Kreipel

Pädagogiſche Real-Encyclopädie

oder

Encyclopädiſches Wörterbuch

des Erziehungs- und Unterrichtsweſens

und

ſeiner Geſchichte,

für Lehrer an Volksſchulen und andern Lehranſtalten, für Eltern und Erzieher, für Geiſtliche, Schulvorſteher und andere Freunde der Pädagogik und des Schulweſens

bearbeitet von

einem Vereine von Predigern und Lehrern

und redigirt von

Karl Gottlob Hergang,
Doctor der Theologie und Archidiakonus an der Hauptkirche in Budiſſin.

Zweite durchgeſehene Auflage.

Zweiter Band.

Haas — Ulrich Zwingli.

Grimma & Leipzig,
Druck und Verlag des Verlags-Comptoirs.
1852.

H.

H. In der lateinischen und andern Sprachen H. h., in der hebräischen ה (he) geschrieben, ist in allen Alphabeten jener der 8., in dem der Letztern aber der fünfte Buchstabe, der die besondere Eigenthümlichkeit hat, daß er weder ein eigentlicher Consonant noch Vocal, sondern ein bloßer Hauchlaut vor, und ein Dehnungszeichen nach einem Vocal ist. Daher wird er auch im Griechischen, (wo er bloß durch ein Hauchzeichen, den Spiritus asper ' bezeichnet wird) und im Lateinischen als kein wirklicher Buchstabe betrachtet, nach der bekannten Regel der Prosodik: H non est littera. Mit den Consonanten C, P und T aber verbunden, bildet er die weicher klingenden Ch, Ph und Th. In der slavischen, wendischen und böhmischen Sprache wird er auch den Consonanten l und r vorgesetzt und wie Gl oder Gh ausgesprochen, z. B. Hlubos Glubosch, Hospodar Ghospodar, (daher der Name der Stadt Glauchau aus Hluchowe entstanden ist,) und im Russischen haben H und G sogar nur ein und dasselbe Zeichen. Auch in der ältesten fränkischen Sprache wurde das H oft den Consonanten l und r vorangesetzt, als in den Namen Hlotar, Hrudolf u. s. w. Im Französischen wird es in vielen Wörtern auch nicht einmal als Hauchlaut ausgesprochen, und so auch nicht im Englischen in den aus dem Französischen gebildeten, wie Honour ꝛc., im Italienischen aber gar nicht. — Auf römischen Inschriften steht es für viele Worte (wie hic, hora, Hadrianus ꝛc.) als Abbreviatur, wozu es auch im Deutschen vielfach, als für heiliger, Herr, in Currentrechnungen für haben, auf Recepten für hora, herba ꝛc. gebraucht wird. Als Zahlzeichen bedeutet es im Lateinischen 200, in neuern Sprachen 8. In der Musik aber, im neueren Tonsystem die siebente diatonische Klangstufe, oder die 12. und letzte Saite der diatonisch-chromatischen Tonleiter, welche früher B genannt wurde. Das durch ein ♯ erhöhete H heißt His und Hes, gewöhnlich aber B.

Haas, J. L., Pastor zu Eppendorf, wo er im J 1839 starb. Gab: Dinter's Gebete und Einleitungen zum Religionsunterrichte, Zwickau 1833. 8. heraus, welche Diesterweg (s. dessen Biographie und Characteristik vom Professor Dr. Schütz im 9ten Hefte des bei O. Wigand in Leipzig erscheinenden Conversationslexikon der neuesten Literatur- und Staatengeschichte) in seiner trefflichen pädagogischen Zeitschrift: Rheinische Blätter für Erziehung und Unterricht, 13. Bd. Heft 13. S. 328. empfohlen hat.

Habetrieb s. Habsucht.

Habgier s. Habsucht.

Habil, Habilität s. Geschicklichkeit, Gewandtheit.

Habitüde s. Gewohnheit.

Habituell heißt eine jede, aus Gewohnheit entspringende und bleibend gewordene Eigenheit des Menschen, welche hierdurch von der in seiner Natur begründeten Eigenschaft verschieden ist. Die Gewohnheit ist die durch öftere Wiederholung entstandene Bestimmung und Leichtigkeit zu irgend einer Verrichtung oder Handlung, wie jene Wiederholung selbst die Gewöhnung ist. Die Gewohnheit wird also dadurch mehr und mehr verstärkt, je öfter eine Thätigkeit oder Wirkungsweise immer wieder dieselbe Richtung nimmt, bis sie endlich dadurch habituell, oder, wie man sagt, gleichsam zur andern Natur wird, in welchem Sinne Schiller in Wallenstein die Gewohnheit „des Menschen Amme" genannt hat. Sie übt also eine sehr große und verbreitete Gewalt über ihn in seinem Leben aus. Auch das Unnatürliche wird durch sie oft zu seiner andern Natur, denn er kann sich eben sowohl an das Schlechte wie das Gute, an das Naturwidrige wie das Naturgemäße gewöhnen, und wie der Körper, so steht auch der Geist und das Herz hierin unter ihrer Macht. Tugenden und Laster, wie alle Fertigkeiten beruhen darauf, daß sie durch öftere Uebung zu Gewohnheiten geworden sind. Die Gewohnheit bildet also ein überaus großes Gebiet der menschlichen Thätigkeit und bringt auch im Geiste das Mechanische hervor, d. h. das unwillkührliche, bewußtlose Vollziehen gewisser Thätigkeiten, zu unserm Wohl wie zu unserm Schaden, zu unserer Unabhängigkeit von allem Aeußern, indem sie die Eindrücke der Dinge abstumpft, wie zur Abhängigkeit, indem sie uns ihnen unterwirft. Der freie Geist des Menschen soll aber nichts aus bloßer Gewohnheit sein, wie das vernunftlose Thier, das ihrer Macht unterworfen ist. Die Gewöhnung kann absichtlich oder unabsichtlich sein, aber er kann und soll sie auch im letzteren Falle eben so gut wie im ersteren beherrschen. Da nun die Gewohnheit also der körperlichen und geistigen wie moralischen Bildung des Menschen eben so förderlich als nachtheilig werden kann, so wird sie dadurch zu einem der wichtigsten Gegenstände der Pädagogik. Denn alle Erziehung muß hauptsächlich von dem Zwecke ausgehen: den Zögling zu dem, was ihm zu seinem physischen und geistigen Wohl (mens sana in corpore sano) gereicht, durch Gewohnheit zu leiten, und dagegen allen zum Bösen führenden Gewohnheiten vorzubeugen, oder wo sie sich schon gebildet haben, Einhalt zu thun. So wie körperliche und geistige Kräfte

durch die Gewöhnung in activer Beziehung erhöht werden, um das Schwere mit Leichtigkeit bewirken zu können, so verleiht sie auch in passiver, im Dulden, die Stärke in Ertragung von physischen wie geistigen Leiden. In Hinsicht auf die Gewalt, welche die Gewohnheit auf den Körper ausübt, ist die Wahrnehmung derselben eine der wichtigsten Rücksichten zur Sicherung der Gesundheit; denn vieles an sich derselben Nachtheilige kann bekanntlich durch die Gewohnheit ihr unschädlich, ja sogar förderlich, und die Unterlassung dann selbst nachtheilig werden. Ueberhaupt aber kommt, im physischen wie intellectuellen und moralischen Leben, auf Gewöhnung, wie Entwöhnung und Verwahrung vor Verwöhnung weit mehr an, als gewöhnlich beachtet wird, denn selbst Gewohnheiten, die uns Vortheil gewähren, sollten wir keine zu große Herrschaft über uns gestatten, weil die Freiheit des menschlichen Handelns doch immer dadurch mehr oder minder beschränkt wird. Aus alle dem aber erhellt nun, welche höchst wichtige Aufgabe es für jeden Erzieher ist, besonders auf die Gewohnheiten, bei seinen Zöglingen, wie an sich selbst, zu achten, welche sich ihm als bereits habituell geworden darthun. (Vergl. d. Art. Eigenheit.) Leider aber haben nur die meisten Volksschullehrer nicht einmal klare Begriffe davon, wie jener, der seinen Schülern die Sünde als „ein zur Gewohnheit gewordenes Laster" erklärte, und daher von ihnen, als er sie examinirte: „warum der Selbstmord eine Sünde sei?" die Antwort erhielt: „weil er ein zur Gewohnheit gewordenes Laster ist!"

Habitus s. Anstand, Haltung, Gewohnheit.

Hablerie, Hableur s. Schwätzer, Windbeutelei.

Habsucht (Habgier) die leidenschaftliche Begierde nach dem Erwerb von Gegenständen, die nur als Mittel zum Wohlsein einen Werth haben. Sie entspringt also wie der Geiz, aus dem höchsten Grade der Selbstsucht oder des Egoismus, nur mit dem Unterschiede, daß der Habsüchtige, was der Geizige nie ist, auch Verschwender sein kann, um die von ihm erbeuteten Mittel wieder zu seinem Genusse zu vergeuden. Die Habsucht ist demnach eine Leidenschaft, welche, wie der Geiz, die Gegenstände des Eigenthums betrifft, der Genuß aber, welchen sie bezweckt, ist nicht blos die Vorstellung des Eigenthums wie beim Geize, sondern liegt vornehmlich in der Erlangung, wie in der Benutzung des Erlangten, ja sie geht oft sogar nicht einmal immer auf das blos Brauchbare, sondern findet sich schon dadurch befriedigt, wenn sie nur ihren Vorrath zu möglicher Anwendung vermehrt weiß. Der Geiz ist einer passiven Natur, die Habsucht aber einer activen. Jener will nur besitzen um sich das Erworbene zu erhalten, ohne es anzuwenden; diese aber sucht sich in den Besitz fremden Eigenthums zu setzen, um sich Genüsse davon zu verschaffen. Sie ist daher auch selbst der Kühnheit fähig, wogegen der Geiz stets mit Furchtsamkeit und Aengstlichkeit verbunden ist. Denn dieser fürchtet nur immer das Geben und Verlieren, die Habsucht aber geht auf das Nehmen und Gewinnen aus. Mildere Arten derselben sind die Erwerbsucht, die durch Kauf oder Tausch, die Gewinnsucht, die durch das Glück (mittelst Spiels oder andrer Speculationen) und die sogenannte Bettelsucht, welche durch Abschwatzen und Abbetteln ihren Zweck zu erreichen sucht. Denn sie bedient sich in diesen Fällen doch wenigstens keiner unredlichen und unerlaubten Mittel. Greift sie aber zu solchen, so wird sie zu einem der allerunmoralischsten Laster, das nicht nur zum Betrug und Diebstahl, sondern selbst bis zum Verbrechen des Mordes verleiten, und in Selbstruin (z. B. durch Spielsucht) stürzen kann. Der Erzieher hat es daher als eine seiner größten Pflichten zu betrachten, seine Zöglinge vor diesem, mehr der Jugend als dem Alter (das wieder mehr zum Geiz geneigt ist) eigenen Fehler zu bewahren, was er hauptsächlich durch Anregung der Schaam vor dem Verdachte, für habsüchtig, geizig und eigennützig gehalten zu werden, und durch öftere Lehre und Beispiele von Achtung der Rechte des Eigenthums, von der Nichtigkeit des Reichthums als alleinigen Mittels zum wahren Glücke, von den schrecklichen Folgen der Habsucht, sowie durch Anpreisung der Tugenden der Genügsamkeit und Uneigennützigkeit, wie der Menschenliebe und des Vertrauens auf Gott bewirken kann.

Häbler (Wilh. Ludw.), Director der Königl. Westpreuß. Leseschule zu Marienburg. Geb. 17.. hat sich um den Schulunterricht in der deutschen Sprache durch mehre zweckmäßige Schriften verdient gemacht, als durch sein:

Sprachbuch, nebst einer Regellehre der deutschen Sprache für Grundschulen. 2te verb. Auflage. Marienwerder 1829. 8.

Auszug aus der Regellehre u. s. w. Ebendaselbst. 1830. 8.

Die Sprachlaute der deutschen Sprache und ihre Zeichen, nebst Beispielen. Ebendaselbst. 1831. 8.

Hähn (Johann Friedrich). Geb. 1710 zu Bayreuth; wurde 1759 Generalsuperintendent zu Stendal in der Altmark, 1762 Abt und Schuldirector des Stiftes Klosterbergen bei Magdeburg, und 1771 Generalsuperintendent zu Aurich, wo er 1780 starb. Berühmt als Pädagog durch seine Erfindung der nach ihm sogenannten Hähnschen Literalmethode, über die er auch eine besondere Schrift: „Abhandlung von der Literalmethode, Berlin 1771" herausgab. Ein schlesischer katholischer Geistlicher, Joh. Ignaz Felbiger, (geb. 1754 zu Glogau, wurde 1774 Generaldirector des östreichischen Schulwesens, 1782 aber vom Kaiser Joseph II. dieses Amtes entlassen, und starb 1788 als Propst des Collegiatstifts zu Preßburg) der viele Schulbücher und Katechismen herausgegeben hat, führte diese Methode in Oesterreich ein, daher sie auch den Namen der Felbigerschen erhalten hat. Das Eigenthümliche dieser Literalmethode war die Anwendung der, damals überhaupt so allgemein beliebten tabellarischen Lehrform (s. d.) auch auf das Lesenlernen; indem sie in einer Buchstabirmethode (s. d.) dieser Art bestand, mittelst welcher nun auch das Lesen (wie alle anderen Elementarkenntnisse damals) durch Tabellen gelehrt wurde. Seit man aber die tabellarische Lehrform für eine, hinsichtlich des Elementarunterrichts, ganz unzweckmäßige erkannt hat, indem sie nicht Denken und Wissen, sondern blos mechanisches Auswendiglernen, nicht den Geist, sondern nur den Buchstaben lehrt, und also nur für den schon Unterrichteten als ein gutes Hilfsmittel zur Erleichterung des Gedächtnisses und der Ordnung wie Uebersicht des bereits Gelernten Werth hat; und seit die

Buchstabirmethode (gegen die schon Ickenſamer, Comenius und Zeidler (ſ. d.) eiferten) durch die ungleich beſſere Lautirmethode (ſ. d.), um deren Ausbreitung und Vervollkommnung im Leſe- und Schreibunterricht ſich Seyboldt, Bensly, Olivier, Krug, Wolke, Stephani, Natorp, Scholz und Grafer (ſ. d.) ſo verdient gemacht haben, verdrängt worden iſt; wird auch von dieſer Hähn'ſchen nur ſelten noch Gebrauch gemacht. S. Leſekunſt, Leſenlernen, Leſeunterricht, Buchſtabir-, Lautir- und Literal-Methode. Die neueſten Leſeunterrichtsmethoden ſind die von Laforre (ſ. d.) in Frankreich erfundene Geſchwindleſemethode, (nach welcher ein Kind ſchon in 24 Stunden vollkommen leſen lernen ſoll) und die von Jacotot und Hamilton (ſ. d.)

Häklig, Häkligkeit ſ. Empfindlichkeit.

Hämiſch ſ. Tücke, tückiſch.

Händel ſ. Händelſucht, Streit, Zänkerei.

Handelſucht (Hadergeiſt, Rechthaberei, Streitſucht, Widerſpruchsgeiſt, Unverträglichkeit, Zankſucht). Ein unter der Schuljugend leider ſehr häufig vorkommender beſonderer Fehler, der aus dem allgemeineren des Egoismus oder der Selbſtſucht, aus Haß und Neid gegen Andere, aus Eigenſinn, Eitelkeit und Stolz, aus dem Gefühl vermeinter oder wirklicher überwiegender phyſiſcher oder geiſtiger Kraft, und daher entſpringender Luſt zum Widerſpruch, Streit, Zank und Händelanfangen hervorgeht; die Sucht: Allem, was dem eigenen Vortheile, der individuellen Anſicht oder Meinung, ja auch wohl einer augenblicklichen Laune, ſich wirklich oder auch nur ſcheinbar entgegenſtellt, mit leidenſchaftlicher Heftigkeit und damit verbundener Beleidigung Anderer entgegenzutreten. Ob es gleich auch für einen beſonnenen und gebildeten Geiſt wohl möglich iſt, ſich in einzelnen Fällen, bei gewiſſen Gemüthsſtimmungen, bei einem choleriſchen Temperament oder einer krankhaften Reizbarkeit, zum Streit und Zank hinreißen zu laſſen, ſo zeigt doch die eigentliche Zank- und Händelſucht, wo der Menſch dergleichen Conflicte eher beabſichtigt und gefliſſentlich aufſucht, als vermeidet, immer von einem großen Mangel an moraliſcher Bildung, von Rohheit und Verwilderung des Gemüths und Beſchränktheit des Verſtandes. Dies aber nicht blos inſofern als eine verſtändige Einſicht in die Verhältniſſe des geſelligen und bürgerlichen Lebens überhaupt immer die eigenen Anſprüche an Andere ſehr mäßigt, ſondern auch weil uns die tägliche Erfahrung lehrt, daß durch Zank auch ein begründeter Vortheil des Lebens weit öfter verloren als errungen wird, ſelbſt aber im letztern Falle ſchwer nur auf die Dauer behauptet, oder doch durch andere Nachtheile, die aus der Feindſchaft mit Menſchen hervorgehen, überwogen, und alſo durch den Zank eine jede Sache, ſtatt gut, meiſtens nur noch viel ſchlimmer gemacht wird. Da es aber in der Natur des Zankes liegt, daß er, wenn ihm nicht durch zurückkehrende Beſonnenheit, Faſſung und Mäßigung, oder durch vernünftige Einwirkung Anderer, Einhalt geſchieht, ſich nur immer mehr ſteigert, und in Haß, Beleidigungen und Händel ausartet, ſo wird gewiß Jeder, der auf höhere Bildung Anſpruch macht und den Einfluß der Vernunft auf ſeine Handlungsweiſe achtet, denſelben ſo viel als ihm nur immer möglich iſt zu vermeiden ſich beſtreben. Dies theoretiſch und practiſch zu lehren und auf alle Weiſe jedem Ausbruch eines Zankes unter ſeinen Zöglingen vorzubeugen, wie bereits entſtandenem zu ſteuern, und Händel der Art zu ſchlichten, iſt jedes Erziehers Pflicht, um ſo mehr als die Händelſucht nicht nur ein ſehr böſer und mißfälliger Fehler (indem er alle Anſprüche der Humanität und des geſelligen Lebens auf gegenſeitige Nachſicht verachtet), ſondern auch gefährlicher und ſelbſt das eigene wie Anderer Leben (in Schlägerei, Duellen u. ſ. w., wozu er ſo oft führt) leicht bedrohender iſt.

Hänel, Joh. Friedrich, Prorector und Profeſſor am Gymnaſium zu St. Eliſabeth in Breslau. Ein verdienter pädagogiſcher Schriftſteller, durch ſeine „freundlichen Stimmen" an Kinderherzen oder Erweckungen zur Gottſeligkeit für das zarteſte Alter, in Erzählungen, Liedern und Beiſpielen. Zuſammengeſtellt nach den vier Jahreszeiten für Schule und Haus. 4te vermehrte Ausgabe. Breslau 1836. 8. 5te mit Kupfern. Ebendaſ. 1842. 8. und: „Leitfaden zur Bibelkunde, oder Wegweiſer durch ſämmtliche Bücher der heiligen Schrift, für Volksſchulen." 2te Aufl. Breslau 1829. 8.

Häule, Ch. H., Rector und Profeſſor des Pädagogiums zu Weilburg, Verfaſſer einer ſehr zweckmäßigen Schrift: „Ausführliche Vorbereitung zur Weltgeſchichte." 2 Theile. Halle 1821. 8.

Häuſeln bedeutete urſprünglich das Aufnehmen eines neuen Mitgliedes in eine geſchloſſene Geſellſchaft, welche im Mittelalter Hanſa oder Hanſe hieß, wovon auch die berühmte Verbindung deutſcher Handelsſtädte (Hanſeſtädte) den Namen Hanſe oder Hanſeatiſcher Bund erhielt. Beſonders wurde dieſer Ausdruck von einer unter lächerlichen Gebräuchen geſchehenden Aufnahme gebraucht, wie ehedem bei den Handwerkerzünften, wenn die Lehrlinge zu Geſellen losgeſprochen wurden, wobei ſie u. a. den großen ſogenannten Häuſelbecher austrinken mußten. (Auf Schiffen werden die Matroſen und Paſſagiere gehäuſelt, wenn ſie zum Erſtenmal die Linie paſſiren). Hiervon hat Häuſeln die allgemeine Bedeutung erhalten, Jemand zu foppen oder lächerlich zu machen, ein häufiger Fehler der Schuljugend, dem als einer unmoraliſchen Neigung jeder Erzieher um ſo mehr zu ſteuern hat, als er leicht zu Händeln und Händelſucht (ſ. d. Art.) führt.

Härderer, Fr., geſtorben als Volksſchullehrer zu Bamberg. Verfaſſer der „Rechtſchreibeſchule, oder geordneter Stoff zu orthographiſchen Uebungen, welche mit dem erſten Schreib- und Leſeunterricht beginnen und mit dem Sprachunterricht fortſchreiten." 2te Aufl. Bamberg 1832. 8. und „die Sprachſchule, ein Hilfsbuch zur zweckmäßigen Wiederholung der Anfangsgründe des deutſchen Sprachunterrichts in Volksſchulen, nebſt Uebungsaufgaben zur Selbſtbeſchäftigung der Schüler." 4. Aufl. Durchgeſehen und vermehrt von F. K. Offinger, Elementarlehrer. Bamberg 1839. 8.

Häreſie, Häretiker ſ. Ketzerei und Ketzer.

Härte (Unwille). Kinder von einer leicht beweglichen Natur müſſen ſchonend und zart behandelt werden. Meiſt reicht ein Wink, eine Miene, eine leiſe Andeutung hin, um ſie zum Aufmerken und zur Folgſamkeit zu bewegen. Deshalb darf es der Lehrer bei ihnen keineswegs und in keiner Art auf ſtarke Ein-

drücke anlegen, weder in Tadel und Zurechtweisung, noch in Lob und Billigung, weder im Rühren noch im Scherzen; denn es haftet Alles in ihrem Gemüthe fester und dauernder, ihr Nachdenken ergreift die gemachten Eindrücke inniger, und verstärkt die Wirkungen derselben. Der Lehrer hüte sich, daß er ein solches Gemüth nicht überreize, denn eine Ueberreizung kann bei ihm nur Abstumpfung, oder ein völliges Mißtrauen in sich selbst, oder eine knechtische Unterwürfigkeit, oder ein düsteres, trübes und verstocktes Wesen zur Folge haben. Durch eine freundliche, zutrauliche und sanfte Behandlung wird eines solchen Kindes Innigkeit bewahrt, und durch des Lehrers Wärme treiben die zarten Keime, die in ihm verborgen liegen, hervor wie durch die milde Frühlingssonne die Rose und ihre Knospen hervorbrechen. Offen und zutraulich wird es ihm entgegenkommen, während Härte und Zurückstoßung es scheu und zaghaft, unentschlossen und zurückhaltend macht. Vieles kann in seiner Seele vorgehen, was der Lehrer nicht bemerkt, daher kann es bei einem leisen Winke, den er ihm giebt, schon in seinem Innern Reue fühlen, ohne daß er es ihm äußerlich ansieht. Der Entschluß der Besserung ist bei ihm gefaßt, nur will es nichts mehr hören, weil es sich vor Beschämung fürchtet. Dies ist nun aber auch der Augenblick, der dem Lehrer Schweigen gebietet, oder ihn auffordert, zu etwas Anderm überzugehen. (Sprichw. 25, 15.) — (s. Characterbildung und Behandlung).

Häßlich bedeutet dem Worte nach Alles, was Haß erregt, als z. B. das Unsittliche. In engerer Bedeutung aber wird es dem Schönen entgegengesetzt, und hat also eine moralische und ästhetische Bezeichnung. In ersterer heißt daher Alles häßlich, was, in sofern alle wahre Tugend an sich auch schön ist (daher eine tugendhafte Seele auch eine schöne genannt wird), durch seine Immoralität, eine schlechte Handlung, und selbst den Ausdruck der Verworfenheit im menschlichen Angesichte, ein sittliches Mißfallen bewirkt. In ästhetischer Bedeutung aber heißt Alles häßlich, was durch die Zweckwidrigkeit der Schönheit seiner Form unmittelbar und allgemein auf das Gefühlsvermögen eine der Schönheit entgegengesetzte Form hervorbringt und Mißvergnügen bewirkt. (Vergl. Schönheit). Hier ist es also nicht blos das, was durch Anschauung seiner äußern Form das Gemüth abstößt, sondern in umfassenderer Bedeutung Alles, was einen Widerspruch zwischen Geistigem und Sinnlichem, zwischen Idee und Form, die in dem wahrhaft Schönen Eins sind, darstellt. Da nun aber alles Schöne an die sinnliche Erscheinung geknüpft ist, so sind alle diejenigen Erscheinungen häßlich, welche ein solches Mißverhältniß darstellen, durch welches eine natürlich gebildete Empfindungsfähigkeit verletzt und gleichsam den Grundbedingungen der wohlgefälligen Empfindung widersprochen wird; zunächst Gegenstände des Gesichts-, Gehör- und selbst Gefühlssinns; dann aber auch das von der Einbildungskraft Vorgestellte dieser Art; also körperliches und geistiges Häßliche. Gestalten und Stimmen der äußeren Natur erscheinen uns häßlich, je weiter sie durch ein an ihnen erscheinendes Mißverhältniß von unserer Forderung des Maßes, der Mannigfaltigkeit und der Einheit abstehen. Bei der Erscheinung der menschlichen Gestalt aber kann die Würde und Anmuth geistiger Wirksamkeit das Mißverhältniß, wenn nicht auflösen, doch mildern, und die wahrgenommene Beherrschung des Körpers vom Geiste oft um so mehr anziehen. Auch über den Eindruck des Häßlichen im Leben aber vermag der Mensch durch Gewohnheit, wie durch die richtige Erkenntniß seiner Pflicht zu siegen. Wenn nun die schöne Kunst etwas Edleres und Erhabeneres ist, als blos die schmeichelnde und gefällige Dienerin der Sinnlichkeit, und wenn sie daher die Welt vielmehr in der originalen Einbildungskraft des Künstlers auf ideale Weise abspiegelt, so kann sie auch ihre größten Gegensätze (z. B. die Caricatur) in sich aufnehmen. Mit diesem Contraste des Häßlichen, den aber die höhere Harmonie der alle Gegensätze überwindenden Schönheit versöhnt, wirkt vornehmlich die moderne Kunst, aber das Häßliche erscheint in diesem Gebiete nicht als Unwillkürliches, sondern es ist des Künstlers freiwillige Production, und wirkt, in Ernst und Scherz gekleidet, zur Ausführung seiner Ideen. Der Pädagog hat hiernach leicht zu ermessen, wie sehr er seinen Zögling vor aller Einwirkung des moralisch Häßlichen, wie in Beziehung auf seine Geschmacksbildung vor dem in ästhetischer Hinsicht zu bewahren hat.

Hätscheln s. Verziehung u. Verzärtelung.

Häusliche Andacht. Gewiß, sagt Münch sehr wahr in seinem Universallexikon, ist es ein rührender und erhebender Anblick, sich im Kreise einer christlich-frommen Familie zu befinden, wenn sie sich mit Gott, dem Allerheiligsten, im Gebete unterhält. Wer bleibt wohl ungerührt, wenn er eine Mutter sieht, die mit zum Himmel erhobenem Blicke und Händen für Gesundheit und Leben, für Unschuld und Wohlergehen ihrer Kinder betet, und der Vater mit seinen Hausgenossen dasselbe thut? — Wer mag unbewegt bleiben, wenn aufblühende Kinder ihre unschuldigen Hände und Herzen mit ihren Eltern zu ihrem Vater im Himmel flehend emporheben? — Niemand wird es in Abrede stellen, daß ehemals in christlichen Familien mehr häusliche Andacht zu finden war, als jetzt. Darum war auch im Leben weniger Tändelei und Leichtsinn, dagegen mehr Ernst, mehr froher Muth und Lust zu großen und gemeinnützigen Geschäften, mehr stilles und häusliches Glück. — Mit der vermeinten Verfeinerung der Sitten ist leider in sehr vielen Familien der schöne religiöse Sinn der Eltern verschwunden, und Erkältung gegen das Heiligste an dessen Stelle getreten. Nothwendig mußte auf diese Weise manches Herz verwildern, statt sich zu veredeln, zumal es sich an Dinge anschloß, an welche sich die vernunftlosen Thiere des Feldes anschließen. Bei einer solchen verkehrten Richtung wurde vergessen, daß der Mensch nicht blos der Erde, sondern vorzüglich dem Himmel angehöre, und nur in Verbindung mit Gott, im lebendigen Streben nach dem Ewigen, seine höhere Bestimmung erreichen könne. Allein der Leichtsinn und die Unsittlichkeit vieler Hausväter und die Thorheit vieler Mütter in höhern und niedern Ständen hat inzwischen auch das häusliche Glück vielseitig zerstört und vernichtet. Man werfe nur einen aufmerksamen Blick in Familien, bei welchen die häusliche Andacht verschwunden ist, um sich von der Wahrheit des Gesagten völlig zu überzeugen. Wo die häusliche Andacht unterhalten wird, da wohnt Friede und Trost, —

und diese verbreiten Frohsinn über jedes Tagewerk. — Die öffentliche Gottesverehrung, von der wir an einem andern Orte (s. Gottesdienst) gesprochen, behauptet allerdings einen großen und entschiedenen Werth, aber wie bald verlieren sich in den Zerstreuungen des Lebens die schönsten Eindrücke, welche das göttliche Wort und das heilige Opfer des Altars auf das menschliche Herz gemacht haben? — Wie bald sind die heiligsten Gelübde vergessen, wenn man aus der Kirche wieder in die alten Verhältnisse zurückkehrt? Nimmt doch der Mensch alle Tage Speise und Trank zu sich, um seinen Leib zu nähren, sollte er dies nicht noch vielmehr in Beziehung auf seine Seele thun? — Nein, nicht blos am Sonntage sollen wir Christen, wir sollen es alle Tage sein, und darum auch alle Tage der Andacht weihen. — Blicken wir hin auf die Sitte der Väter, welche die tägliche Andacht im engen Kreise der Ihrigen zu einer ihrer wichtigsten Angelegenheiten machten, und wir werden bemerken, daß ihr Haus ein Tempel des Allerhöchsten war. In dem Zimmer, in welchem sie die Gaben dankbar genossen, versammelten sich Eltern und Kinder, wenn der nächtliche Schlummer sie erquickt hatte, und brachten am Morgen dem unendlich Gütigen das Opfer des Dankes in frommem Gebete. Dasselbe thaten sie unter Tags und am Abende nach vollbrachtem Tagewerk. Ihr letzter Blick war auf Gott, den Geber jeder guten und vollkommenen Gabe, gerichtet. (s. Dr. H. Dittmar's Spiegel der alten christlichen Erziehung S. 120 ffg.). Und diese täglichen Andachten ergossen Segen über Eltern und Kinder. Nothwendig mußte das schöne Beispiel der erstern einen wohlthätigen Eindruck auf die empfänglichen Gemüther der letztern machen und denselben gleiche fromme Gefühle einimpfen, wenn sie auch noch nicht einmal fähig waren, Rechenschaft von dem abzulegen, was in ihrem Innern vorging. Daher gewöhnten die Eltern der Vorzeit schon frühe auch die Unmündigen zur Ehrfurcht im Aeußern während des Gebets. Mochten diese auch nicht den Inhalt des Gebetes erfassen, so begriffen sie doch den Sinn, welchen die ehrerbietige elterliche Stellung ausdrückte, und die Zeit blieb nicht aus, wo sie die Wichtigkeit und den Segen des Gebets kennen lernten. Möchte sie nur bald wiederkehren diese fromme Sitte unserer Väter! Möchten die Eltern unserer Zeit es nie vergessen, daß die häusliche Andacht ihnen und ihren Kindern eine reichhaltige Quelle der Kraft, des Friedens, des Trostes und alles Guten eröffne, wenn sie recht gepflegt wird. Mächtiger wird ihr eigenes Beispiel auf die Kinder wirken, und ihre That fruchtbarer sein, als Wort und Lehre (Coloss. 3, 17.). Die häusliche Andacht wirkt mit sanfter und erhabener Macht auf alle Seelen. Sie ist es, welche dem Menschen den rechten Standpunct anweiset, den er in der Welt haben soll. Durch sie steht er eben so sehr mit den Geschäften des Lebens als mit den Hoffnungen der Ewigkeit in Verbindung. Er erscheint, wenn er sich zu Gott wendet, nicht mehr als Fremdling vor ihm, sondern als Kind, das täglich um seinen Vater ist. — Eltern und Kinder fühlen sich durch die Verehrung Gottes, welche sie ihm in stiller Wohnung darbringen, jedesmal stärker und entschlossener zu allem Guten, sie bereiten sich und ihnen mehr Glück, und der häusliche Friede blühet immer lieblicher unter ihnen auf. Sorgsamer wird, was unanständig und sündhaft ist, vermieden, weil sie Dessen nicht vergessen, dem sie einst Rechenschaft zu geben haben. Ruhiger und freudiger genießen sie mit und unter sich das Leben, weil sie es reiner und im Bewußtsein des göttlichen Gefallens genießen. Wie wohl wären demnach Eltern und Kinder daran, wenn sie der häuslichen Andacht täglich pflegen und in ihrer Wohnung gemeinsam Gott im Geiste und in der Wahrheit anbeten und verehren würden! — Mit welchem großen Segen würde so ihre Kindererziehung gekrönt werden! — Was hier der Lehrer zu thun und beizutragen habe, sagen ihm die Artikel Andacht und Gebet.

Häusliche Erziehung s. Erziehung und Haus.

Häusliches Glück s. Glück.

Häuslichkeit (Erziehung des Kindes dazu). Die Kinder wachsen in der Gemeinschaft, in der Familie, im Kirchen- und Staatsverbande auf, und durch dieses Zusammenleben mit Andern werden erst die mannigfachen Anlagen und Kräfte entwickelt, die ihnen Gott verliehen hat. Der Schöpfer hat den Menschen nicht für ein isolirtes, abgesondertes und einsames Dasein, sondern für sein Reich — für die erhabenste Gemeinschaft — bestimmt, und will auch, daß er auf Erden in Verbindung und Gemeinschaft mit Andern trete, damit er durch das Leben in einer irdischen sich vorbereite für die himmlische. Es ist demnach die Tugend der Gemeinschaftlichkeit oder Geselligkeit, welche in dieser Beziehung jedes Kind sich anzueignen hat, und wozu es vom Lehrer sorgfältig zu erziehen ist. — Die Gemeinschaftlichkeit oder Geselligkeit beruht aber auf einem dem Menschen angebornen Triebe und offenbart sich als Häuslichkeit, als Familien- und Bürgersinn, und ganz besonders auch als Christensinn — theilnehmend am kirchlichen Leben. — Die Häuslichkeit, von der wir hier reden, begreift alle jene Tugenden in sich, wodurch das wahre Wohl der Glieder einer Familie begründet und befördert wird. Diese Tugenden aber sind Sanftmuth und Verträglichkeit, Fleiß, Sparsamkeit, Genügsamkeit, Selbstverleugnung, Religiosität ꝛc. Es wird von einer jeden dieser Tugenden am einschlägigen Orte, wo es bisher noch nicht geschehen ist, insbesondere gehandelt werden. — Vorerst sollen die Kinder zur Häuslichkeit im eigentlichen Sinne des Wortes, d. i. zu einer weisen und sparsamen Lebensweise erzogen werden. Häuslich werden sollen jetzt die Kinder; sie sollen vorerst einsehen lernen, daß das, was sie sorgsam ersparen, wahrer Gewinn von dem ist, was der Fleiß der Eltern erwirbt, oder was sie selbst in den spätern Jahren ihres Lebens durch Fleiß und Arbeit sich erwerben werden. Eben so sollen sie frühzeitig daran gewöhnt werden, ihre Wünsche und Vergnügungen zu beschränken, ihre Berufsgeschäfte mit Freuden zu treiben, und für die häusliche Wohlfahrt nach Kräften mit sorgen zu helfen. Der Wohlstand des elterlichen Hauses soll ihr höchster und schönster Wunsch sein. In dem kleinen Uebungsplatze, der ihnen angewiesen ist, sollen sie ihre Kräfte üben und ihre Zeit darauf verwenden, daß Alles um sie froher sei, und sie damit. Die Vollkommenheit des Hausglückes, soweit sie erreichbar ist, soll das Ziel ihrer Bestrebungen im Verein mit den Eltern, und die Annäherung zu diesem Ziele ihre liebste und fast ein-

zige Freude sein. Sind Kinder einmal so weit gefördert, dann werden sie auch gern den Tumult öffentlicher Lustbarkeiten Andern überlassen, und an Gesellschaft kaum so viel Antheil nehmen, als es der Wohlstand erfordert. Nirgends ist ihnen dann wohler, als zu Hause bei ihren Eltern und Geschwistern. Die Sonn- und Feiertags-Abende bringen sie dann entweder mit dem Lesen eines guten Buches, oder im traulichen Gespräche unter einander zu. Und wie glücklich sind solche Kinder zu preisen, die keine andern Freuden suchen, als die, welche ihnen das elterliche Haus anbietet! — Es giebt kein lieblicheres Bild, als das der stillen und bescheidenen Eingezogenheit, welche den Kindern eines Hauses so gut ansteht, und wobei sie sich und ihre Eltern so ungemein wohl befinden. — Eine solche Häuslichkeit ist es auch, welche Kinder vor vielen Gefahren und Versuchungen schützt und sicher stellt. Da ihre Geisteskraft immer die nöthige Nahrung erhält, so kann sie auch nicht gleich einem Metalle im Staube verrosten oder unbrauchbar werden. Das Kind der Ewigkeit wird, wie Dinter sagt, nie ein Lastthier seines Hauses. — Die holdselige Häuslichkeit verwahrt die Kinder vornehmlich vor dem, was ihnen schädlich werden könnte, durch Rechtlichkeit, Liebe und Religiosität. — Es versteht sich von selbst, daß der Grund zu einer solchen Häuslichkeit der Kinder von den Eltern gelegt werden muß. Sie selbst müssen ihrem Hause wohl vorstehen, und es sich angelegen sein lassen, ihre Kinder zur Arbeit, zur Ordnung, Mäßigkeit und Sparsamkeit anzuhalten, ihnen ihre jugendlichen Freuden nicht zu verbittern, und an ihrer geistigen Bildung nichts zu versäumen. Vor Allem aber sollen sie sich bemühen, die Kinder durch Häuslichkeit mittelst der wahren Frömmigkeit vor jenen Gefahren zu schützen, von denen sie besonders bedroht werden. Weiht frommer Sinn das Haus zum Tempel Gottes ein, so wohnt auch Friede und Freude darin. Christliche Eltern, und diese haben wir hier im Auge, denken gern und oft an Gott, und leiten auch ihre Kinder dazu an. Sie genießen mit ihnen jede Hausfreude als Gottes Geschenk. Sie thun jedes Gute vor seinen Augen. Sie wandeln vor ihm auf dem Felde wie in ihrer Wohnung. Sie versammeln sich mit ihnen freudig zum Gebete, wie zur Arbeit oder irgend einem frohen Genusse. Sie heiligen dem Herrn den Sonntag, daß dieser ihre Arbeitstage wieder heilige. Eine solche Häuslichkeit, die vom Geiste der Rechtlichkeit, der Liebe und Frömmigkeit beherrscht wird, verschafft Eltern und Kindern einen unaussprechlich großen Gewinn. Das Licht des Glaubens strahlet nirgends milder und ruhiger, als wo er von allen Seiten her durch Häuslichkeit beschützet wird. Und wenn Kinder unter dem Einflusse einer solchen frommen Denk- und Handlungsweise aufwachsen und zum Guten kräftig ermuntert werden, so werden sie auch vielen Versuchungen zum Bösen entgehen. Sie werden bei ihrer geräuschlosen Geschäftigkeit freundliche Stille und Ruhe, und mit dieser ein Glück genießen, das ihnen das Gewühl der Welt nicht zu geben vermag. — Wie es nun heilige und unerläßliche Pflicht der Eltern ist, ihre Kinder zur Häuslichkeit zu gewöhnen, eben so sehr ist auch die Schule verpflichtet, diese Tugend bei den Schülern zu fördern und zu befestigen durch alle Mittel, die ihr zu Gebote stehen. (1 Mos. 18, 19. Sprichw. 21, 20. ꝛc.).

Hafis, Hafes, Hafizi, heißt im Arabischen nicht blos der Gouverneur einer Provinz, sondern auch soviel als ein Auswendigwisser und werden besonders alle diejenigen Mohamedaner so genannt, welche in den Schulen den ganzen Koran auswendig lernen (oft ohne eine Wort davon zu verstehen, wie viele Bibelleser nichts von der Bibel) und die deshalb für heilige Personen gelten, denen Gott sein Gesetz besonders vertraut und es bei ihnen niedergelegt hat.

Hafiz, Mahomed Schemheddyn. Ein berühmter alter persischer Dichter und Volkslehrer, geb. zu Schiras, Anfang des 14. Jahrhunderts. Machte sich zu der Zeit, als Tamerlan den Schach Mansor besiegte, durch seine Schriften und Lehren der Religion und des Rechts, die er in öffentlichen Schulen vortrug, um die Bildung seines Volkes verdient. Er lebte in freiwilliger Armuth, als Derwisch zu Schiras. Gestorben 1389. Seine Gedichte zeichnen sich durch tiefes Gefühl und einen eben so heitern als gedankenreichen Geist aus. Sein Hauptwerk: der Divan, eine Sammlung seiner schönsten Oden und Elegieen, hat der berühmte Orientalist von Hammer in's Deutsche übersetzt: „Divan des Hafiz." Aus dem Persischen. Stuttgart 1813. 3 Bde. 8.

Halbgelehrt, Halbgelehrter s. Halbwisser.

Halbtugend. Ein auf die Moralität bezüglicher, im gemeinen Leben zwar oft gebräuchlicher, aber im Grunde ganz unrichtiger Ausdruck, da der Begriff der Tugend (s. d.) jede Vorstellung von einer Halbheit oder überhaupt Getheiltheit derselben ausschließt, und eine Halbtugend daher eigentlich gar keine Tugend ist. Bezeichnung derjenigen Gesinnungen, Grundsätze, Aeußerungen und Handlungen eines Menschen, denen ein Theil der Eigenschaften fehlt, welche zur Tugend überhaupt, oder einem vollkommen Tugendhaften gehören, und die also in moralischer Beziehung nicht ganz schlecht aber auch nicht ganz gut sind. Z. B. eine solche Handlung, zu welcher ein Mensch sich durch moralische Beweggründe und andere Interessen zugleich bestimmen läßt, und die er daher ohne die letzteren nicht vollbracht haben würde. Der Erzieher hat hiernach seine Zöglinge vor aller Halbtugend eben sowohl wie vor jedem anderen Fehler, durch gründliche und klare Lehre von dem richtigen Begriff wahrer Tugend, zu warnen und zu bewahren.

Halbwisser, Halbwisserei. Eine nur oberflächliche wissenschaftliche Bildung, daher ein solcher, wenn auch in mehren Fächern jedoch in keinem gründlich und hinreichend Unterrichteter, ein Halbgelehrter genannt wird. Da indessen alles menschliche Wissen Stückwerk ist, und kein Mensch, der Grenzen seines Erkenntnißvermögens wegen, jemals ein vollkommen Ganz- und Allwisser (Pansoph) werden kann; so läßt sich einem Halbgelehrten nur in sofern ein Vorwurf machen, als er es auch in seinem eigentlichen Berufssach ist, in welcher Beziehung auch der Pädagog hauptsächlich nur vor dem Fehler der Halbwisserei zu warnen hat. Erstreckt sie sich über mehre Gebiete des Wissens und der Gelehrsamkeit, so kann sie auch, obschon dies ihr als der entschiedenste Gegensatz zu widersprechen scheint, zugleich Vielwisserei (s. d.) sein, in sofern man darunter ein Vielerlei (multa, non

multum) Wissen, was denn doch auch immer nur eine Halbwisserei ist, versteht.

Halsstarrigkeit. Eine theils angeborne theils durch fehlerhafte Erziehung bewirkte Unbiegsamkeit des Willens, welche entweder in dem Widerstand gegen fremde Willkür überhaupt, der Starrköpfigkeit (s. d.), oder in dem besondern Widerstreben gegen Obere, Vorgesetzte und überall da, wo die Nachgiebigkeit als eine Pflicht gefordert werden kann, besteht. Wird dieser Fehler anhaltend und allen Vernunftgründen widerstehend, so geht er zur Hartnäckigkeit (s. d.) über, und in sofern er sich nicht blos in Beziehung auf einzelne Entschlüsse, sondern als ein allgemeiner Widerstand gegen alle fremde Willkür äußert, bis zur Störrigkeit (s. d.) als dem höchsten Grade des Eigensinns, der Unfolgsam-, Unfügsam-, Unnachgiebig- und Widerspenstigkeit (s. d.). Alle diese Charactereigenheiten aber sind öfter mit körperlicher oder geistiger Schwäche, als wirklicher Kraft, oder doch nur mit der blos in ihnen zum Uebergewicht über jede andere ausgebildeten verbunden. Hierdurch wie durch ihre Richtung auf das Unedle, unterscheiden sie sich als moralische Fehler von der Tugend der in edeln Gesinnungen und Handlungen sich äußernden Festigkeit und Unbiegsamkeit des Characters, zu welcher anzuleiten eben so sehr als vor jenen seine Zöglinge zu hüten jedes Erziehers Pflicht ist.

Haltung. 1) des Körpers s. Anstand. 2) des Characters, s. Fassung und Festigkeit.

Hamburg s. Hanseestädte, Erziehungswesen.

Hamilton, Elisabeth. Geb. zu Belfast in Irland, gest. zu Harrowgate 1816. Eine geschätzte englische Schriftstellerin, die sich besonders durch mehre treffliche Erziehungsschriften als: Briefe über Bildung moralischer und religiöser Grundsätze, (London 1806. 2 Bde. 8.) Briefe über die Elementargrundsätze des Erziehungswesens, (ebendas. 1802. 2. 8.) und Lebensbeschreibung der Agrippina, (ebendas. 1804. 8.) u. a. m. verdient gemacht hat.

Hamilton, James, geb. zu London um das Jahr 1775, ging 1798 nach Hamburg und 1815 nach Nordamerica, wo er sich ein Gut bei Neu-York ankaufte. Er war der Erfinder einer neuen, der von Jacotot (s. d.) erfundenen ähnlichen Methode des Sprachunterrichts und der Lesefehrkunst (s. d.), worüber auch in Deutschland bereits mehre Schriften für und wider dieselbe erschienen sind, als: Dr. Kröger's (in Hamburg) Abhandlung: „Ueber die neuen Methoden fremde Sprachen zu lehren, welche Hamilton und Jacotot angegeben" in Schwarz's Darstellungen aus dem Gebiete der Pädagogik. Leipzig 1833. 8. Dr. W. Alberti (Rector) „Ueber die Hamilton'sche und Jacotot'sche Methode beim Sprachunterricht." Landsberg a. d. W. 1836. 8. Ch. Schwarz (Prof. am Obergymnasium in Ulm) „Kurze Kritik der Hamiltonschen Sprachlehrmethode." Stuttgart 1837. 8. und Dr. E. Schaumann „Hamilton's Lehrmethode" in Brzoska's Centralbibliothek für Pädagogik. Octbr. 1833. In einer kleinen, erst in diesem Jahre erschienenen Schrift: „Ueber den Elementarunterricht im Lateinischen" von Otto Schulz, Berlin 1841. 8. befindet sich über Hamilton und seine Methode, wie deren Verhältniß zur Jacotot'schen, folgende sehr vorzügliche Mittheilung:

James Hamilton, ein geborner Engländer, — so erzählt uns Herr Dr. Wurm in einem anziehend geschriebenen Aufsatze, der zuerst in den kritischen Blättern der Börsenhalle, und später in einem besondern Abdruck erschien*) —, also dieser James Hamilton hatte sich im Jahre 1798 in Hamburg ansässig gemacht, und wollte nun auch die Sprache seiner neuen deutschen Mitbürger erlernen. Ein Freund empfahl ihm als deutschen Sprachmeister den General d'Angeli, einen französischen Emigranten, der mehre Jahre in östreichischen Diensten gestanden, und dort vermuthlich so viel Deutsch gelernt hatte, um einen Engländer im Deutschen unterrichten zu können. Der Lehrer und der Schüler kamen sogleich überein, daß bei diesem Unterricht gar nicht von Grammatik die Rede sein sollte. Der General nahm ein Anecdotenbuch und übersetzte Wort für Wort. Hamilton übersetzte sie nach und nach und begriff Alles; nur das begriff er nicht, wie er Alles so leicht begreifen konnte. Nach einem Dutzend Lehrstunden war er bereits so weit, daß er ein leichtes deutsches Buch lesen konnte. Eine Geschäftsreise nach Leipzig und beständige Uebung brachten ihm bald die noch fehlende Fertigkeit im Lesen und Sprechen.

Nach einigen Jahren gründete Hamilton neben seinem Geschäft in Hamburg ein zweites in Paris; keines von Beiden aber hatte einen glücklichen Fortgang. Hamilton ging deshalb 1815 nach Nordamerica, kaufte ein kleines Gut, 250 engl. Meilen westlich von Neu-York und beabsichtigte dort eine Fabrik in Potasche anzulegen. So finden wir ihn denn an einem bitterkalten Octobermorgen, früh um sieben Uhr, unterwegs nach seinem neuen Asyl. Von Frost geschüttelt, von der Reise erschöpft, überlegte er bei sich selbst die Aussicht auf einen viermonatlichen Winter in der Einöde. Da fällt es ihm wie Schuppen von den Augen; es fällt ihm ein, daß es nicht gut ist, in so bitterm Frost Potasche zu fabriciren; daß es besser sein wird, in Neu-York alle Welt Französisch zu lehren, nach General d'Angeli's Methode. Er wendet um, sein Führer kann es nicht verstehen, was den plötzlichen Entschluß veranlaßt; denn nur eine Meile, nur noch eine kleine Meile, waren sie von dem Orte ihrer Bestimmung entfernt. Umsonst; die Methode hat gesiegt. —

Dies ist nach Herrn Dr. Wurm der seltsame Anfang der Hamilton'schen Methode, sie ist aber in der That sehr viel älter; denn gerade so, wie Hamilton seine Schüler unterrichtete, so unterrichteten schon seit alter Zeit die jüdischen Schulmeister die Knaben, die sich unter ihrer Leitung dem Studium der Thorah widmen. Der Rabbi übersetzt vor und die Bachurim übersetzen nach, so lange, bis jeder Einzelne zu jedem hebräischen Worte das Deutsche angeben kann. Die meisten Bachurim wissen das Gelesene bald auswendig und übersetzen es richtig, ohne von dem Einzelnen Rechenschaft geben zu können.

Wir dürfen uns nicht eben wundern, wenn der Erfolg der Hamilton'schen Methode den Erwartungen sowohl des Lehrers als der Schüler entsprach. In Nordamerica lernt man die fremde Sprache nur um des Gewerbes willen, und nur so weit, als sie für das

*) Hamilton und Jacotot. Ein Beitrag zur Geschichte der neuesten Reform des Sprachunterrichts von Christian Friedrich Wurm. Hamburg 1831; bei August Campe.

Gewerbe unentbehrlich, eine solche Kenntniß aber, namentlich einer neuern Sprache, erwirbt sich unstreitig viel leichter auf dem Wege fortgesetzter, wenn auch planloser Uebung, als auf dem beschwerlichen und höchst langweiligen Wege einer pedantisch getriebenen Grammatik. Auch James Hamilton fand beim Sprachunterricht seine Rechnung besser als bei der Fabrik, die er hatte anlegen wollen. Er hatte im ersten Jahre etwa 70 Schüler, deren jeder für einen Cursus von 24 Stunden 24 Dollars zahlte, dies gab eine reine Einnahme von 1680 Dollars, die auch in Neu-York schon eine ansehnliche Einnahme sind.

Hamilton, so gesteht er es selbst, war damals, als er in Neu-York das Französische lehrte, über die Grundsätze seiner Methode noch nicht völlig im Klaren, er unterrichtete seine Schüler, wie er selbst vom General d'Angeli war unterrichtet worden. Erst späterhin stellte er den Grundsatz auf: der rechte Leitfaden für den Schüler sei eine möglichst wörtliche Interlinear-Uebersetzung irgend eines leichten Buchs, z. B. des Evangelii Johannis, das unter allen Büchern, die jemals geschrieben worden, (so meint wenigstens Hamilton) das leichteste sei. Wir Andern benennen eine solche Uebersetzung mit dem herkömmlichen Namen einer Eselsbrücke, aber die Freunde der Hamilton'schen Methode urtheilen darüber ganz anders.

Der Vortheil einer wörtlichen Uebersetzung in Hamilton's Sinn, sagt Dr. Wurm in der angezogenen Schrift, springt in die Augen, und wird von Niemand in Zweifel gezogen werden, als von dem Schulmeister, von welchem der Gebrauch jeder Uebersetzung verpönt wird.

Ist es der Mühe werth, ein Wort über das Unvernünftige des Grundsatzes zu verlieren, daß man den Schülern den Gebrauch einer Uebersetzung verbieten müsse? Ihr sollt keine Uebersetzung gebrauchen — es wird Euch sonst zu leicht gemacht! Das heißt mit andern Worten: Ihr sollt keine Uebersetzung gebrauchen — denn es könnte sich zutragen, daß Ihr vermittelst einer Uebersetzung in drei Monaten eben so weit kämet, als jetzt unter unsrer Leitung in so vielen Jahren. Es ist unser Aller Vortheil, Euch die Sache so schwer als möglich zu machen. Die Grammatik wird sehr langsam von Euch begriffen; desto besser für uns; desto länger seid Ihr unter unserer Obhut. Fragt Eure Väter, ob sie nicht mit großer Mühe sich im Wörterbuch Raths erholt haben und von Pontius zu Pilatus geschickt worden sind? Es hat ihnen nichts geschadet — gar nichts; denn etliche von ihnen sind Amtsleute geworden, etliche Handelsleute, etliche aber Professoren.

Darum füget Euch in die Zucht. Man muß es Euch schwer machen, so lange Ihr jung seid, auf daß es Euch leicht werde, wenn Ihr einmal alt seid und wohlbetagt. Schicket Euch in die Langeweile; die Zeit der Kurzweil wird kommen. Langsam, nur langsam voran! Was sollte sonst aus Euch Jungen werden? Was aus uns Sprachmeistern? Darum in's Feuer mit den Uebersetzungen!

Es wäre in der That gegen Hamilton's Methode wenig zu sagen, wenn sie in dem Kreise geblieben wäre, in dem sie zuerst auftrat, aber sie ist weiter gegangen und verlangt jetzt eine allgemeinere Anerkennung. Nicht blos das Französische oder Englische, so viel nämlich, als für das Haus und den Markt erforderlich ist, soll auf diesem Wege gelernt werden; die Freunde der Methode wollen sie auch in den Schulen einführen und unsere Knaben sollen Griechisch und Latein mit einer Interlinear-Uebersetzung lernen; von der Grammatik soll anfangs gar nicht, sondern erst später die Rede sein, wenn der Schüler sie bereits aus dem Gelesenen selbst abstrahirt hat. Man versichert, in einem Jahre lerne man nach dieser Methode mehr als bei der gewöhnlichen in ein bis fünf Jahren.

Wir müssen es dahin gestellt sein lassen, wie weit den Zeugnissen zu trauen ist, die Hamilton über die Erfolge seiner Lehrmethode in England beigebracht und veröffentlicht hat, wir wollen auch nicht von vornherein durch den marktschreierischen Ton seiner Ankündigungen uns gegen seine Methode einnehmen lassen; aber wenn uns beinahe Unglaubliches erzählt wird, so muß Jedem die Frage erlaubt sein: wie mag solches zugehen? Auch dem factischen Beweise außerordentlicher Leistungen traut ein Verständiger nicht eher, als bis er die Möglichkeit solcher Leistungen einsieht. Man weiß ja zu gut, wie oft absichtliche und unfreiwillige Täuschung das Urtheil verwirrt, und wie oft gerade diejenigen am Lautesten schreien, deren Unkenntniß der Sache ihnen Stillschweigen anrathen sollte.

Auf dem kürzesten, wiewohl nicht zuverlässigsten Wege, lernt man die Einzelheiten der Hamilton'schen Methode aus den Werken von Leonhard Tafel, der seit etwa neun Jahren Lehrbücher fast aller gangbaren Sprachen nach Hamilton'scher Lehrweise bearbeitet und jedem eine kurze Darstellung der Hamilton'schen Lehrweise vorangeschickt hat. S. Tafel.

Hamilton hat man mit Jacotot verglichen, aber beider Methoden sind sehr verschieden von einander. S Jacotot, Lesekunst, Leselehrmethoden und Leseunterricht.

Handarbeiten. Alle solche, blos mechanische oder technische Arbeiten, zu welchen vorzüglich (denn eine höhere oder niedere geistige Fähigkeit ist auch zu ihnen erforderlich) die Hände gebraucht werden; im Gegensatz zu den Kopfarbeiten (s. d. Art.). Sie sind, nach den verschiedenen Fähigkeiten beider Geschlechter dazu, theils männliche theils weibliche, und nach dem höheren oder geringeren Grade der zu ihnen erforderlichen geistigen Geschicklichkeit, theils feine, wie die der Mechaniker, Techniker, Handwerker, und alle besonders sogenannte weibliche Handarbeiten, theils gröbere, wie die der eigentlichen „Handarbeiter", bei denen es hauptsächlich auf Körperkraft ankommt, und welche nicht vorschriftsmäßig erlernt werden, wie die der Holzhacker, Aufläder, Wäscherinnen, Mägde u. s. w. Knaben, die zu ersteren bestimmt werden, erhalten ihren Unterricht darin als Lehrlinge von Meistern der verschiedenen mechanischen und technischen Künste u. a. Handwerke, wie zu höherer Ausbildung in denselben es jetzt auch besondere Handwerksschulen, Gewerbsvereine und Polytechnische Institute giebt (s. d. Art.). Indessen ist auch für die den Studien sich widmende Jugend eine Erlernung zweckmäßiger Handarbeiten (wie besonders die, auch viel Vergnügen gewährende, des Drechselns) mehrfach nützlich, sowohl zur Beförderung der Gesundheit, durch damit verbundene heilsame körperliche Bewegung, als zur Erholung von geistiger Anstrengung und Erlangung solcher mechanischer Geschicklichkeiten, die uns im Leben oft vortheilhaft werden können. Nur haben Eltern und Er-

zieher dann darauf zu sehen, daß dergleichen Beschäftigungen nicht zu einer, die eigentliche Berufsthätigkeit beeinträchtigenden Liebhaberei und Passion werden, wie dies nicht selten und selbst unter Monarchen (z. B. bei dem unglücklichen König von Frankreich Ludwig XVI., der Schlosserarbeiten, und dem östreichischen Kaiser Franz I., welcher Siegellack zu verfertigen liebte) der Fall ist. Die feineren weiblichen Handarbeiten aber sind ein Hauptgegenstand alles Unterrichts der Mädchen in jeglichem Stande derselben, und bestehen vornehmlich im Spinnen, (was jedoch durch die Erfindung der Spinnmaschinen verdrängt worden ist) im Stricken, Nähen, Sticken, Häkeln, Kleider- und Putzmachen, Zeichnen u. s. w. Die Pflichten, welche Müttern und Erzieherinnen hierbei obliegen, sind hauptsächlich folgende. 1) Dafür zu sorgen, daß ihren Töchtern und Schülerinnen in diesen Arbeiten der Unterricht von darin wirklich geschickten Lehrerinnen ertheilt werde. 2) Darauf zu sehen, daß die Gesundheit der Lernenden nicht darunter leide, was besonders bei häufiger und anhaltender Beschäftigung mit dem Sticken, wegen des dazu erforderlichen gebückten Sitzens am Stickrahmen sehr oft die Folge ist. 3) Daß dabei nicht nur die Kunstfertigkeit der Hand, sondern auch der Geschmack und eine richtige Beurtheilung der Schönheit und Güte solcher Arbeiten gebildet werde. 4) Daß dadurch nicht die nöthige geistige, religiöse und moralische Bildung, wie auch Erlangung anderweitiger nothwendiger Kenntnisse, als in der Küche und übrigen häuslichen Wirthschaft, (worin jetzt leider so viele Mädchen ganz unerfahren sind, die zwar die schönsten Stickereien machen können, aber vom eigentlichen Hauswesen nichts verstehen) beeinträchtigt werde, und endlich: daß bei all' diesem Unterricht stets der Stand und die künftige Bestimmung der Schülerin vorzüglich zu berücksichtigen ist, indem es bei der Wahl der Gegenstände darauf ankommt, daß diese denselben auch vollkommen angemessen sind. Leider findet man es jetzt sehr häufig, daß Mädchen, deren künftiger Beruf eine streng bürgerliche Haushaltung ist, die nützlichern weiblichen Arbeiten, über denen, die mehr zum Luxus gehören, u. a. Talenten als in der Musik und Malerei aus Eitelkeit, um damit glänzen zu können, ganz vernachlässigt haben, und z. B. zwar auf das Kunstfertigste zu sticken, aber kein Hemde zu nähen verstehen. Bei solchen, die sich ihr ganzes künftiges Fortkommen durch weibliche Arbeiten, als Näherinnen, Stickerinnen, Kleider- und Putzmacherinnen von Profession, sichern sollen, muß die Erlernung derselben in ihrem ganzen Umfange die Hauptsache sein. Je nach ihrem Stand und künftigen Beruf hat sich also ein Mädchen bald mehr zur Hausfrau bald mehr für die höheren socialen Verhältnisse des Lebens auszubilden, je mehr es ihr aber gelingt, die Bildung für das Haus mit der für die Gesellschaft und der Cultur des Herzens und Geistes überhaupt zu vereinigen, um so mehr wird sie sich dem herrlichen Ideale nähern, das Schiller so erhaben in seinem Gedichte von der Würde der Frauen besungen, und schon der weise Salomon so trefflich in seiner orientalischen bilderreichen Art geschildert hat, Sprüche Salom. 31, 10—27: „Ein biederes Weib, wer findet sie? Ihr Kaufpreis ist weit köstlicher als Perlen. Sie suchet nach Wolle und Flachs und regt mit Lust ihre Hände. Sie ist wie ein Handelsschiff, aus der Ferne bringt sie ihre Nahrung. Sie stehet auf, wenn es noch Nacht ist, und giebt Speise ihrem Hause, und das Tagewerk ihren Mägden, sie ersieht sich ein Feld und erwirbt es, von eigener Hände Frucht pflanzet sie einen Weinberg; sie gürtet mit Kraft ihre Lenden und strengt ihre Arme an; sie fühlt wie heilsam ihr Erwerb; es verlöscht des Nachts ihre Leuchte nicht; ihre Hände legt sie an den Rocken und ihre Finger fassen die Spindel. Ihre Hand reicht sie den Armen hin, mit ihren Händen spendet sie den Dürftigen, sie fürchtet nie den Schnee für ihr Haus, denn ihr ganzes Haus ist in Carmosin gekleidet. Decken hat sie selbst bereitet, ihre Kleider sind von Byssus und Purpur. Sie verfertigt Schleier und verkauft und liefert Gürtel dem Kaufmann. Kraft und Würde ist ihr Gewand und sie sieht vergnügt dem letzten Tage entgegen. Ihren Mund öffnet sie mit Weisheit, und die Lehren der Anmuth fließen von ihrer Zunge; sie bewahrt die Lebensweise ihres Hauses, und das Brot der Trägheit ißt sie nie." — S. Weibliche Bildung.

Handbibliothek. Sonst war es den deutschen Gelehrten nicht nur wissenschaftliches Bedürfniß, sondern selbst eine Ehrensache, sich mehr oder minder große Privatbibliotheken anzulegen. Jetzt aber kaufen weit die meisten nur wenige Bücher noch (worüber die Verleger wissenschaftlicher Werke, aller Herabsetzung ihrer Preise ungeachtet, immer mehr klagen) und beschränken sich mit ihrem Bedarf derselben auf die Benutzung der an ihren Wohnorten befindlichen öffentlichen Bibliotheken. Schullehrer sind nun auch viel seltener im Stande, sich eine bedeutende Bibliothek anschaffen zu können, als Universitäts-Professoren, weil sie in der Regel ungleich minder bemittelt sind, als diese, die außer ihren höheren Gehalten auch noch die Einnahmen besonderer Honorare von ihren Vorlesungen und mehr Muße zu schriftstellerischem Erwerb haben. Aber wie ein jeder Künstler den Apparat und jeder Handwerker das Handwerkszeug kennen und besitzen muß, das ihm zur Betreibung seiner Kunst und seines Gewerbes nöthig ist; so sollte jeder Schulmann doch wenigstens eine kleine, aber um so mehr ausgewählte Bibliothek von den besten derjenigen pädagogischen Werke und literarischen Hilfsmittel, die ihm für seine individuellen Lehrfächer und Verhältnisse erforderlich sind, sich anzulegen, selbst mit einiger Aufopferung bemüht sein. Eine überreiche Masse von Schriften zu einer zweckmäßigen Auswahl hierzu, bieten folgende kritische und bibliographische Werke über die Literatur der Pädagogik dar:

1) S. Ersch, Handbuch der deutschen Literatur seit der Mitte des 18. Jahrhunderts, bis auf die neueste Zeit. N. Ausg. Leipzig 1839. 4 Thle. 8. die, die pädagogische Literatur betreffende Abtheilung. 2) J. H. Campe, Allgemeine Revision des Schul- und Erziehungswesens. Hamburg 1785 u. ff. 16 Thle. 8. 3) J. Büchling, die kritische Uebersicht der Literatur der Schulwissenschaften des Jahres 1790. Halle 1792. 4) K. F. Mangelsdorff, Versuch einer Darstellung dessen, was seit Jahrhunderten in Betreff des Erziehungswesens gesagt und gethan worden ist. Leipzig 1779. 8. 5) F. E. Petri, Magazin der pädagogischen Literaturgeschichte. Leipzig 1805 ff. 2 Bde. 6) F. H. C. Schwarz, Geschichte der Erziehung u. s. w. Leipzig 1813. 2 Bde. 7) J. B. Graser, Archiv für Volkserziehung. Salzburg 1803. 2 Bände. 8) Archiv der Erziehungskunde für Deutschland. Weißenfels und Leipzig 1791 ff. 4 Theile. 9) Pädagogische Bibliothek. Hamburg 1794. 2 Theile. 10) J. W. Ziegenbein, Kleine Handbibliothek für Schullehrer. Magdeburg 1815. 11) B. C. L. Natorp, Kleine Schulbibliothek. 5te Auflage Essen 1820. 12) Th. Ch.

Fr. Euslin, Bibliotheca paedagogica u. s. w. Berlin 1824. 13) J. W. Wörlein, Pädagogische Wissenschaftskunde. Erlangen 1826. 14) Dessen encyclopädisch-kritisches Repertorium der neuen pädagogischen Literatur. Nürnberg 1828. 15) A. L. Müller, Auserlesene Bibliothek für Volksschullehrer. Nürnb. 1823. 16) J. Schwarz, Handbiblioth. für angehende Theologen und Schullehrer der kathol. Religion. Coburg 1806. 17) Dr. A. Wießner, Encyclopädisches Handb. für Volksschullehrer. Leipzig 1829. enthält am Schlusse auch eine Uebersicht der pädag. Literatur. 18) Pädagogische Bibliothek. Leipzig bei Polet 1830—1841. 19) Bibliographischer Anzeiger. Grimma 1840 und ff. Abtheilung der Pädagogik. 20) K. G. Hergang, Handbuch der pädagogischen Literatur. Leipzig 1840. (das reichhaltigste von allen, und doch auch noch kein vollständiges, indem selbst die Werke mehrer berühmter pädagogischer Schriftsteller darin fehlen.) Wer sollte nun, wenn man diese Sammlungen von Titeln so vieler Tausende von pädagogischen Schriften übersieht, (zu denen auch noch die zahlreichen Journale u. a. Zeitschriften kommen, unter denen jetzt die von Dr. Eduin Bauer redigirte Sächsische Schulzeitung neben Zerrenner's Jahrbuch für das Volksschulwesen und Mittheilungen, sowie Stephani's Schulfreund, Schwarz's Jahrbücher, Zimmermann's Allg. Schulzeit., Rossel's Niederrheinische Monatsschrift, Diesterweg's Rheinische Blätter, Harnisch's Volksschullehrer, Gaß's Jahrbuch des Schlesischen Schulwesens, Brzoska's Centralbibliothek, Seebode's Jahrbücher, Kopf's Volksschulfreund, Henkel's Taschenbuch für Volksschullehrer u. a. m. sich rühmlichst auszeichnen) nicht glauben, daß in Deutschland zumal, das Erziehungswesen längst die höchste Vervollkommnung erreicht hätte! Und wie weit steht es doch noch immer von diesem Ziele entfernt und selbst hinter dem des alten Griechenland vor 2000 Jahren zurück!! S. Pädagog. Literatur.

Handbücher s. Handbibliothek.

Handel (Christian Friedrich) geb. zu Saarbrück am 9. Januar 1776, gest. am 6. Septbr. 1841 als Superintendent des zweiten Oberschlesischen Sprengels und evangelischer Stadtpfarrer zu Neisse, ein ausgezeichneter pädagogischer Schriftsteller, der sich besonders um die Förderung des Studiums der pädagogischen Psychologie verdient gemacht hat, durch seine treffliche „Kinderseelenlehre, insbesondere für Lehrer, aber auch für Eltern und Erzieher anwendlich dargestellt." Neisse 1837. 6 Bde. 8. Der Recensent derselben in Nr. 57 des literarischen Wochenblatts für Volkslehrer 1837 sagt:

„Wir können uns nicht erwehren, dem Schülerzieher die am Schlusse dieses Werkes von dem würdigen Verf. in Beziehung auf Characterbildung aufgestellten speciellen Rathschläge zur Anschauung darzulegen, sie sind folgende: 1) Schone möglichst jedes Kindes Individualität. — 2) Lehre die Kinder ihren innern Zustand kennen. — 3) Lehre sie die reinen und unreinen Triebfedern ihrer Handlungen unterscheiden. — 4) Suche jedoch über die eine oder die andere dieser Triebfedern zur unbezweifelten Gewißheit zu gelangen. — 5) Behalte in allen deinen Anordnungen und Aeußerungen immer das Wesentliche im Auge. — 6) Im Wesentlichen selbst halte stets auf unbedingte Unterwerfung. — 7) Laß überall die Kraft der Liebe und der Ueberzeugung vorherrschen. — 8) Denke nicht blos an das, was das Kind sein, sondern auch, was es werden und bleiben soll. — 9) Stelle dem Kinde nie ein unedles Motiv für die Erfüllung seiner Pflichten auf. — 10) Bringe jede nothwendig werdende Strafe mit dem Vergehen des Kindes möglichst in Einklang. — 11) Hüte dich, an der sittlichen Besserung eines Kindes ganz zu verzweifeln. — 12) Gründe und bewahre in deiner Schule vor Allem den christlich-religiösen Geist."

Wer möchte diese dem Schullehrer mitgetheilten Rathschläge nicht als goldene Aepfel in silbernen Schaalen ansehen?! — Sie sind Referenten wie aus der Seele geschrieben. Wo der Lehrer diese Rathschläge mit Weisheit befolgt, da wird es wohl um seine Schule stehen. Darum die ganze Seelenlehre Handels, die aus Einem Stücke gewoben ist, sollte weder in der Hand eines Lehrers, noch in der Seele desselben fehlen. — Der vom christlichen Geiste durchdrungene Verf. beschließt endlich seinen Vortrag mit den Worten: „Und so langen wir denn an dem großen Ziele an, wo alle Erziehungswege zuletzt zusammenlaufen müssen: christliche Frömmigkeit mit geistiger Erleuchtung verbunden. Bei wohlgearteten und wohlgezogenen Kindern werden wir mit leichter Mühe dahin gelangen, bei den Verwahrloseten nur auf beschwerlichem, langsamem Wege. Aber lasset uns auch in ihnen noch Keime edler Menschheit vermuthen, sorgsam aufsuchen, liebend pflegen, und dann in die Zukunft mit der Hoffnung blicken: auch an diesen Bedauernswerthen nicht umsonst gearbeitet zu haben. Immer lasset uns des Glaubens leben, es können, wenn auch nicht sichtbar, jene Keime sich regen, noch ein Frühling erscheinen, der aus ihnen Blüthen und Früchte hervortreiben wird."

Außerdem hat der Verf. noch folgende schätzbare Schriften herausgegeben: „Ueber einige sich noch hier und da findende Schulmängel. Ein Wort der Erfahrung." Neisse und Leipzig 1839. 8. — „Materialien zum vollständigen Unterrichte im Christenthum nach Luthers Katechismus. Ein ausführliches Hilfsbuch zur Christenlehre, mit den nöthigen Bibelsprüchen, Liederversen und Erklärungen versehen." 2te umgearbeitete Auflage. Halle 1835. 8. und: „der Schulbote, oder pädagogische Hand- und Taschenbibliothek für Eltern, Lehrer und Erzieher. Im Verein mit Scholz u. a. Geistlichen und Schulmännern herausgegeben."

Handelsacademieen s. Handelsschulen.

Handelsschulen (auch Handelsacademieen) Lehranstalten für Handelslehrlinge, worin die sämmtlichen Handelswissenschaften (s. d.) durch eigene Lehrer, in systematischer Folge vorgetragen werden, und welche erst in neuerer Zeit entstanden sind. Bei den erhöhten Anforderungen, welche unsere Zeit an alle Stände der bürgerlichen Gesellschaft um so dringender macht, je veränderter und bedrängter die Verhältnisse sich gestaltet haben, und je schwerer es jetzt in jedem Stande ist, ohne gründliche Ausbildung in seinem Fache und im Verstehen dessen, worauf es besonders ankommt, sein Glück zu machen, oder auch nur seine Stelle befriedigend auszufüllen, war es Bedürfniß, daß Institute mannigfacher Art zum leichtern und schnellern Fortschreiten in Wissenschaft und Kunst sich bildeten, da man mit Recht nur dadurch diesen Anforderungen und sich selbst zu genügen glaubte. War aber auch in dieser Hinsicht in allen cultivirten Staaten in den letzten Jahrzehnten viel geschehen, boten verbesserte Schulen und Anstalten verschiedener Art vielen Classen der heranwachsenden Staatsbürger Gelegenheit, sich für ihren künftigen Beruf eben so wissenschaftlich als practisch auszubilden, so mußte man doch fast überall noch Anstalten vermissen, in welchen Jünglinge, die sich dem Handelsstande oder einem ihm verwandten höhern bürgerlichen Gewerbe widmen, einen der vorgeschrittenen Zeit und den veränderten Verhältnissen angemessenen, zu höherer Intelligenz als bisher führenden Un-

terricht empfingen. Daß weder Bürger- und Gelehrtenschulen diesem Mangel abhelfen können, noch der alte Gewohnheitsgang, eine bloße practische Lehre, in keinem Zweige des Handels mehr ausreicht, und den angehenden Kaufmann bei den Schwierigkeiten, die jetzt überhäufte Concurrenz und viele andere Bedrängnisse kaufmännischen Unternehmungen in den Weg legen, für sein Fach zu befähigen und ihm eine sichere Stütze bei seinem Thun zu verleihen im Stande ist, lehrt die Erfahrung täglich mehr. Wer wollte in Abrede stellen, daß gerade der Handelsstand für die Wohlfahrt eines Staats von hoher Wichtigkeit ist, indem er bei seinen vielfachen Verzweigungen so wohlthätig auf Landwirthschaft, Gewerbfleiß, Fabrik- und Manufacturwesen, Erfindungen, auf innern und äußern Verkehr, also auf die Masse des circulirenden Geldes einen besonders wohlthätigen Einfluß äußert, und daher mit Recht in der neuern Zeit die Aufmerksamkeit umsichtiger Regierungen auf sich zog.

Es war daher wohl ein schöner und glücklicher Gedanke, Handelsschulen zu errichten, um dem längst gefühlten dringenden Bedürfnisse unserer Zeit abzuhelfen, und dem jungen Kaufmanne in einem mehr oder minder reichen Schatz von Kenntnissen ein Capital zu geben, das, weniger als Geld dem Verlust ausgesetzt, auch dem Unbemittelten reiche Zinsen für das ganze Leben darzubieten vermöchte. Die erste umfassende Anstalt dieser Art in Deutschland sah Hamburg in seiner Handelsacademie 1767 schon in seinen Mauern entstehen und zur vorzüglichsten ihrer Art in Europa gedeihen. Der rühmlichst bekannte Professor der Mathematik Johann Georg Büsch erwarb sich das Verdienst ihrer Stiftung, das Hamburg durch ein öffentliches Denkmal ehrte. Er wirkte unermüdet und mit Glück durch Wort und Schrift als Director für die Heraufbildung derselben bis zu seinem Tode 1800, und zeigte, was Handelsschulen leisten können, wenn sie zweckmäßig eingerichtet sind; denn es bildeten sich unter ihm Kaufleute, die heute noch dem Handelsstande Hamburgs Ehre machen. Nach dem Muster der Hamburger Handelsacademie wurde eine andere zu Lübeck gegründet, welche mit dem theoretischen Unterricht zugleich und hauptsächlich auch die practische Ausbildung junger Leute in einem fingirten Handelscomptoir mit ausgebreitetem Geschäftsgange verbindet. Ebenso bestehen noch zu Bremen, Magdeburg, Nürnberg, Erfurt und Gotha ähnliche Anstalten, welche den gleichen Zweck zu fördern sich zur Aufgabe machten. Auch Frankreich folgte dem Beispiele Deutschlands, und stiftete 1820 eine öffentliche Special-Handels- und Industrieschule (École spéciale de commerce et d'industrie) zu Paris, die nach einem umfassenden Plane eingerichtet, und unter der Aufsicht und dem Schutze von Männern, die entweder in der gelehrten oder in der Handelswelt einen ausgebreiteten Ruf erworben haben, gleich bei ihrem Entstehen die Aufmerksamkeit auf sich zog, und jetzt vor allen andern Instituten dieser Art mit Auszeichnung genannt zu werden verdient. Was Frankreich in seiner École de commerce besitzt, das erhielt endlich Deutschland in der neuesten Zeit durch seine 1831 ins Dasein gerufene und nach einem das ganze Gebiet des kaufmännischen Wissens umschließenden Plane gestaltete öffentliche Handelslehranstalt zu Leipzig, die, von der dasigen Kramerinnung begründet, als ein dem Bedürfniß der Zeit ganz entsprechendes und wahrhaft bürgerliches Institut in ihrer innern Einrichtung ihre festeste Stütze findet. Sie sucht nach den ihr zum Grunde gelegten Statuten den doppelten Zweck zu erreichen: 1) allen Handlungslehrlingen Gelegenheit zu geben, die nothwendigste wissenschaftliche Bildung zu erwerben, die dem Kaufmann nöthig ist (niedrer Curs) und 2) Jünglingen, die sich später erst dem Kaufmannsstande, dem Fabrikwesen oder einem andern verwandten höhern Gewerbe des bürgerlichen Lebens widmen wollen, theoretisch und practisch zugleich die nöthige Vorbildung in den dazu erforderlichen Wissenschaften, Kenntnissen und Künsten zu geben. Die Leitung des Ganzen und der Studien ist dem Director A. Schiebe (s. d.) übertragen, einem Manne, der bereits früher bei einer von ihm in Straßburg begründeten kaufmännischen Bildungsanstalt, sowie als Schriftsteller durch Werke im kaufmännischen Fache, seinen ausgezeichneten Beruf für diesen Posten an den Tag gelegt hat.

Handelswissenschaften. Unter diesem Ausdruck werden folgende für Kaufleute nöthige Kenntnisse begriffen, welche die Hauptgegenstände des Unterrichts in den Handelsschulen (s. d.) wie in der blos practischen Bildung eines jeden Handelslehrlings bilden: 1) die Waarenkunde, 2) der Waarenhandel, 3) die Buchführung oder Haltung, 4) die Kenntniß von sämmtlichen Verhältnissen des Handels in allen seinen Theilen, und 5) von sämmtlichen sogenannten Commerzsachen und Gewohnheiten, zu welchem Allen denn auch noch insbesondere die der Rechenkunst, der dem Kaufmann wichtigsten neuern Sprachen, der kaufmännischen Briefschreibekunst oder Correspondenzführung, der Münz-, Maß- und Gewichtkunde, des Manufacturen- und Fabrikenwesens, der mercantilischen Geographie, des Zoll-, Steuer-, Post-, Fuhr- und Speditionswesens, der Abgabenverhältnisse, des Wechselgeschäftes, der Handelsrechte, des Credit-, Assecuranz- und Seewesens gehören. Nicht minder aber als diese rein wissenschaftlichen Kenntnisse sind auch die moralischen und intellectuellen Eigenschaften der Ehrlichkeit, Ordnungsliebe, Sparsamkeit, Solidität, Menschenkenntniß, Erfahrung, Klugheit, Thätigkeit, Aufmerksamkeit, Beredtsamkeit u. s. w. zur Bildung eines tüchtigen Kaufmanns erforderlich. Die neuesten und vollständigsten Werke über die gesammten Handelswissenschaften sind die „Allgemeine Handlungs-Encyclopädie." Grimmä 1841. und das „Universallexicon der Handelswissenschaften", herausgegeben von Schiebe, Director der Leipziger Handels-Lehranstalt. Leipzig 1841. 3 Bde. 8.

Handfibel. Seitdem der vorm. baiersche Kirchenrath Dr. H. Stephani (s. d. Art.) seine Handfibel herausgab, hat man eine Menge solcher Fibeln erhalten, welche den Leseunterricht zu erleichtern, mehr oder minder geeignet sind. Am zweckmäßigsten sind unstreitig die zugleich mit einer großen Wandfibel (s. d.) verbundeenn, an welchen die ersten Leseübungen mit den Anfängern vorgenommen werden, die der Lehrer dann in der Handfibel wiederholt, worin dann auch noch einige kurze, leichtfaßliche und anziehende Erzählungen beigefügt sind, die sich besonders dazu eignen, die Erlernung und erste Uebung des Lesens, durch einen gut gewählten und geordneten Stoff zu erleich-

tern. Diejenigen Handfibeln, welche nach der Lautirmethode (s. d.) abgefaßt und eingerichtet sind, verdienen gewiß den Vorzug, weil die Erfahrung gelehrt hat, daß durch diese Unterrichtsweise der Zweck des Lesenlernens am Schnellsten und Sichersten erreicht wird. S. F. Lucas erster Unterricht im Lesen u. s. w. 2te Aufl. Magdeburg 1835. nebst einer Wandfibel in 12 Tafeln. Schneider's Fibel. 15te Aufl. Darmstadt 1838. Fr. Herm. Gündel Handfibel u. s. w. Adorf 1838. Berlinische Handfibel u. s. w. Berlin 1838. nebst einer Wandfibel. Dr. C. Ch. G. Zerrenner Kleine Handfibel. 2te Aufl. Halle 1839. Moritz Hill Lesefibel für taubstumme Kinder. Essen 1838. u. a. m. Vgl. ABC-Bücher, Fibel, Lesebücher, Lesekunst, Lernen und Unterricht.

Handlung, Handlungsweise, Handeln. Handlung heißt die im Aeußern durch etwas dadurch Bewirktes sich erweisende geistige Thätigkeit, das Bewirkte selbst aber die That. Die Handlungen des Menschen sind daher so verschieden, als es der Wille desselben, hinsichtlich seiner Sphäre ist. Ganz willenlose oder blos physisch nothwendige Verrichtungen des Menschen, wie z. B. der Schlaf, die Verdauung, der Herzschlag, der Wahnsinn u. s. w. sind keine Handlungen, weshalb man solche auch den Thieren (obwohl vielleicht mit Unrecht) nicht beilegt, sondern an ihnen, als unfreien Wesen dergleichen Aeußerungen blos aus dem Instinct erklären will. Wohl aber sind gezwungene Handlungen von freien zu unterscheiden, insofern der Wille aus Nothwendigkeit, um einem größeren Ungemache oder einem physischen Zwange zu entgehen, zu einer Handlung wider sich selbst (gegen Willen) bestimmt wird. Nur uneigentlich kann man bloße Gedanken innere Handlungen nennen, und nur in sofern, als sie einer moralischen Zurechnung unterliegen. In seinen Handlungen zeigt also der Mensch seine Gesinnungen, Grundsätze und Gefühle, die sein Handeln überhaupt oder seine Handlungsweise bestimmen, und da der moralische Werth derselben also von der sittlichen Bildung jener, der indessen auch physische Ursachen wie Temperament, Krankheiten (besonders des Geistes) u. s. w. widerstreben, abhängig ist; so muß man es als einen großen Mangel alles Erziehungswesens erkennen, daß dasselbe noch immer so wenig auf die Bildung und Uebung der Jugend auch im rechten Handeln gerichtet ist. Wir sind ja nur durch die Aeußerung unsrer Thätigkeit, nur dadurch, wie schon Aristoteles sagt, daß wir leben und handeln. Die bloße Erkenntniß ist etwas sehr Unvollständiges, wenn darauf nicht Handlung folgt, und nicht an seinen Worten allein, sondern auch und hauptsächlich an seinen Werken und Früchten ist ja der Mensch zu erkennen, darum soll er mehr handeln als sprechen. „Ein Biedermann," sagt Wieland vortrefflich, „zeigt seine Theorie im Leben; so schön und gut sie immer heißen kann, so wollt' ich keine Nuß um Eure Tugend geben, wofern sie nur im Kopfe liegt," und wie wahr haben Lessing und Schiller die Folgen des guten und bösen Handelns in wenig Worten dargestellt, indem jener sagt:

„Wie aus Einer guten That, —
Gebar sie auch schon bloße Leidenschaft, —
Doch soviel andre gute Thaten fließen!"

und dieser:

„Das eben ist der Fluch der bösen That,
Daß sie, fortzeugend, Böses muß gebären!"

Wahres Erkennen und gutes Handeln soll im Menschen identisch sein. Er muß wissen, daß er handelt und warum er handelt. So verschieden aber auch die menschlichen Sinnesarten sind, so liegt doch allen, wenn sie auf Moralität Anspruch haben sollen, Ein Urbild zum Grunde, nämlich das einer sich selbst durchaus angemessenen, selbstständigen und freien Handlungsweise nach unabänderlich guten Maximen. Dies ist, was man vorzugsweise Character nennt, und dieser Character der Selbstbestimmung und Festigkeit ist es, den wir unter dem Namen einer großen und männlichen Denk- und Handlungsweise begreifen, und den wir unserm ganzen Lebenswandel aufprägen sollen. Aber für eine solche Characterbildung und Uebung im rechten, guten und schönen Handeln wird immer leider auf unsern niederen wie höheren Schulen fast gar nichts gethan, und fortwährend sehen wir daher eine Menge schwacher und characterloser Menschen aus ihnen hervorgehen; so daß man in Deutschland eher hundert von großen Gelehrten und Künstlern als einen großen Character antrifft. S. Character. Uebrigens gilt auch hier alles Gesagte nicht blos für den Schüler, sondern auch für den Lehrer, dessen erste Pflicht es ist, jenem mit gutem Beispiel auch und vornehmlich in seinem Handeln voranzugehen, und nicht, wie leider so viele Pädagogen und Prediger den Wegweisern zu gleichen, die den rechten Weg nur zeigen, ohne ihn selbst zu gehen, und von denen es heißt: thut nach ihren Worten, aber nicht nach ihren Werken. Besonders aber hat er seine Handlungsweise in seinem Verhältniß zu seinen Schülern dahin auszubilden, daß er 1) kein Schultyrann, aber 2) auch kein Schwächling sei, der sich von seinen Schülern etwas abtrotzen oder abschmeicheln läßt, und stets mit gleich unerschütterlicher Consequenz und Ruhe im Strafen verfahre. S. Erzieher, Hofmeister und Lehrer.

Handschrift, der eigentliche Typus der Schriftzüge, im Lateinischen Ductus genannt, ist bei jedem Volke, wie bei jedem einzelnen Menschen characteristisch verschieden, so daß man z. B. die Handschrift eines Oesterreichers von der eines Sachsen auf den ersten Anblick unterscheiden kann, und doch schreibt jeder Oesterreicher eine verschiedene Hand. Es ist in dieser Hinsicht mit den Schriftzügen ganz derselbe Fall wie mit den Gesichtszügen. So verschieden die Nationalphysiognomieen sind, so hat doch wieder auch jeder einzelne Deutsche, Franzose, Jude u. s. w. seine eigene besondere, und Lavater gründete daher seine Physiognomik (s. d. Art.) auch auf die menschlichen Gesichts- und Schriftzüge zugleich. Nach den verschiedenen Formen der Schreibkunst unterscheidet man nun aber auch noch: 1) den sogenannten Kanzlei-Ductus, der sehr deutlich, aber auch eben so steif als regelmäßig ist, 2) den kaufmännischen oder englischen, der sich durch seine Zwanglosigkeit und Abwechslung von starken und schwachen Strichen auszeichnet, und 3) hinsichtlich der lateinischen Schriftzüge, den französischen, bei welchem die starken Striche fehlen und noch größere Flüchtigkeit stattfindet als beim englischen. An Deutlichkeit übertrifft der sächsische Ductus unstreitig jeden andern, und ist dieser Vorzug sehr einleuchtend in folgendem Aufsatz:

„Ueber den graphischen Ductus in Volksschulen"
in der zu Grimma erscheinenden Kirchenzeitung Jahrg. 1840, Nr. 51 dargestellt worden.

„Jüngst kam in beiden Kammern der h. sächs. Ständeversammlung die Rede auf den in Volksschulen zu brauchenden Ductus bei dem Schreibunterrichte. Die h. zweite Kammer sprach sich für Beibehaltung des alten sächsischen Ductus aus, nicht so die h. erste Kammer. Es sei dem Einsender dieses vergönnt, hier einige Gründe darzulegen, um derenwillen er für räthlich halten würde, daß man in Volksschulen, was den Ductus bei dem Schreibunterricht betrifft, nicht die fremde Mode mitmache und in französischem Costüm einherschreite, sondern, da wir doch Sachsen sind, unser altes, ehrenwerthes, characteristisches Kleid beibehalte. Einsender ist keineswegs ein solcher Feind des Fremden und Neuen, daß er es, so es wirkliche Vorzüge besitzt, nicht mit Freuden sollte an die Stelle des Alten setzen. Allein diese Vorzüge vermag er in dem neueren, geschleiften Ductus auf keine Weise zu entdecken. Deutlichkeit ist überall eine nicht genug zu wünschende Eigenschaft; so auch selbst in den Schriftformen, die unsere Gedanken darstellen. Und diese Deutlichkeit wird durch den alten sächs. Ductus ungemein befördert, der sich sogar recht nett ausnimmt, in welcher Hinsicht ich nur an die Handschrift des sel. Dr. Tittmann in Leipzig erinnere, die wie in Kupfer gestochen und in der That für das ästhetische Gefühl ergötzlich war. Der neuere geschleifte Ductus geht schon mehr in's Malerische über. Malen sollen aber unsere Kinder in den Schulen nicht lernen, sondern deutlich schreiben. Und gemalte Buchstaben werden allezeit schwerer zu lesen sein, als gleichsam gravirte, wie sie sich im sächsischen Ductus herausstellen, wobei ich nur an die sogenannten Prachtausgaben mit herrlich geformten Buchstaben erinnere, nach deren Einsicht ein Jeder obiges Urtheil zur Genüge bestätigt finden wird. Ist es doch auch hinlänglich bekannt, wie schwer in der Regel die kaufmännischen Schriften, die dem neueren Ductus bisher am meisten ähnelten, zu lesen sind, so daß man oft wirklich darüber studiren muß. Und nun denke man sich ganze Actenstöße voll solcher Schriftzüge! Nein, dann muß Jeder wünschen, daß es in unsern Schulen beim Alten bleibe. Man nehme hinzu, daß der neuere geschleifte Ductus, sobald er flüchtig geschrieben wird, nothwendig in's Formlose und daher Unleserliche übergeht. Man vergesse nicht, daß der Landmann schon von Natur eine schwere Hand hat, die mit den Jahren, sobald er die Schule verlassen, immer noch schwerfälliger wird, so daß es nicht ausbleiben kann, jene eben gerügten Mängel werden namentlich bei ihm immer auffälliger werden und zuletzt in förmliche Unleserlichkeit der Mehrzahl nach ausarten. Hatte man doch früher in Baiern auch schon den neueren Ductus angenommen, und wurde durch Erfahrungen dahin vermocht, in Sachsen, sage in Sachsen, sich wieder alte sächsische Handschriften auszubitten, und darnach den eingeschlichenen und verdorbenen Ductus wieder abzuändern. Möge man daher auch in Leipzig, was die Schreibart anbetrifft, noch so sehr den Franzosen und Amerikanern huldigen, der sächsische Landmann und sächsische nicht kaufmännische Geschäftsmänner werden gewiß wünschen, daß ihr alter sächsischer Ductus beibehalten werde, und sie, nach wie vor, Sachsen bleiben, wie dies auch durch das wohl fast einstimmige Urtheil in der h. zweiten Kammer sich auf das Deutlichste ausgesprochen hat. Nochmals! Der neuere geschleifte Ductus gehört mehr der Kunst an; der alte sächsische ist ein echter, auf das Deutlichste markirter Geschäftsstyl, der sich eben so gut, wie jener, muß militairisch einüben lassen. Zu wünschen ist daher nur, daß die h. zweite Kammer bei ihrem Beschluß fest stehen bleibe, und eine hohe Regierung darüber wache, daß nicht, wie es allerdings schon hin und wieder geschehen, auch in unsern Volksschulen der neuere geschleifte Ductus sich einschleiche. Denn auch darum ist auf Conformität zu halten, weil oft Kinder aus einer Schule in die andere versetzt werden und mit demselben Rechte sonst auch noch viele andere Ductusse sich geltend machen könnten, was am Ende einen förmlichen französischen Wirrwarr zu Wege bringen würde!" —

Nach dieser sehr gründlichen Auseinandersetzung ist also gewiß der sächsische Ductus beim Schreibunterricht, allen Schul- wie auch Privatlehrern vorzüglich zu empfehlen, und zu wünschen, daß in Kupfer gestochene oder lithographirte Vorschriften in demselben immer mehr dabei zum Muster genommen werden mögen. Wie vortheilhaft aber jedem Menschen eine schöne und deutliche Handschrift in allen Verhältnissen und Geschäften des Lebens ist, lehrt die tägliche Erfahrung, und um so auffallender ist es, daß gerade Gelehrte und Schriftsteller noch immer meistens eine so schlechte, ja nicht selten kaum leserliche Hand schreiben. Vgl. Kalligraphie, Schreibkunst u. Schreibeunterricht.

Handwerksschulen s. Gewerbsschulen.

Hang s. Neigung.

Hanhart (Rudolph) ein rühmlichst bekannter pädagogischer Schriftsteller in der Schweiz. Verfasser der „Reden und Abhandlungen pädagogischen Inhalts." Winterthur 1824. „Blätter zur Belehrung und Erbauung für Jünglinge." Ebendaselbst 1824. „Veredlung des Handwerksstandes, durch bessere Ausbildung und Fortbildung." Ebendas. 1824. „Lehrbuch der Volksschulkunde." Basel 1827. „Ueber die Nutzbarkeit der Schuldisciplin." Ebend. 1818.

Hanke (Henriette Wilhelmine) geb. Arndt. Eine durch ihre Schriften um die Förderung weiblicher Geistes- und Herzensbildung sehr verdiente Frau. Geb. den 24. Juni 1785 zu Jauer in Schlesien, die Tochter eines dortigen Kaufmanns Joh. Jakob Arndt, dem sie wie ihrer Mutter eine sorgfältige häusliche Erziehung verdankte. Früh schon zeichnete sie sich durch ihre eifrige Wißbegierde und ein ungemeines Erzählungstalent aus. Ihr von Natur fröhlicher Sinn wurde leider durch eine unglückliche Jugendliebe getrübt, und sie hatte sich bereits für ihr ganzes ferneres Leben der edelsten Resignation ergeben, als im Jahre 1814 der sie ihrer seltenen weiblichen Tugenden wegen innig verehrende Pfarrer Hanke zu Dyherrenfurth an der Oder, nach dem Tode seiner Gattin, um seinen Kindern eine zweite liebevolle Mutter zu geben, sich ihre Hand erbat, die sie, ihre frühere Neigung männlich bekämpfend, dem sehr achtungswerthen und gebildeten Manne auch gab, und seitdem ihre neuen Pflichten auf das Musterhafteste erfüllte, indeß sie in diesem schönen häuslichen Kreise den glücklichsten Wiedergewinn ihrer Ruhe fand. Schon im Jahre 1819 traf sie aber das

neue Unglück, nachdem sie kaum von einer eigenen schweren Krankheit wieder hergestellt war, ihren würdigen Gatten durch einen plötzlichen Tod zu verlieren, durch den ihr auch ihr geliebter Vater bereits entrissen worden war. Sie begab sich nunmehr wieder zu ihrer Mutter nach Jauer, wo sie sich seitdem ganz ihren schriftstellerischen Arbeiten, zu denen sie schon bei ihrem Gatten, durch dessen Schwägerin Charlotte Häfelig, die sich ebenfalls als Schriftstellerin bekannt gemacht hat, die erste Anregung erhielt, gewidmet hat. Zuerst vollendete sie ihren ersten Roman: „die Pflegetöchter," den sie ihrem Gatten zu einem Geburtstagsgeschenk bestimmt hatte, und anonym (Liegnitz 1821) erscheinen ließ. Der allgemeine Beifall, den er beim Publicum fand, ermuthigte sie, ihm nun auch ihre ferneren Schriften unter ihrem Namen folgen zu lassen, als deren vorzüglichste wir hier nur folgende nennen: „Claudia." 3 Bände. Liegnitz 1825. „Der letzte Wille." Ebendas. 1830. „Vergeltungen." 2 Thle. Berlin 1830. „Die Schwiegermutter." 2 Thle. Hannover 1830. und „die Schwester." Ebend. 1831. 2 Thle. Eine vollständige Ausgabe ihrer „Sämmtlichen Schriften" erscheint jetzt in der Hahn'schen Buchhandlung zu Hannover 1841, bis jetzt 8 Bände. Alle ihre Erzählungen und Romane zeichnen sich durch treffliche Darstellung des Familienlebens, und vorzüglich weiblicher Charactere, wie durch die reinste Moral und Religiosität auf das Rühmlichste aus, und sind daher allen jungen Mädchen und Frauen als wahre Lehrbücher zur Vervollkommnung ihrer sittlichen und geistigen Bildung zu empfehlen.

Hannoverisches Erziehungswesen s. Deutsches Erziehungswesen.

Hanschmann (Johann Gottlob) Dr. der Philosophie und erster Knabenlehrer an der zweiten Bürgerschule in Leipzig. Geb. den 22. März 1804 zu Kleinbothen bei Grimma, wo sein Vater Gemeinderichter war, und er von diesem wie in der dortigen Parochialschule den ersten Unterricht erhielt. Im J. 1817 kam er auf die Landesschule in Grimma, und studirte hierauf von 1823—1825 die theologischen, philosophischen und pädagogischen Wissenschaften zu Leipzig, wo er 1826 Lehrer an der Rathsfreischule, 1828 Doctor der Philosophie und 1829 Director einer eigenen Erziehungsanstalt wurde, die er jedoch wegen seiner bald nachher erfolgenden obbemerkten Anstellung an der neuerrichteten zweiten Bürgerschule wieder aufgab. Seitdem hat er sich fortwährend als practischer Schulmann wie auch als pädagogischer Schriftsteller durch eine ungemein vielseitige Thätigkeit rühmlichst ausgezeichnet. Er gründete 1826 die pädagogisch-katechetische Gesellschaft, welche unter der Direction des Professor Plato (s. d. Art.) als ein treffliches Schullehrer-Seminar wirkt, wie auch den in seiner Art ganz einzigen Schullehrerverein der Ephorie Leipzig, und erwarb sich durch seine Schrift „Dinterianum" ein wesentliches Verdienst um die Gründung des seitdem in Grimma errichteten Schullehrer-Seminars. Auch hat es der sächsische Schulstand vornehmlich seinen Vorstellungen im J. 1833 und 1834 zu verdanken, daß die kön. sächs. Regierung wie Ständeversammlung die Errichtung einer allgemeinen Landeswittwencasse für die hinterlassenen Wittwen und Waisen sächsischer Schullehrer beschlossen. Nicht minder ist er ein sehr thätiges Mitglied des Kunst- und Gewerbevereins und der polytechnischen Gesellschaft in Leipzig, und ist auch die von letztrer gegründete Sonntagsgewerbschule nach seinem dazu entworfenen Plane organisirt worden. Zugleich ist er Vicedirigent des Centralgewerbevereins für das Königreich Sachsen, und Ehrenmitglied der Gewerbevereine zu Zittau, Annaberg und Zschopau. Als eifriger Beförderer des Gustav Adolph Denkmals zu Göritz bei Coswig, erhielt er vom Könige von Schweden die Gustav Adolphs-Medaille, und das Göritzer Ehrenbürgerrecht. Auch ist ihm von der königl. sächs. Regierung die ehrenvollste Anerkennung seiner pädagogischen wie patriotischen Verdienste zu Theil geworden. Außer zahlreichen Beiträgen zu pädagogischen, theologischen und selbst juristischen Zeitschriften hat er bis jetzt noch folgende, besonders in Betreff des sächsischen Erziehungswesens sehr schätzbare Werke herausgegeben:

Erstes Lesebuch für Volksschulen. 4. Aufl. Leipzig 1840. Abendunterhaltungen für Kinder. 2 Bde. 2. Aufl. Ebendas. 1839. Ein Blick auf den Schullehrerverein der Ephorie Leipzig. Ebendas. 1833. Der kleine Katechismus für protestantische Volksschulen. 3. Aufl. Ebendas. 1834. Sachsens Schullehrer. 3 Bände. Ebendas. 1836. Das Dinterianum oder beabsichtigte Schullehrerseminar für den Leipziger Kreis. Ebendas. 1836. Das Eigenthumsrecht in technischen und scientifischen Producten. Ebendas. 1839. Erster bis vierter Bericht des Kunst- und Gewerbevereines zu Leipzig. Ebendas. 1835—1840. Erbauungskatechese. Ebendas. 1839. Das Denkmal Gustav Adolphs bei Göritz. Ebendas. 1840. Die Fahnenweihe zu Coswig. Ebend. 1841. Museum für Schule und Haus, mit Schneemann herausgegeben. Ebend. 1838. Die Statuten des goldnen Vließ-Ordens. Aus dem Lateinischen übersetzt. Ebendas 1840. Rousseau's Emil. In Verbindung mit Karl Groß übersetzt. 3 Bde. Ebendas. 1841. — Auch war H. der Erste, der das neue kön. sächs. Münz-, Maaß- und Gewichtssystem durch folgende Schriften für den Schulgebrauch wie für den allgemeinen Haus- und Marktverkehr bearbeitete: Rechentafeln für Volks- und Bürgerschulen nach dem neuen Münz-, Maaß- und Gewichtssystem. Ebend. 1840. Reductionstabellen der Alt- und Neugroschen. Ebend. 1841. Die sächs. Scheffel- und Getreidemaße. Ebend. 1841. Methodisches Handbuch zum Rechnen nach dem neuen System für Lehrer. 2 Bde. Ebend. 1841. Für diese Bemühungen hat ihm auch das Ministerium wie der König selbst den ausgezeichnetsten Beifall zu erkennen gegeben.

Hansen (Moritz Christoph). Einer der ausgezeichnetsten jetzigen Schulmänner, Schriftsteller und zugleich Dichter in Norwegen. Geb. den 5. Juli 1794 zu Modum, wo sein Vater, ein geborner Däne, damals zweiter Prediger war, schon 1796 aber als erster nach Portsgrund und 1806 nach Skytsma bei Christiania versetzt wurde. Nachdem er in seinem elterlichen Hause eine sorgfältige Erziehung erhalten hatte, studirte er vom Jahre 1810 an, auf der Universität Christiania besonders Philologie, neuere Sprachen und Mathematik, wo er 1815 auch als Doctor der Philosophie promovirt ward, und dann bis 1820 als Lehrer der norwegischen und französischen Sprache am königl. Landcadettencorps daselbst stand. Im J. 1820 kam er als Lehrer der Realschule und zugleich Adjunct des Gymnasiums nach Drontheim, und 1826 wurde er Rector der gelehrten Schule in Kongsberg in Norwegen, in welchem angesehenen Wirkungskreise er sich noch jetzt um das dortige Erziehungswesen überaus verdient macht. Schon 1816 erschien die erste Sammlung seiner Gedichte, durch die er sich selbst auch in Schweden und Dänemark als einen der talentvollsten jungen Dichter berühmt machte, und nicht minderes Aufsehn

machte ſein ſpäter erſchienener Roman: „Othar von Bretagne.“ Weniger Beifall erhielt ſein romantiſch-hiſtoriſches Schauſpiel: „Nor und Gor“ zur Feier des 4. Novembers als dem Tage der Vereinigung Norwegens mit Schweden geſchrieben, und das 1838 erſchienene vaterländiſche Schauſpiel: „Hakon Adelſtan,“ womit er ſich, jedoch vergeblich, um den von der Theaterdirection in Chriſtiania damals auf das beſte neue Bühnenſtück geſetzten Preis beworben hatte. So allgemeine Anerkennung die Schönheit der Sprache in beiden Stücken fand, ſo ſehr wurde doch auch der Mangel an theatraliſcher Wirkſamkeit in ihnen erkannt, und er verſuchte ſich auch ſeitdem in der dramatiſchen Poeſie nicht wieder. Deſto fruchtbarer wurde ſeine ſchriftſtelleriſche Thätigkeit auf anderen Gebieten, die von einer außerordentlichen Vielſeitigkeit ſeines Geiſtes zeugt und um ſo bewundernswerther iſt, als er ſich zugleich die Erfüllung ſeiner practiſchen Berufspflichten auf das Gewiſſenhafteſte angelegen ſein läßt. Er ſchrieb mehrere ſehr geſchätzte Lehrbücher der norwegſchen Sprache wie auch andere Schulwerke, und eine ſyſtematiſche Darſtellung der Combinationslehre der lateiniſchen Sprache, und einer von ihm neu erfundenen Methode zur Lehre des Periodenbaues; zugleich aber auch eine große Anzahl von ungemein lieblichen Liedern und Idyllen, wie geiſt- und phantaſiereichen Novellen und Romanen, unter denen beſonders „Theodors Tagebuch,“ „Palmyra,“ „die Kloſterruine,“ „das Riechfläſchchen“ und „das Abenteuer an der Reichsgrenze“ mit einem wahrhaft enthuſiaſtiſchen Beifall aufgenommen worden ſind. Auch zeichnen ſie ſich nicht minder durch eine ſehr eigenthümliche Originalität der Erfindungskraft, wie durch gediegene Characteriſtik (beſonders des häuslichen Lebens), reizende Naturſchilderungen, Schönheit der Sprache und einen überaus heitern und gleich genüthlichen wie geiſtreichen Humor aus.

Hanſeſtädte, Erziehungsweſen ſ. Deutſches Erziehungsweſen.

Hanſtein (Gottfr. Aug. Ludwig von) geb. 1761 zu Magdeburg, wo er, nach Vollendung ſeiner academiſchen Studien in Halle, 1782 Collaborator an der daſigen Domſchule wurde. Im J. 1782 ward er Diaconus zu Tangermünde und Paſtor zu Miltern; 1803 Inſpector am Dom zu Brandenburg, und im folgenden Jahre geiſtlicher Oberconſiſtorial- und Oberſchulrath, Propſt und Inſpector am Dome in Berlin. In pädagogiſcher Beziehung hat er ſich nicht blos practiſch in ſeinen obbenannten Wirkungskreiſen, ſondern auch theoretiſch als Schriftſteller um die Verbeſſerung des Religionsunterrichts durch ſeine (in Hergang's Handbuch der pädagogiſchen Literatur ganz übergangene) Chriſtliche Lehre für Kinder. Brandenb. 1804. 7. Aufl. 1821. und Chriſtliche Religions- und Sittenlehre. Magdeburg 1805. weſentlich verdient gemacht hat, ſowie als Theolog durch ſeine Chriſtliche Belehrung und Ermunterung in Predigten. Berlin 1808. Erinnerungen an Jeſus Chriſtus. Ebend. 1808—1820. 5 Thle. und Gebet des Herrn in Geſängen. Magdeb. 1813. Auch gab er (anfänglich im Verein mit dem Prediger Sucro, ſpäter allein) die Homiletiſch-kritiſchen Blätter für Candidaten des Predigtamtes, ſowie gemeinſchaftlich mit Dräſeke und Eylert das Neueſte Magazin von Feſt-, Gelegenheits- u. a. Predigten und Amtsreden. 3 Thle. Magdeb. 1816—1818. heraus.

Hanway (Jonas), ein um die Verbeſſerung des Armen-Erziehungsweſens in London ſehr verdienter Mann. Geb. im Jahre 1712 zu Portsmouth. Er erlernte von ſeinem 17. Jahre an in Liſſabon die Handlung, etablirte ſich dann ſelbſt als Kaufmann in London und wurde Compagnon eines London-Petersburger Hauſes, als welcher er, von der engliſchen Factorei beauftragt, eine bedeutende Waarenſendung nach Perſien brachte. Sein großes, durch ſeltene Umſicht und Thätigkeit erworbenes Vermögen wendete er, mit eben ſo ſeltener Menſchen- und Vaterlandsliebe zu vielen wohlthätigen Zwecken an, indem er durch mehre von ihm gegründete Anſtalten für die Erziehung armer Kinder ſorgte, das Elend der armen Londoner Schornſteinfegerjungen milderte, für die Verbeſſerung des Londoner Findelhauſes, deſſen Vorſteher er 1758 wurde, und des Magdalenen-Hospitals, wie überhaupt der Armenpflege und des Geſindeweſens ſorgte und auch eine Sonntagsſchule für arme Kinder und eine Marine-Geſellſchaft zur Bildung junger Seeleute ſtiftete. Nicht minder machte er ſich um die Straßenverbeſſerung Londons, gemeinſchaftlich mit John Spranger verdient, und zeichnete ſich auch, als er 1762 Proviantcommiſſair der engliſchen Flotte wurde, durch die edelſte Gemeinnützigkeit aus. So ſtarb dieſer Mann von zahlloſen ihm für ſeine Wohlthaten dankbaren Menſchen geſegnet im J. 1786. Ueber ſeine Sendung nach Perſien ſchrieb er auch ein ſehr lehrreiches Werk: Historical account of the british trade into Persia, London 1753. 2 Thle. welches zweimal (Hamburg 1754. und Leipzig 1769. 2 Thle.) in's Deutſche und auch in's Holländiſche überſetzt worden iſt.

Harl (Joh. Paul) geb. 1773 zu Hof im Salzburgiſchen. Wurde erſt Weltprieſter und Profeſſor der Pädagogik in Salzburg, verließ aber dann den geiſtlichen Stand und privatiſirte einige Jahre in Berlin, worauf er 1805 außerordentlicher und dann ordentlicher Profeſſor der Cameralwiſſenſchaften, mit dem Titel eines kön. baierſchen Hofraths zu Erlangen wurde. Außer ſeinen zahlreichen geſchätzten ſtaatswiſſenſchaftlichen Schriften, deren vornehmſte ſein: Allgemeiner Cameralcorreſpondent. Erlangen 1806—1815. 10 Bände. Handbuch der Polizeiwiſſenſchaft. Landshut 1812. und der geſammten Steuerregulirung. 2 Bände. Erlangen 1814. Repertorium des Neueſten aus der Statiſtik, Polizei, Staats- und Privatökonomie. 3 Bde. Ebend. 1818 ff. und Allgemeines Archiv der Staatswiſſenſchaften. Frankfurt 1825 ſind; hat er auch eine ſehr eigenthümliche pädagogiſche Schrift unter dem Titel: Unterricht und Erziehung nach den Principien der Fichte'ſchen Wiſſenſchaftslehre. Salzburg 1800. herausgegeben. S. Fichte.

Harm ſ. Gram.

Harmloſigkeit ſ. Frohſinn.

Harmonia praestabilita. Mit dieſem Ausdruck bezeichnete Leibnitz (ſ. d.) in ſeiner Monadologie (ſ. d.) die urſprüngliche Anordnung der unendlichen Weisheit und Allmacht Gottes, daß alle Dinge zuſammen in Uebereinſtimmung zu einander ſtehen, indem die innern Veränderungen jeder Monade (untheilbare Einheit) ſo beſchaffen ſind daß ſie mit den Veränderungen der ihr zunächſt verbundenen Monaden zuſammenſtimmen, ſo daß zwiſchen ſolchen abſolut einfachen Subſtanzen ſowie zwiſchen Seele und Körper,

kein realer Einfluß (influxus physicus), sondern nur idealer Zusammenhang stattfindet; und es also nur Schein ist, daß eine Veränderung in der einen Monade durch eine andere bewirkt werde. Vgl. G. Bernh. Bilfinger „de harmonia praestabilita ex mente Leibnitii." Francof. et Lips. 1723. und H. W. Siegwarts „die Leibnitzische Lehre von der prästabilirten Harmonie." Tübingen 1822.

Harmonie (aus dem Griechischen) Zusammenfügung, Verbindung, Uebereinstimmung, daher in der Musik der Zusammenklang mehrer nach Regeln verbundener Töne und überhaupt jeder musikalische Wohlklang, und in der Malerei die Uebereinstimmung, in Figuren wie Farben, aller Theile eines Gemäldes. In moralischer Beziehung heißt Harmonie die Uebereinstimmung der Gesinnungen, sowohl im Gemüthe eines einzelnen Menschen, worauf sich der Friede seiner Seele als Bedingung eines dauernden Glückes gründet, als auch in einem geselligen Vereine mehrer hierzu gleichgesinnter Personen, daher auch geschlossene Gesellschaften dieser Art Harmonieen von ihren Mitgliedern genannt werden. In pädagogischer Hinsicht heißt die Harmonie der Bildung oder eine harmonische Bildung, die gleichmäßige des Geistes, Herzens und Körpers, also des ganzen Menschen in Betreff aller seiner Anlagen und Kräfte, und bildet daher einen Hauptgegenstand aller Erziehungskunst, dahin zu wirken, daß jede einzelne Anlage und Kraft eines Kindes, seines Leibes und seiner Seele, seiner Sinne, Einbildungskraft und Vernunft, wie seines Willens- und Begehrungsvermögens, Verstandes- und Gedächtnisses, nach ihrem natürlichen Verhältnisse, mit, neben, nach und zu einander entwickelt, geübt und ausgebildet werde, daß keine dieser Kräfte ein die andern in ihrer Wirksamkeit beschränkendes oder unterdrückendes Uebergewicht erlange. Soll also die Bildung eine harmonische sein, so darf keine der einzelnen Körper- und Seelenkräfte zum Nachtheil der übrigen gebildet sein, indem sie in diesem Falle nur eine mehr oder minder einseitige wird. S. Erziehung.

Harms (Klaus), geb. zu Dittmarsen im Herzogthum Schleswig 1778, wo er auch seine Schulbildung erhielt, worauf er in Kiel Theologie studirte. Nachdem er zuerst in Lunden Diaconus geworden war, wurde er 1816 als Archidiaconus nach Kiel berufen, wo er sich seitdem durch seine mündlichen und schriftlichen Lehren als einen besonders eifrigen Verfechter des alten Lutherthums gegen die modernen Ansichten neuerer Theologen bekannt gemacht hat. Als solcher machte er vorzüglich ein allgemeines Aufsehen dadurch, daß er am 300jährigen Reformationsjubiläumsfeste 1817 am 30. October, wie Luther einst an der Kirche zu Wittenberg 95 Theses an die Universitätskirche, zur Bekämpfung der Rationalisten, gleichsam als ein zweiter Luther anschlug, wodurch er zahlreiche Gegenschriften derselben veranlaßte, doch hat er als Kanzelredner fortwährend den Beifall des seinen beschränkten Ideen anhängenden Theiles des Kieler Publicums behauptet, und erst vor Kurzem wurde sein 25jähriges Jubiläum als Archidiaconus von zahlreichen seiner Verehrer festlich gefeiert, wobei er auch vom König von Dänemark den Titel eines Oberconsistorialraths erhielt, und sich dagegen durch die Stiftung eines Stipendium Harmsianum verdient machte. Seine Hauptschriften sind: Winterpostille. Kiel 1808. 4. Aufl. 1821. Sommerpostille. Ebendas. 1815. 2 Bände. 3. Aufl. 1821. Neue Winterpostille. Altona 1826. Seine pädagogischen Ansichten aber sind vornehmlich aus dem dritten Theile seiner „Pastoraltheologie" zu ersehen.

Harnisch (Wilhelm), einer der verdienstvollsten Pädagogen unserer Zeit. Geb. den 28. Aug. 1787 zu Wilsnack im preuß. Regierungsbezirk Potsdam, der einzige Sohn eines wohlhabenden Schneidermeisters, der ihn zum Studium der Theologie bestimmte, und deshalb im J. 1800 auf das Gymnasium in Salzwedel brachte, und von 1806—1808 in Halle und Frankfurt a. d. O. studiren ließ. Schon hier widmete er sich vorzüglich dem Studium der Pädagogik, in der er sich auch practisch zu üben begann, indem er eine Hauslehrerstelle in Mecklenburg bei einer sehr angesehenen Familie annahm, wo ihm eine ausgewählte Bibliothek zu Gebote stand und die gebildete Frau des Hauses besonders das Studium von „Rousseau's Emil" empfahl. Im Jahre 1810 hatte er das Glück, nach Berlin berufen zu werden, um auf Kosten des Staats in der Plamann'schen Erziehungsanstalt sich mit der Pestalozzischen Lehrmethode vertraut zu machen. Hier erwarb er sich im Umgange mit Fichte, Schleiermacher, Köpke, Zeune, Jahn, Klöden u. a. ausgezeichneten Gelehrten, Staats- und Schulmännern, seine höhere wissenschaftliche Ausbildung und nahm auch thätigen Antheil an der damaligen neuen Einrichtung des Fechtbodens, und der Turn- und Schwimm-Anstalt. Im J. 1812 promovirte er daselbst als Doctor der Philosophie, verheirathete sich mit der Tochter eines russisch-litthauenschen Gutsbesitzers und machte sich durch seine erste Schrift: „die deutschen Volksschulen" rühmlichst bekannt, worauf er als Lehrer an dem neuen, nach Pestalozzi'schen Erziehungsgrundsätzen errichteten Schullehrerseminar in Breslau angestellt wurde, und hier mit dem besten Erfolg seine treffliche von ihm neu erfundene Methode des Lese- und Schreibunterrichts, die er dann auch durch mehre Schriften bekannt machte, einführte. Auch hörte er hier und hielt selbst mehre academische Vorträge, stiftete einen Schullehrerverein, übernahm einen Theil des Unterrichts der Prinzessin Charlotte, jetzigen Kaiserin von Rußland und lebte mit den Professoren Schneider, Wachler, Steffens, Passow, Kaysler u. A. in freundschaftlichem Verhältniß. Im J. 1822 wurde er zum Director des Schullehrerseminars in Weißenfels ernannt, als welcher er noch jetzt, indem er den 1830 erhaltenen Ruf als Director des daselbst neuerrichteten Seminars für Stadtschullehrer ausschlug, thätigst wirksam ist; weshalb er auch 1834 den kön. preuß. rothen Adlerorden 4ter Klasse, sowie Ehrengeschenke von dem Kaiser und der Kaiserin von Rußland und andern fürstlichen Personen, auch mehrmalige Geldunterstützung zu pädagogischen Reisen erhielt, und 1837 mit einer festlichen Feier seines 25jährigen Lehrerjubiläums von seinen Collegen und Schülern beehrt wurde. Um die Vervollkommnung des Volksschulwesens hat er sich durch seine vielfach practische wie schriftstellerische Wirksamkeit entschiedene Verdienste erworben. Seine Hinneigung zum Pietismus aber hat ihm wohl die königliche Huld, doch von Helldenkenden vielfachen Tadel zugezogen. Die vornehmsten seiner vielfachen zahlreichen

Schriften, in denen, besonders wo sie zugleich religiösen Inhalts sind, nur der Mangel an Klarheit der Ideen, die Einwirkung seines Hanges zum Mysticismus und ein oft schwülstiger Styl zu tadeln sind, sind folgende:

Die deutschen Volksschulen. Berlin 1812. Vollständiger Unterricht in der deutschen Sprache. Breslau 1814. Ausführliche Darstellung des Bell-Lancasterschen Schulwesens. Ebendas. 1819. Faßliche Anweisung zum vollständigen ersten Sprachunterricht. Ebd. 1818 und 1820. Erstes und zweites Sprachbuch. Ebd. 1820 und 1823. Anweisung zum Rechnen. Ebd. 1817. Das Leben des Hauslehrers Felix Kaskorbi (ein pädagogischer Roman). Ebd. 1820. Handbuch für das deutsche Volksschulwesen. Ebd. 1820. Die Weltkunde u. s. w. 3 Thle. Ebd. 1820. Die Raumlehre oder Meßkunst. Ebd. 1822. Der Erziehungs- und Schulrath. 24 Hefte. Ebd. 1815—1820. Der Volksschullehrer. 5 Jahrgänge. Halle 1824—1828. Die wichtigsten neuen Land- und Seereisen für die Jugend. 16 Bde. Leipzig 1821—1832. Die deutsche Bürgerschule. Halle 1830. Vollständiger Unterricht im evangelischen Christenthum. 2 Bde. Ebd. 1831. Entwürfe zu Unterredungen zu Luthers kleinem Katechismus. 2 Bde. Weißenfels 1834—1837. Erbauliche Betrachtungen über denselben. Braunschweig 1835. Frisches und Firnes, (über Wasserheilkunde und Lehrerbildung). 2 Bände. Eisleben 1835—1837. und das Weißenfelser Schullehrerseminar. Berlin 1838. worin er auch eine Skizze mit seiner Selbstbiographie mitgetheilt hat.

Hartherzigkeit s. Gefühllosigkeit, Gemüthsfehler und Härte.

Harthörigkeit. Es ist von diesem besondern körperlichen Gebrechen nur in so weit die Rede, als es nöthig ist, vor allem dem zu warnen, wodurch dasselbe durch die Schuld der Eltern oder der Erzieher herbeigeführt wird. Unverständige Eltern und Lehrer schlagen nämlich im aufbrausenden Zorn die Kinder an den Kopf oder hinter die Ohren, wie man zu sagen pflegt, und machen sie dadurch nicht selten für ihr ganzes Leben hart- oder übelhörig, und im schlimmern Falle sogar blödsinnig und dumm. Diese barbarische Sitte ist leider noch ziemlich allgemein herrschend, so daß man in manchen Familien und wohl auch in mancher Schule der Meinung huldigt, ohne Ohrfeigen könne weder was gelehrt noch gelernt werden. S. Strafen, worin bemerkt, ob, in welcher Art und Weise, und in welchen Fällen körperliche Züchtigungen überhaupt vorgenommen werden dürfen, daß sich Schläge an den Kopf aber in keinem Falle und in keiner Rücksicht entschuldigen und rechtfertigen lassen. Denn ein Jeder wird leicht einsehen, der auch nur wenig in Beziehung auf die Entwickelungsgeschichte des Menschen weiß, welch eine überaus wichtige Bedeutung das Gehirn bei den geistigen Anlagen des Menschen hat, und wie jede widernatürliche Erschütterung desselben sich den Nerven mittheilt und Störungen in ihren Verrichtungen erzeugt. Vor einer solchen Mißhandlung hüte sich besonders der angehende Lehrer, um sich an keinem Kinde auf diese Art zu vergreifen, es dadurch oft für sein ganzes Leben unglücklich zu machen, und durch sein Beispiel die herrschende Rohheit selber noch in Schutz zu nehmen. (3. Mos. 19, 18.)

Hartköpfigkeit s. Starrsinn.

Haß (hoher Grad von Abneigung und Widerwillen gegen eine Sache oder Person, ohne ihr gerade schaden zu wollen). Wir haben schon früher davon gesprochen, wie nothwendig es sei, daß der Erzieher und Lehrer über sein eigenes Gefühl sorgfältig wache, zumal sich nichts leichter mittheile, als eben das sinnliche Gefühl, wenn es sich wahrnehmbar äußert, und wie electrisch in die Seele des Wahrnehmenden übergehe, und sich entweder sogleich äußere, oder sich bei der ersten vorkommenden Veranlassung entlade, oder die Kinder in dem befestige, was ohnehin schon als Untugend an ihnen haftet. Ein dauernder Eindruck solcher Wahrnehmungen bleibt in den Gemüthern der Kinder fast immer zurück, besonders zeigen sich in der Folge die Eindrücke leidenschaftlichen Zorns und Hasses ꝛc. Der erziehende Lehrer sei daher weit davon entfernt, irgend Haß oder Widerwillen gegen ein Kind fühlen zu lassen, um es nicht selbst dadurch mit dieser unedeln Regung zu erfüllen. Harte Gemüther werden insbesondere dadurch nur noch mehr verhärtet. Auch in den Verstocktesten darf kein anderer Gedanke aufkommen, als der, daß es der Lehrer gut mit ihnen meine und nur ihr Bestes wolle. Wo daher auch Ernst und Strenge nöthig ist, da muß doch immer auch das Wohlwollen durchblicken. Am allerwenigsten aber trage die Strafe die Farbe der Rache, was nur zu leicht geschieht, wenn sich der Lehrer selbst für beleidigt und gekränkt hält. Dadurch würde das Gefühl der Rache im Herzen des Boshaften genährt werden. Der Lehrer schließe lieber seine Persönlichkeit ganz davon aus. Jeder Schein eines gereizten Stolzes oder Ehrgefühls bleibe von ihm, dem Lehrer, entfernt. (Sir. 20, 2. Jac. 4, 5.) — (S. auch Leidenschaft und Moralische Bildung.)

Hauptarten der Erziehung s. Erziehung.

Hauptgrundsätze der Erziehung s. Grundsätze der Erziehung.

Hauptgrundsätze d. Unterrichts s. Grundsätze, und auch Unterricht.

Hauptmerkmale. Hierunter sind hier die der Anschauungsübungen zu verstehen, denn nicht blos muß die erste Denkthätigkeit der Kinder an sinnlichen Gegenständen angeregt werden, ehe man mit ihnen in das Gebiet der Begriffe übergeht, sondern sie müssen sich auch über das, was sie mit ihren Sinnen wahrnehmen, sprachrichtig ausdrücken lernen. Eine jede Uebung der Anschauung ist nicht allein eine unmittelbare Vorübung für den Verstand, sondern dieser hat auch schon mehr oder weniger Antheil daran, wie denn überhaupt keine Kraft der Seele für sich abgeschlossen wirkt, sondern immer bald unter näherer, bald unter entfernterer Theilnahme der übrigen. Schon mit der Benennung des ersten Gegenstandes, den es angeschaut, hat der Lehrer das Kind auf das Gebiet des Verstandes geführt, ja selbst auf das Gebiet der Urtheilskraft; denn mit dem Worte hat er ihm einen Begriff gegeben, der alle Gegenstände dieser Art unter sich begreift, und den es nunmehr auf alle diese Gegenstände überträgt und sie damit bezeichnet. Hat es deutlich angeschaut, so wird es auch einen deutlichen Begriff bilden, und ihn eben so leicht auf gleichartige Gegenstände übertragen. Das ist es aber auch gerade, worauf der Lehrer zu sehen hat, daß die Kinder deutliche Begriffe erlangen, wenn er das verödete Feld ihrer Gedanken anbauen will. Zu dem Ende muß er ihre Aufmerksamkeit auf die Hauptmerkmale zu lenken suchen, und sie den Begriff von diesen festhalten lassen. Diese Merkmale muß ihr Verstand zusammen denken, zu einem Ganzen vereinigen und so den Be-

griff bilden. Wie die Uebungen der Anschauung vom Besondern auf das Allgemeine führen, so gehen die des Verstandes mehr den umgekehrten Weg, setzen schon allgemeine Begriffe voraus, und halten eben deshalb nur Hauptmerkmale fest. An eigentliche Begriffsbestimmungen ist daher nicht zu denken; die Begriffe sollen nur so weit bezeichnet werden, daß man sie erkennen und von andern unterscheiden kann. In der Regel fassen die Kinder die Begriffe zu eng, wenn sie nur auf zufällige Merkmale achten, oder nur von einzelnen Anschauungen ausgehen, und zu weit, wenn sie nur die allgemeinsten Merkmale auffassen. Daraus nimmt aber der Lehrer Gelegenheit, sie zu erweitern, zu vervollständigen und zu berichtigen. Wenn z. B. ein Kind auf die Frage: „Woran erkennst Du einen Wagen?" antwortet: „An den Leitern", so hätte es seinen Begriff nur von einem Heu- oder Erntewagen abgezogen, und nur ein zufälliges Merkmal in's Auge gefaßt; der Lehrer würde ihn also dadurch erweitern, daß er es bemerken ließe, wie dieses Geräth auch dann noch ein Wagen sein würde, wenn man die Leitern abnähme, und statt ihrer Breter darauf legte. Antwortete das Kind: „An den Rädern", so hätte es ein zu allgemeines Merkmal aufgefaßt, und der Lehrer würde es darauf hinführen, daß man an den Rädern auch eine Uhr, eine Mühle erkennen kann. Das Nämliche wäre es, wenn es etwa antwortete: „daß man damit fahren kann;" der Lehrer würde es darauf aufmerksam machen, daß man dies auch mit dem Schlitten thue. Die Räder und das Fahren sind aber wirklich Hauptmerkmale des Wagens, nur müssen sie nicht getrennt, sondern mit einander vereinigt angegeben werden. Hat der Lehrer nun das Kind auf diesem Wege so weit gebracht, daß es ihm auf die Frage: „Was ist nun ein Wagen?" antworten kann: „Ein Geräth, das mit Rädern versehen ist und zum Fahren dient" (Fuhrwerk mit gewöhnlich vier Rädern); so darf er damit zufrieden sein. — Nicht weniger bildend und die Kinder erweckend ist es, wenn der Lehrer den umgekehrten Weg einschlägt, und selbst von einem Gemeinbegriffe ausgehend, durch allmähliche Angabe von Merkmalen sie auf irgend einen untergeordneten Begriff hinführt, dessen Hauptmerkmale er sie dann angeben läßt. Da es aber unter den Kindern immer einige gibt, welche mit ihren Antworten schnell bei der Hand sind, ohne lange zu überlegen, so dürfte eine solche Uebung folgenden dialogischen Gang nehmen, den wir hier blos andeuten wollen. — Lehrer. Ich kenne ein Thier, das uns sehr nützlich ist, welches meint ihr wohl? Kinder. Die Kuh, die Ziege, das Schaf. L. Das sind wohl nützliche Thiere; allein diese meine ich nicht; ich habe ein Thier im Sinne, das Federn hat. K. Die Henne, die Ente, die Gans. L. Ich meine nur Eines von diesen. Doch sagt mir vorher noch, wie man die Thiere nennt, welche Federn und zwei Füße haben. K. Vögel — u. s. w. Auf solche Weise setzt der Lehrer sein Gespräch mit den Kindern fort, bis die Sache gehörig durchgeführt ist, und hilft so besonders den verabsäumten Kindern auf dem Lande im Denken und Sprechen nach. Uebungen der Art lassen sich auf die mannigfaltigste Art anstellen, immer aber muß ein den Kindern bekannter Gegenstand dazu gewählt werden. Wiederholt verweisen wir den Lehrer auf Handel's pädagog. Taschen-Bibliothek S. 219 ff. (S. auch Anschauungs-Uebungen.)

Hauptneigungen. Es liegt nicht wenig daran, daß der Erzieher früh schon die Hauptneigungen seines Zöglinges unterscheiden kann, und sorgsam auf die Mittel merke, welche er zu ihrer Befriedigung verwendet. Kinder haben hier oft einen ausnehmenden Scharfsinn und fallen auf Wege, denen man nicht allemal sogleich ansieht, wohin sie führen sollen, oder denen man auch nicht so leicht widerstehen kann. Es ist dies besonders bei der Mutter der Fall, die sich bald durch Schmeichelei bestechen, bald durch Weinen erweichen und bald durch Trotz bezwingen läßt. Bald ist sie aber auch von der Klugheit und Feinheit des Kindes so beherrscht, daß sie ihm nichts abschlagen kann. Was soll sie nun aber thun? — Gar nichts, besonders dann, wenn sie gewahrt, daß hinter allem diesem versteckte Absichten verborgen liegen. Sie mag zwar immer das Anschmeicheln als aufrichtige Liebe annehmen, aber sich nur dadurch zu nichts bewegen lassen. Mag das Kind weinen oder trotzen ꝛc., so höre und sehe sie es entweder nicht, oder sie entferne das Ungeberdige aus ihren Augen. Am Allerwenigsten darf sie sich von seiner feinen Klugheit einnehmen lassen. Es muß wissen und fühlen, daß es das, was es erlangen soll, auch ohne alle jene Mittel, und das, was ihm verweigert wird, auch durch alle jene Mittel nicht zu erreichen vermag. — Was wir hier vom Verhalten einer Mutter in der angegebenen Beziehung nur kurz angeführt haben, bestimmt zugleich auch das Benehmen des Erziehers. Gern möchten wir denselben auf das nachahmungswürdige Verfahren des großen Prinzen-Erziehers Fenelon aufmerksam machen, der es sich die angelegentlichste Sorge sein ließ, die Hauptneigungen des König-Sohnes zu erkunden, und seine Maßnahmen darnach zu ergreifen. Und wie groß war sein Gewinn, den er dadurch sich und seinem erhabenen Zöglinge verschaffte? — Nie verlor er den Spruch des alten Weisen aus dem Auge: In animis hominum multae sunt latebrae (im Herzen des Menschen sind viele Tiefen), und ihm gelang es, sie zu entdecken und seinen Zögling darnach zu behandeln. (S. Genießen ꝛc.)

Hauptpuncte. Der Lehrer kommt mitunter der Gedächtnißübung seiner Kinder auch dadurch entgegen, daß er Hauptgegenstände, Hauptnamen, Hauptzahlen ꝛc. wählt, und daran das Einzelne, was damit in Verbindung steht, zu knüpfen sucht. Das Gedächtniß will nämlich gern gewisse feststehende Hauptpuncte haben, mit denen es die Einzeldinge, die zu denselben gehören, in Verbindung setzt. Solche Hauptpuncte sind auch wirklich ein treffliches Beförderungsmittel der so nöthigen Zugesellungen (Associationen), und eben deshalb eine der wesentlichsten Gedächtnißhilfen. Ein Name, der geschichtlich bedeutend ist, eine merkwürdige Jahrzahl, eine Hauptbegebenheit ꝛc. kann gleichsam die Feder- oder Schnellkraft werden, die das ganze Getriebe eines Gedankenkreises in Bewegung setzt. Eben so wird ein Hauptgesichtspunct oder ein Hauptgedanke gleichsam die Hauptfahne, unter welcher sich die größere oder kleinere Schaar der Vorstellungen versammelt, die dazu gehören. Die Geschichte hat nur darum manches Menschen Namen aufbewahrt, weil er mit einem großen und ausgezeich-

neten Manne in Verbindung kam. Sicherlich wäre eines Nicodemus, eines Lazarus von Bethanien, eines Simon von Cyrene ꝛc. nie gedacht worden, wenn Gottes Eingeborner nicht in menschlicher Gestalt erschienen wäre. Nicht minder ausgemacht ist es, daß das Gedächtniß weniger berühmte Namen leichter behält, wenn es sie in Verbindung mit einem ausgezeichneten Namen auffaßt. — Diese Gedächtnißhilfen sollen daher von jedem Lehrer sorgsam benutzt werden, um seinen Schülern das Auffassen und Behalten des Einzelnen, das mit der Hauptsache in Verbindung steht, möglichst zu erleichtern, und somit dadurch den Kreis ihres Wissens zu erweitern. (S. Gedächtniß.)

Hauptrichtung des innern Wesens eines Kindes s. Hauptneigung.

Haurenski (Erich zu Gard' Ebré). Pseudonymer Name eines sehr verdienstvollen theologischen Schriftstellers — s. unter seinem wahren Namen: Krause (Heinrich Christoph), Archidiaconus zu Radeberg bei Dresden.

Haus. Das Haus, worunter hier der Complex aller häuslichen Verhältnisse einer Familie, unter denen ein Kind aufgezogen wird, zu verstehen ist, bildet eben deshalb die erste, selbst der niedersten Schule noch vorausgehende, Basis aller Erziehung, und muß daher in einem jeden allgemein pädagogischen Werke vornehmlich betrachtet werden. Oft ist auch wohl schon die Rede gewesen von dem Hause, seiner Wichtigkeit für die Erziehung, seiner Uebereinstimmung mit der Schule; ein Gemälde des Hauses aber, wie es sein sollte, desgleichen wir von Schulen so manche vortreffliche haben, hat bisher noch Niemand aufgestellt. Und gleichwohl ist die Idee des Hauses wenigstens eben so wichtig, als die der Schule, der Kirche und des Staates.

Von allen geselligen Verbindungen ist das Haus die erste, die natürlichste, die dauerndste, die wichtigste! Die erste der Zeit nach, in der Geschichte der Menschheit; die natürlichste wegen des geschlechtlichen Unterschiedes, auf welchen die Natur selbst sie gründete; die dauerndste durch das Band der Liebe, den reinsten aller menschlichen Triebe, durch ihre Allgemeinheit, so weit nur Menschen wohnen, und durch ihre Beschränkung auf eine geringe Zahl von Gliedern; die wichtigste für alle reinmenschliche Zwecke und für die Bestimmung des Menschen selbst. Sie ist die Grundlage aller Entwickelung des Menschlichen im Menschen, gleichsam der Heerd, dessen Licht und sanfte Wärme die edeln Keime hervorlockt, oder das Gewächshaus, in welchem die zarten Pflanzen aufgehen und wachsen, bis sie das Freie ertragen können, und wo sie auch dann, wenn sie schon im Freien stehen, bei kühler Nacht und kalter Jahreszeit noch Schutz und Pflege finden. Auf ihr beruhet selbst der Staat. Das erkennt dieser auch an, und darum achtet, hegt und schützt er sie. Die Geschichte aller ausgestorbenen oder tief herabgesunkenen Staaten lehrt, daß sie nur dann versanken und abstarben, als sie durch des Hauses Entartung an diesem ihre Stütze verloren hatten. Dagegen beut auch die Geschichte bisweilen das schöne Beispiel dar, daß das unverdorben gebliebene Haus den sinkenden Staat vom Untergange rettete. Napoleons eisernem Scepter hat nicht leicht etwas Anderes mehr Abbruch gethan, als daß er zuletzt auch dem Hause Hohn sprach und es vielfach drückte. Der Vergeltung Geringstes war sein Fall. Was hätte er wohl darum gegeben, hätte er das Glück der Häuslichkeit mit nach St. Helena nehmen dürfen? Denn — „wo man Vater und Mutter spricht, da spricht man die freundlichsten Namen" — sagt ein altes Sprichwort, und in den Sprichwörtern der Deutschen, des Volkes, das vor allen die Häuslichkeit liebt, spielen das Haus und der Heerd nicht eine der geringsten Rollen. Wir wachen oder schlafen, der Hauszins schläft doch nicht.

So wichtig das Haus für den Menschen im Allgemeinen und für den Staat ins Besondere ist, eben so wichtig muß es auch für die Erziehung und Schule sein. Das Wetter kennt man am Winde, den Vater am Kinde, den Herrn am Gesinde. Und Martin Luther spricht: Eine Dohle hecket keine Tauben, und ein Narr machet keine Klugen! — „Alle Cultur", sagt Keul, „fängt von dem Privatmann an, und breitet von daher sich aus." — „Das Individuum, wie es dasteht vor Gott, vor seinem Nächsten und vor sich selber, von Wahrheit und Liebe in sich selber gegen Gott und Nächsten ergriffen, ist die einzige reine Basis der wahren Veredlung der Menschennatur. Die Haushaltung, der enge Kreis von Vater und Mutter, wie er sich allmählich ausdehnt in Kinder, Verwandte, Hausgenossen, Gesinde und Arbeiter, ist in Rücksicht auf diese Veredlung der höchste Näherungspunct des heiligen, ganz reinen Culturstandpunctes der Individualität." — In der That, wäre das Haus was es sein soll und kann, so wäre die ganze Welt, auch Staat und Schule besser; leider aber ist das Haus gar oft nicht, was es sein soll und kann, und der Staat, besonders aber die Schule, kränkeln in Folge ihrer Wechselwirkung mit ihm an dessen Uebeln mit.

Die Eltern sind gemeiniglich schuld an der Kinder ihrem Verderben, sagt Luther. — Denn erst dann pflegen die Kinder in die Hände der Erzieher (der Schule) zu gerathen, wenn die Eltern das Verziehungswerk vollzogen haben. — Die Eltern aber weihen häufig selbst die Kinder dem Verderben, und aus den schlechten Häuslichkeiten geht das Elend des Staates hervor. Jedes Haus hat seine eigenthümlichen Erziehungsfehler. In dem einen werden die Kinder zu streng und hart gehalten, und dadurch dickhäutig und allem Guten abgeneigt gemacht; in dem andern mit Freiheit und Liebe überfüttert, und ihnen dadurch alle Kraft, wie durch allzu viel Süßigkeit die Zähne, verdorben. Hier bekümmert sich kein Mensch um sie den ganzen Tag; dort werden sie von früh bis Abends gehofmeistert und gegängelt. Hier werden sie täglich wie Christpuppen ausgeputzt, vernarrt und vereitelt, während man sie dort in Lumpen, Schmutz und Unordnung versauern und allen Sinn für Schönheit und Ordnung verlieren läßt. Da sehen und hören sie Alles, oft auch die unanständigsten Dinge; dort ist ihnen Alles im Hause ein düsteres Geheimniß. Hier werden sie, sobald sie nur stammeln können, schon an feinen Hoftand und Galanterie gewöhnt, während sie in des Nachbars Hause wie Bären aufwachsen. Hier quillt ihr Verderben aus Armuth*), dort aus dem

*) Einzelne schauderhafte Einsichten in die Häuslichkeit Armer und Geringer eröffnen die kurzen Lebensbeschreibungen

Reichthume des Hauses. Doch wer kann sie alle nennen, die fast unzähligen Fehler des Hauses, über welche schon so viele Schul- und Menschenfreunde geseufzt haben? Das Schlimmste aber und leider das Allgemeinste ist dies, daß das Haus zu sehr dem thierischen Bedürfnisse, dem niedrig Nützlichen, der Sinnlichkeit huldigt, das Gemeine, Irdische, Vergängliche zu hoch schätzt, dagegen das Geistige, Sittliche, Heilige und Ewige zu gering achtet. — Schwerlich hat Jemand diesen Punct tiefer aufgefaßt und reichhaltiger entwickelt, als Pestalozzi in dem Werke „die Unschuld ꝛc." Eine Stelle daraus gehört als warnendes Beispiel hierher.

„Denke dir einen Vater — doch ich will ihn nicht Vater nennen — einen Weltmann, der im Civilisationsverderben versunken ist. Er ist ein Geschäftsmann und behandelt die Erziehung seines Sohnes wie jedes andere seiner Geschäfte. Doch hält er es für wichtig. Er läßt es an Informationen darüber nicht fehlen. Er will gar nicht unvorsichtig darin zu Werke gehen. Er will auch keine Kosten dafür ersparen. Er setzt die nöthigen Gelder dafür mit dem besten Willen aus. Er fragt der besten Erziehungsmethode nach, aber er kennt die Waare nicht, der er nachfragt. Er fragt dem ausgezeichnetsten Hofmeister nach, aber er hat dafür nicht die Nase, mit der er Credit gibt und Credit abschlägt. Der Lehrer taugt nichts. Man siehts. Man will nachhelfen. Man macht Geschenke. Man flattirt. Es hilft nichts. Es geht immer schlimmer. Man muß wechseln. Man hört von einer noch neuern Methode. Man will jetzt auch diese probiren. Man hört von einem noch ausgezeichneteren Lehrer. Man läßt ihn kommen. Man zahlt ihn noch höher. Aber was das erstemal fehlte, fehlt jetzt auch wieder. Man ist vom Regen in die Traufe gefallen. Man probirt wieder Alles, mit Geschenken, mit Flattiren u. s. w. Es hilft nichts. Man sieht's. Der Knabe fängt an, älter zu werden. Die Erziehung droht ganz zu fehlen. Man gibt dem Lehrer die Schuld. Der Lehrer, je nachdem er in Laune ist, lebt heute dem Hause, morgen seinem Vergnügen. Man brouillirt sich. Es geht noch schlimmer. Der Lehrer war träge, jetzt ist er unwillig. Der Vater war unzufrieden, jetzt ist er erbittert. Das Uebel ist auf's Höchste gestiegen. Das Geschäft der Erziehung ist nun dem Vater wie ein Handlungsartikel, bei dem er viel Geld verloren, zum Ekel geworden, und dem Lehrer war es zum Ekel, ehe er die Stelle antrat. Er hatte andere Gründe, warum er die Stelle annahm, und der erste, der Geschäftsmann, wollte sich des Artikels, der so schwierig sei, ganz abthun. Er kündigt dem Lehrer auf, sendet den Sohn 100 Stunden von sich in eine Pension und geht dann Tags darauf am frühen Morgen zu dem alten Stadtschulmeister, den er bisher für den armseligsten Schultropf ansah, und sagt ihm, er habe ihm Unrecht gethan, daß er ihm seinen ältesten Sohn nicht in die Schule gegeben: er habe es besser machen wollen, aber es habe übel ausgeschlagen: sein Sohn sei schlechter erzogen und schlechter gerathen, als die Schneider- und Schuhmacherbuben, die zu ihm in die Schule gehen. Und von nun an schickt er seine jüngeren Kinder alle Morgen und Nachmittage fleißig in die Stadtschule neben den meistens wirklich besser erzogenen Schneider- und Schuhmacherkindern, die vorher schon in diese Schule gegangen. — — So wie mein Weltmann, so denken, handeln und fühlen die im Civilisationsverderben versunkenen Menschen so viel als alle."

Wie aber muß denn die Schule sich das Haus wünschen?

Dem Hause fehle es vor Allem nicht an aller Kenntniß der Erziehungskunst und ihres Zwecks. Hiermit wird keineswegs verlangt, daß jeder Hausvater und jede Hausmutter die ganze Erziehungslehre inne haben sollen. Aber die Hauptpuncte der Erziehung und so viel, als Stand und anderweitige Bildung fordern, sollte doch davon im Hause sein. Wie selten das aber der Fall ist, erfährt ein Schulmann nicht nur täglich, sondern dies liegt auch der Welt gedruckt in tausend Schriften vor. Schon Martin Luther sagt: „Der größeste Haufen der Eltern ist leider so ungeschickt und weiß nicht, wie man Kinder ziehen und lernen soll." — Wedag, dieser liebreiche Seelenhirt, versichert: „Es fehlet denen, welche Kinder erziehen sollen, selbst in den gebildetsten Classen, im Allgemeinen noch gar zu sehr an Kenntniß von den Kräften und Vermögen des menschlichen Gemüths, mit welchen es die Erziehung zu thun hat. Was kann man aber von einer solchen Erziehung erwarten? — Nur die Dummheit, womit unsere Kinder von ihrer Geburt an umringt sind, und dann unsere eigene Gedankenlosigkeit und Unkunde des menschlichen Herzens, mit einem Worte, unser Leichtsinn und unsere Unwissenheit im Fache der Erziehung sind hinreichend, um uns alles das Böse zu erklären, welches in den höhern Jahren den Menschen unter allen Thieren des Erdbodens zu dem häßlichsten macht." — Ach, und gleichwohl ist der Besitz und die Ausübung dieser Kenntniß so ehrenvoll und wichtig! —

Doch soll der obige Wunsch darum nicht die Behauptung enthalten, daß die Erziehungskunst ein unfehlbares Mittel sei, den Menschen gut und vollkommen zu machen. — „Man hat in unsern Tagen gar wunderliche Begriffe von der Erziehung und Bildung der Menschen, und glaubt, man könne, so wie der Künstler aus einem Marmorblocke nach Wohlgefallen einen Apoll oder Priap schafft, auch aus ihnen machen, was man wolle, Heroen, Kraftmenschen, Tugendhelden. Aber Ihr, die Ihr mit der entscheidendsten Gewißheit sprecht und Alles von Eurer gepriesenen Methode erwartet, habt Ihr denn nie an das Horazische gedacht:

„Von Tugendhaften, Starken wird geboren
Ein gleich Geschlecht, gleich stark und tugendhaft;
Im jungen Rosse gehet nicht verloren,
Im Stiere nicht des Vaters Muth und Kraft,
Und nimmer ging der Taube zarte Brut
Hervor aus eines Adlers wildem Blut."

---

von Kindern in Johannes Falk's „Aufruf an die Landstände des Großherzogthums Weimar und sodann an das ganze Deutsche Volk und dessen Fürsten, über eine der schauderhaftesten Lücken unserer Gesetzgebungen, die durch die traurige Verwechselung von Volkserziehung mit Volksunterricht entstanden ist." Leipzig 1818. 8. — und in dem Ersten Berichte der Gesellschaft der Menschenfreunde in Deutschland und Aufruf an Alle, die Mitgefühl für fremdes Elend in ihrem Herzen nähren. Essen 1820. 8. Fortsetzungen davon und Aehnliches aus ähnlichen Anstalten wäre eine sehr wichtige Bereicherung der Erziehungskunst. An diesem Verdienste könnten großen Antheil nehmen Zuchthausprediger durch Lebensbeschreibungen von Züchtlingen, dergleichen schon längst eine Sammlung aus Zwickau vorhanden ist. Hierher gehören auch Lebensbeschreibungen hingerichteter Verbrecher, welche in frühern Zeiten gewöhnlich waren, und womit der Welt mehr gedient ist, als durch Darstellungen ihrer Verbrechen.

So viel aber bleibt immer fest stehen, daß, wenn schon trotz der Ungewißheit ärztlicher Mittel eine gewisse Kenntniß von Hausmitteln und eine kleine Hausapotheke für gut und nothwendig gehalten wird, eine Erziehungskunde für's Haus wenigstens eben so nothwendig sei. Freilich sollte der Staat hierzu billig manche Einrichtung treffen, wenigstens um sich gleich zu bleiben. Ist doch jetzt nicht leicht ein Stand mehr, wo er nicht bei denen, welche hineintreten wollen, gewisse Anforderungen macht. Und in den Stand der heiligen Ehe will er Jeden treten lassen, ohne einer vernünftigen Erziehung der Kinder nur einigermaßen gewiß zu sein. Ich weiß recht gut, daß Zwang und Beschränkung hier sehr bedenkliche Dinge wären, eben weil es das Haus betrifft: aber wirksame Maßregeln wird und muß es dennoch geben. Vor der Hand wäre wenigstens zu wünschen, daß Studirende, besonders Theologie Studirende auf der Universität Vorträge über die Erziehungslehren hören müßten, einmal weil die Gelehrten doch billig für alles Gute Muster im Leben sein sollen, sodann weil bei unsern jetzigen bürgerlichen Einrichtungen gerade sie, besonders Geistliche, gewöhnlich Mitglieder von Schulbehörden werden, wo sie aus Unkenntniß der Erziehungslehre viel Unheil stiften können.

Aber freilich sollte auch hierin das Haus von selbst mehr thun, wenn auch nur, um sich ebenfalls gleich zu bleiben. Wo ist ein Haus, in welchem man nicht ein Kochbuch findet? Viel seltener aber wird man ein Buch über Erziehung antreffen. Und sind gute Kinder nicht wenigstens eben so viel werth als gute Suppen oder Braten? In keinem gebildeten Hause sollten wohl fehlen Niemeyer's Grundsätze der Erziehung und des Unterrichts für Eltern, Hauslehrer und Schulmänner; oder Jean Paul's (Richter's) Levana oder Erziehungslehre. Andere sollten wenigstens Wedags vorhin erwähntes Handbuch über die frühere sittliche Erziehung haben. Leipzig 1805, oder Salzmann's Krebsbüchlein, oder dessen Conrad Kiefer, oder dessen Ameisenbüchlein, für Gegenstände des Unterrichts etwa Zerrenner's treffliches Methodenbuch, und für die körperliche Erziehung, Stuve über körperliche Erziehung; oder Faust's Gesundheitskatechismus, 9. Aufl. Aermere würden schon, obgleich sie zunächst für Schulmeister bestimmt sind, an Dinter's vorzüglichsten Regeln der Pädagogik und Methodik und dann Faust's Gesundheitskatechismus genug haben.

Es darf aber auch dem Hause an gutem Willen nicht fehlen. Was könnte in menschlichen Dingen wohl ohne guten Willen gedeihen? An ihm sollte man in der Erziehung kaum zweifeln, da es das Beste dessen gilt, was im Hause das Theuerste ist. Aber leider hört man jetzt noch oft genug: — „Man hat ja schon so viel Sorge, die Kinder zu ernähren und ihnen etwas zu erwerben, damit sie einmal nicht bettelarm in die Welt treten: wie kann man sich da auch noch um sie selbst viel kümmern." — O, Ihr Unglücklichen, die Ihr Eure Kinder glücklich machen wollt, ohne auf sie selbst zu sehen! O, Ihr Verblendeten, die Ihr einheizen wollt, ohne Feuer in den Ofen zu legen? Oder ist der Zaum auch mehr werth als das Pferd? Die Stadt mehr als die Bürger? Gott erleuchte Euch, daß Ihr noch gute Eltern werdet! Vor Allem aber blühen hier die Blumen zu dem Kranze der Mütter, der einst noch hoch sie schmücken wird in den Versammlungen der Seligen. Mögen sie diese Blumen nicht ungepflückt hinwelken lassen. „Wenn eine junge Frau," sagt Luther, „in dem Schmuck der Königin von Frankreich herginge, das wäre ein herrlich und köstlich Ding vor der Welt, da Jedermann das Maul über sie aussperrte. Aber wenn ein Weib die Kindlein sein wohl zeucht — gegen solchen Schmuck sind Perlen, Sammet und Güldenstück wie ein alter zerrissener, geflickter Bettlersmantel."

Noch ist zu bemerken, daß nur aus dem gerügten Mangel an Erziehungskenntniß und gutem Willen des Hauses die Privaterziehungsanstalten hervorgegangen sind, welche selten viel taugen, weil — ihre Vorsteher (größtentheils) die Sache nur als ein Brotgeschäft betrachten, dem Zeitteufel fröhnen und verziehen, indem sie blos äußerlich bilden, und der guten Sache der Erziehung so viel Abbruch thun, daß sie wohl einmal eine nähere Beleuchtung verdienten.

Das Haus sei vor Allem aber eine Wohnung der Gottesfurcht und Frömmigkeit.

Die Erziehung zur Gottesfurcht muß früh anfangen, wann das unschuldige Herz noch allem Guten offensteht, und ehe der Geist Gefallen an dem Treiben der Welt gefunden hat. Dieser Meinung sind manche fromme, aber ängstliche Gemüther, unter ihnen selbst der treffliche Wedag, entgegen gewesen; doch haben für sie sich Männer von großem Gewicht erklärt. Indessen entscheidet hier wohl die Stimme des Erlösers, welcher sagt: — „Lasset die Kindlein zu mir kommen!" — Wo aber könnte dieser Anfang besser, ja wo anders muß er eigentlich gemacht werden, als in dem Hause, von der zärtlich liebenden Mutter, von dem ernstliebenden Vater? Doch kommt es hierbei nicht auf das Herbeten unverstandener Bibelsprüche und Liederverse an. Die Vorstellung von einem Urheber und Erhalter der Welt, von einem allliebenden Vater der Menschen und einem Richter des innern Gesetzes, das ist es, was früh durch die Ereignisse im Kinderleben und biblische Geschichten angeregt und entwickelt werden muß. Vor Allem aber lasse man die Kinder nur immer fromme Gesinnungen wahrnehmen. Leider fehlt es jedoch daran noch gar sehr im Hause. — Wie allgemein die Geringschätzung der Religion ist, sieht man daraus, daß der Religionsunterricht selbst bei den Predigern nicht schnell genug abgemacht werden kann. Soll er länger als ein halbes Jahr dauern, so beklagt man sich schon darüber und meint, er sei ja nur ein unnützer Zeitverlust, er halte die Kinder ja nur von nützlichern und wichtigern Dingen ab. — Noch schlimmer aber ist's, daß manche Prediger selbst diese Gesinnung nähren, wenn sie ihren Unterricht gegen den in der Schule über Gebühr so wichtig machen, daß sie das, was die Schule darin thut, als gar nichts ansehen, und höher ausgebildete, junge Leute von den obern Classen höherer Anstalten, während sie die Schule deshalb versäumen müssen, zugleich mit solchen Kindern aufhalten, welche kaum nothdürftig lesen können.

Das Haus sei ferner eine Wohnung der Sittlichkeit. Auch die Sittlichkeit ist eine Frucht der Liebe. Daß ohne Sittlichkeit im Hause keine gute Erziehung in demselben denkbar sei, ergiebt sich vorzüglich daraus, daß die Entwickelung der Sittlichkeit mit zu dem Zwecke der Erziehung gehört, und daß selbst

Gottesfurcht und Frömmigkeit ohne Sittlichkeit nur leere Namen sind.

Wie viel hier in dem Hause noch zu wünschen sei, beweisen die vielen Klagen derer, welche als Geistliche, als Lehrer, als Schriftsteller das Reich der Sittlichkeit zu erweitern berufen sind. Der Raum verstattet nicht, sie hier anzuführen. Auch sind sie ja bekannt genug.

Es fehle sodann im Hause nicht an einem guten Hausregiment. — „Verfault Hausregiment, verfault Staatsregiment" — sagt Johannes Falk. Warum? Weil ein schlechtes Hausregiment nicht allein die Erziehung im Hause verdirbt, sondern sie auch in der Schule hindert, wo nicht unmöglich macht. Wenn aber im Hause und in der Schule kein gutes Regiment waltet, woher soll es der Staat denn nehmen?

Das Hausregiment führe der Hausvater. Wenn es ein Anderer hat, so ist es nicht in den rechten Händen. Verstand, Vernunft, Ernst, Besonnenheit, unerschütterliche Festigkeit, welche jedoch frei sein muß von allem Eigensinn, Würde, in allem Guten rühmlicher Vorgang, das sind die Eigenschaften, welche ein guter Hausvater besitzen muß, will er das Regiment zum Wohle seines Hauses führen. Der Hausmutter gebührt unter der Voraussetzung der Uebereinstimmung, Theilnahme am Hausregiment. Doch wird der Hausvater in Hinsicht auf die Kinder darauf zu sehen haben, daß die mütterliche Liebe des Guten nicht zu viel thue. Kinder aber dürfen billig nicht mit befehlen. Das schlimmste, obwohl leider nicht ganz seltene Hausregiment ist das, wo die Kinder regieren.

Thätigkeit, Arbeit, Fleiß zeige sich bei Allem, was für die Zwecke des Hauses geschehen soll. Dieser Grundsatz gilt ganz besonders auch in Beziehung auf die Kinder. Denn Thätigkeit übt und stärkt die Kraft und ist mithin ein unmittelbares Erziehungsmittel. Arbeit richtet den Sinn auf ernste Zwecke und läßt der Weichlichkeit keinen Raum. Fleiß macht aufmerksam, sorgfältig und genau, und bringt Freudigkeit über das Gelingen der Arbeit und Thätigkeit ins junge Herz. Ueberdem halten diese Dinge vereint vom Bösen ab: denn Müssiggang ist aller Laster Anfang und des Teufels Ruhebank. — Es ist von der größten Wichtigkeit, daß Kinder arbeiten lernen. — Für die Gesundheit sei man dabei nicht ängstlich besorgt. Es ist erstaunlich, wie viel Kinder ohne Nachtheil arbeiten können, wenn sie es nur mit Freuden thun. Denn Lust und Liebe zu einem Ding macht alle Mühe und Arbeit gering.

Es herrsche ferner Ordnung im Hause. Daß jedes Glied des Hauses das, was ihm obliegt, zur rechten Zeit, innerhalb der gegebenen Frist und am rechten Orte thue und gehörig vollende, daraus geht die Ordnung im Hause hervor. Sie macht das Leben leicht und angenehm, bringt Segen über die Arbeit, und schafft Muße zur Erhebung und zu dem Geiste nützlichen Beschäftigungen. Deshalb ist die Gewöhnung zur Ordnung höchst wichtig für die sittliche Erziehung der Kinder. Sie ist es auch um der Schule willen für sie. Wenn Kinder oft ihre häuslichen Schularbeiten zu machen vergessen oder von Andern abschreiben, ihre Bücher, ihre Werkzeuge zum Schreiben oder Zeichnen nicht bei sich haben, oder nicht zur rechten Zeit aufstehen, oder ihr Mittagessen erhalten und dann zu spät zum Unterrichte kommen: wie kann da auch die beste Schule wohlthätig auf sie wirken?

Das Hausregiment muß aber auch auf Reinlichkeit halten. Sie ist ein köstlicher Schmuck des Leibes und wichtig für die Erhaltung der Gesundheit. Manche Krankheiten entspringen blos aus ihr. Aber sie ist auch ein schönes Sinnbild der Reinheit der Seele. Ein unreines Auge ist eines unreinen Herzens Zeuge. Was ist das Laster anders, als Unreinheit der Gesinnung und des Willens? Und wie leicht wird nicht das Laster da Wurzel schlagen, wo der Sinn für die Reinheit des Leibes und somit das Schamgefühl ertödtet ist? Schwerlich kann daher in einem unreinen Leibe eine reine Seele wohnen. Ueberdem ist noch die Reinlichkeit eine Quelle der Beschäftigung. Aus diesen Gründen muß auch die Schule auf Reinlichkeit sehen. Wie sauer wird ihr aber dieses Geschäft sein, wenn sie Kinder nach Hause schicken muß, um sich zu kämmen oder zu waschen, die Nägel abzuschneiden oder die Kleider zu reinigen? Nie aber muß die Reinlichkeit übertrieben, und die Quelle der Putzsucht und Eitelkeit werden. Seide und Sammet am Leibe löschen das Feuer in der Küche aus.

Kein Hausregiment kann ohne Gehorsam gedeihen. Wer unter dem Hausregimente steht, muß ohne Weigerung den Forderungen der Regierenden genügen. Wenn das nicht geschähe, so würde es entweder an Thätigkeit, Arbeit und Fleiß im Hause ganz fehlen, oder diese wenigstens gegen die Ordnung, Reinlichkeit und andere Zwecke des Hauses gerichtet sein, der häusliche Verein sich auflösen und das Haus eine Wildniß werden. Besonders aber ist der Gehorsam Kindern nöthig, die ja noch nicht wissen, was zu ihrem Besten dient, welche auch als Erwachsene noch Gehorsam brauchen und nie werden befehlen können, wenn sie nicht haben gehorchen gelernt. Uebrigens ist der Gehorsam für die sittliche Erziehung nächst der Belehrung und dem guten Beispiele unstreitig das Wichtigste. Was ist die Tugend anders, als Gehorsam gegen das innere Gesetz, gegen die eigene Vernunft. Daraus ergibt sich nun zugleich, wie die Regierenden verfahren müssen, um nicht den falschen Gehorsam bei ihren Kindern zu erzeugen. Je jünger das Kind, desto mehr gründe man den Gehorsam auf Naturgesetze, deren Wahrheit und Nothwendigkeit man Anfangs sinnlich hat wahrnehmen lassen. Ein so begründeter Gehorsam wird leicht ein unbedingter, stehet fest, trägt sich leicht auf sittliche Verhältnisse über und bereitet, wenn Achtung und Liebe zu den Regierenden ihn begleitet, am natürlichsten den sittlichen Gehorsam vor, welcher der edelste, der wahre Gehorsam ist. Er beruht auf der Achtung und Liebe des Regierenden, auf der Anerkennung der Nothwendigkeit und Würde des innern Gesetzes. Ein Kind, das diesen Gehorsam besitzt, gehorcht nicht mit Zwang, nicht aus Furcht vor dem Befehlenden, sondern aus Achtung und Liebe gegen ihn und das Gesetz, welches in seinem eigenen Innern spricht. Ein solches Kind hat die Lehrjahre der sittlichen Erziehung vollendet und kann zum Meister gemacht werden. Wohl den Eltern, die ihren Kindern diesen Gehorsam geben! Sie sind Gesegnete des Herrn! sie werden Freude an ihren Kindern erleben.

So leicht es dem eben beschriebenen Hausvater neben einer ihm gleichgesinnten, verständigen Haus-

mutter werden mag, diesen sittlichen Gehorsam bei seinen Kindern zu bewirken, so schwer wird er da erzielt werden, wo Vater und Mutter nicht einverstanden sind, wo nicht nach richtigen und festen Grundsätzen befohlen wird, wo Willkür und Laune, vielleicht gar noch Schlechteres Antheil an dem Hausregimente haben. Ein Kind in einer solchen Lage ist einem Rosse gleich, worauf ein Reiter sitzt, welcher die Zügel falsch führt, die Schenkel unrichtig gebraucht und sich kaum fest halten kann. Wenn solche Kinder jemals sittlich werden, so haben sie es wenigstens ihren Eltern nicht zu verdanken. So leicht nun immer der sittliche Gehorsam an sich ist, so bleibt er gleichwohl, da doch die wenigsten Eltern selbst so vollkommen sind, als sie sein sollten, in der That das Schwerste in der Erziehung. Nicht leicht geschieht in einem Stücke der Erziehung so viel Verkehrtes, als bei dem Gehorsam, und leider wird er nur allzugewöhnlich — durch eine falsche Ansicht von ihm in unsern Kindern gestört und unkenntlich gemacht. Es läßt sich über ihn ein weit ausführlicheres Werk wünschen und schreiben, als wir besitzen. Noch drei Fehler sind häufig und schaden viel: die aus Affenliebe entspringende Verhätschelei und jenes neckende Entgegenhandeln. Kant sagt darüber: „Kinder werden verzogen, wenn man stets ihren Willen erfüllt, und ganz falsch gezogen, wenn man ihrem Willen und ihren Wünschen immer entgegen handelt." — Beide Fehler bringen Verachtung und Haß in's Herz des Zöglings gegen die Erziehenden; beide bereiten ihm Unglück für sein reiferes Alter vor. Der dritte Fehler wird da gemacht, wo man von vorn herein den Gehorsam auf ausführliche Belehrung gründet. Abgerechnet, daß dieser Weg von allen der beschwerlichste ist, so ist er auch nicht einmal sicher und in dringenden Fällen sogar durchaus unmöglich. In den meisten Fällen wird er nur zu jenem klügelnden Gehorsam führen, welcher gehorcht, wo er seinen Vortheil sieht, und nicht gehorcht, wo er nicht seine Rechnung dabei findet. Unglücklich aber sind immer Eltern und Kinder, welche den wahren Gehorsam nicht finden.

Niemand eignet sich für die Aufsicht so gut, als die Mutter. Denn einmal ist sie meistentheils zu Hause. Ein Fisch ist gern im Wasser, der Vogel in der Luft, ein braves Weib daheim. Sodann aber hat sie auch mehr fröhlichen Sinn, mehr Geduld und Liebe, als jeder Andere. Nur dreierlei ist zweifelhaft: Bildung, auf Bildung beruhende Characterfestigkeit und einige Bekanntschaft mit Schulverhältnissen. Wo diese drei Dinge aber nicht fehlen, da ist die Aufsicht der Mutter von allen die beste. Und hier gerade ist der eigentliche Punct, aus welchem nach den Verhältnissen der jetzigen Zeit die Nothwendigkeit eines öffentlichen Unterrichts des weiblichen Geschlechts, die Nothwendigkeit von Töchterschulen, besonders für die gebildeten Stände, hervorgeht.

Hierher gehört noch, daß die häusliche Aufsicht sorgfältig zu merken hat auf den Umgang der Kinder mit Kindern und mit dem Gesinde. So trefflich guter Umgang erziehen hilft, so schädlich kann der schlechte werden. Leib und Seele der Kinder sind nie in größerer Gefahr, als in schlechter Gesellschaft. Durch den Hut eines kranken Kindes verlor der bekannte gelehrte Hamann bald sein Leben. Und eine noch größere Gefahr beschreibt er unmittelbar darauf: — „Vor dieser Heimsuchung Gottes hatte mein Vater einen Bösewicht zum Lehrjungen in Diensten, der mich lehrte, es an meinem eigenen Leibe zu werden. Die traurige Erfahrung an meinem eigenen Beispiele hat das Gute in mir gewirkt, so streng und behutsam als möglich auf allen Umgang der Kinder mit Bedienten und Gesinde zu sein. Ich habe dies, so viel ich gekonnt, zu meinem Augenmerke in meinen beiden Hofmeisterschaften zu machen gesucht." — Von ganz besonderer Wichtigkeit ist auch die Schlafstelle der Kinder. Schon mancher Knabe hat seine Unschuld, auch wohl Gesundheit und Leben verloren, weil er allein in der Nähe eines weiblichen Gesindes schlief. Es ist schrecklich, wie nachlässig und sorglos hierin viele Eltern verfahren. — Eben so gefährlich kann für Kinder die Straße werden. In vielen Wohnorten würden manche Kinder besser gerathen, wenn man sie weniger auf der Straße leben ließe. — Endlich hat auch die Aufsicht noch ihre Aufmerksamkeit auf das Bücherlesen zu richten. Es ist sehr nothwendig, daß die Jugend sich frühzeitig gewöhne, in den Stunden der Erholung zu lesen. Aber es gibt sehr viele Bücher, die nicht für gute Menschen, am Wenigsten für die Jugend geschrieben sind. Dahin gehören namentlich die Romane, Ritter- und Räubergeschichten. Durch sie — einige wenige von großen Schriftstellern ausgenommen — gewinnt weder die Bildung des Geistes noch des Herzens; sie verpesten vielmehr die Gesinnung, erhitzen die Einbildungskraft durch unsittliche Bilder und erzeugen verschrobene Ansichten. Noch schlimmer als das, ist dieses, daß sie an Tödtung der edeln Zeit gewöhnen, welche besser angewandt werden könnte, und den Sinn für belehrende Werke schließen. Wer seine Kinder lieb hat, der hüte sie vor diesem Gifte. Es gibt ja so viele gute Jugendschriften.

Das Haus benutze aber auch die Schule gehörig, erkenne ihren Werth und gestatte keine unnöthigen Schulversäumnisse. Ein Lehrbursche, der mehr daheim bei der Mutter, als in der Werkstatt wäre, würde gewiß kein großer Meister in seinem Fache werden. Das sieht Jedermann ein. Weniger aber scheint man's von der Schule einzusehen, von der es doch in ungleich höherem Grade gilt. Denn der fehlende Schüler verliert durch seine Abwesenheit nicht blos eine Anzahl von Uebungen, sondern wenn er wiederkommt, findet er die andern Kinder vorgerückt. Um seinetwillen kann das Ausgefallene nicht noch einmal vorgenommen und dadurch das Ganze aufgehalten werden. Er bleibt also zurück. Aber eben weil er zurück ist, geht er nun auch in dem Folgenden den Andern nicht gleich. Ein neues Versäumniß bringt ihn noch mehr zurück. Nun verliert er die Lust, dann die Aufmerksamkeit und den Fleiß. Die Gedanken sind bei andern Dingen, die Thätigkeit wird auf Anderes gerichtet. Das Kind ist verloren, nicht blos im Wissen, auch in der Sittlichkeit und im Character. O wahrlich, die Schulversäumnisse sind ein schreckliches Gift und verdienen ernstere Rücksicht! So groß und allgemein indeß die Klagen darüber in den Schulschriften sind, so groß und allgemein bleiben doch noch immer die Versäumnisse.

Nicht minder wird oft durch unverständige Eltern die Achtung gegen die Schule untergraben. Dies geschieht gar oft durch unvorsichtigen Tadel in Gegenwart

der Kinder. Hier hören sie: Das taugt gar nicht. Die Kinder sollen ja keine Gelehrten werden. An's Nützliche denkt man nicht. Man lasse sie das lernen, womit sie sich ernähren. — Dort vernehmen sie: Ei was dummes Zeug! das viele Lernen schadet der Gesundheit. Dieser äußert: Was sollen da die vielen Sachen? Wenn mein Sohn Deutsch schreiben, lesen und rechnen kann, so kann er genug; ich will ihn zum Kaufmann thun. Als Kaufmann braucht man so viel nicht. Mein Vater und ich und viele Andere, die doch auch ihr Glück gemacht haben, wir haben das, Gott sei Dank! nicht gelernt. — Jener meint: Das viele Aufpassen und Aufschreiben für jede Kleinigkeit muß ja den armen Kindern alle Freude verderben. Ich bin auch in die Schule gegangen. Da wurde auf so viele Kleinigkeiten gar nicht gesehen. Wir haben gar artige Streiche gemacht, dem alten Cantor manche Klette in die Perücke geworfen, und was weiß ich. Man muß die Kinder auch lustig sein lassen. Da hat neulich der N. N. auf der Straße eine alte Frau etwas geschoren. Dafür hat er in der Schule die Ruthe auf die Hände bekommen. Und ist doch recht nett von dem Jungen! Wenn ich's gewesen wäre, ich hätte mich nicht schlagen lassen. — Einen Andern verdrießt es, daß die Kinder nicht mehr buchstabiren, sondern lautiren sollen. Die Herren, sagt er, sind ganz neutoll. Wenn sie nicht alle halbe Jahre etwas Neues einführen können, so will sie der Henker holen. Als wenn wir Alten lauter Hechtköpfe geworden wären bei der alten Methode. Und wenn man nun sieht, was die Kinder jetzt wissen; so ist es doch auch nicht weit her. — Endlich ergießt auch wohl Einer seine Galle gegen das Latein. Das Latein hat der böse Feind aufgebracht. Ich habe auch Latein lernen müssen, und es ist mir redlich sauer geworden, weil ich mich sperrte wie ein ehrlicher Kerl. Nun was hat es mir geholfen? Ich wollte, sie hätten mich dafür Briefe schreiben lassen oder sonst was. — Wie ganz anders denkt hierüber Martin Luther! „Die Sprache, sonderlich die Lateinische wissen, ist Allen nütze, auch Krieges- und Kaufleuten, auf daß sie mit fremden Nationen sich bereden und mit ihnen umgehen können ohne Dolmetscher und nicht allein Deutsche Brüder bleiben." —

Wenn solche Aeußerungen nun unter den Erwachsenen vorkommen, so mögen sie, selbst als irrig und ungegründet, hingehen; denn der Mensch hat Anspruch auf das Recht der freien Zunge in seinem Hause. Wenn aber Kinder als Zuhörer dabei sind, so hat man sie mit Recht anzusehen als Vergiftungen der Kinder und Schulen. Denn abgerechnet, daß aus solchen Aeußerungen der Hang der Kinder zur Faulheit, Ungebundenheit und Widerspenstigkeit Nahrung zieht, so werden sie auch dadurch verleitet, eine gemeine Gesinnung anzunehmen, welche Gelehrsamkeit, Geschicklichkeit und feine Bildung verachtet und nur das Nützliche, das Sinnliche, das Vergnügen schätzt. Mit dieser Gesinnung verpesten sie bald andere Kinder, und so kann leicht ein Geist des Müssiggangs, des Ungehorsams und eine schlechte Gesinnung eine sonst gute Schule in große Gefahr bringen.

Leider wird heut zu Tage auch über die tüchtigsten Lehrer im Beisein ihrer Schüler gar oft nachtheilig geurtheilt, sowohl in den Versammlungen der Männer, als auch der lieben Frauen. Oft beschweren sich die Kinder z. B., sie wären um geringer Vergehungen willen bestraft. Allein nicht um dieser kleinen Vergehungen willen ist es blos geschehen, sondern weil sich Kinder widerspenstig, widersprechend, hartnäckig bei geschehenen Erinnerungen verhalten haben. Die Umstände ändern die Sache. Läugnen, Widersetzen u. dergl. machen kleine Fehler zu großen. Vernünftige Eltern werden daher ihre Kinder nicht verzärteln, wie es in unsern Zeiten bei so Vielen zu ihrem großen Schaden Mode worden, oder gar die Vorgesetzten in der Kinder Gegenwart wegen der Bestrafungen zur Rede stellen. Denn dadurch macht man die Kinder immer muthwilliger und boshafter.

Das Haus entziehe aber auch seine Kinder nicht zu früh der Schule. Wenn Kinder, welche für ihr künftiges Leben nur die Bildung der Grundschule brauchen, mit der Einsegnung aus dieser sogleich in's Leben übergehen, so ist das eben das Rechte. Anders steht die Sache bei denen, welche die Bildung höherer Schulen brauchen. Ein Kaufmann, Künstler, Gutsbesitzer, Capitalist bedarf nach den jetzigen Zeitumständen eine Bildung, welche nicht so leicht bis zum 14. Jahre erworben wird. Ueberdem ist die Zeit nach der Einsegnung des gereifteren Verstandes wegen und für die Bildung des Characters so überaus wichtig. Hier ein Jahr länger in der Schule bringt Segen auf Lebenszeit. Für den Dienst im Heere ist ein Schulzeugniß nöthig. Ging die Schulbildung nicht weit genug, oder liegt die Schule schon weit zurück, so wird es damit Schwierigkeiten haben, und ein junger Mensch wird auf der Bahn seines Lebens weit zurückgeworfen werden. Wem hat er sein Unglück zuzuschreiben? Ach, leider nur denen, welche von Gott und der Natur berufen waren, für sein Glück zu wachen! Leider aber ist die Klage sehr allgemein, daß Eltern des lieben Brotes und eines bald zu erhaltenden Amtes wegen oft nur allzusehr eilen, ihre Kinder vor der Zeit der Schule zu entziehen. Sein Mastvieh nimmt man nicht eher vom Stalle, bis es gehörig ausgefüttert ist, seinen Kindern aber läßt man die nöthige Zeit zur Einsammlung der erforderlichen Kenntnisse und Geschicklichkeiten und zur Begründung der Characterfestigkeit nicht! Mag immer der Vergleich nicht edel sein, so ist er doch sehr treffend. Vorzüglich kann das Haus auch dadurch für der Schule Bestes wirken, wenn es bei Aufnahme junger Leute in seinen Dienst die Schule nicht unbeachtet läßt. In solchem Falle pflegen verständige Hausväter, denen nächst dem Wohle ihres Hauses auch das Heil ihrer Dienerschaft und das Beste der Welt am Herzen liegt, erst bei der Schule Nachricht einzuholen, oder sie begehren ein Schulzeugniß und lassen sich nicht gern mit solchen ein, die in der Schule ihre Pflicht versäumt. Leider aber gehört Beides jetzt zu den Seltenheiten. Wenn Dienende und Kinder sähen, daß diejenigen, ohne welche sie ihre Plane nicht ausführen können, die Schule so wichtig machen, so würden sie selbst zu ihrem eigenen und ihres Standes Vortheil und Ehre für wichtiger halten, die Schule regelmäßiger und länger zu besuchen und dann mit mehr Bildung aus ihr in's Leben treten. — S. die treffliche Schrift von Heinsius: „Pädagogik des Hauses." Berlin 1838.

Hauser (Kaspar). Ein in pädagogischer Beziehung eben so merkwürdiger, und bis auf den he-

tigen Tag eben so räthselhaft gebliebener unbekannter Deutscher, als es der unter dem Namen die eiserne Maske bekannte Franzose in politischer war. Es giebt vielleicht in Deutschland kein Dorf und in den benachbarten Ländern keine Stadt, worin nicht der Name dieses geheimnißvollen Findlings und etwas von seiner seltsamen Lebensgeschichte bekannt wäre. Dieser weitverbreitete Ruf ist eine Folge theils der seltsamen, in schauerliche Dunkelheit gehüllten Begebenheiten und Verbrechen, die sich an seine Person knüpfen, theils der enthusiastischen Theilnahme, welche ihm viele ausgezeichnete Männer geschenkt haben. Wie immer, so hat auch im vorliegenden Falle die Wahrheit durch die Geschäftigkeit der Fama nichts gewonnen, vielmehr ist durch sie die Geschichte H.'s dergestalt verwirrt und entstellt worden, daß es überhaupt, besonders ohne Kenntniß der bis jetzt geheim gehaltenen Untersuchungsverhandlungen, höchst schwierig bleibt, die wahrgenommenen Thatsachen von den blos angegebenen oder vermutheten zu sichten, sich vom unbegründeten Glauben wie vom Zweifel gleich frei zu erhalten und selbst mit der größten Vorsicht und Unparteilichkeit bloß Wahres zu berichten. Dies soll jedoch in der folgenden Darstellung versucht werden.

Es war am zweiten Pfingstfeiertage (26. Mai) 1828 Nachmittags zwischen 4 und 5 Uhr, als ein auf dem Unschlittmarkte zu Nürnberg wohnender Bürger nicht weit von seinem Hause einen als Bauernburschen gekleideten jungen Menschen gewahr wurde, der ihm durch die Haltung des Körpers und ein ungeschicktes Bemühen, sich vorwärts zu bewegen, auffiel. Er ging näher zu dem jungen Menschen, der ihm einen Brief, an den Rittmeister bei der vierten Escadron des sechsten Reiterregiments zu Nürnberg adressirt, entgegenhielt. Der Bürger führte den jungen Burschen in die Wohnung des bezeichneten Rittmeisters. Unterwegs suchte er ein Gespräch mit dem Fremdling anzuknüpfen, der aber nichts zu begreifen schien, jedoch auf die Frage: wo er herkäme? antwortete: „Von Regensburg"; auch am sogenannten neuen Thore in altbaierischer Mundart die Bemerkung machte: Dies sei gewiß erst neu erbaut worden, weil man es neues Thor heiße. Beim Eintritt in die Wohnung äußerte er gegen den Bedienten, er wolle ein solcher Reiter werden, wie sein Vater gewesen. Auf alle Fragen erfolgte die nämliche Aeußerung oder die: „Ih woais nit." Nachdem der Rittmeister gegen 8 Uhr nach Hause gekommen und nicht im Stande war, etwas über die Person und Herkunft des ihm ganz Unbekannten durch Fragen herauszubringen, wurde dieser auf die Polizeiwachtstube geführt. Die hier anwesenden Unterbeamten und Polizeisoldaten bemühten sich gleichfalls vergebens mit Fragen über seinen Namen, Stand u. s. w., und man hielt ihn daher für einen Blödsinnigen oder Halbwilden, oder auch wohl für einen feinen Betrüger, da er kindlich-kindisch wimmerte, nur kurze unverständliche Sätze vorbrachte, gleichwohl aber eine ihm dargereichte Feder geschickt zwischen die Finger nahm und in festen leserlichen Zügen auf einen Bogen Papier die Worte „Kaspar Hauser" schrieb, ohne jedoch auf Verlangen den Ort seiner Herkunft, oder sonst etwas beizufügen. H. war damals dem Ansehn nach 16—17 Jahr alt; ein ganz dünner Flaum überzog Kinn und Lippen. Sein Körperbau untersetzt ($4\frac{3}{4}$ bair. Fuß) und breitschulterig, zeigte ein vollkommenes Ebenmaß. Seine Haut war sehr weiß und fein; seine hellbraunen Haare kräuselten sich in kleinen Locken; seine Glieder waren zart gebaut, die Hände klein und schön geformt, ebenso die Füße, welche keine Spur zeigten, daß früher ein Schuh sie beengt habe, vielmehr waren die Fußsohlen ohne Hornhaut, so weich, als das Innere einer Hand und mit frischen Blutblasen bedeckt. An beiden Armen zeigten sich die Narben der Impfung. Seine Gesichtsfarbe verrieth keine Kränklichkeit und seine bläulichen Augen waren klar. Beim Weinen verzerrte er widerlich den Mund, sein Lächeln aber war lieblich, wie bei einem Kinde. Auch sein Gang war dem eines Kindes ähnlich, und wenn er mit ausgestreckten Schenkeln auf dem Boden saß, so war am Kniebug nicht die geringste Höhlung zu bemerken. H. zeigte gegen alle Speisen und Getränke, außer trockenem Brot und Wasser, heftigen Widerwillen. Schon der bloße Geruch der gewöhnlichen Speisen erregte ihm Schauder und ein wenig Wein, Bier, Fleisch und dergl. verursachte ihm Angstschweiß, Erbrechen oder Durchfall. Sein Sprechen beschränkte sich nur auf wenige Wörter oder Sätze im altbairischen Dialect, z. B. „Reuta währe, hoâm waisa, Bua (Bube), Roß" ꝛc.; er zeigte dabei eine große Unbekanntschaft mit den gemeinsten Gegenständen und den alltäglichsten Erscheinungen der Natur, und Gleichgiltigkeit gegen die gewöhnlichen Bequemlichkeiten und Bedürfnisse des Lebens. Außer den nothdürftigen bäuerlichen Kleidungsstücken hatte H. nichts bei oder an sich, was über seine Herkunft eine Vermuthung hätte geben können, als einen mit gelber Seide gefütterten Filzhut, worin das Bild der Stadt München, ein Schnupftüchlein mit den Buchstaben K. H. roth gezeichnet und mehre geschriebene katholische Gebete, so wie geistliche Schriften mit den Druckorten: Altöttingen, Burghausen ꝛc. Der mitgebrachte Brief war also datirt: „von der Baierschen Gränz daß Orte ist unbenannt 1828." Der — wahre oder simulirte — Briefsteller sagt darin, daß er ein armer Tagelöhner und Vater von zehn Kindern sei; daß ihm der Knabe am 7. Octbr. 1812 von seiner unbekannten Mutter gelegt worden; daß er denselben vor dem Landgerichte verheimlicht und keinen Schritt weit aus dem Hause gelassen habe, und dieser nicht wisse, wie das Haus oder der Wohnort des Pflegers heiße; daß der Knabe christlich erzogen worden, Lesen und Schreiben gelernt habe, auch geschickt und gelehrig sei und ein Reiter zu werden wünsche, wie sein Vater einer gewesen; endlich, daß er ihn bei Nacht aus seinem Hause fortgeführt und bis Neumark begleitet habe. In dem Briefe lag ein, wie von der Mutter (mit lateinischen Buchstaben) geschriebener Zettel, worin es heißt, daß sie ein armes Mägdlein, der Knabe am 30. April 1812 geboren worden, sein Taufname Kaspar und sein Vater ehemals ein Chevauxleger beim sechsten Regiment in Nürnberg, gestorben sei.

H. wurde vom Magistrate in Nürnberg als ein verwahrloster Junge von unbekannter Heimath behandelt und deshalb in polizeiliche Verwahrung gebracht. Er erhielt ein eigenes Zimmer auf einem Thurme der Burg mit weiter schöner Aussicht und eine sorgliche Pflege vom Gefangenwärter, der ihn im Geheimen beobachtete. Er benahm sich hier wie ein Kind und

brachte die meiste Zeit auf dem Boden sitzend im Spiel mit den vielen Kinderspielwaaren hin, welche ihm die Theilnahme der Nürnberger verschaffte. Am liebsten spielte er mit Pferdchen, die er mit Bändern schmückte und mit Brot zu füttern versuchte. Später bezeigte er große Freude an Bildern und Kupferstichen, die er zum Theil nachzuzeichnen bemüht war. Nicht minder machte ihm das Schreiben Vergnügen, worin er schon am ersten Morgen eine Probe seiner Gewandtheit ablegte, indem er ohne Vorschrift einen ganzen Bogen mit Buchstaben, Sylben und Wörtern, desgleichen mit den arabischen Ziffern in vollkommener Ordnung, beschrieb. Im Umgange mit den vielen Personen, welche Neugierde oder Gutmüthigkeit fast stündlich zu ihm führten, lernte er zur allgemeinen Verwunderung bald so viel sprechen, um seine Gedanken nothdürftig auszudrücken, obwohl seine Sprachversuche ein so dürftiges, kindisches Wortgehäckſel bildeten, daß der Hörende Vieles nur vermuthen oder errathen mußte.

Der Vorstand des Magistrats, Bürgermeister Binder, früher ein Justizbeamter von bewährter Geschäftskenntniß, widmete der seltsamen Erscheinung seine besondere, sowohl menschenfreundliche als amtliche Theilnahme. Er ließ H. fast täglich in sein Haus bringen, wo er in seiner würdigen, gemüthvollen Gattin eine zweite Mutter fand, die ihn jedoch nach Art zärtlicher Mütter etwas verwöhnt und ihm die Einbildung einer vornehmen Abkunft unabsichtlich erregt haben mag. Das Hauptbestreben des Bürgermeisters ging dahin, durch vielfältiges Unterreden mit H. den Schleier so viel wie möglich zu lüften, der auf dem frühern Leben desselben lag. Dies glaubte er bald bewirkt zu haben, und er erließ bereits unterm 7. Juli eine Bekanntmachung, worin er das Leben und Leiden Kaspars schilderte und alle Behörden zur Mitwirkung behufs der nähern Ermittelung der an ihm verübten Verbrechen und ihrer Urheber aufforderte. Nach diesem Umlaufschreiben, welches überall die lebhafteste Sensation erregte und den Findling überall zu einem Gegenstande des höchsten Interesse im In- und Auslande machte, war derselbe von seiner Kindheit an in einem unterirdischen Behältnisse, von der Natur und allen Menschen ganz isolirt, blos mit Brot und Wasser durch einen Mann aufgezogen worden, der sich ihm selbst nicht einmal zeigte, sondern ihn, während er im natürlichen oder durch Opiate bewirkten Schlafe lag, verpflegte, reinigte und ankleidete. Der Unglückliche, blos mit einem Hemde und hinten offenen Hosen bekleidet, hatte in dem Kerker nicht einmal ausgestreckt liegen, darin nie einen Laut hören, nie die Sonne oder nur die Tageshelle sehen können und daher auch nie den Unterschied zwischen Tag und Nacht erfahren. Er hatte keine andere Beschäftigung gehabt, als mit zwei hölzernen Pferden zu spielen. Einige Zeit vor der Wegführung nach Nürnberg hatte der Mann sich in dem Kerker öfters eingefunden und den Gefangenen durch Führung seiner Hand im Schreiben, sowie durch Aufheben der Füße im Gehen unterrichtet. Endlich hatte er ihn einmal auf die Schultern gelegt, zu dem Loche heraus einen Berg (oder eine Treppe) heraufgetragen und sich mit ihm auf die Reise nach Nürnberg begeben. Von Allem, was H. unterwegs in die offenen Augen und Ohren gedrungen, oder er sonst empfunden, war nichts von ihm zu erfragen, das über die Gegend, aus welcher er gekommen, oder über die Richtung, Länge und Dauer des Wegs nur den geringsten Aufschluß hätte geben können; nur an unbedeutende, sich von selbst verstehende Dinge, erinnerte er sich. Nicht einmal das Gesicht des Mannes, mit welchem er in der letzten Zeit seiner Gefangenschaft öfters umging, hat er beschrieben und will es, obwohl es nicht vermummt war, nie angeblickt haben, weil es ihm verboten worden.

Diese Erzählung, die unter den vorliegenden Umständen nur eine hypothetische sein konnte und sollte, wurde als eine authentische aufgefaßt und die Quelle der vielen, im Publikum umlaufenden Vermuthungen und Gerüchte, nach welchen H. bald die Frucht einer sündlichen oder verbotenen Liebe, und der natürliche Sohn eines Geistlichen oder einer vornehmen ledigen Mutter, bald ein Fürstenkind, oder das Opfer einer tückischen Erbschleicherei sein sollte. Es fehlte auch nicht an Zweiflern, die in Allem nur einen groben oder feinen Betrug witterten; wozu das viele Dunkle, Lücken- und Räthselhafte der Geschichte überhaupt, und einzelne psychologische wie physiologische Widersprüche insbesondere, reichlichen Stoff darboten.

Am 18. Juli 1828 wurde H. dem Professor Daumer zu Nürnberg zur Erziehung in seinem Hause anvertraut. Die Bildungsgeschichte des Knaben-Jünglings ist dadurch pädagogisch merkwürdig, daß seine ursprüngliche Wißbegierde und Beharrlichkeit, sein erstaunungswürdiges schnelles und zähes Gedächtniß, so wie die nicht minder bewundernswürdige Schärfe seiner Sinne, besonders des Gesichts und Geruchs, in dem Grade abnahmen, in welchem sich der Kreis seiner Kenntnisse erweiterte. Daß H. im Dämmerlichte scharf und weit besser als am hellen Tage sah; daß er sogar bei Nacht dunkle Farben von einander unterschied, kann nicht auffallen; dagegen erscheint es räthselhaft, daß er, der nie seine Fernsehkraft zu üben Gelegenheit gehabt hatte und deshalb die vor seinem Fenster ausgebreitete ferne Landschaft für einen buntbemalten Laden ansah, dennoch von der Höhe der Burg die Fensterreihen der über 3—4 Stunden entfernten Häuser zu zählen im Stande war. Die beste Anlage zeigte er zum Schreiben und Zeichnen und ein entschiedenes Talent zum Reiten, das er in unglaublich kurzer Zeit erlernte. Für Gegenstände des Glaubens, wie überhaupt für das Unkörperliche, Unsichtbare zeigte er wenig Sinn. Geistliche und Aerzte waren ihm besonders zuwider und in der Kirche war ihm unwohl und unheimlich. Seine Fortschritte waren im Ganzen gering und wurden zuletzt durch Kränklichkeit und einen Vorfall unterbrochen, der die ziemlich gesunkene Theilnahme der Bewohner Nürnbergs wie des Auslandes aufs Neue im hohen Grade aufregte. Am 17. Oct. (1829) Mittags bemerkte die Schwester des Professors Daumer zuerst auf der Treppe Blutflecken, sodann beim Abtritte im untern Hausgange einen Haufen geronnenen Bluts. Als Kaspar nicht zu Tische kam, ging die Mutter des Professors, Böses ahnend, ihn zu suchen. Sie fand an der Kellerthüre eine blutähnliche Feuchtigkeit und stieg in den mit Wasser gefüllten Keller hinab, wo sie in einem Winkel etwas Weißes schimmern sah. Es war H. selbst, der wie todt dalag, das bleiche Gesicht mit Blut bedeckt. Dies kam aus einer scharfen Schnittwunde auf der Stirn, welche zwei

weder lebensgefährlich, noch an sich bedeutend war, jedoch dem Verwundeten heftige Paroxysmen zuzog. Nachdem er wieder zur Besinnung gekommen war, erzählte er, daß er, auf dem Abtritte sitzend, einen Mann mit ganz schwarzem Kopfe, den er für den Schlotfeger gehalten, heranschleichen gesehen habe. Dieser Mann habe ihm, sowie er den Kopf hervorgestreckt, einen Schlag auf die Stirne gegeben, in Folge dessen er sogleich auf den Boden gestürzt sei. Nachdem er wieder zu sich gekommen, habe er zur Mutter seines Lehrers hinaufgewollt, sei aber in der Angst zuerst an seine Stube und sodann wieder die Treppe hinunter an den Keller gekommen, in den er sich verkrochen habe. Das darin befindliche kalte Wasser habe ihn Anfangs zum bessern Bewußtsein gebracht, indessen habe er dieses nach einem Erbrechen wieder verloren. Mit Recht nahm dieser Vorfall die ausgezeichnetste Thätigkeit der Justiz- und Polizeibehörden in Anspruch und es wurde keine Mühe gespart dem verborgenen Thäter auf die Spur zu kommen, den man bald nach der That, die Hände in einer Wasserkufe auf der Straße abwaschend, auch noch einige Tage später in eleganter Kleidung gesehen haben will, allein alle Nachforschungen blieben erfolglos und fügten zu den alten Räthseln nur noch neue schwierigere hinzu. Da man H. in der abgelegenen Wohnung seines bisherigen Lehrers nicht sicher genug hielt, so wurde er in das Haus des Magistratsraths Biberbach gebracht und durch zwei Polizeisoldaten fortwährend bewacht. Diese hörten, nachdem er einige Monate hier gelebt hatte, einmal in seinem Zimmer einen Schuß fallen und sahen ihn, als sie hereinstürzten, auf dem Boden liegen, so daß sie glaubten, er habe sich erschossen. In der That hatte er sich am Kopfe mit einem Kugelschusse aus einer Pistole verwundet, die an der Wand gehängt hatte und nach seiner Angabe losgegangen war, als er beim Herabholen eines Buchs einen Stuhl bestiegen, das Gleichgewicht verloren und das Gewehr angegriffen hatte, um sich zu halten. Dies war das letzte Ereigniß, welches bei dem Publikum Bestürzung verbreitete; Verwunderung hingegen erregte noch eine Unterredung H.'s mit dem von einer Reise nach Ungarn rückkehrenden preußischen Lieutnant v. Pirch, bei welchem Ersterer eine Kenntniß mehrer ungarischer Wörter verrieth. Man glaubte, hierdurch den Schleier des Geheimnisses gelüftet und eine Spur des Verbrechens in jenem fernen Lande gefunden zu haben. Es verbreiteten sich dieserhalb die wunderbarsten Gerüchte, die hier jedoch nicht näher erwähnt zu werden verdienen, weil keines derselben begründet oder verbürgt werden kann.

Unter den vielen Fremden, welche den berühmten Findling zu sehen kamen, hatte H.'s Genius auch den Grafen Stanhope aus England hinzugeführt, welcher ihn liebgewonnen und ihn als seinen Pflegesohn förmlich angenommen hatte. Hierdurch ist der Unglückliche, der bei seinen geringen Fortschritten im Wissenschaftlichen und bei der unterbliebenen Erlernung eines Gewerbs sein künftiges Fortkommen vielleicht nicht gesichert gesehen hätte, jeder Sorge enthoben worden.

Die merkwürdige Erscheinung Kaspar Hausers ist in Vorstehendem nach ihren Hauptzügen dargestellt worden. Je weniger bis jetzt über den Gang und die Ergebnisse der eingeleiteten Untersuchung bekannt geworden ist, so lange lückenvolle, ja widersprechende Darstellungen vorlagen, desto leichter konnte Zweifel und Unglaube erwachen. Der Erste, der an der Wahrheit der Geschichte zweifelte, war der Polizeirath Merkel in Berlin, der in seiner Schrift: „Kaspar Hauser, nicht unwahrscheinlich ein Betrüger" (Berlin 1830), die berichteten Thatsachen bei seiner vorgefaßten Meinung, daß H. ein Betrüger sei, nicht unbefangen prüfen konnte. Diese Schrift stützt sich lediglich auf die frühern, theils mangelhaften, theils unwahren Berichte, und auf öffentliche Bekanntmachungen, die zu einer Zeit geschrieben wurden, wo H. noch nicht im Stande war, eine bestimmte Einsicht in sein Schicksal zu veranlassen, und wo sich nur aus Bruchstücken ein Urtheil zusammenstellen ließ. Ungefähr um dieselbe Zeit suchte der Criminaldirector Hitzig zu Berlin in seinen „Annalen der deutschen und ausländischen Criminalrechtspflege" (Heft 14.) der Theilnahme des Publikums eine besondere Richtung zu geben und forderte zu Geldbeiträgen auf, um die schwierigen Untersuchungen zu fördern. Seitdem hat Feuerbach die erste kritische und unparteiliche Zusammenstellung der bewährten Thatsachen in seiner Schrift: „Kaspar Hauser, Beispiel eines Verbrechens am Seelenleben" (Ansbach 1832), gegeben und, mit den Untersuchungsacten bekannt, den Zusammenhang der Geschichte soweit aufgeklärt, als das bis jetzt gewonnene Ergebniß gestattete, Amtspflicht und Vorsicht es erlaubten. Er hat besonders auch darauf hingewiesen, wie man früher Vermuthungen oder Schlüsse als Thatsachen aufgestellt habe, die von den Zweiflern benutzt worden sind, und er spricht sein Bedauern aus, daß man es gleich bei dem ersten Erscheinen Hausers in Nürnberg an sorgfältiger Beobachtung, aufmerksamer psychischer und körperlicher Pflege und scharfer Untersuchung habe fehlen lassen, da durch diese Vernachlässigung manche der feinsten Fäden der geheimnißvollen Geschichte verloren gegangen sein mögen, die sich später nicht wieder anknüpfen ließen. Hätte man zu jener Zeit genau beobachtet und die Ergebnisse bekannt gemacht, so würde es wahrscheinlich nicht Anlaß zu Verdächtigungen gegeben haben, die auf der andern Seite warme Vertheidigungen hervorriefen, wodurch unbefangenere Erforschung eben so sehr verhindert wurde. Die Versehen bei der ersten Untersuchung haben vielleicht auch auf die spätern Nachforschungen insofern nachtheilig gewirkt, als die Besorgniß, amtliche Personen zu compromotiren, Einfluß hatte. Ueber einige bei der Untersuchung wichtige Momente spricht Schmidt von Lübeck in der kleinen Schrift: „Ueber Kaspar Hauser" (Altona 1831). Daumers „Mittheilungen über Kaspar Hauser" (2 Hefte, Nürnberg 1832) sind für die Erklärung mancher psychischen und physischen Eigenheiten schätzbar. Graf Stanhope hat H. nach Ansbach geschickt, um ihn weiter unterrichten und dann nach England bringen zu lassen. Dem Präsidenten von Feuerbach übergab er eine bedeutende Summe zur Förderung der Untersuchung und zur Verfolgung jeder Spur. Leider aber ist Kaspar Hauser nicht lange nach seiner Ankunft in Ansbach gestorben (aller Wahrscheinlichkeit nach ermordet) und seitdem hat sich auch das Interesse des Publikums an ihm so verloren, daß keine Nachforschungen weiter über seine räthselhafte Herkunft stattgefunden haben.

Hausfrau und **Hausmutter** s. Familie, Haus und weibl. Bildung.

Haushaltung u. **Haushälterisch** s. Häuslichkeit und Haus.

Hauslehrer s. Hofmeister, Informator u. Lehrer.

Haustaufen. Die Haustaufen sind in neuern Zeiten öfter der Gegenstand der öffentlichen Besprechung gewesen und bei dieser Gelegenheit haben sich hie und da auch Stimmen gegen dieselben vernehmen lassen. Der Hauptgesichtspunct, worauf es hier ankommt, ist vor allen Dingen der, daß nicht unerwogen bleibe, wie die Kirchentaufen an Feierlichkeit gewinnen, weil sie an dem Orte verrichtet werden, wo, wie der Psalmist sagt, die Ehre Gottes wohnt, wo uns Alles an das Heilige und Göttliche erinnert, worauf das, Gott und seinem eingebornen Sohne durch das Bad der Wiedergeburt und Erneuerung im heiligen Geiste zu weihende Kind einst sein ganzes Denken und Empfinden, sein ganzes Wollen und Streben richten soll. Auch muß dabei gar sehr in Anschlag gebracht werden, daß Kirchentaufen da, wo sie mit dem öffentlichen Gottesdienste in nähere Verbindung gesetzt werden können, selbst zur Weckung und Belebung des christlichen Gemeingeistes sehr viel beizutragen im Stande sind. Nur treten der Ausführung dieser gottesdienstlichen Einrichtung zumal in großen Städten nicht unbedeutende Schwierigkeiten entgegen, wo jede Ausdehnung und Verlängerung des öffentlichen Gottesdienstes zumal im Winter auf den Kirchenbesuch nicht ohne nachtheilige Folgen bleiben würde, da in größern Gemeinden an manchen Sonntagen die Anzahl der zu taufenden Kinder nicht unbedeutend ist. Zu welcher Zeit — zu Anfange oder in der Mitte — oder am Ende des öffentlichen Gottesdienstes — die Taufhandlung während desselben vorgenommen werden möge: es werden sich in den größeren Städten nach den verschiedenen Localverhältnissen der näheren und engeren Verbindung der Taufhandlung mit dem öffentlichen Gottesdienste manche Schwierigkeiten entgegensetzen, so wünschenswerth auch an sich eine solche gottesdienstliche Einrichtung sein müßte.

Allein auch ohne nähere Verbindung mit dem öffentlichen Gottesdienste haben Kirchentaufen, weil sie in dem Tempel Gottes verrichtet werden, eine besondere Feierlichkeit, die sie in dieser Beziehung in einem Privathause nicht haben können. Vermag die trefflichste und prachtvollste Privatwohnung den Tempel Gottes nicht zu ersetzen, wie viel weniger vermögen es die Wohnungen so mancher Familien aus den niedern Klassen des bürgerlichen Vereines, was auch die Reinlichkeit hier an solchen Tagen für das Aeußere thun möge. Genug, betrachten wir die Taufe als kirchliche Handlung, so muß der Kirchentaufe aus dem Gesichtspuncte der Feierlichkeit der Vorzug vor der Haustaufe eingeräumt werden. Dabei kann auch füglich noch ein anderer Umstand mit in Betrachtung gezogen werden, daß ärmere Familien nicht genöthigt sind, einen für ihre Verhältnisse zu großen Aufwand zu machen, weil bei solchen Gelegenheiten Keiner dem Andern nachstehen will, oder daß die Pathen von ihrer Seite zu einem gleichfalls größern Aufwande hinsichtlich der Pathengeschenke sich veranlaßt sehen. Dies Alles muß allerdings in Erwägung gezogen werden, was auch diejenigen, welche sich gegen die Haustaufen erklären, mit Fug und Recht thun.

Und dennoch möchte sich für die Haustaufen auch Manches hinsichtlich ihrer Beibehaltung sagen lassen. Wenn die Kirchentaufe auch dadurch an Feierlichkeit gewinnt, daß sie in dem Tempel Gottes verrichtet wird, so kann doch wenigstens die Mutter des Täuflings, wenn die Taufe nicht zu weit hinausgeschoben werden soll, da nach unsern vaterländischen Gesetzen (der Verfasser dieser Zeilen lebt in Preußen) das neugeborene Kind spätestens sechs Wochen nach seiner Geburt getauft werden muß, der Taufhandlung nicht beiwohnen, sowie auch nach hiesiger Observanz der Vater des Kindes bei der Taufe desselben in der Kirche nicht anwesend ist. Daß aber auf die Anwesenheit der Eltern bei der zu verrichtenden Taufhandlung sehr viel ankommt, können wir ersehen, wenn wir die treffliche Veranlassung in Betracht ziehen, welche sich dem Geistlichen darbietet, die Eltern des zu taufenden Kindes, die übrigen Glieder des Hauses, die Taufzeugen und andere etwa Anwesende auf so Manches aufmerksam zu machen, wodurch das irdische und ewige Heil des Kindes fest und dauerhaft begründet werden könne, wie zur sicheren Erreichung dieses hohen und wichtigen Zweckes der Familienkreis eine Stätte der Gottesfurcht und der Tugend sein, wie alles Streben der Eltern für das Kind auf dessen Erziehung für das Reich Gottes hinzielen müsse, genug, wie ein wahrhaft christliches Leben den Menschen allein glücklich mache. Wenn sich dem Geistlichen, zumal in Städten, oft wenig Gelegenheit darbietet, als Geistlicher in einzelne Familien einzuwirken, so ist dies der Fall bei den Haustaufen, wo das Gemüth der Eltern hauptsächlich und der übrigen Anwesenden bei dem Hinblicke auf den Täufling für dergleichen Hinweisungen auf das Höhere und Bessere am Empfänglichsten ist. Gewiß bieten sich dem Geistlichen bei Verrichtung von Haustaufen die günstigsten Gelegenheiten dar, die er sonst nicht leicht findet, wo er durch geeignete passende Vorträge die Herzen zu rühren, sie auf Dieses oder Jenes hinzulenken, sie zu guten und edlen Entschlüssen und Vorsätzen zu bewegen im Stande ist, wodurch er sich die Liebe und das Vertrauen der Familien auf eine Weise erwirbt, wie es ihm sonst unter keinen anderen Umständen möglich gewesen wäre. Welcher Geistliche sollte denn dies nicht schon erfahren haben, der sich mit Eifer bestrebte, bei Haustaufen im wahren Sinne des Wortes Casualredner zu sein? Denn wenn das Casuelle bei irgend einem Zweige seiner amtlichen Wirksamkeit an seiner Stelle ist, so ist dies bei Haustaufen der Fall, da ja z. B. der Besuch der Kirche, der Genuß des heiligen Abendmahls dem Gewissen des evangelischen Christen überlassen bleibt. Und aus meiner eigenen amtlichen Wirksamkeit kann ich nicht unterlassen hier zu bemerken, daß mir manche Väter und Mütter oft noch längere Zeit nach Verrichtung der Taufhandlung für das gedankt haben, was ich bei der Taufe ihrer Kinder in Beziehung auf die obwaltenden Umstände an ihr Herz gesprochen habe.

Ein sehr achtbarer sächsischer Geistlicher, Herr Pfarrer M. Willkomm zu Herwigsdorf bei Zittau, erklärt sich in seinem sehr schätzenswerthen Buche, das

unter folgendem Titel erschienen ist: „Blätter aus dem Gedenkbuche eines alten Landpredigers" ꝛc. Zittau und Leipzig 1835. S. 183 für die Kirchentaufen, und zwar hauptsächlich aus dem von uns bereis angeführten Grunde, daß die Taufhandlung als kirchliche Handlung in die Kirche gehöre. Wenn aber Herr Pfarrer Willkomm hinzusetzt, daß die Haustaufen ihren Grund mehr in Hintenansetzung des Kirchlichen überhaupt, als Geringschätzung der heiligen Handlungen hätten, so mag dies wohl in einzelnen Fällen sich auch wirklich so verhalten, aber nach dem von uns für die Haustaufen Angeführten ist es gewiß selten der Fall, daß nicht die Eltern, deren Kinder im Hause getauft wurden, mit frommer Rührung, mit dankbarem Aufblicke zu Gott dieser heiligen Handlung beigewohnt hätten. Der von dem Herrn Pf. Willkomm angeführte Grund, daß die Sitte der Haustaufen aus Befürchtung für Gesundheit und Leben des Kindes entstanden sei, hat wohl etwas mehr für sich, wozu auch die Aerzte das Ihrige wohl mögen beigetragen haben. Ueber das in diesem Aufsatze bisher Vorgetragene ist zu vergleichen: Practische Prediger-Zeitung. Herausgegeben von Dr. F. W. Lomler. 1837. Nr. 35. S. 273—278. Pastoral-Zeitung der Geistlichkeit in der Provinz Sachsen. Herausgegeben von Dr. F. Fiedler. 1839. Heft 5. S. 398—402. 1840. Heft 2. S. 84—87.

Hausvater s. Familie, Häuslichkeit und Haus.

Hausverstand s. gesunde Vernunft.

Hauswesen s. Häuslichkeit und Haus.

Hauswirthschaft s. Familie, Häuslichkeit und Haus.

Hauszucht s. Häuslichkeit und Haus.

Hazardspiele s. Spiel.

Hebel (Joh. Lebrecht). Geb. zu Basel 1760, woselbst er Theologie studirte, und dann als Professor an das Lyceum zu Carlsruhe kam, wo er 1805 Kirchenrath, 1809 Prälat, und 1821 Doctor der Theologie wurde. Gestorben zu Schwetzingen 1826. Der berühmte Verfasser der „Allemannischen Gedichte" (Karlsruhe 1804. 5. Aufl. Aarau 1820) aber auch ein schätzbarer pädagogischer Schriftsteller, besonders durch seinen lehrreichen „Hausfreund" und seine trefflich abgefaßten „Biblischen Geschichten für die Jugend". Stuttgart 1824. 2 Bde. 8.

Hebräer (Erziehungswesen der) s. Juden.

Hebräische Sprache s. Orientalische Sprachen.

Heftgelehrter, Heftianer oder **Heftschreiber** s. Nachschreiben und Nachschreiber.

Hegel (Georg Wilh. Friedrich). Da dieser berühmteste aller neuern Philosophen nach Schelling, der Begründer eines alle Gebiete des Wissens, also auch das der Pädagogik, in strengster Consequenz durchdringenden Systemes geworden ist, so darf natürlich auch in diesem Werke ein besonderer Artikel über ihn nicht fehlen. Er ward geboren zu Stuttgart 1770, seit 1801 Privatdocent und seit 1805 außerordentlicher Professor der Philosophie zu Jena, wurde 1808 Professor und Rector des Gymnasiums zu Nürnberg, 1815 Professor der Philosophie zu Heidelberg, und kam 1818 in gleicher Eigenschaft nach Berlin, wo er am 14. Nov. 1831 an der Cholera starb. Das Urtheil über die Verdienste dieses Denkers ist gewiß nicht leicht. Noch stehen sich zwei Ansichten einander schroff entgegen. Auf der einen Seite sehen wir die zahlreichen Schüler und Anbeter des Mannes, welche man die Unbedingten nennen könnte. Sie lassen kein anderes System neben dem ihres Meisters gelten, außer höchstens nur in sofern, als dessen Wahrheit einen frühern nothwendigen Durchgangspunct oder eine untergeordnete beschränkte Ansicht der Welt enthält, in welchem Falle aber auch das Wahre darin schon in Hegels System mit aufgenommen worden und darin seine wahre Stelle erhalten hat. Ueber dieses hinaus, welches wie das Weltall einzig ist, und alle Formen in sich schließt, giebt es keine Wahrheit mehr; es ist geschlossen. So behauptete einer dieser enthusiastischen Anhänger in seiner Rede am Grabe des Meisters: das System desselben sei vollendet, die Geschichte der Philosophie mit ihm aus und fortan das Geschäft der Philosophie kein anderes, als die Lehre auszulegen, anzuwenden und zu verbreiten. Er verglich den Meister mit Jesus Christus und er ließ, als einer der ältesten Schüler, der zu den Füßen des Herrn gesessen, an die anwesenden jüngern den Aufruf: Gehet hin in alle Welt und prediget das neue Evangelium. Ein anderer Redner verglich ihn mit Alexander dem Großen, in dessen Reich der Wissenschaft sich nunmehr seine Schüler theilen würden. Auffallend contrastiren damit die Urtheile seiner Gegner. Zwar sprechen auch sie Hegeln großen dialectischen Scharfsinn nicht ab, und finden einzelne Bemerkungen trefflich, aber sie halten das Ganze als System für verfehlt, für ein Gewebe abstruser Formen, voll von Spitzfindigkeiten und willkürlichen Dogmen, ohne bedeutenden Gewinn für Wissenschaft und Leben. Beide Ansichten sind viel zu einseitig und tragen zu offenbar das Gepräge der Parteilichkeit und Leidenschaftlichkeit, als daß sie für das befriedigende Endurtheil in dieser Angelegenheit gelten könnten. Eine unparteiische und gerechte Würdigung der Verdienste Hegels wird und muß jetzt nach dem Tode des ausgezeichneten Mannes eintreten; die Herausgabe seiner sämmtlichen Schriften und das endliche Resultat der jetzt in Berlin, von Schelling wider, und von Marheineke u. A. für ihn begonnenen Polemik wird dazu das Ihrige beitragen, indem sie uns in den Stand setzen wird, seine Wirksamkeit nach den verschiedenen Richtungen seiner Thätigkeit zu verfolgen und zu einem Ueberblick über die ganze Sphäre derselben zu gelangen. Für gegenwärtigen Zweck mögen folgende Andeutungen dienen.

Hegel trat in der Philosophie zuerst 1801 auf mit zwei Schriften, einer Dissertation „De orbitis planetarum", wodurch er sich das Recht, in Jena Vorlesungen zu halten, erwarb, und der „Differenz des Fichteschen und Schellingschen Systems" (Jena 1801). Er erhob darin Schellings System auf Kosten des Fichteschen und Kantschen, so wie er auch mit Schelling sich zur Herausgabe des „Kritischen Journals der Philosophie" (Tübingen 1802) verband. In diesem ist von ihm der geistreiche Aufsatz: „Glauben und Wissen, oder die Reflexionsphilosophie der Subjectivität in der Vollständigkeit ihrer Formen, als Kantsche, Jacobische und Fichtesche Philosophie"

(zweiten Bandes erstes Stück). In allen dreien behauptet er, ist nichts weiter, als die Erhebung der Reflexionscultur zu einem System, eine Cultur des gemeinen Menschenverstandes. Die Darstellung seines eigenen Systems aber eröffnete Hegel mit der originellen Schrift „System der Wissenschaft" (erster Theil, die Phänomenologie des Geistes, Bamberg 1807). Schon hier tritt die Eigenthümlichkeit seiner Methode hervor, und es werden damit die Puncte bemerklich, in denen er von Schelling abweicht. Es wird nämlich hier die wahre Gestalt der Wahrheit in die Wissenschaftlichkeit gesetzt, oder, was dasselbe ist, behauptet, sie habe an dem Begriffe allein das Element ihrer Existenz, und hinzugefügt, dies stehe im Widerspruche mit der Ansicht, welche das Wahre, das Absolute, nur in der Anschauung oder dem Gefühl findet, nicht in dem Begriff. Nach Schelling ist aber die intellectuelle Anschauung das Organ für das Absolute. Bis jetzt sei zwar der Begriff des Absoluten ausgesprochen, aber nur noch als unmittelbarer, d. h. als das noch in seiner Einfachheit unmittelbar verhüllte Ganze, welchem die Ausbreitung und Besonderung des Inhalts, sowie die ausgebildete Form fehlt, ohne welche die Wissenschaft auch immer der allgemeinen Verständlichkeit entbehren muß. Innen versinkt Alles in den Abgrund des Absoluten, worin Alles Eins ist, und wie der der Nacht die Besonderheit der Individualität vernichtet. Die lebendige Substanz ist das Sein, welches in Wahrheit Subject ist, aber wirklich nur in sofern, als sie die Bewegung des Sichselbstsetzens, oder die Vermittelung des Sichanderswerdens mit sich selbst ist, d. h. sich entzweit, sich dadurch negirt, aber in der Negativität sich selbst erhält und wieder herstellt, so daß es erst in seiner Entwickelung sich vollendet und erst am Ende ist, was es in Wahrheit ist. So ist der Embryo wohl an sich Mensch, aber nicht *für sich*. Für sich ist er es nur als gebildete Vernunft, die sich zu dem gemacht hat, was sie an sich ist. Das Werden der Wissenschaft ist es, was die Phänomenologie des Geistes als erster Theil des Systems, darstellt. Dadurch werden die reinen Gedanken Begriffe, sie breiten sich mit Nothwendigkeit zu einem organischen Ganzen aus, und entspringend aus dem unmittelbaren Dasein des Geistes, dem Bewußtsein, treten sie alle als Gestalten des Bewußtseins auf. Dabei erklärt sich Hegel entschieden gegen den naturphilosophischen Formalismus der Schellingschen Schule. Diese Gestalten des Bewußtseins sind nun die sinnliche Gewißheit, die Wahrnehmung, die Kraft und der Verstand, oder Erscheinung und übersinnliche Welt, die Wahrheit der Gewißheit seiner selbst, die Gewißheit und Wahrheit der Vernunft, der Geist, die Religion und das absolute Wissen. Dieses absolute Wissen, der Begriff, die Wissenschaft ist die letzte Gestalt des Geistes. Die Bewegung, die Form seines Wissens von sich hervorzutreiben, ist die Arbeit, die er als wirkliche Geschichte vollbringt. Hierauf gab H. die „Wissenschaft der Logik" heraus, (Nürnberg 1812. 2 Bde.) und dann seine gesammte „Encyclopädie der philosophischen Wissenschaften" (Heidelberg 1817. 3. Auflage. 1831), welche die beste Uebersicht seines ganzen Systems gewährt. Unbefangen dasselbe beurtheilt, erscheint es, daß, so sehr man auf einer Seite Ursache hat, die Originalität des ganzen Systems in seinem Gliederbaue, den großen Scharfsinn und Tiefsinn, so wie die seltene Geisteskraft und Ausdauer zu bewundern, mit welchen hier, vorgeblich nach der strengsten Methode, alle Probleme der Philosophie von dem einfachsten Anfange in der sinnlichen Gewißheit, bis zum Bewußtsein des absoluten Geistes durch fortgehende Metamorphosen des Einen Prinzips behandelt und scheinbar gelöst werden, und so sehr man dabei durch die frappantesten Uebergänge und die eigenthümlichen Lichter, welche auf ganz dunkle Parthien der Welt fallen, und wodurch das Weitauseinandergelegene witzig aneinander gerückt, geblendet und bestochen wird, der Leser doch ebensosehr auf der andern Seite durch die seltsam harte, schwere, scholastisch-abstruse, oft sogar grammatisch-unrichtige Sprache, die willkürliche Terminologie, durch das Gezwungene der Uebergänge, so wie noch mehr durch das Befremdende, dem natürlichen Bewußtsein des gesunden Menschenverstandes Widerstreitende der Resultate, und die anmaßende, wegwerfende Behandlung der Andersdenkenden, sich erkältet und abgestoßen fühlt, und in jenen zauberischen Lichtern mehr Irrwische und Theaterlichter erblickt, welche leuchten, ohne zu erwärmen, und in Demjenigen, was uns das Theuerste sein muß, uns trostlos uns selbst überlassen. Ein System, in welchem der Begriff das Eine und All, der Weltschöpfer und Vollender ist, und practische Freiheit, Unsterblichkeit, Natur und ein persönlicher Gott nur kommende und verschwindende Momente, nothwendige Vorstufen, um sich in das philosophische, logische Bewußtsein zu erheben, kann zwar einige Zeit Aufsehen erregen, der Eitelkeit und dem Hochmuthe junger Leute schmeicheln, auch wohl schwachköpfige Alte berücken, aber, wir hoffen es zum gegenwärtigen Geschlechte, in die Länge sich nicht behaupten, nie zur allgemeinen Ueberzeugung der Gebildeten werden und die Wissenschaften beherrschen; ein glänzendes Meteor, wie so manche am Himmel der Geschichte aufgestiegen sind, das wie sie verbleichen und sinken wird, während das Christenthum und die himmlische Sonne des moralischen Bewußtseins in uns in ewigem Glanze fortstrahlen werden. — Von Hegels Werken, herausgegeben von Marheineke, Schulze, Gans, v. Henning, Hotho, Michelet, F. Förster, ist zu Berlin 1832 die erste Lieferung, enthaltend den ersten und neunten Band, und seitdem die folgenden erschienen. Ueber Hegels System aus dem Standpuncte seiner Anhänger vergleiche Göschel „Hegel und seine Zeit" (Berlin 1832).

Heiden, Heidenthum s. Religion.

Heidenbekehrer s. Missionair.

Heiland s. Jesus, als Erlöser.

Heilig, Heiligkeit. Heilig ist der Name eines im strengsten Sinne nur allein Gott zukommenden Begriffs, der die vollkommenste Uebereinstimmung des freien göttlichen Willens mit dem Sittengesetz bezeichnet. Im weiteren Sinne heißt es aber auch Alles, was vom Gemeinen, Unreinen und Schlechten völlig abgesondert, entfernt und über dasselbe erhaben ist, als selbst ein Auserwähltes, Hohes, Unsträfliches und Untadelhaftes, besonders in moralischer Hinsicht, was eine durchaus moralische Vollkommenheit hat, wie Gott, Jesus und jeder wahrhaft fromme Mensch.

Daher heißen auch solche Menschen, wie solche Gedanken, Gefühle und Handlungen, und selbst solche Dinge, die zu einem höhern, reinern und edleren Zweck bestimmt sind, als z. B. Tempel und zum Gottesdienst bestimmte Geräthschaften, heilige, und Heiligkeit das Wesen eines solchen Menschen, Dinges oder Ortes. Da nun aber alles Heilige dasjenige heißt, was vornehmlich eine religiöse Bedeutung, Bestimmung, Weihe und Würde hat, so ist auch die Lehre von der Ehrfurcht vor demselben, ein Hauptgegenstand des Religionsunterrichts (S. d. Art.)

Heiliger Geist s. Christliche Religion.

Heiligthum heißt jede Sache oder Ort, die zum Gebrauche oder zur Aufbewahrung von etwas Heiligem bestimmt sind, als kirchliche Geräthe, Tempel, Grabmäler ꝛc. und daher auch selbst als heilig geachtet werden sollen. (s. d. Art. heilig).

Heilung (formeller, geistiger Gebrechen). So wie im Körper, eben so können auch im Geiste Störungen, Hemmungen und Abweichungen vom normalen Zustande entstehen. Dergleichen Gebrechen haben oft ihren Entstehungsgrund im kranken Zustande des Körpers selbst; sie können aber auch eben so leicht diesen im Geiste haben, und zwar a) im Ueberreiz gewisser Anlagen oder in der Erschlaffung derselben; b) im entgegengesetzten und widrigen Gemüthszustande, und c) in einer unzugänglichen und unzweckmäßigen Behandlung der Kinder. Soll hier eine zum Ziele führende Heilung versucht und angewendet werden, so ist vorerst die Quelle ausfindig zu machen, aus welcher dieses oder jenes geistige Gebrechen hervorgegangen ist. Es darf aber auch eben so wenig gesäumt werden, einem vorhandenen Gebrechen der Art entgegenzuarbeiten, um, wo möglich, dasselbe ganz zu entfernen und den moralischen Zustand wieder herzustellen. Hat nun der Erzieher das Gebrechen erkannt und die Quelle desselben aufgefunden, so zögere er nicht, dem Uebel entweder gleich Anfangs oder doch möglichst bald entgegen zu arbeiten. Je länger man damit wartet oder sich gar der Meinung hingiebt, das Gebrechen werde sich schon in spätern Jahren von selber heilen, desto schwerer, wenn nicht gar unmöglich wird die Heilung. Des alten Dichters Wort muß auch hier, es mag die Heilung ein geistiges oder leibliches Gebrechen betreffen, seine Kraft und Geltung behaupten: „Principiis obsta“. — Ehe das Uebel zugenommen, suche ihm entgegen zu treten. — Ist die Quelle des Uebels entdeckt, so suche man sie zu verstopfen, oder wenn dies nicht angehen sollte, wenigstens abzuleiten und ihren Einfluß unschädlich zu machen. Auch suche man den Zögling von den nachtheiligen Folgen seines vorhandenen Uebels, z. B. des Leichtsinns, der Flatterhaftigkeit, Flauheit im Denken ꝛc. ꝛc. lebendig zu überzeugen, damit er selbst davon befreit zu werden verlange. So lange dieser Wunsch bei ihm nicht rege wird, und er sich dem Heilungsversuche widersetzt, so lange wird sich von letzterm wenig Erfreuliches erwarten lassen. Im Falle sich die innere Stimme — das Gewissen — bei einem Kinde nur ganz schwach vernehmen läßt, so suche man dasselbe anzuregen und es in den Stand zu setzen, daß es seine gebietende Kraft behaupte. Es kann übrigens auch je nach Umständen der Trieb der Selbsterhaltung, der Ehre, oder die Aussicht in die nahe und ferne Zukunft, jedoch stets mit der gehörigen Behutsamkeit, benützt werden. — Tritt am Kinde nicht entschiedene Halsstarrigkeit und Bosheit hervor, so nehme der Erzieher seine Zuflucht mehr zu freundlichen Vorstellungen und Mahnungen, als zu äußerlichen Zwangsmitteln, zu Drohungen und Strafen. Er erhöhe daher sein Vertrauen und seinen Muth dadurch, daß er ihm vorstellt, daß die Besserung nicht so schwierig sei, als es sichs vorstellen möge. Um jedoch der Heilung noch mehr Vorschub zu geben, so verlange er keine zu plötzliche Umänderung, keine zu schnelle Wirkung der angewendeten Heilmittel, sondern er gehe dabei gemessenen Schrittes voran. Schnelle Aenderungen sind selten von langer Dauer. Gewahrt demnach der Erzieher auch nur einiges Fortschreiten auf der Bahn der Besserung, so suche er dem Kinde Wohlgefallen daran zu entlocken, und steigere seine Freude mehr und mehr. Sollte es aber mit ihm gegen Vermuthung wieder rückgängig werden, so lasse er seine Hoffnung doch nicht untertauchen, sondern halte vielmehr den Geduldfaden fest. Am allerwenigsten darf das Kind es merken, daß der Lehrer auf seine Besserung verzichte. Das völlige Verzichten und Verzagtsein sind in dieser Beziehung, was der Reif den Blüthen des Baumes ist, — er versengt dieselben und somit auch des Baumes Früchte. — Damit aber der Erzieher dies Alles leiste, so sei er, sagt Stapf in seiner Erziehungslehre S. 56., ein Mann des Gebetes, sowohl, um stets das nothwendige Licht von Oben zu erhalten, als auch, damit es nie an Liebe und ausharrender Geduld gebreche. Zugleich denke er oft an die Art und Weise, womit der liebevolle Erlöser, der da sanftmüthig und demüthig von Herzen war, die Fehler seiner Jünger zurechtwies. Wer weiß es nicht, wie schwer es Erwachsenen zu fallen pflegt, Fehler abzulegen, die ihnen durch lange Gewohnheit zur zweiten Natur geworden sind? — Wo jedoch gelinde Mittel nicht ausreichen, da muß allerdings strenge Rüge eintreten und gemessene Strafe angewendet werden. Nur hüte sich der Lehrer, daß er nicht durch allzu große Strenge das geknickte Rohr ganz zerbreche, und den glimmenden Docht nicht auslösche. (Matth. 12, 20.)

Heilung (sittlicher oder moralischer Gebrechen). Allerdings wäre es zu wünschen und über alle Maßen erfreulich, wenn die aufblühende Jugend sich rein und unentweiht von den Befleckungen der Welt bewahren würde. Allein dies ist häufig nicht der Fall. Sie weicht großentheils schon früh von dem Wege ab, den Gott als einzig zum Heile führend in seinem heiligen Worte bezeichnet hat. Und darum bedarf sie einer Hand, welche sie wieder freundlich auf die verlassene Bahn des Lichtes und des Lebens hinüberführt. Oft aber geschieht dies nach den vorwaltenden Umständen viel zu spät, da sollen denn Wunden geheilt werden, welche schon in Eiterung übergegangen sind. Mitunter geschieht es auch nicht selten, daß das Menschenkind schon den Blumenpfad der Sünde betreten, und die Frucht vom verbotenen Baume gekostet hat, ehe es noch der Leitung des Erziehers übergeben wird. Es ist daher eine Frage von großer Wichtigkeit, wie ein solcher Mensch wieder von seinen Verirrungen heimgeholt und in einen bessern Zustand versetzt werden könne? — Es versteht sich übri-

gens wohl von selbst, daß wir hier nur jene Gebrechen und Fehler vor Augen haben, wobei von Seiten des Zöglings ein wirkliches Vergehen stattfindet. — Es ist nun wieder vor Allem nothwendig, daß der Erzieher nicht blos die Fehler selbst wahrnehme, sondern auch den Quellen nachspüre, aus welchen sie entstanden sind. Diese Entdeckung aber wird um so mehr erschwert, jemehr der Fehlerhafte seine Fehler und sittlichen Gebrechen zu verheimlichen und zu verbergen sucht. Wer das jugendliche Leben und Treiben genau kennt, wird das eben Gesagte nicht in Abrede stellen. Der Erzieher bedarf daher einer besondern Wachsamkeit und eines scharfen Blickes, um dem Uebel, das vielleicht schon tiefer eingefressen hat, weil der junge Sünder es in Dunkel hüllt, recht bald auf die Spur zu kommen. Von den Mitteln, wie er seine Zöglinge beobachten, und die Mittheilung von Andern würdigen soll, haben wir schon früher gesprochen. — Hier also nur noch Folgendes: a) In der verkehrten Gesinnung und nicht der aus ihr hervortretenden Handlung liegt der Grund des sittlich Bösen. Die Gesinnung ist eigentlich der böse Baum, und seine Früchte sind die bösen Handlungen, an welchen der Baum wohl selbst zu erkennen ist. Man sammelt von den Dornen keine Feigen und von den Hecken keine Trauben. An seiner Frucht erkennet man den Baum. (Luc. 6, 44.) — Soll demnach eine gründliche Heilung stattfinden, so muß die Axt an des Baumes Wurzel gelegt, d. i. die Gesinnung muß umgeschaffen und neu gestaltet werden. Diese innere Umschaffung und Neugestaltung geht aber nicht zunächst von dem Erzieher, sondern von dem heiligen Geiste aus; denn dieser ist es, der den erstorbenen Sinn des Menschen neu belebt, den Schlummernden erweckt, und waltet in seinem Innern, ihn zu einem andern und neuen Geschöpfe macht. Wie aber dadurch die Selbstthätigkeit nicht aufgehoben wird, so kann und soll auch äußerliche Hilfe hinzu kommen, und mit der Gnade von Oben sich in Verbindung setzen, oder was dasselbe ist, mitwirken und mitarbeiten. Hierzu ist jedoch Niemand mehr geeignet, als die Eltern, oder statt ihrer der dem Kinde beigegebene Erzieher. — Es darf aber hiebei nicht unbemerkt gelassen werden, daß die Abweichung von Gott und seinem heiligen Gesetze — die Sünde — nicht nur eine Verdorbenheit des Geistes und Herzens, (Joh. 9, 24.) sondern auch eine Beleidigung Gottes ist. Es muß deshalb der Gefallene nicht nur aufstehen, und der Verirrte wieder umkehren, und mit neuem Eifer, mit neuer Kraft auf dem Pfade der Tugend fortschreiten, sondern er bedarf auch der Wiederversöhnung mit Gott. Zu dem Ende hat Jesus Christus das Gnadenmittel der Buße in seiner Kirche niedergelegt, nicht um den Zurückkehrenden der eigenen Mühe zu entheben, sondern ihm die Um- und Rückkehr zu erleichtern und seine Versöhnung zu vermitteln. Daher wird das Heilungsgeschäft des Erziehers wohl darin bestehen müssen, daß er fürs Erste den kranken Zögling zum würdigen Empfange dieses herrlichen Sacraments gehörig vorbereite, und fürs Zweite, daß er ihm die Besserung — die völlige Sinnesänderung — möglichst zu erleichtern suche. — Alles dies, bemerkt Stapf, findet auch seine Anwendung, wenn sich der Zögling blos geringer, läßlicher Fehler schuldig gemacht hat. Wenn auch in diesem Falle der Empfang des Buße-Sacraments nicht geradezu nothwendig ist, so ist er doch sehr heilsam, sowohl wegen der Gnade, die er mit sich führt, als auch um die schöne Unschuldblüthe von dem Staube, der sich angelegt hat, zu reinigen, und ihrem allmählichen Verwelken vorzubeugen. — Da übrigens die Vorbereitung zum würdigen Empfange des heiligen Sacraments der Buße in das Gebiet der Religionslehre gehört, so können wir sie hier füglich übergehen. Genug, daß wir das angeführt haben, was als wesentliches Moment zur pädagogischen Heilsmethode gehört.

Heilung (physischer Gebrechen). Diese Gebrechen haben ihren Grund entweder in fehlerhaften Angewöhnungen oder in gewissen Geistes- und Gemüthszuständen oder in einer wie immer eingetretenen Störung des leiblichen Organismus. Was die fehlerhaften Angewöhnungen betrifft, so beziehen sie sich entweder auf die ganze Lebensweise, wie z. B. Verzärtelung, Verwöhnung ꝛc. (s. Verwöhnung), oder auf den Gebrauch einzelner Glieder und Sprachwerkzeuge, z. B. ein schwerfälliger Gang, Lispeln, Stottern, Schielen ꝛc. Hier gilt überhaupt der Grundsatz: Consuetudo perversa non est servanda, d. i. eine fehlerhafte Angewöhnung muß beseitigt werden. Liegt aber der Grund in einem fehlerhaften Geisteszustande, welcher nachtheilig auf den Körper einwirkt, wie z. B. Furcht, Neid, Gram ꝛc., so thun hier Zerstreuung, Beschäftigung, Berichtigung irriger Vorstellungen, Entfernung gefährlicher Gegenstände, Schwächung der Phantasie, bisweilen auch Spott, wenn er gut angebracht wird, öfters treffliche Dienste. (S. Hufeland Makrobiotik.) — Was die eigentlichen Störungen des leiblichen Organismus anlangt, so gehören diese in das ärztliche Gebiet. Eltern und Erzieher mögen übrigens hierwegen Folgendes erwägen: Man darf den Aeußerungen der Kinder nicht immer unbedingten Glauben beimessen, denn zuweilen geschieht es, daß sie sich krank stellen oder ihr Unwohlsein zu verheimlichen suchen. Das Erste geschieht gewöhnlich von solchen Kindern, denen von zärtlichen Müttern bei der geringsten Aeußerung von Uebelbefinden jegliche Beschwerde erlassen und jegliches Begehren gewährt wird. In einem solchen Falle sollen derlei Kinder auch in der That als kranke behandelt werden. Eine strenge Diät, das Hüten des Bettes oder des Zimmers, und das Abschneiden der gewohnten Unterhaltungen, werden nur zu bald entscheiden, ob ihrem Vorgeben Wahrheit oder Verstellung zum Grunde lag. Um aber zu verhindern, daß Kinder das ihnen zugestoßene Uebel nicht verheimlichen, suche man durch redliche Theilnahme ihr ganzes Vertrauen zu gewinnen, und gewöhne sie daran, daß sie Alles, was ihnen Widriges begegnet ist, sogleich frei und offen gestehen. Tritt der Fall ein, daß sich ein Kind aus eigener Schuld beschädigt hat, so wäre es immer unzweckmäßig, wenn man es hart bestrafen, züchtigen oder auch nur ihm harte Vorwürfe machen wollte. Einmal hat sich das Kind wohl selbst bestraft und eine ernste aber wohlwollende Hinweisung auf die traurigen Folgen jugendlichen Leichtsinns macht immerhin einen wohlthätigern Eindruck auf dasselbe, als eine rauhe und harte Behandlung, die zur Unzeit angewendet wird. — Sollte dem Kinde wirklich ein Unfall begegnet sein, oder sollten sich bedenkliche Anzeichen des Uebelbefindens bemerklich machen, so werden Eltern, denen das Beste

ihrer Kinder am Herzen gelegen ist, nicht säumen, einen verständigen, erfahrnen und gewissenhaften Arzt zu rufen, und nie ihre Zuflucht zu zweifelhaften, zweckwidrigen oder gar gefährlichen Arzneimitteln nehmen, wie sie oft von unkundigen Menschen angerathen werden. Nur, wenn Zögerung mit Gefahr verbunden ist, oder wenn die Sache keinen Aufschub leidet, oder wenn sich von guten Hausmitteln ein zuverlässig guter Erfolg erwarten läßt, dann dürfen auch derlei Mittel angewendet werden. — Rechtschaffene Eltern werden aber auch den Arzt, welchen sie beigezogen haben, möglichst dadurch zu unterstützen suchen, daß sie ihm ihre Beobachtungen und muthmaßlichen Gründe hinsichtlich des kranken Kindes mittheilen, und ihm die Quelle des vorhandenen Uebelbefindens ohne Rückhalt entdecken. Sie werden ferner, sowohl in Beziehung auf die Diät als auf die angeordneten Arzneien die Vorschriften des Arztes genau befolgen, und sich davon weder durch das Schreien und Sträuben des Kindes, noch durch Zumuthungen Anderer davon abbringen lassen. — Ist das Kind auf dem Wege der Besserung, so verdient es, bis es völlig wieder hergestellt ist, einer nicht geringern Sorgfalt. Meist zeigen Kinder, wenn sie wieder gesunden, große Lust zum Essen, oder sie wollen wieder an den Unterhaltungen ihrer Gespielen Theil nehmen, und verderben sich dadurch nur zu leicht, wenn die Eltern zu nachgiebig sind. Die Erfahrung hat es nachgewiesen, daß sich Kinder nicht selten besser stellen, nur um von der diätetischen Beschränkung und dem Arzneinehmen befreit zu werden.*) — Mehr hierüber findet sich in Struve's Handbuche der Kinderkrankheiten. Breslau 1797, und in Hufeland's Bemerkungen über Kinderkrankheiten. (s. d. Art. Gesundheit und Krankheit.)

Heimliche Sünden s. Onanie, Selbstbefleckung und Stumme Sünden.

Heimtücke s. Falschheit und Tücke.

Heinecken (Christian Heinrich). Eines der berühmtesten frühreifen oder sogenannten Wunder-Kinder (s. d. Art.). Er war geboren im Jahre 1721. Schon im zehnten Monate seines ersten Lebensjahres sprach er vollkommen, in seinem zweiten wußte er bereits die ganze biblische Geschichte, und im dritten die des gesammten Alterthums wie die Genealogie der vornehmsten europäischen Höfe und konnte geläufig lateinisch und französisch sprechen. Auch besaß er schon gute Kenntnisse in der neuern Geschichte und Geographie. Bei einem äußerst schwächlichen Körper aber starb er, nach der Rückkehr von einer Reise erkrankt, die sein Vater mit ihm nach Copenhagen gemacht hatte, schon im vierten Jahre, 1725.

Heinicke (Samuel) geb. zu Nautsch bei Weißenfels 1729, gestorben 1790 zu Leipzig, wo er im J. 1778 das erste deutsche Taubstummen-Institut errichtete, das er auch selbst bis zu seinem Tode dirigirte und sich dadurch das große Verdienst erwarb, der Stifter des Taubstummenunterrichts in Deutschland zu werden, wie es gleichzeitig der Abbé de l'Epée (s. d. Art.) für Frankreich wurde. Auch durch seine Schriften: „Wichtige Entdeckungen zur Seelenlehre." Leipzig 1781. „Ueber die verschiedenen Lehrarten der Taubstummen." Ebendas. 1783, und „Ueber die Denkart der Taubstummen." Ebend. 1790 machte er sich um diesen so wohlthätigen Zweig der Pädagogik und Heilkunde verdient, wie dies zugleich sein Schwiegersohn Eschke (s. d. Art.) durch Gründung eines ähnlichen Instituts in Berlin that. S. d. Art. Taubstummenunterricht.

Heinroth (Joh. Chr. Fr. Aug.), Hofrath und Professor der psychischen Heilkunde an der Universität Leipzig, wurde den 17. Jänner 1773 zu Leipzig geboren, wo sein Vater Militär-Chirurg war, und der religiöse Sinn der frommen Mutter sich schon frühe dem Gemüthe des Knaben tief einprägte. Doch eben so frühe entwickelte derselbe einen lebendigen, gegen alle Beschränkung ankämpfenden Sinn und eine Neigung, mehr die Einbildungskraft als den Verstand zu beschäftigen. Während ihm jede mechanische Thätigkeit verhaßt war, mochte er als sechsjähriger Knabe lieber malen, reimen, Mährchen oder erdichtete Erzählungen lesen oder predigen, als seine Schularbeiten besorgen. Vom 9ten bis 18ten Jahre besuchte er die Nicolaischule, wo aber erst in den höhern Classen ein Trieb zu wissenschaftlicher Thätigkeit in ihm rege wurde. Er hatte eine große Vorliebe zur Theologie, ergriff aber doch gegen alle Erwartung auf der Universität, die er 1791 bezog, das Studium der Medicin, zu der er sich bestimmt glaubte, weil auch sein Vater Arzt gewesen war. Doch verlor sich seine Richtung zum Studium der Gottesgelahrtheit nie. Sein Entschluß, sich diesem Fache zu weihen, kam jedoch nicht zur Ausführung, zumal da er Gelegenheit erhielt, einen kranken russischen Grafen als Reisearzt nach Italien zu begleiten. Nach dem in Rom erfolgten Tode seines Patienten begab er sich nach Wien, hörte den berühmten Peter Frank, immer jedoch durch die Neigung zur Theologie in seinen ärztlichen Studien unterbrochen. Als er 1803 nach seiner Vaterstadt zurückkehrte, und zweiter Arzt am Jacobshospital wurde, überfiel ihn, nach dem Tode seines Vaters und einer innig geliebten Schwester, der Drang, sich der Theologie zu widmen, abermals und so stark, daß er sich jetzt entschloß, ihm zu folgen. Er begab sich daher nach Erlangen, wurde aber dort mehr zurückgeschreckt als aufgemuntert, indem er von allen Unterstützungsmitteln entblößt war, auch bereits das zwei und dreißigste Jahr erreicht hatte. So faßte er nun den Entschluß, bei der Medicin zu bleiben, ging nach Leipzig zurück und war in vier Wochen (2. November 1805) Doctor der Medicin und Chirurgie. Er widmete sich jetzt der ärztlichen Praxis, betrat aber zugleich auch die academische Laufbahn. Durch den Einmarsch der Franzosen wurde jedoch das Lehren unterbrochen, und Heinroth diente von jetzt an als Militairarzt in mehren französischen Hospitälern. Im J. 1812 erhielt er die Professur zu Leipzig. Er hat sich durch die Herausgabe vieler ausgezeichneten medicinischen, philosophischen, poetischen und pädagogischen Schriften und unter letztern besonders durch seine Werke: Von den Grundfehlern der Erziehung und ihren Folgen, Leipzig 1828. Ueber den

*) Es ist übrigens ein großer Fehler, wenn man Kinder an unnöthigen Arzneigebrauch gewöhnt, und wegen jeder Kleinigkeit ärztliche Hilfe anwendet. Dadurch wird leider nur zu oft die keimende Lebenskraft in ihrer Entwickelung gehemmt, und Geist und Körper verkrüppeln. Die Kunst kann und soll weiter nichts als nachhelfen, wo die Natur das Uebel abzuleiten außer Stande ist. Medicina calamitatis est aequanimitas. —

Begriff der Erziehung, Ebendaſ. 1836. und Ueber Erziehung und Selbſtbildung, Ebendaſ. 1837. ein bleibendes Verdienſt erworben. Wegen ihrer reinchriſtlich-religiöſen Tendenz verdienen dieſe Schriften von jedem Schulmann geleſen und beherziget zu werden.

Heinſius (Otto Friedr. Theodor). Geb. zu Tſchernow in der Neumark 1770. Studirte zu Halle, und wurde erſt Lehrer am Friedrich Wilhelms-, dann Profeſſor am Berlin-Cöllnſchen Gymnaſium zu Berlin. Ein als deutſcher Sprachforſcher, wie theoretiſcher und practiſcher Pädagog ſehr verdienſtvoller Mann. Die wichtigſten ſeiner zahlreichen Werke ſind folgende: Teutſche Sprachlehre. Berlin 1798. 3 Bde. Neue teutſche Sprachlehre. Ebendaſ. 1801. 4. Aufl. 1822. 3 Bde. Teut, oder theoretiſch-practiſches Lehrbuch der geſammten teutſchen Sprach-Wiſſenſchaft. Ebend. 1807—12. Neueſte Aufl. 1825. 5 Bde. Der Bardenhain. Ebend. 1808. 3 Bde. Neuſte Auflage 1825. 4 Bde. Sprach- und Sitten-Anzeiger der Teutſchen. Ebend. 1817. Volksthümliches Wörterbuch der teutſchen Sprache. Hannover 1818—1822. 4 Bde. Verhältniß der Moralität zur Intelligenz in der Pädagogik unſerer Zeit. Glogau 1835. Die Pädagogik des Hauſes. Berlin 1838. Die Bürgerſchule, 6. Aufl. Berlin 1839.

Heißgier ſ. Gierigkeit.

Heiterkeit ſ. Frohſinn.

Helfen (ein Kind dem andern) ſ. Einflüſtern.

Helfſchulen ſ. Gemeingeiſt.

Hellas ſ. Griechenland (Erziehungsweſen).

Hellenen ſ. Griechen.

Helvetien ſ. Schweiz (Erziehungsweſen).

Helvetius (Claude Adrien). Sohn und Enkel zweier berühmten franzöſiſchen Aerzte, geb. zu Paris 1715. Erhielt durch König Ludwigs XV. Gunſt, die ſchon ſein Vater beſaß, 1738 eine ſehr einträgliche Generalpächterſtelle, die ihn in Stand ſetzte ſich ſpäter die Stelle eines Haushofmeiſters der Königin zu erkaufen, wobei er Muße genug behielt, auf ſeinem Landgute Voree ſich ſeinem Lieblingsſtudium der Philoſophie zu widmen. Hier ſtarb er auch 1771, nachdem er 1764 eine Reiſe nach England und 1765 nach Deutſchland, wo er ſich lange zu Berlin aufhielt, indem er daſelbſt von Friedrich dem Großen mit hoher Achtung aufgenommen wurde, gemacht hatte. Das Studium der Werke dieſes berühmten, und eben ſo eigenthümlichen als ſcharfſinnigen Philoſophen iſt auch für jeden denkenden Pädagogen höchſt intereſſant, obſchon ſeine Moral-Philoſophie in ſofern eine fehlerhafte iſt, als er das Weſen der Tugend blos für eine Wirkung eigennütziger Triebe erklärte, und den ganzen Werth aller menſchlichen Handlungen nur in ihre Nutzbarkeit für das Wohl anderer Menſchen ſetzte. Seine oft neu aufgelegten und in alle europäiſche Sprachen überſetzten Hauptſchriften ſind folgende: De l'ésprit. Paris 1758. 4. wegen der er ſehr heftige Verfolgungen von den Jeſuiten, (die ihn ſogar um ſeine ſchöne Stelle brachten) zu erleiden hatte. De l'homme, de ses facultés et son education. London 1772. 2 Bde. Le bonheur, poëme, Paris 1772. 8. und Le vrai sens du système de la nature (von Joh. Baptiſt van Helmont, geb. zu Brüſſel 1577, geſt. 1643) gegen das auch Friedrich der Große ſchrieb; London 1774. Seine Oeuvres complètes ſind in 14 Bänden zu Paris 1793 und in 8 Bänden 1818, ebendaſ. auch in 7 Bänden, aber unvollſtändig, zu Zweibrücken 1784 erſchienen.

Hengſtenberg (Ernſt Wilhelm). Zu den merkwürdigſten, aber auch für alle Freunde einer geſunden und freien Entfaltung des religiöſen, pädagogiſchen und politiſchen Lebens traurigſten Erſcheinungen unſerer Zeit gehört ohne Zweifel die religiöſe und zugleich kirchlich-politiſche Richtung einer craß obſcuranten Pietiſten-Partei, die in H. ihren Vorkämpfer und Wortführer und in deſſen „Evangeliſcher Kirchenzeitung" ihr Organ gefunden hat. H. ward am 20. Oct. 1802 zu Frondenberg, einem Dorfe in der Grafſchaft Mark, geboren, wo ſein Vater, ein Mann von gründlicher Gelehrſamkeit, jetzt in Wetter bei Soeſt, damals Pfarrer war und ſeinen Sohn, ohne ihn dem Unterrichte eines Gymnaſiums zu übergeben, ſelbſt unterrichtete und zur Univerſität vorbereitete. Wenn auch der Vater den Grund zu einem ernſten religiöſen Sinn überhaupt gelegt haben mag, ſo rührt doch von ihm keineswegs unmittelbar die fanatiſch-pietiſtiſche Religionsanſicht her, die H. nachmals ausſprach, vielmehr war jener dem Rationalismus, wiewohl einem gemäßigten ſogenannten chriſtlichen oder ſupernaturalen, zugethan und mag ſich erſt ſpäter durch Einfluß ſeines Sohnes dem Pietismus zugeneigt haben. H. ſelbſt folgte während ſeiner Studienzeit einer ganz andern geiſtigen Richtung. Er bezog 1820 die Univerſität zu Bonn und beſchäftigte ſich hier mit philologiſchen und orientaliſchen Studien. Unter den Studirenden zu Bonn war damals, wie auf den meiſten andern deutſchen Univerſitäten, ein von jugendlichem Enthuſiasmus für Freiheit und Vaterlandsliebe lebhaft aufgeregtes Treiben, das in den burſchenſchaftlichen Vereinen ſeinen Mittelpunct fand, welche, obgleich von den Behörden verboten, heimlich fortbeſtanden. H. ſchloß ſich dieſer freien Richtung mit Lebhaftigkeit an, war für die Burſchenſchaft mit großem Eifer, mit Wort oder Arm thätig, ſchloß ſich aber derjenigen Partei an, welche den Zweck dieſer Verbindung über die bloße Anordnung der Studentenangelegenheiten hinaus auf gegenſeitige Erweckung beſtimmter politiſch- und wiſſenſchaftlich-freiſinniger Grundſätze ausdehnte. Dieſer Richtung mit Enthuſiasmus bis an ihre äußerſten Grenzen folgend, ward er ganz politiſcher Idealiſt und bekämpfte mit Eifer die Anſichten derjenigen ſeiner Freunde, die in der Politik noch an hiſtoriſcher Grundlage feſtzuhalten ſuchten. Eine Frucht jener Begeiſterung für politiſche und ſittliche Ideale in den Burſchenſchaften war die Erweckung eines ziemlich allgemeinen lebhaften Eifers für philoſophiſche Studien, beſonders für practiſche Philoſophie, unter den ſtudirenden Jünglingen, und auch H. wurde davon ergriffen. Er ſtudierte Kant und vorzüglich Fries, deſſen Schriften in ihren practiſchen Theilen ſeinem Freiheitsſinn am meiſten Nahrung gaben. Dieſe beſchäftigten ihn noch ſpäterhin ernſthaft und galten ihm eine Zeitlang als Grundlage ſeiner philoſophiſchen Ueberzeugung. Daß H., ſo lange er dieſer philoſophiſchen Anſicht zugethan war, überhaupt einer freiſinnigen Richtung des Geiſtes entſchieden angehört und namentlich auch in religiöſer Hinſicht von kirchlicher und offenbarungsgläubi-

ger Autorität frei war, ist für alle diejenigen unzweifelhaft, denen die philosophischen Ansichten jenes ausgezeichneten Denkers bekannt sind. Gegen Hegel's Philosophie äußerte er sich damals oft, doch hauptsächlich wohl nur aus dem politischen Gesichtspuncte, wegen der Tendenz, die sie in ihrem Verhältniß zu dem preußischen Ministerium angenommen hatte, mit einer gewissen Bitterkeit und Verachtung. Dennoch lag auch in diesem, im Ganzen freisinnigen Geiste der Burschenschaft ein Element, das jene spätere Umwandlung H.'s vielleicht vorbereiten konnte; nämlich die mittelalterliche romantische Richtung des von Jahn, Arndt und And. angeregten sogenannten Altdeutschthums, das eine religiös- und politisch-illiberale Richtung hatte. Das anfänglich durch das Interesse für practische Philosophie erweckte philosophische Streben H.'s nahm später durch den Einfluß des damals (1822) nach Bonn gekommenen gründlichen Forschers im Gebiete der Geschichte der Philosophie, Brandis, eine mehr historische Richtung. Durch ihn veranlaßt und geleitet, unternahm H. in der letzten Zeit seines Aufenthalts in Bonn eine Uebersetzung der „Metaphysik" des Aristoteles (erster Theil, Bonn 1824), zu welcher Brandis Anmerkungen schreiben wollte, die jedoch nicht erschienen sind. Bei allen diesen Beschäftigungen aber blieb H. doch den von Anfange seiner Studienzeit an mit besonderer Vorliebe getriebenen orientalischen Studien treu, so, daß er eine in diesem Fache gegebene Preisaufgabe, die Herausgabe eines Arabischen Schriftstellers, rühmlich löste (Am ruckeisi Moallakah, Bonn 1823). Er hatte früher die Absicht, nach dem dreijährigen Studium der Philologie eben so lange Zeit auf das Studium der Theologie in Berlin zu verwenden. Er begab sich jedoch, von dem berühmten Orientalisten Sacy empfohlen, schon 1823 nach Basel als Lehrer eines jungen Mannes in den orientalischen Sprachen. In Basel scheint seine traurige theologische Umwandlung, wahrscheinlich auf Anregung der Pietisten, die dort in den Missionsvereinen einen Sammelplatz haben, und weil er hoffte, dadurch in Berlin, wo leider der Pietismus damals vom König selbst, wie jetzt wieder von seinem Thronfolger (den Manen Friedrichs des Großen zur bittersten Schmach) begünstigt wurde, sein Glück zu machen, vor sich gegangen zu sein. Auch wurden seine äußern Verhältnisse zu der preußischen Regierung, die durch seine nicht unbekannt gebliebene lebhafte Theilnahme an der Burschenschaft nicht vortheilhaft für seine Aussichten auf preußische Staatsdienste sein konnten, zu derselben Zeit auffallend günstiger. Während seines Aufenthalts in Basel wurde er nämlich von dem preußischen Ministerium aufgefordert, einen Bericht über seine Studien einzureichen, worauf er 1824 als Privatdocent der Theologie in Berlin auftrat, ohne einen eigentlichen theologischen Cursus gemacht zu haben. In schneller Folge ward er seitdem befördert: 1826 zum außerordentlichen Professor der Theologie, 1828 zum ordentlichen, und 1829 ward er Doctor der Theologie. Seine Thätigkeit als academischer Lehrer beschränkte sich indeß anfänglich fast ganz auf Vorträge über orientalische Literatur, seine literarische auf einige kleine Schriften, z. B. „Ueber das Verhältniß des innern Worts zum äußern" (Berlin 1825), „Die preußische Ministerial-Verfügung über Mysticismus, Pietismus und Separatismus, mit einigen Bemerkungen und einer authentischen Erklärung versehen" (Berlin 1826), bis er 1827 als Redacteur der bekannten „Evangelischen Kirchenzeitung" auftrat und damit in derjenigen Gestalt erschien, in welcher er eine traurige Berühmtheit in unserer Zeit gewonnen hat. Zwar hat er auch seit dieser seiner practischen und polemischen Thätigkeit für die Sache der „Evangelischen Kirchenzeitung", nicht aufgehört im Gebiete der eigentlichen Wissenschaft und namentlich der orientalischen Sprachen und Literatur thätig zu sein. Seine „Christologie des alten Testaments" (ersten Theils erste und zweite Abtheilung, Berlin 1829) und seine „Beiträge zur Einleitung ins alte Testament" (erster Band, Berlin 1830) zeugen davon. Aber auch diese Werke sind nichts weniger als in dem rein wissenschaftlichen Interesse für die Sprache oder Geschichte des alten Testaments, sondern nur zu sichtbar im Sinne und für die Zwecke jener finstern religiösen Partei gearbeitet, der er sich jetzt unbedingt hingegeben hat. Unverkennbar leuchtet die Absicht aus ihnen hervor, mit Hilfe der neuern Ergebnisse für orientalische Sprach- und Geschichtskunde das alte dogmatische Vorurtheil von der Messianischen Bedeutung der Weissagungen des alten Testaments von Neuem geltend zu machen und dadurch das Dogma von der göttlichen Inspiration der heiligen Schrift, das durch die neue biblische Kritik am meisten in Rücksicht des alten Testaments wankend gemacht worden war, wieder zu behaupten. Nur durch dieses dogmatische Partei-Interesse ist es H. gelungen mit diesen Werken ein gewisses Aufsehn in der theologischen Welt zu erregen, das sie auf rein wissenschaftlichem Standpunct schwerlich erregt haben würden. Anerkannt ausgezeichnete Forscher in diesem Gebiete, wie Baumgarten-Crusius und Paulus, haben in ihren gründlichen Beurtheilungen derselben dargethan, daß, ungeachtet alles Aufwands von Gelehrsamkeit und sophistischem Scharfsinn, die zu Grunde liegende dogmatische Ansicht nichts weniger als genügend gerechtfertigt ist.

Die eifrige Thätigkeit dieser hierarchischen Obscurantenpartei tritt jetzt immer deutlicher hervor. Sie hat in Norddeutschland, hauptsächlich in Preußen, (dem von seinen Schmeichlern sogenannten Hauptstaate der deutschen Intelligenz!) ihre Hauptmacht gefunden und erstreckt von hieraus ihre Wirksamkeit nach allen Theilen Deutschlands und anderer Länder, besonders Englands. Conventikel oder Betstunden, Missions-, Bibel- und Tractatengesellschaften, die besonders in allen Theilen Preußens gebildet sind, bilden überall Sammelplätze und Haltepuncte und erhalten eine enge Verbindung unter allen Mitgliedern der Secte. Den Centralpunct ihrer Thätigkeit aber, gleichsam die Staatszeitung oder das Regierungsblatt der neuen Kirchengewalt, in welcher täglich neue Verdammungsurtheile gegen die Ungläubigen, Verhöre über die Verdächtigen, Gesetze für die Gläubigen publicirt werden, bildet die „Evangelische Kirchenzeitung."

Selbst die Heroen unserer deutschen Literatur: Schiller, Göthe, Herder, Jean Paul, Jacobi, Winkelmann, mußten sich vor ihr Ketzergericht stellen und den freien Schwung ihres Genies nach dem engherzigen Maßstabe einer todten Orthodoxie als unchristlich und ketzerisch verurtheilen lassen. Alle Zweige

der Wissenschaft und Kunst sucht sie der Norm der Kirche und Bibel zu unterwerfen. Nach ihrer beschränkten Ansicht sollten Philosophie, Pädagogik und Poesie den Character der Christlichkeit annehmen, die Psychologie wurde eigens dem Supernaturalismus angepaßt, wie z. B. Heinroth die kirchlichen Lehren von der Sündhaftigkeit und Erlösung psychologisch zu begründen suchte (Band 2. Nr. 18.); selbst die Naturwissenschaft soll sich, trotz den riesenhaften Fortschritten der neuern Zeit, unter die in der Bibel vorkommenden rohen und kindischen naturwissenschaftlichen Vorstellungen der Israeliten beugen, wie denn namentlich die bewährtesten Resultate der neuern geologischen Forschungen als gottlos verdammt werden, weil sie mit der mosaischen Schöpfungsgeschichte im Widerspruch stehen (Band 1. Nr. 13.). Endlich auch in der Politik tritt die „Evangelische Kirchenzeitung" unbedingt der Sache des freien Geistes entgegen, und eifert lebhaft gegen das Streben der Völker nach freien Verfassungen und Bürgerrechten (Bd. 8. Nr. 18.; Bd. 9. Nr. 1. und a.). So führt also die ganze Tendenz der „Evangelischen Kirchenzeitung" entschieden auf gänzliche Vertilgung aller freien Geistesbewegung und auf Gründung einer völligen Barbarei und Verfinsterung, auf Knechtschaft des ganzen Lebens in Religion, Wissenschaft, Kunst, Sittlichkeit, Erziehungs- und Unterrichtswesen, wie in allen andern Beziehungen auf Volk und Staat, unter dem starren Wort die Kirche hin. Daß es jedoch dieser Obscurantenpartei nicht gelingen werde, dieses Ziel zu erreichen, dafür bürgt uns die Allgewalt des freien Geistes, der, einmal in unserer Zeit zum Leben geweckt, alle Hemmungen, die seinem Lauf entgegentreten, durchbrechen wird, wie vielmehr das Ketzergeschrei dieser unsinnigen Secte! Nicht die protestantische Kirche allein, die ihrem historischen Grund und ihrem Geiste nach wesentlich Rationalismus ist, sondern unsere ganze geistige Bildung, Wissenschaft, Kunst, Sitte, bürgerliche Ordnung und Gesetzgebung ruhen auf freier Geistesthätigkeit und haben durch sie ihre Existenz; all Dieses müßte umgestürzt und vernichtet werden, sollte an der Stelle der freien Geistesbildung die starre Form eines veralteten Glaubens der crassesten Dummheit gewaltsam dem Leben aufgedrungen werden. Nur der tolle Wahn eines alle gesunde Vernunft ertödten wollenden Fanatismus kann dies versuchen.

Herablassung, diejenige moralischr Handlung, durch welche man es unterläßt irgend eine körperliche, geistige, oder auch nur auf einer höheren Stellung durch Rang und Reichthum beruhende Ueberlegenheit über Andere, gegen dieselben geltend zu machen, ohne sich dabei aber selbst zu erniedrigen. Also der Gegensatz des Hochmuths, der Arroganz und des Stolzes (s. d. Art.). Wenn diese Handlung in einer wahrhaften, nicht aus den unedeln Motiven eines dadurch zu erreichenden egoistischen Zweckes hervorgehenden und dann also nur falschen, affectirten und scheinbaren, besteht, so ist sie nicht nur das Zeichen eines edlen Characters, und der sicherste Weg (selbst für Fürsten) sich Liebe, Vertrauen und Popularität zu erwerben, sondern auch in vielen Fällen des Lebens, als Bedingung zum Erreichen edler und nützlicher Zwecke, ein nothwendiges Erforderniß, wie z. B. die Herablassung eines Lehrers zu den geringern Fassungskräften, seiner Schüler, eines Gutsherren zu seinen Bauern u. s. w. Höchstes Vorbild auch dieser den Kindern, besonders höherer Stände wohl und zeitig einzuprägenden Tugend, ist die „Herablassung Gottes", worunter man in der Theologie denjenigen Act der Güte und Weisheit Gottes versteht, durch welchen er sich bei seinen Offenbarungen an die Menschheit derjenigen Mittheilungsweise bedient, welche dabei die menschliche Schwachheit und Mangelhaftigkeit berücksichtigt, wie z. B. bei den Offenbarungen an die Propheten der Hebräer, die er in ihnen verständliche Bilder einkleidete, und denen er das Mosaische Gesetz als Vorbereitung auf das Evangelium ertheilte. S. d. Art. Accommodation.

Herbart (Johann Friedrich), einer der ausgezeichnetsten und gewiß auch um die Wissenschaft der Pädagogik, durch seine ihr eigens gewidmeten Schriften, verdientesten neuern Philosophen, Hofrath und Professor der Philosophie zu Göttingen, wurde 1776 zu Oldenburg geboren, wo sein Vater als Justizrath angestellt war. Der Religionsunterricht eines mit der damaligen Zeitphilosophie bekannten Lehrers veranlaßte den zwölfjährigen Knaben, sich über Gott, Freiheit, Unsterblichkeit einem Nachdenken hinzugeben, dem später durch Bekanntschaft mit Wolfs und Kants Lehren neue Nahrung dargeboten wurde. In seinem 18ten Jahre bezog Herbart die Universität zu Jena, wo er bald in nähere Bekanntschaft mit Fichte kam, der jedoch um so weniger einen treuen Schüler in ihm fand, als Schellings Schrift „Vom Ich" des Meisters Beifall erhielt, während sie die entschiedene Opposition des Schülers aufregte. Dies trug bei, daß Herbart sogleich darauf einging, als ihm eine Hauslehrerstelle in der Schweiz angeboten ward. Schon in Bern erwachte in ihm der erste Gedanke einer auf Mathematik gestützten Psychologie, und je deutlicher sich Fichte in seiner damals erschienenen „Sittenlehre" erklärte, desto vollständiger überzeugte sich Herbart, daß er dessen speculative Bahn ganz verlassen müsse. Zu jener Zeit beschäftigte ihn lebhaft das Studium der Geschichte der Philosophie, das ihn besonders mit Plato und den Eleaten befreundete, und die eigenen, in Fichte's Schule begonnenen Untersuchungen fortsetzend, kam Herbart in den Jahren 1802—5, wo er in Göttingen Vorlesungen über Philosophie hielt, zu einer eigenthümlichen Denkweise, die später zwar von ihm sehr erweitert, aber nie wesentlich verändert worden ist. Durch vorherrschendes practisches Interesse, und zum Theil durch die Bekanntschaft mit Pestalozzi, wurde er veranlaßt, zuerst mit pädagogischen Schriften aufzutreten, unter welchen besonders „Pestalozzi's Idee eines ABC der Anschauung, untersucht und wissenschaftlich entwickelt" (Gött. 1802.) und die „Allgemeine Pädagogik" (Gött. 1806.) zu erwähnen sind. Seine „Allgemeine practische Philosophie" (Götting. 1808.) und seine „Hauptpuncte der Mathematik" (Gött. 1808.), denen dann seine „Einleitung in die Philosophie" (Gött. 1813, verm. Ausgabe 1816) und sein „Kleines Lehrbuch zur Psychologie" (Gött. 1815) folgten, brachten ihn mit der herrschenden philosophischen Denkart in eine Opposition, über welche er in seiner Schrift: „Ueber meinen Streit mit der Modephilosophie dieser Zeit" (Königsberg 1814), sich erklärte. Letztere Schriften schrieb er schon als Professor der Philosophie in Königsberg, wohin er 1809 ging

und wo er als academischer Lehrer und Oberschulrath mit verdienter Anerkennung wirkte. Er unterließ für lange Zeit die ausführliche Darstellung seiner metaphysischen und der davon abhängenden psychologischen Untersuchungen, bis er endlich mit seiner „Psychologie als Wissenschaft, neu gegründet auf Erfahrung, Metaphysik und Mathematik" (2 Bde. Königsb. 1824—25) hervortrat, der die „Allgemeine Metaphysik nebst den Anfängen der philosophischen Naturlehre" (2 Bde. Königsb. 1828—29) folgte. In den Dienst des practischen Interesses trat er wieder zurück in der Schrift: „Kurze Encyclopädie der Philosophie, aus practischen Gesichtspuncten entworfen" (Königsberg 1831). Im Jahre 1833 nahm er den Ruf nach Göttingen an, wo er am 13. Aug. 1841 starb.

Herbart ist der Urheber einer eigenthümlichen, sehr interessanten Denkweise, auf welche zwar die Fichte'sche unverkennbaren Einfluß gehabt hat, durch eine andere Methode aber, durch ein skeptisches Moment in Beziehung auf das Ich selbst, sowie durch realistische Prinzipien, welche an Leibnitz's Monaden erinnern, sich von demselben wesentlich unterscheidet. Auch nennt sich Herbart zuweilen einen Kantianer, obgleich er dem Hauptwerke Kant's, der „Kritik der Vernunft" fast allen objectiven Werth abspricht, dessen Weg, wenn anders Metaphysik dauerhaft begründet werden solle, man gänzlich aufgeben müsse. Philosophie unterscheidet sich, nach seiner Meinung, nicht durch einen besondern Gegenstand, sondern durch die Art und Weise, wie sie jeden sich darbietenden Gegenstand behandelt. Der Gegenstand wird dabei als bekannt vorausgesetzt und heißt eben deshalb Begriff. Philosophie ist daher Bearbeitung der Begriffe. Aus den Hauptarten der Bearbeitung der Begriffe ergeben sich die Haupttheile der Philosophie. Der erste ist die Logik. Sie betrachtet die Deutlichkeit in den Begriffen und die daraus entspringende Zusammenstellung derselben. Allein die Auffassung der Welt und unserer selbst führt Begriffe herbei, welche Zwiespalt in allen Betrachtungen anrichten. Es bleibt daher die Aufgabe, diese Begriffe so zu verändern, wie es durch die besondere Beschaffenheit eines jeden nothwendig gemacht wird. Bei der Veränderung kommt etwas Neues hinzu, eine Ergänzung. Die Wissenschaft der Ergänzung der Begriffe ist die Metaphysik als der zweite Haupttheil der Philosophie. Die Methode, die nothwendigen Ergänzungsbegriffe aufzusuchen, damit uns die Formen der Erfahrung, welche wirklich gegeben sind, aber widersprechende Begriffe liefern, denkbar werden, ist die Methode der Beziehungen. Hierdurch allein können auch die übrigen Begriffe von der Welt und von uns selbst gehörig bestimmt werden. So entsteht noch eine angewandte Metaphysik, die man in Psychologie, Naturphilosophie und natürliche Theologie theilt. Eine dritte Classe von Begriffen endlich führt einen Zusatz in unserm Vorstellen herbei, der in einem Urtheile des Beifalls und Mißfallens besteht. Die Wissenschaft hiervon ist Aesthetik. Angewandt auf das Gegebene, geht sie in eine Reihe von Kunstlehren über, welche man practische Wissenschaften nennen kann. Ihnen liegen Musterbegriffe zum Grunde, nämlich die Idee des Wohlwollens oder Uebelwollens, die des Rechts und der Vergeltung oder der Billigkeit. In der Metaphysik werden drei Hauptprobleme als solche angegeben, welche mit Widersprüchen behaftet sind: Das Ding mit mehren Merkmalen, die Veränderung und das Ich. Um diese Widersprüche zu lösen, und die äußere und innere Welt übereinstimmend und denkbar zu machen, nimmt Herbart an, die Qualität des Seienden sei schlechthin einfach. Dem Seienden, als solchem, kommen daher keine räumlichen und zeitlichen Bestimmungen zu; es steht aber in Beziehung auf ein Was; das Was der Dinge ist das Wesen. Wo das Was eine Vielheit von Attributen ist, da sind auch viele Wesen gesetzt. Diese vielen einfachen Wesen sind die Prinzipien aller Dinge, und diese somit nichts Anderes als Complexionen einfacher Wesen. An sich sind sie im intelligiblen Raume, nicht aber im sinnlichen, welcher bloß für Körper ist. Das eigentliche einfache Was dieser Wesen erkennen wir gar nicht; wir können jedoch über deren innere und äußere Verhältnisse eine Summe von Einsichten erlangen. Sie treffen in einem Raume zufällig zusammen, womit sie sich einander stören, aber als einfache zugleich sich selbst zu erhalten suchen. So äußern sie sich als Kraft, obgleich sie keine Kräfte sind, oder Kräfte haben. Durch diese Prinzipien sucht nun Herbart die ganze bisherige Psychologie umzugestalten. Demnach lehrt er, auch die Seele ist ein solches einfaches Wesen und als solches ist und bleibt sie völlig unbekannt; sie ist kein Gegenstand der speculativen, so wenig als der empirischen Psychologie. Sie ist ohne alle Vielheit in ihrer Qualität, nicht irgendwo noch irgendwann; sie hat keine Anlagen und Vermögen, weder etwas zu empfangen noch zu produciren, und Sinnlichkeit, Einbildungskraft, Vernunft, die sich bald bekämpfen, bald einträchtig wirken, sind eine Erdichtung der Psychologen; ebenso liegen in ihr auch Formen des Anschauens und Denkens, oder Gesetze des Wollens und Handelns. Als einfaches Wesen ist sie in ihrem zufälligen Beisammen mit den übrigen, wie diese, in Störung und Selbsterhaltung befangen. Ihre Selbsterhaltungen sind die Vorstellungen, welche der Hauptbegriff in Herbarts Psychologie sind, aus deren Mechanismus, ihren gegenseitigen Hemmungen und Befreiungen er, mit Hilfe der Mathematik, das ganze Seelenleben abzuleiten und zu berechnen sucht. Deshalb leugnet er auch die moralische oder transscendentale Freiheit, gesteht jedoch dem Menschen einen gewissen Character zu. Auch behauptet er die Unsterblichkeit der Seele wegen der Zeitlosigkeit des Realen. Der teleologischen Betrachtung der Natur sichert er ihren Werth; er findet das Beginnen eines zweckmäßigen Naturlaufs höchst wunderbar. Zu einem Wissen Gottes fehlen uns aber alle Data und sind uns vielleicht weislich versagt. — Ohne auf die Prüfung dieses Systems einzugehen, liegt doch unverkennbar klar darin zu Tage ein gewisses Hinneigen zu Spitzfindigkeiten und ein Polemisiren gegen alle neuere Philosophie. —

Herder (Joh. Gottfried von). Einer der geistreichsten und eigenthümlichsten Denker und Forscher, der sich als Theolog und Philosoph zugleich, auch um die Pädagogik, durch seine Schriften die größten Verdienste erworben hat. Er war geboren zu Mohrungen in Ostpreußen, wo sein Vater Cantor und Mädchenschullehrer war. Sein Vater bestimmte ihn nicht zum Studiren und nur verstohlen konnte er

die Bücher, zu denen ihn eine unersättliche Wißbegierde zog, lesen. Indeß ward er Schreiber bei dem Prediger Treschow in seiner Vaterstadt, und dieser erlaubte, von der Lernbegierde des Knaben gewonnen, daß er an den Lehrstunden, die er seinen Kindern im Lateinischen und Griechischen gab, Theil nehmen konnte. Ein russischer Chirurg lernte ihn während des 7jährigen Kriegs können und machte ihm die Anerbietung unter seiner Leitung zu Königsberg und Petersburg Medicin zu studiren, und Herder begab sich 1762 nach ersterm Ort, bekam aber gleich bei der ersten Section einen solchen Abscheu vor seinem Fach, daß er ihm entsagte und Theologie zu studiren beschloß. Neue Bekanntschaften verschafften ihm eine Stelle im Friedrichs-Collegium, dort war er erst Aufseher einiger Kostgänger, dann Lehrer. Unentgeltlich hörte er hier Kant's Collegia und gewann die Freundschaft Hamanns. Gründlich und mit heiligem Eifer studirte er hier nicht nur Theologie und Philosophie, sondern auch Geschichte, Naturwissenschaft, Staats- und Völkerkunde und Sprachwissenschaften. 1764 kam er als Collaborator und Prediger an die Domschule zu Riga. Enthusiastischer Beifall ward ihm in beiden Aemtern zu Theil. 1767 legte er diese Aemter nieder und schlug auch eine angebotene Stelle in Petersburg aus, um die Welt zu sehen. In Frankreich ward er Begleiter des Prinzen von Oldenburg auf dessen Reisen durch Europa, mußte jedoch diesem Posten bald wieder entsagen, da ihn ein Augenübel in Straßburg aufhielt. Hier lernte er er Goethe kennen. 1771 nahm er einen Ruf zum Hofprediger und Superintendenten in Bückeburg an. Er war schon längere Zeit durch seine Fragmente über deutsche Literatur als Kritiker und Belletrist berühmt und geachtet; hier machte er sich aber als Theolog so bekannt, daß er 1775 einen Ruf als Professor der Theologie nach Göttingen bekam, jedoch mit der Clausel, daß er sich (was sonst ganz ungewöhnlich war) einem Colloquium und Examen unterwerfen solle. Herder zauderte; eben als er sich aber dafür entscheiden wollte, erhielt er den Ruf als Oberhofprediger, Generalsuperintendent und Ober-Consistorialrath nach Weimar, den ihm Goethe's Empfehlung verschafft hatte. Er trat diesen Posten 1776 an, wirkte in ihm in jeder Beziehung höchst segensreich und machte Weimar, nebst Goethe, Schiller und Wieland zum deutschen Athen; 1793 ward er Vicepräsident, 1801 Präsident des Ober-Consistoriums und zwei Jahre darauf (1803) von dem Kurfürsten von Baiern geadelt. Seine Schriften sind sämmtlich classisch. Als Theolog wirkte er hauptsächlich auf eine richtige Auslegung der Bibel; als Philosoph suchte er das Leben in die Schule überzutragen; als Archäolog die ewigen Werke Griechenlands für die Bildung des Menschengeschlechts zum Muster aufzustellen; zum Naturstudium munterte er auf; dabei läuterte er den Geschmack und erhob durch richtige Anschauung die Kunst zur Allgemeinheit. Wichtige Schriften:

Abhandlung über den Ursprung der Sprache, Berlin 1772; Aelteste Urkunde des Menschengeschlechts, 4 Bde., Riga 1774, 1776; Ursachen des gesunkenen Geschmacks bei den verschiedenen Völkern, da er geblüht hat (Preisschrift), Berlin 1775; Vom Einfluß der Regierung auf die Wissenschaften und der Wissenschaften auf die Regierung (Preisschrift), ebend. 1780; beide wurden 1789 neu aufgelegt; Vom Geist der hebräischen Poesie, 2 Bde., Dessau 1782, 1783, 3. Aufl. 1825; Ideen zur Philosophie der Geschichte der Menschheit, 4 Bde., Riga 1784—91, 2. Aufl. 1821 (Hauptwerk); Zerstreute Blätter, 6 Sammlungen, Gotha 1785—97; Briefe zur Beförderung der Humanität, 10 Samml., Riga 1793—97; Christliche Schriften, 5 Samml., Riga 1794—98; Terpsichore, 3 Bde., Lübeck 1795, 1796, 2. Aufl. 1811; Kalligone, vom Angenehmen und Schönen, 3 Bde., Leipzig 1800; Adrastea, 4 Bde., ebend. 1801—1804; Ansichten des classischen Alterthums, 2 Bde., 1805, 1806; Christliche Reden und Homilien, 2 Bde., Tübingen 1805, 1806; Sophron, gesammelte Schulreden, ebend. 1810. — Von seinen sämmtlichen Werken erschienen zu Tübingen 1806—20 10 Lieferungen oder 45 Bde., und 1827 ward eine neue wohlfeile Taschenausgabe veranstaltet, die 60 Bde. enthält. Sein Leben beschrieb Heinrich Döring, Weimar 1823. 8.

Heresbach (Konrad, gewöhnlich der deutsche Columella genannt), geb. zu Heresbach, einem Dorfe im Herzogthume Cleve 1509, von vornehmer Familie, die ihr Geschlecht von Gottfried von Bouillon ableitete; ward Erzieher, dann Rath des Herzogs von Cleve, der ihm die wichtigsten Geschäfte auftrug; stand, obgleich eifriger Katholik, mit Erasmus und Melanchthon in freundschaftlichen Verhältnissen, zog sich in spätern Jahren aus dem Staatsdienste zurück und starb zu Lorinfoulen 1576; schrieb: de educandis principum liberis, 2 Bde., Frankfurt 1570—92; Historia anabaptistica de factione Monasteriensi anni 1534—36; Amsterdam 1635 und 1650; Rei rusticae libri IV., Köln 1570. Auch gab er Uebersetzungen von Herodot, Thukydides, Strabo und Theodor von Gaza heraus.

Hergang (Karl Gottlob) Dr. der Theologie und Archidiaconus an der Hauptkirche zu Budissin. Einer der thätigsten und verdienstvollsten unter unsern neuesten pädagogischen Schriftstellern, von dem darum nur zu wünschen ist, daß er bald auch über die Geschichte seines Lebens und Geistes Etwas selbst veröffentlichen möge, da hierüber leider noch so wenig bekannt ist, indem selbst das Pierer'sche Encyclopädische Wörterbuch und das Brockhaus'sche Conversationslexicon, mit großem Unrecht, keinen Artikel über ihn enthalten. Die vornehmsten seiner zahlreichen, sämmtlich sehr schätzbaren und deshalb allen Erziehern und Lehrern vorzüglich zu empfehlenden Schriften sind folgende: Kleine Gymnastik der Sinnen- und Seelenkräfte, Zittau 1806. Kurze Anweisung zum Unterricht im Schönschreiben, ebend. 1813. Lehrreiche Unglücksfälle zur Warnung vor Vergiftungen, Görlitz 1837. Handbuch der pädagogischen Literatur, Leipzig 1840. Literarisches und pädagogisches Wochenblatt, Grimma 1837 u. 38. Allgemeine pädagogische Zeitschrift. 3 Hefte, Budissin 1839. Die vorliegende Pädagogische Real-Encyclopädie hat er bis zum Buchstaben **G.** redigirt.

Hergenröther (Johann) Dr. der Philosophie und Seminardirector, dann Stadtpfarrer zu Würzburg; gestorben daselbst den 15. Jan. 1835. Verfasser einer trefflichen „Erziehungslehre im Geiste des Christenthums." Ein Handbuch für Schullehrer und Schulpräparanden. 2. Aufl. Sulzbach 1830.

Hering (Martin Christian), Seminarlehrer am Schullehrer-Seminar zu Zittau. Ein rühmlichst bekannter und besonders um die musikalische Jugendbildung verdienter Schriftsteller im Fache der Tonkunst, durch seine schätzbaren musikalisch-pädagogischen Lehrbücher: Neue Clavierschule für Kinder, Leipzig

1821. 2. Aufl. 1840. Gesanglehre für Volksschulen, Leipzig 1820. Singschule für Kinder. 4 Bde. Leipzig, 1807. Singbüchlein für Stadt- und Landschulen, Zittau 1837. Allgemeines Choralbuch, Leipzig 1838. Practische Präludirschule, ebend. 1839.

Hermeneutik (Auslegungswissenschaft), die auch dem Pädagogen sowohl zu seinem eignen Studium, als um Andere darin zu bilden, nöthig ist. Man versteht darunter 1) im Allgemeinen das System der Grundsätze, nach welchen der Sinn irgend einer ausgesprochenen oder geschriebenen Rede erforscht oder entwickelt werden muß; 2) im engern Sinne den Inbegriff von Regeln, durch deren Anwendung man in den Stand gesetzt wird, den Sinn eines Schriftstellers nicht nur selbst aufzufinden, sondern ihn auch Andern auf eine überzeugende Weise mitzutheilen. Sie gehört zur angewandten Logik, insofern sie die Gesetze des Verstandesgebrauches auf die Materie anwendet und untersucht, welchen Sinn ein Schriftsteller mit den von ihm gebrauchten Wörten verbunden habe, indem sie theils aus dem allgemeinen und besondern Sprachgebrauche, dem Zusammenhange und der Geschichte, theils aus dem, dem Schriftsteller eignen Ideengange, seinen und seines Zeitalters herrschenden Vorstellungen, Meinungen, Vorurtheilen u. s. w. den Sinn zu entwickeln und darzustellen sucht. Hierbei unterscheidet man gewöhnlich Bedeutung, die Vorstellung, die nur mit Einem Worte bezeichnet ist, Verstand, der aus den Bedeutungen der einzelnen Wörter und deren Zusammenhang, und Sinn, der aus dem Zusammenfassen einer meist aus mehren Sätzen bestehenden Rede und der Vereinigung zu einem Ganzen hervorgeht. Vgl. Exegetik und Auslegung. Sowie nun die angewandte Logik in die allgemeine und besondere zerfällt, so auch die Hermeneutik. Die allgemeine Hermeneutik enthält die allgemeinen Grundsätze, die bei der Erklärung von Schriften befolgt, die besondern Regeln, die bei der Erklärung einer einzelnen Schrift oder einer gewissen Art von Schriftstellern noch besonders angewandt werden müssen, so z. B. bei Erläuterung der heiligen Schrift (s. Exegese), juristische Hermeneutik ꝛc. Doch setzt letztere jene stets voraus. Wichtiger ist die Eintheilung nach den dabei beabsichtigten Zwecken, in grammatische, historische, ästhetische Hermeneutik. Die erstere legt den Sinn eines Schriftstellers, was dieser selbst bei seiner Rede gedacht hat, oder blos den grammatischen Sinn einer Stelle mit andern Worten dar; die zweite löst die Schwierigkeiten, die in den Sachen selbst liegen, und indem sie untersucht, ob die erzählte Begebenheit auch wahr, oder ob das Ganze oder einzelne Theile der Erzählung nur Dichtung seien, gründet sie sich auf historische und philosophische Kritik (beide sind, als grammatisch-historische Hermeneutik innig verbunden), die dritte endlich läßt sich auf die Schönheit der Composition ein. Einige fügen noch die logische Hermeneutik hinzu, welche sich mehr auf Erklärung des ganzen Sinns erstrecken soll; unpassend, weil die Logik bei jeder Erklärung nöthig ist. Genaue Kenntniß der Sprache des einzelnen Schriftstellers und seines Zeitalters, Bekanntschaft mit dem abgehandelten Gegenstande und eine geübte reife Beurtheilungskraft und gebildeter Geschmack sind Bedingungen eines Hermeneuten. 3) Im engsten Sinne so v. w. Exegetik. Vgl. Hueti de interpretatione libri II. Paris 1661. und Stade 1680. Maiers Auslegekunst, Halle 1756 (der erste Verfasser einer Hermeneutik in Deutschland). Rudorf, de arte interpretandi scriptt. pros. Leipzig 1747. 4. Bauer, de interpr. Thucyd., optima interpr. disciplina, ebend. 1753, 4. Schellers Anleitung zur Erklärung der alten Schriftsteller, ebend. 1783. Beck, de interpr. vett. scriptt. Comment. III., ebend. 1791 u. 98. Morus, diss. theol. et philos., 2 Bde., ebend. 1792. —

Herrnhuther Schulen s. Franke'sche Schulen.

Heroismus s. Muth und Tapferkeit.

Herrschsucht s. Herrschtrieb.

Herrschtrieb. Dieser schädliche Hang erwacht in dem Kinde mit dem Gefühl der Willenskraft. Bei zunehmendem Bewußtsein seines eignen Werthes fängt es an sich mit andern Kindern zu vergleichen, und es freut sich, wenn es sieht, daß es ihnen überlegen ist, oder von Andern vorgezogen wird. Daraus entsteht nun ein Streben nach Lob, Ruhm und Ehre, und eine Abneigung gegen Alles, was ihm Tadel und Schande zuziehen würde. Es sucht Andere an Stärke, Behendigkeit, Geschicklichkeit, Einsicht und Kenntnissen zu übertreffen. Sein Ich zeigt sich immer in einem höhern Grade, und wird bald der Mittelpunct seiner meisten Bestrebungen. Indeß setzen, abgesehen von dem, was die Erziehung thut, diesem Triebe selbst Natur und Erfahrung wohlthätige Schranken. Ein kräftigerer Wille, größere Vorzüge, unübersteigliche Hindernisse, erfahrenes Mißlingen, so wie beschämende Beispiele von Demuth und Liebe weisen ein solches Kind unwillkürlich auf seine geistige und leibliche Schwäche hin, und erzeugen ein gewisses heilsames Mißtrauen in eigne Kraft, bescheidene Anerkennung fremder Ueberlegenheit, Vorsicht im Benehmen, ja selbst eine wohlthätige Besorglichkeit und Befürchtung. Durch dieses Alles wird der Herrschtrieb mit dem Eigenwillen zurückgedrängt und dem Gehorsam Bahn gemacht. Geschieht dies Alles in rechter Art und Weise, so wird das heranwachsende Kind auf der einen Seite ebensowohl edles Selbstgefühl, Muth und Entschlossenheit, als auf der andern Demuth, Gehorsam, Vorsicht ꝛc. ins kommende Leben mit hinübernehmen, und vor Stolz, Herrsch- und Ruhmsucht, Ehrgeiz, Neid und Eifersucht (s. d. Artt.) nicht weniger, als vor Kriecherei, Knechtssinn, Niederträchtigkeit, Feigheit, Menschenscheu und stumpfer Unterwürfigkeit bewahrt bleiben. So wird sich aber auch der Herrschtrieb mittlerweile veredeln, auf die eigenen Affecte und Neigungen zurückwirken und sich als Selbstbeherrschung manifestiren oder kundgeben. — Der Trieb zum Herrschen, es Anderen in jeder Art zuvor zu thun, seine Ueberlegenheit über sie geltend zu machen ꝛc., wird nur zu oft mißleitet; er wird entweder zu sehr begünstiget oder zu sehr unterdrückt. Man weiß ihn eben so wenig zum Hebel einer wohlthätigen Nacheiferung und zum Träger sittlich guter Vorzüge zu machen, als man gewöhnlich daran denkt, in welchen verschiedenen Abstufungen der verschiedenen Kinder er sich vorfindet. — Es giebt unter den Kindern solche, welche als geborne Herrscher, dann aber auch solche, welche als geborne Knechte erscheinen. Man

darf nur die Kinder, wenn ihrer viel beisammen sind, in ihrem freien Treiben beobachten und man wird finden, daß meist Eins den Ton angiebt oder angeben will, und dann sich das zweite, dritte, vierte ꝛc. widersetzen, das erste aber doch am Ende seinen Willen, wenn auch ertrotzend, durchsetzt, während sich die übrigen Alles gefallen lassen. Auf diese Verschiedenheit, selbst unter Geschwistern, wird oft gar nicht geachtet; man läßt dem kleinen Herrscher zu viel Spielraum, ja nicht selten läßt man es geschehen, daß er herrisch gegen Dienstboten auftritt, und wohl selbst zeigen sich Vater und Mutter dem kleinen Despoten fügsam. Es hat nichts zu bedeuten, wenn er um sich schlägt, nur ihm darf kein Haar gekrümmt werden. Muß sich aus dem Allen nicht unausbleiblich die Herrschsucht mit ihren Abarten entwickeln? — Der Herrschertrieb fordert eine große Sorgfalt, Vorsicht und Beachtung, theils, weil er sich in so viele andere Bestrebungen verzweigt, theils aber auch, weil die goldene Mittelstraße bei so verschiedenen Kindern nur sehr schwer zu finden ist. Hierüber bemerken wir jedoch Folgendes, was dem erziehenden Lehrer als Leitstern dienen kann.

Er halte nämlich:

1) fest auf der bestehenden Schulordnung, und dulde gegen dieselbe keine Ausnahme. Verwöhnte Kinder, welche kein anderes Gesetz als ihren Eigenwillen kennen, wollen dies auch in die Schule übertragen; doch gerade hier müssen sie lernen, daß das, was Andern gilt, auch ihnen gilt, und sich jedes der bestehenden Ordnung ohne alle Einsprache unterwerfen müsse. Derlei Ausnahmen überhaupt muß der Lehrer in der Schule möglichst zu vermeiden suchen; denn die Kinder bauen leicht ein Recht darauf, bringen den Lehrer in die größte Verlegenheit und werden der Ordnung sehr verderblich. Es muß daher jeder Schein von Willkür sorgfältig vermieden werden.

2) Er dringe stets auf pünctlichen Gehorsam; denn der Gehorsam ist, wie wir früher bemerkt haben, die Basis aller Erziehung, Ordnung und Zucht, somit die Seele des Schullebens, ohne denselben kann kein Gedeihen, kein Fortschreiten auf der Bahn des Guten ꝛc. erwartet werden.

3) Er lasse insbesondere keine andern, als religiös-sittliche Vorzüge gelten. Nicht der glänzende Verstand, nicht die leichte Fassungskraft oder das glückliche Gedächtniß, so liebliche Erscheinungen diese Gaben des Geistes auch immer sein mögen, nicht Geld und Reichthum, Rang und Ansehen, dürfen hier für sich betrachtet, entscheiden, und die Kinder berechtigen, daß sie ein Uebergewicht über die andern sich anmaßen, oder gar stolz und verachtend auf sie herabsehen, und etwa dem Lehrer selbst herrisch und widerstrebend begegnen, nein, sondern vielmehr muß der entschiedene Vorzug dem zuerkannt werden, was unverlierbaren Werth für Zeit und Ewigkeit behauptet, und dies ist vorzugsweise ein christlich frommer Sinn und ein aus demselben hervorgehendes moralisches Betragen. Vor diesem muß jeder anderweitige Vorzug in den Hintergrund treten. Hierdurch wird dem mitgebrachten Dünkel jede Nahrung entzogen, und die Begierde, über Andere zu herrschen, niedergedrückt.

Hertzberg (Ewald Friedrich Graf v.) preußischer Cabinetsminister, geb. 2. Sept. 1725 zu Lattin bei Neustettin, war einer der größten und vielseitigsten, auch um die Verbesserung des Preußischen Schulwesens verdientesten Staatsmänner seiner Zeit. Sein Talent für diese Laufbahn bewies er schon, als er die Universität Halle verlies, durch seine Abhandlung „Ueber das Brandenburger Staatsrecht", welche das Cabinet nicht im Drucke erscheinen ließ. Hierauf nahm er zum Gegenstande seiner Dissertation die Geschichte der Churfürstenvereine, welche nebst der erstern Veranlassung gab, daß er sogleich beim Departement der auswärtigen Angelegenheiten angestellt, der Churbrandenburg. Gesandtschaft zur Kaiserwahl als Legationssecretair beigegeben und 1742, als Friedrich der Große seine Brauchbarkeit anerkannte, zum Legationsrath ernannt wurde. Seine von der Academie der Wissenschaften zu Berlin gekrönte Abhandlung „Ueber die erste Bevölkerung der Mark Brandenburg" hatte die Folge, daß er zum Mitgliede der Academie und zum geheimen Legationsrath ernannt wurde und seitdem einen Theil der geheimen Expeditionen im Departement der auswärtigen Angelegenheiten besorgte, auch den gewöhnlichen Sitzungen beiwohnte. Damals schrieb er die „Geschichte der ehemaligen Brandenburgischen Seemacht des Churfürsten Friedrich Wilhelm des Großen und der africanischen Compagnie, wie auch der brandenburgischen Besitzungen auf der Küste von Africa, welche König Friedrich Wilhelm 1720 an die Holländer verkauft hat." Aus den in dem Archive zu Dresden gefundenen Depeschen des östreich. und sächs. Hofes arbeitete er 1756 binnen acht Tagen das berühmte „Memoire raisonné" in drei Sprachen (lateinisch, deutsch und französisch) aus, das den Einfall in Sachsen rechtfertigen sollte. Bald nachher ward er erster Geheimrath oder Staatssecretair beim auswärtigen Departement. Der Friedensvertrag mit Rußland und Schweden, 1762, war sein Werk und die Abschließung des Hubertusburger Friedens erwarb ihm den Lobspruch aus dem Munde seines Königs: „Vous avez fait la paix comme j'ai fait la guerre, un contre plusieurs," und den Posten eines zweiten Staats- und Cabinetministers (Minister der auswärtigen Angelegenheiten). Die erste Theilung von Polen 1772 wäre vollbracht worden, auch ohne Preußens Theilnahme, das fühlte Hertzberg, wie Friedrich selbst, und da in solchem Falle Westpreußen wesentlich nothwendig ward für Preußens Vertheidigungszustand, so war auch Niemand thätiger wie Hertzberg, um Friedrichs näheres Recht auf jene Provinz unumstößlich darzulegen und das Gelingen seiner Absichten zu befördern. Der Notenwechsel über die baiersche Erbfolge und der Teschener Friedensschluß vergrößerte seinen Ruhm. Die Absichten Oesterreichs auf Baiern veranlaßten bekanntlich die Errichtung des Fürstenbundes im Jahre 1785, wobei außer dem Könige selbst und dem damaligen Kronprinzen, der Minister Hertzberg viel wirkte. In den letzten Lebenstagen Friedrichs des Großen war Hertzberg einer der Wenigen, die der König täglich in Sanssouci um sich hatte. Friedrichs Nachfolger wählte Hertzberg zu seinem Begleiter bei der Huldigungsannahme in Preußen und Schlesien, erhob ihn in den Grafenstand, beauftragte ihn, die Huldigung in Pommern und der Neumark für ihn zu empfangen, übertrug ihm die auswärtigen Geschäfte und ernannte ihn zum Curator der

Academie. Hertzberg erwarb sich unter der neuen Regierung auch neue Verdienste. Seine Bemühungen stillten die Unruhen in Holland; außerdem beschäftigte ihn die Erhaltung des politischen Gleichgewichts, im Geiste der Grundsätze, welche den Character des Fürstenbundes ausmachen. Eine Folge hiervon war die Reichenbacher Convention, welche aber, wegen des Königs Nachgiebigkeit gegen England und Holland auf eine ganz andere Grundlage abgeschlossen wurde, als Hertzberg früher gewollt hatte. Doch lieh er seine Feder zu der berühmten Generaldeclaration an Oesterreich, welche dem Kaiser Leopold die Bedingungen vorschrieb, unter welchen Preußen und die Seemächte wollten, daß er Frieden mit der Pforte schließen solle. Das Mißlingen seines Planes, den er selbst für sein Meisterstück hielt, ließ einen Stachel in Hertzbergs Brust zurück, der durch mehre, seiner einmal gereizten Empfindlichkeit schmerzlich fallende Umstände, worunter die Anstellung zweier neuer Minister gehörte, immer mehr geschärft wurde, so daß er endlich im Mai 1791 seine Entlassung begehrte. Diese ward ihm aber nicht zugestanden, und er nur von der Besorgung einiger Geschäfte des Departements entbunden. Er selbst beschränkte allmählich seinen Wirkungskreis auf die Curatel der Academie und die Aufsicht über den preuß. Seidenbau, beschäftigte sich daneben mit seiner eigenen Oeconomie, so wie mit der Geschichte des großen Friedrich, wozu er das geheime Archiv benutzen durfte, die er aber nicht vollendet hat. Die zweite Theilung Polens 1793, und Preußens politisches Verhältniß, das durch dessen Theilnahme an der Coalition gegen Frankreich in eine gewisse Krisis gerathen war, brachte ihn zu dem Entschlusse, dem Könige seine Dienste wieder anzubieten. Er that dies in drei Schreiben an Friedrich Wilhelm II., im Juli 1794, welche Patriotismus, Weisheit und edles Selbstgefühl athmen. Abgewiesen, ergriff dies sein Gemüth so sehr, daß er zu kränkeln anfing, und am 27. Mai 1795 starb. Hertzberg's Verdienste um die Academie der Wissenschaften verdienen alle Anerkennung. Besonders lag ihm die deutsche Literatur und die Bildung der deutschen Sprache am Herzen; sein Plan zu einer Verbesserung derselben, nach Leibnitz, brachte große Thätigkeit hervor. Mit bedeutenden Aufopferungen ließ er auch die Verbesserung des vaterländischen Schulwesens sich angelegen sein, er suchte das Loos der armen Landschullehrer besonders dadurch zu erleichtern, daß er ihnen durch Einführung des Seidenbaues in Preußen einen Nebenverdienst zu verschaffen suchte. In der Verbesserung der Landwirthschaft ging er auf seinem Gute Britz überall mit gutem Beispiele voran. Im bürgerlichen Leben war Hertzberg, dessen ausdrucksvolle Physiognomie den gebildeten Denker auf den ersten Blick verkündete, anspruchlos, schlicht und patriarchalisch, sah wenig Gesellschaft bei sich, und meist nur Gelehrte. Bei der ihm angebornen Offenheit und Gradheit glaubte man, daß er in Beziehung auf seine Geschäfte, deren Natur Verschlossenheit bedürfe, nicht hinlängliche Vorsicht beobachte. Vielleicht lag hierin ein Grund, daß man sogar seinen Briefwechsel insgeheim beobachtete. Geneigtheit für Publicität war ein Grundzug seines Characters. In diesem Geiste sprach er am Tage der Thronbesteigung Friedrich Wilhelm II. in der Academie die sinnvollen Worte: „Jeder Staat, der seine Handlungen auf Weisheit, Kraft und Gerechtigkeit gründet, gewinnt allemal, wenn sie durch Publicität ins helle Licht vors Publicum gesetzt werden, die nur denjenigen Regierungen gefährlich ist, die dunkle und versteckte Schleichwege lieben." Vgl. Weddingens „Fragmente aus dem Leben des Grafen von Hertzberg." (Bremen 1796) und Posselts „Ewald Friedrich Graf von Hertzberg." (Tübingen 1798).

Herz, (Bildung desselben). Wie sich der Baum durch seine Blüthen, Blätter und Früchte zu erkennen gibt, so offenbart sich auch des Menschen Inneres, d. i. seine Gesinnung durch seine Handlungen. Freilich fragt Gott nicht blos was, sondern auch wie du's gethan, er schaut nebst der Frucht auch Kern und Wurzel an. Er allein ist der Herzenskenner, er durchschaut den tiefsten Grund desselben. Nichts desto weniger bleibt der Ausspruch Jesu ewig wahr: „An ihren Früchten werdet ihr sie erkennen. Sammelt man auch Trauben von den Dornen, oder Feigen von den Disteln? Ein guter Baum kann nicht schlechte, und ein schlechter Baum nicht gute Früchte tragen." Wenn nun das Herz gleichsam die Wurzel des menschlichen Lebensbaumes ist, und die Güte der Wurzel von ihrem Umfange, ihrer Tiefe und Festigkeit, so wie von ihrer Fähigkeit, gute Nahrungssäfte in sich aufzunehmen und sie dem Stamme und den Zweigen des Baumes zuzuführen abhängt; so wird man auch wohl berechtigt sein dürfen, die Güte des Herzens in ähnlichen Eigenschaften aufzusuchen. — Je tiefer und inniger nun der Mensch im Göttlichen und Ewigen wurzelt, und je weniger er sich von den Stürmen der Zeit erschüttern und niederbeugen läßt; je stärker in ihm der Antrieb zum Guten und je kräftiger sein Wille in Allem ist, was Gott verlangt, und was die Menschheit ehrt; je lieblicher sich Gottes Bild an ihm abstrahlt, desto schöner ist sein Inneres bestellt, — desto besser ist sein Herz. Und dies sein Herz kann nur dann, und nur in dem Grade gebildet heißen, wenn und in welchem Grade die Liebe zu Gott und zur Tugend in ihm Kraft und Leben gewonnen hat. Es kann sonach die Bildung des Herzens nur als eine Veredlung des innern Menschen und dies nur in der Weise aufgefaßt werden, daß er wahrhaft gerecht und ein Mensch nach dem Herzen Gottes wird. — Wenn nun die Pflanze veredelt wird, daß man sie in einen guten Boden versetzt, aus dem sie edlere Nahrungssäfte einsaugt, zugleich aber auch, daß sie sorgsam gewartet und gepfleget wird, so wird auch das Kind in seiner ersten Lebensblüthe dadurch veredelt, wenn es in gute Hände fällt, die es vor Verkrüppelung und Verderben durch Verführung und Aergerniß bewahren, ihm zur allseitigen Entwickelung seiner Kraft die nöthige Unterstützung bieten und ihm durch eine freundliche Umgebung Schutz und Nahrung verschaffen. — Des Kindes Herz soll Innigkeit und Tiefe, Kraft und Freudigkeit gewinnen; es soll gerecht, theilnehmend und wohlwollend u. s. w. sein. Dies Alles aber erlangt es nur durch Glauben, Hoffnung und Liebe, welche das Reich Gottes im Innersten des Menschen und das Wesen des ganzen Christenthums ausmachen. Glaube, Hoffnung und Liebe bilden sonach den Kern des Herzens, aus welchem sich die herrlichsten Blüthen der Früchte des Lebens entwickeln. Es ist also augenfällig, daß

die wahre Bildung des Herzens sich lediglich auf diese Tugenden als den einzig sichern und festen Grund basire. Nur wenn der Glaube, die Hoffnung, die Liebe im Menschen lebendig sind, da wird er gestaltet nach dem Herzen Gottes. Ist die Quelle rein, so ist es auch das Wasser, das aus derselben fließt. So wird auch jede Aeußerung das Bild des veredelten Herzens als ein unterscheidendes Kennzeichen darstellen, und sich als Gott und Menschen gefällig bekunden. Doch mehr hierüber im Art. Religion und religiöse Bildung.

Herz (das kindliche). Nicht selten geschieht es, daß die guten Regungen des Herzens gleichgiltig übersehen, oder wohl gar getadelt werden, wenn sie etwa mit einem zeitlichen Nachtheil verbunden waren, oder wenigstens keinen Gewinn brachten. Bei Kindern hat das Herz meistens eine bedeutende Stimme, und läuft dem Verstande größtentheils voran. Allein in einem solchen Falle sollte ein Kind nie zu hart angelassen werden, viel weniger also dann, wenn eine solche Regung mit Vernunft und Gewissen im Einklange ist. Gewöhnlich ist es aber dann entweder Leichtsinn, Unbesonnenheit oder Dummheit, womit der gute Wille des Kindes bezeichnet und belegt wird. Und was ist die Folge hiervon? — Diese: des Kindes Geist wird herabgestimmt und zwar bis zur Gemeinheit, die nichts für gut erkennt, als was Gewinn und Vortheil bringt. Was sich als edel, theilnehmend an fremder Noth, wohlthätig, freigebig, schonend, nachsichtig und menschenfreundlich im kindlichen Herzen leicht entwickeln würde, das wird gewaltsam unterdrückt, und das Gegentheil davon, — ein engherziges, karges, ungefälliges, unfreundliches und theilnahmloses Wesen wird demselben eingeimpft. — Auf diese Weise wird das kindliche Herz mit einer eisigen Kruste überzogen, die mit ihm vielleicht, so lang es schlägt, zusammenhängt.

Herzensgüte s. Herz.

Herzhaftigkeit s. Muth.

Herzlichkeit s. Gemüth und Herz.

Herzlosigkeit s. Gefühllosigkeit.

Hesekiel (Friedrich), Generalsuperintendent und Consistorialrath zu Altenburg, wurde am 27. October 1794 zu Rehsen im Dessauischen, wo sein Vater Prediger war, geboren. Nachdem seine Schulbildung auf dem Gymnasium zu Dessau vollendet war, schloß er sich 1813 als freiwilliger Jäger den Truppen seines Vaterlandes an, machte mit ihnen die Feldzüge nach den Niederlanden und nach Frankreich, und erwarb das dessauische Feldzugskreuz für 1813, 1814 und 1815. Schon war er in der ruhigen Zwischenzeit nach Leipzig abgegangen, um dort seine theologischen Studien zu beginnen; als aber der Krieg wieder ausbrach, wurde er darin aufs Neue unterbrochen, indem er sogleich wieder, jetzt als Oberjäger, bei dem dessauischen Corps eintrat. Erst von Michaelis 1815 bis dahin 1817 konnte er sie ruhiger vollenden, zuerst wieder in Leipzig, dann zu Halle, wo Niemeyer, Knapp, Wegscheider und Gesenius seine vorzüglichsten Lehrer wurden. Hier wurde er auch nach kurzem Hauslehrerleben 1818 zum Diaconus an der Moritzkirche gewählt, und blieb 16 Jahre lang in diesem Wirkungskreise, mit welchem er verschiedene Lehrämter am Pädagogium und an Privatanstalten, seit 1823 auch das Amt eines Hospitalpredigers, 1824 das eines Inspectors der Parochial- und Armenschulen und 1826 das eines Seelsorgers an der Irrenanstalt, außerdem seit 1827 die Redaction des „Hallischen Wochenblattes" und zum Theil auch des hallischen „Journals für Prediger", sowie das Secretariat der ostindischen Missionsanstalt zu verbinden wußte. Die Menge dieser Aemter ließ ihm wenig Muße, sich auch als Schriftsteller im Fache der eigentlichen gelehrten Theologie eine Wirksamkeit zu eröffnen; aber bei einer eigenthümlichen Gabe gemüthlicher Darstellung fand er es doch möglich, sich durch eine Reihe Kinder- und Jugendschriften nützlich zu machen, (z. B. „Die Nachbarskinder, Erzählungen," Halle 1824. „Das Christkind, eine Geschichte Kindern erzählt," Halle 1823. „Der frommen Kinder erstes Lehr- u. Lesebuch," Halle 1833. „Erinnerungen an Fr. Ph. Wilmsen," Berlin 1833), unter denen die Schrift: „Gottlieb Sonntag, Blätter eines Theologie Studirenden," Halle 1821, welche in der Weise der Strauß'schen „Glockentöne" zur würdigen Einleitung der Theologie Studirenden in ihren Beruf bestimmt ist, in ihrer Art sehr wohlthätig gewirkt haben mag. Geschätzt sind auch die Proben seines poetischen Talents („Gedichte," Dessau 1825. „Blüthen heiliger Dichtung," Halle 1827). Dazu kommen noch Gelegenheits- und Denkschriften, wie: „Kanstein's Leben" (Halle 1827), „Francke's Denkmal" (Halle 1828), „Blicke auf Halle und seine Umgebungen" (Halle 1824) u. s. w. Ohne seinen Namen, vielmehr im Namen der Directoren der Franckeschen Stiftungen, gab er die jährlichen Berichte der ostindischen Missionsanstalt heraus, und schon hier zeigte sich in dem Tone seiner Betrachtungen, so wie in der Art seines Interesses für das Missionswesen, ein Unterschied zwischen seiner theologischen Richtung und der seiner Lehrer. Noch mehr zeigte sich dieses, seitdem er im Jahre 1834 an die Spitze der altenburgischen Geistlichkeit gestellt wurde. In seinen Predigten, von welchen seitdem auch mehre in Sammlungen oder einzeln (z. B. „Gedächtnißpred. auf den Kaiser Franz," Altenb. 1836) erschienen sind, hat er sich mit Erfolg der Predigtweise Dräseke's angeschlossen; dieses zeigen auch seine unter dem Titel „Timotheus" herausgegebenen Reden an Geistliche bei ihrer Einweihung und Einführung in den Beruf des Pfarrers (Altenburg 1837), eine Sammlung, wie sein „Gottlieb Sonntag", besonders für jüngere Amtsbrüder, Candidaten und Theologie Studirende bestimmt. Auch in seinem einflußreichen Amte bemühte er sich, dem Uebergewichte des dort sehr verbreiteten Rationalismus durch Aufmunterung abweichender Richtungen entgegenzuwirken. In diesem Sinne ist ihm auch das viel besprochene Consistorialausschreiben vom 13. November 1838 zugerechnet, welches unter Zugeständnissen in Beziehung auf die Auswanderer, deren religiöses Bedürfniß durch stete Predigten über Frömmler und Finsterlinge nicht habe befriedigt werden können, den Predigern nicht etwa blos die Lehren von Gott, göttlichen Eigenschaften und Unsterblichkeit, sondern auch die von der Sünde, Versöhnung, Rechtfertigung, Himmel und Hölle u. s. w. in ihren Predigten abzuhandeln empfiehlt. Wenigstens hat einer der angesehensten altenburger Theologen, der 73jährige geheime Consistorialrath und Doctor der Theologie Schuderoff

in Ronneburg eine öffentliches „Sendschreiben" (Leipzig 1839) an H. gerichtet, worin er sich wegen der Seitenblicke auf seine eigene Wirksamkeit, welche er in dem Ausschreiben gefunden haben will, vertheidigt, und über das ganze Verfahren, durch Religionsedicte die Geistlichen, auch die Widerstrebenden, zu einzelnen theologischen Richtungen, oder doch zum Bekenntniß derselben nöthigen zu wollen, zugleich aber auch über die ganze hier empfohlene Theologie von seinem Standpuncte aus seine Bedenken ausspricht. Nachdem man Gutachten der theologischen Facultäten zu Berlin, Jena, Heidelberg und Göttingen über das Ausschreiben eingeholt, wurde Schuderoff, der bereits seit 1836 wegen hohen Alters emeritirt ist, die Kanzel verboten und eine Untersuchung gegen ihn eingeleitet, während seine Anhänger ihn durch Deputationen, Ehrenbecher u. s. w. feierten. Doch ist neuerdings die Untersuchung und das Verbot aufgehoben worden, und es werden hoffentlich beide streitende Parteien bald davon abkommen, die theologische Ueberzeugung und Neigung ihrer Gegner als unchristlich zu betrachten und zu bekämpfen. H. starb 1841.

Hesse (Wilhelm). Ein um das Erziehungswesen, im Großherzogthum Hessen besonders, sehr verdienter Mann. Geb. in Darmstadt 1790, studirte in Gießen, wurde dann Lehrer am Fellenberg'schen Institut in Hofwyl (s. d. Art.) und hierauf in Darmstadt Director der durch ihn 1832 gebildeten Schulrathsbehörde des Landescollegiums daselbst, welche die Leitung der Volks- und Elementarschulen besorgt, wie der Oberstudien-Rath die der höhern Schulen. Gestorben zu Darmstadt im November 1841. Seine wichtigsten Schriften sind: „Rheinhessen in seiner Entwickelung von 1798 bis 1834." Darmstadt 1835. „Die Volksschulen nach ihrer innern und äußern Bestimmung." Ebend. 1826. „Anfangsgründe der Zahlenlehre für Volksschulen." Ebend. 1825. „Die Großherzogliche Schullehrer-Bildungsanstalt in Friedberg." Ebendas. 1824. „Anfangsgründe der Formenlehre." Gießen 1835. 2 Theile. 8.

Hessen (Erziehungswesen) s. Deutschland.

Heterodoxie s. Rationalismus.

Heteronomie (Aus d. Gr. u. Lat.) heißt in der kritischen Philosophie die Unselbstständigkeit der menschlichen Vernunft, in so fern diese in der Wirklichkeit nicht, wie das Sittengesetz unbedingt fordert, ihrer eigenen Gesetzgebung, sondern entweder a) der Sinnlichkeit und ihren Neigungen und Trieben, sobald diese eine gewisse Stärke erlangt haben, freiwillig folgt, oder b) der zwingenden Gewalt der Naturgesetze, insofern diese durch äußere Hemmung oder durch intellectuelle und sittliche Sicherheit des Characters und Unvollkommenheit der sittlichen Leitung die Vernunft beschränken. Im ersteren Falle ist Heteronomie so viel als Willkür, Neigung, Meinung. Ihr entgegen steht die Autonomie (s. d.), welche eine moralische Idee ist, nach deren Verwirklichung der sittliche Mensch, ob er ihr sich gleich nur nähern kann, unablässig streben soll.

Heuchelei. Ein moralischer Hauptfehler. Jede Art, seine wahren Gesinnungen vor Andern zu verhehlen und vorsätzlich anders zu scheinen als man ist und sein will (s. Falschheit, Verstellung ꝛc.) Sie ist entweder eine theoretische, wenn sie die Ueberzeugung betrifft, z. B. wenn sich Jemand äußerlich zu einer Religion bekennt, die er im Herzen verläugnet; oder eine practische, wenn sie sich auf das Leben bezieht, z. B. wenn der Lasterhafte sich mit dem Schein der Tugend schmückt. Man theilt sie ferner ein in Heuchelei gegen Gott, unsere Nebenmenschen und uns selbst und unterscheidet eine vorsätzliche und unvorsätzliche, eine gröbste, grobe und subtile. Anlage, Mangel an Herzensbildung, alle Leidenschaften, vor Allem der Eigennutz und die Ränkesucht sind die Quellen dieses Lasters, welches der Heiland um so mehr mit Recht verdammt, da nicht blos die menschliche Gesellschaft ohne die Tugend der Aufrichtigkeit und Wahrhaftigkeit nicht bestehen kann, sondern auch derjenige, der demselben fröhnt, der Heuchler, durch dasselbe immer mehr moralisch verdorben wird. Es leuchtet hienach von selbst ein, wie sehr es die Pflicht aller Eltern und Erzieher ist, ihre Kinder und Zöglinge sorgfältigst vor diesem Laster zu bewahren.

Heuchelglaube und **Heuchelschein** siehe Scheinheiligkeit.

Heuristik (a. d. Griech. neu gebildetes Wort), Erfindungskunst, 1) im Allgemeinen, wo dieser Name, vermöge der Natur der Erfindungen, selten paßt, da man, vermöge derselben, wohl Ideen ausbildet und entwickelt, Erfahrungen nach Ideen ordnet, auf bekannte Versuche neu gründet, alte erweitert ꝛc., nicht aber schöpferisch auftritt; 2) insbesondere in wissenschaftlichen Forschungen, wo sie allgemeine Regeln der Erfindung aufstellt, die, auf besondere Gegenstände des Wissens angewendet und nach ihnen modificirt, zu besondern werden; ein Theil der angewandten Logik. Die wichtigsten Regeln dieser Kunst geben Demmerich (Mnemonik und Heuristik, Halle 1765), Degen (tentamen theoriam heuristicae generalis adumbrandi, Copenh. 1798) und Lambert (Neues Organon, 2 Bde. Leipzig 1764). Fries (System der Logik, Heidelberg 1819) unterscheidet im Allgemeinen das Erfinden im Gebiete des reinhistorischen Wissens (Empirismus), im Gebiete des rein selbstthätigen Nachdenkens (Speculation) und im Gebiete der angewandten Vernunftwissenschaften (Induction). Für die reine Vernunft und Wissenschaft ist die heuristische (speculative) Methode, wodurch wir die Ideen und allgemein nothwendigen Gesetze unserer Erkenntniß aufsuchen, besonders analytischer Art. Sie bedient sich der Abstraction. In den angewandten Vernunftwissenschaften kommt es darauf an, Thatsachen durch Unterordnung unter Gesetze zu erklären, indem man, wie in der angewandten Mathematik, von einfachen Grundsätzen ausgeht, oder wie in der Naturgeschichte, umgekehrt Grundsätze für die Erklärung der richtig erkannten Thatsachen sucht. Ferner ist vorzüglich die historische und oratorische Heuristik zu bemerken. Letztere ist das ganze Capitel der Rhetorik, welches von der oratorischen Erfindung (inventio) handelt und die Wahl und Auffindung des Hauptsatzes und der übrigen Materialien des rednerischen Vortrags betrifft; die historische Heuristik besteht in der Bearbeitung der geschichtlichen Materialien, vermöge der das Nothwendige und Wesentliche aus der Masse derselben gefunden und herausgehoben und aus dem Vorhandenen und Gegebenen das Unbekannte erwiesen wird.

Heuristische Lehrform. Sobald bei den Kindern ein hinlänglicher Grund von Anschauungen, Begriffen und Erkenntnissen gelegt und die Denkkraft einigermaßen geweckt ist, kann diese Lehrform gebraucht werden. Schon frühe können dann Kinder angeleitet werden, aus etwas Bekanntem und Gegebenem etwas Unbekanntes, eine erst zu suchende Wahrheit zu finden. Sie lösen solche Aufgaben, wenn sie anders zweckmäßig sind, mit Vergnügen. Später lernen sie eben so gern aus gegebenen, wohlverstandenen Regeln die Beispiele selber finden. Fähigern Kindern ist diese Lehrform besonders angenehm. Es ist ein angenehmes Gefühl, etwas selber finden zu können, und spornt sehr zum Nachdenken. Wir nennen diese Lehrform mit Recht die wichtigste unter allen, da sie alle Lernkräfte der Schüler, als das Gedächtniß, die Anschauungskraft, den Verstand ꝛc. in Anspruch nimmt. Pestalozzi's Bestrebungen bewegten sich hauptsächlich um die Ausbildung derselben. Sie findet ihre Anwendung bei allen Denkgegenständen, d. i. bei den formalen Lehrgegenständen und bildet gleichsam das Herz, den Kern der ganzen Methode. Lindner schrieb ein ganzes Buch über die heuristische Methode. Harnisch zeigte ihre Anwendbarkeit auf den Unterricht in der Muttersprache in seiner zweiten faßlichen Anweisung, und Diesterweg zeigte in einer Abhandlung in den rheinischen Blättern das Wesen derselben beim bildenden Unterricht in der Raumlehre. Daß sie sich nicht für den ersten Unterricht eigne, ist durch sich selber klar, indem sie schon einen zureichend gelegten Grund von Anschauungen, Begriffen und Kenntnissen voraussetzt. „Heuristisch verfährt man," sagt Diesterweg, „nur da, wo entweder eine Wahrheit versteckt ist, oder (und dahin gehören bei Weitem die meisten Fälle), wo die Schlüsse, auf welchen die Erkenntniß einer Wahrheit beruht, aufzufinden sind." — Soll der Schüler in der Sprache, z. B. den Begriff von „Baum" suchen, finden und angeben: so kann er nur dadurch zum Ziele gelangen, wenn er weiß, daß dem Begriff — Baum, — der Begriff Pflanze untergeordnet ist; wenn er ferner den Baum mit andern Pflanzen vergleicht und findet, daß der Baum einen Stamm hat, den andere Pflanzen nicht haben, daß der Baum nur einen Stamm hat, und daß derselbe holzig ist. Hat er alle die unterscheidenden Merkmale und Kennzeichen aufgefunden, so darf er nur noch die sprachliche Form für den Begriff Baum suchen, nämlich die: Ein Baum ist eine große Pflanze mit holzigem Stamm, welche sich hoch über die Erde in Aeste, Zweige und Blätter ausbreitet. — Wird dem Schüler aufgegeben, den Unterschied zweier sinnverwandter (synonymischer) Begriffe zu finden, so setzt die Arbeit schon eine Fertigkeit im Vergleichen und Unterscheiden der Dinge überhaupt voraus. Der Schüler muß dann angeleitet werden, an vielen Beispielen die gemeinschaftlichen Merkmale der zu unterscheidenden Begriffe zu finden, die Begriffe dann unter einen Hauptbegriff bringen, z. B. Tisch und Tafel bezeichnen Hausgeräthe. Dann muß die genaue Betrachtung beider vorgenommen, und die unterscheidenden Merkmale gefunden und angegeben werden. „Der Tisch z. B. hat eine runde oder viereckige Platte, die auf einem Fußgestell ruht; die Platte der Tafel bildet ein längliches Viereck." — Man giebt auch dem Schüler auf, den verborgenen Sinn eines Satzes, z. B. des Sprichwortes: „Gottes Tafel ist immer gedeckt" zu finden: so leitet man ihn auf das Verständniß der einzelnen Begriffe: Tafel, gedeckte Tafel, d. i. was ist eine Tafel, — was eine gedeckte Tafel, — was eine immer gedeckte Tafel? — Welches ist Gottes Tafel? Ist diese immer gedeckt? Was heißt: sie ist immer gedeckt? — Sinn des Ganzen also: Gott sorgt täglich und stündlich für die Befriedigung der leiblichen Bedürfnisse aller seiner Geschöpfe. — Wir glauben hiermit das eigentliche Wesen der heuristischen Lehrform beim Sprachunterrichte in Beispielen, (mit Uebergehung anderer im Kopf- und Ziffernrechnen, in der Formen- und Maaßlehre, in Aufsätzen ꝛc.) angedeutet zu haben, und sehen zugleich hieraus, daß dieser Lehrform schon gewisse Kenntnisse und Fertigkeiten zum Grunde liegen müssen. Der Schüler muß das Ziel kennen und mit den Mitteln und Wegen, das zu Suchende zu finden, vertraut sein, wobei der Lehrer ihm blos durch einzelne Winke beisteht, und die Ausführung völlig seiner selbstthätigen Kraft überläßt.

Heuristische Methode, so v. w. Analytische Methode s. Heuristische Lehrform.

Heusinger (Joh. Heinrich) geb. in Gotha 1772, studirte in Jena und wurde Professor an der Cadettenschule in Dresden, wo er am 13. April 1837 starb. Verfasser mehrer schätzbaren pädagogischen Schriften als: „Versuch eines Lehrbuchs der Erziehungskunst." Leipzig 1795. „Ueber die Benutzung des bei Kindern so thätigen Triebes beschäftigt zu sein." 2. Aufl. Gotha 1799. „Ullrich Flamming, ein Lesebuch für Kinder." Braunschw. 1799. „Die Familie Wertheim. Anleitung zu einer zweckmäßigen Erziehung der Kinder." Gotha 1800. 2. Aufl. 1809. 5 Bde.

Hexenglaube s. Aberglaube.

Heyse (J. Christ. Aug.), geb. 1764, früher Lehrer am Gymnasium zu Oldenburg, Rector an der Töchterschule zu Nordhausen; seit 1819 Director der Töchterschule zu Magdeburg, gest. 1829; rühmlichst bekannt durch seine Verdienste um die deutsche Sprache; von seinen verschiedene Fächer des Schulunterrichts umfassenden Schriften erwähnen wir: „Neuer Jugendfreund." 4 Theile. Hamburg 1801—2. „Hilfsbuch zur Erlernung und Beförderung einer deutschen Aussprache und Rechtschreibung" ꝛc. Hannover 1803. „Anleitung zum Gebrauch desselben." Ebend. 1803. „Allgemeines Wörterbuch zur Verdeutschung ꝛc." 2 Bde. Oldenb. 1804. „Kurzgefaßtes Verdeutschungswörterbuch." Nordhaus. 1807. 4. Aufl. Hannover 1825. „Theoret.-, pract. deutsche Grammatik." Ebend. 1814. 4. sehr vermehrte Aufl. Ebend. 1827; „ein Auszug aus derselben für Schulen." Ebend. 1816. 7. Aufl. 1827. „Kurzgefaßte Verslehre der deutschen Sprache." Ebend. 1822. 2. Aufl. 1825.

Hientzsch (Johann Gottfried), Director des Schullehrer-Seminars in Potsdam, ist Verfasser folgender schätzbaren pädagogischen Schriften: „Lehrbuch nach seiner Lautlehre, mit 13 dazu gehörigen Wandtafeln." Breslau 1836. 3. Aufl. 1838. „Elementarlehrbuch nach Pestalozzi'schen Grundsätzen." Berlin 1839. „Methodische Anleitung zum Unterricht im Singen." Breslau 1836. „Ueber den Musikunterricht." Ebend. 1827. „Die Eutonia, eine Musik-Zeitschrift." Berlin

1835—1841. 10 Bde. „Auswahl der besten deutschen Volkslieder." Frankfurt a. d. O. 1821. „Kirchenlieder." Potsdam 1839.

Hilfslehrer. Die Verhältnisse derselben sind sehr verschieden, je nachdem sie Hilfslehrer auf dem Lande oder in der Stadt sind. Dem Sächsischen Schulgesetze zu Folge soll jeder Schulamts-Candidat, der Anspruch auf eine ständige Lehrerstelle machen will, zuvor in einem Zeitraume von zwei Jahren an einer Stadt- oder Landschule seine practische Ausbildung befördern, und wer könnte den weisen und wohlthätigen Zweck dieses Gesetzes wohl verkennen? Nun ist aber zu bemerken gewesen, daß die Mehrzahl derjenigen, welche ihre Bildung auf dem Seminare beendet und das Candidaten-Examen bestanden haben, in den Städten zurückbleibt, um hier an einem Institut Hilfslehrer zu werden oder durch Privatunterricht ihre Existenz zu sichern; hingegen aber um Stellen als Hilfslehrer auf dem Lande sich nicht bewerben will. Oefters findet man daher das Gesuch um einen Hilfslehrer auf das Land in öffentlichen Blättern wiederholt, da hingegen das Verlangen um einen Hilfslehrer an eine Stadtschule wohl selten repetirt gefunden wird. Zu den ersteren Stellen müssen also weniger Competenten da sein, als zu den letztern. Was mag aber die Ursache hiervon sein? Ich glaube es ist diese: Die Verhältnisse des Hilfslehrers in der Stadt sind bei Weitem vortheilhafter und günstiger, als die des Hilfslehrers auf dem Lande.

Den Gehalt für einen Hilfslehrer bestimmt das Gesetz auf das Minimum von 40 Thalern, den er nebst freier Wohnung, Kost und Heizung vom Oberlehrer erhält, und es möchte diese Gewährung für einen einzelnen jungen Mann schon hinreichend sein, da sie ihn wenigstens drückender Nahrungssorgen überhebt. Die Kunst, seine Bedürfnisse einzuschränken, ist ja ohnedem dem Schullehrer nicht genug zu empfehlen! — Auf dem Lande sind es nur wenige Hilfslehrerstellen, die den baaren Gehalt von 40 Thalern übersteigen; im Gegentheile giebt es viele, wo sich der Hilfslehrer noch mit dem Knechtslohne von 20 u. 30 Thlrn. zufrieden stellen muß. Fragt man aber nun nach der Besoldung eines Hilfslehrers an einer Stadtschule, so wird man hören, daß diese weit ansehnlicher ist; denn oft erhält derselbe für 2—3 Stunden, die er täglich in seinem Institute zubringt, wöchentlich eben so viel als sein armer College auf dem Lande, der sich dafür den ganzen Monat hindurch plagen und abmühen muß. Dem Hilfslehrer in der Stadt bieten sich überdem noch so manche Gelegenheiten dar, sein Einkommen durch Ertheilung von Privatunterricht ꝛc. zu vermehren. Wo ist dies aber auf dem Lande immer möglich? — Hat der Hilfslehrer der Stadt seine Stunden beendet, so kann er doch auch weit eher an eine dem Lehrer so nöthige Erholung denken, als der, welcher an einer Landschule angestellt ist. Denn nicht genug, daß er täglich 6—7 Stunden schwitzen muß, so sind ja auch nach der Schule so mancherlei Geschäfte für ihn da, welche seine Thätigkeit und Mitwirkung in Anspruch nehmen. Da giebt es wöchentlich mehre Male 2—300 Federn zu schneiden, eben so viele Schreibebücher zu liniiren und in denselben vorzuschreiben, oder ein paar Stöße Dictirbücher zu corrigiren, Gevatterbriefe oder Schultabellen zu schreiben und dergleichen mehr. Schlimm genug, daß mancher bequeme Schulmeister diese ermüdenden und mehr oder weniger geistertödtenden Geschäfte seinem Gehilfen allein aufbürdet, obgleich dieser doch nur Gehilfe ist! — Der Hilfslehrer in der Stadt kann doch auch den Sonntag als einen Ruhetag begrüßen, nicht so der auf dem Lande; denn die vielfachen kirchlichen Geschäfte sind es dann ja, die auch an diesem Tage seine Hilfe und Beiwirkung, wenn nicht öfters seine alleinige Anstrengung erheischen. Das mehr-, oft vielmalige Lauten, das Oeffnen und Schließen der Kirche, die Ankleidung der Kanzel, des Altars und des Taufsteins, die Heraus- und Hereinschaffung der Communiongefäße, das Anstecken der Lieder, die Unterstützung im Orgelspiel und Singen, die er seinem, oft nur zu bequemen Herrn Prinzipal leistet, — Alles dieses läßt ihn ja nur einige Stunden den Sonntag für einen Ruhetag erkennen. — Wohl mag es nun wahr sein, daß die Verrichtung einiger dieser Geschäfte allerdings wohlthätig auf die practische Ausbildung des Lehrers wirkt, aber kann man dieses von den mehresten oder von allen behaupten? und ist es nicht unbillig und ungerecht, daß mancher Schulmeister oder Cantor dieselben seinem Hilfslehrer allein überläßt, und sich wenig oder gar nicht um Besorgung derselben kümmert? Das Gesetz will alle den Schullehrer entehrende Handdienste abgestellt wissen; geschieht dies aber auch an allen Orten? Und dringen viele Schullehrer eben darum nicht streng auf ihre Abstellung, weil sie dieselben mehrentheils nicht selbst verrichten, sondern durch ihre Hilfslehrer verrichten lassen, und sie den damit verbundenen Gewinn nicht gern missen wollen? — Daß aber dem Hilfslehrer hierdurch die so nöthige Zeit zu seiner weitern wissenschaftlichen Bildung sehr geschmälert werde, ist leicht abzusehen. Und nun, wird ihm auch eine Stunde, wo er an das Studium irgend eines nützlichen Buches denken könnte, wo soll er dies? Er genießt zwar freie Wohnung, aber beschränkt sich diese nicht mehrentheils einzig und allein auf die Wohnstube seines Prinzipals und eine Schlaf- (Boden) Kammer? Wie elend letztere zuweilen ist, darüber hört man die Klage so Vieler, die da das Loos haben, als Lehrer ihr Schlafbehältniß unter dem Dache suchen zu müssen, und in Folge der lückenhaften Decke desselben, oft Gelegenheit haben, astronomische Betrachtungen anzustellen! — — Ob aber ein solcher armer Lehrer Gelegenheit darin hat, andern wissenschaftlichen Betrachtungen sich zu überlassen, ist wohl zu bezweifeln, denn das wird ihm wohl im Winter die Kälte, im Sommer die Hitze unmöglich machen. In der Wohnstube einen ruhigen Gedanken fassen zu können, möchte in den mehrsten Fällen wohl auch nicht möglich sein; denn sein Prinzipal ist gewöhnlich auch Familienvater und die Wohnstube daher der Zusammenkunftsort aller Hausgenossen, der Tummelplatz aller Kinder, wo der kleine Sohn seinen Kreisel oder Steckenpferd tanzen läßt, oder das junge Töchterchen ihrer Puppe ein Wiegenlied singt ꝛc. — Wie es oft mit der dem Hilfslehrer zu gewährenden Kost stehe, wie ärmlich, unzureichend und besonders ungern — da man den Hilfslehrer wohl eben so für eine Last ansieht, wie den einquartierten Soldaten — ihm dieselbe gereicht werde, ist auch bekannt genug. Auch hierin genießt der Hilfslehrer in der Stadt einen bedeutenden

Vorzug, der eine geeignete Wohnung, wenn auch nur ein Stübchen, so wie zweckmäßige Kost um ein Billiges in irgend einer anständigen Familie findet.

Bemerkt man nun noch, daß der Hilfslehrer auf dem Lande meistens eine sehr unsichere Stelle einnimmt, da z. B. seine Anstellung und Verabschiedung vom Oberlehrer abhängt, daß er oft zur Ertragung der wunderlichsten Launen desselben genöthigt ist, daß der Hilfslehrer in der Stadt weit mehr Hilfsmittel besitzt, Fortschritte in den Wissenschaften zu machen, als der auf dem Lande, so wird man sich eben nicht wundern, daß man sich zu den Hilfslehrerstellen auf dem Lande nicht drängt.

Doch es soll ja noch so Manches, Manches besser werden in Schulen und bei Lehrern, tröstet auch Ihr Euch damit, Ihr armen Hilfslehrer des Landes! (s. Unterlehrer).

Himmelskunde s. Astronomie.

Hindostan (Erziehungswesen) s. Indien.

Hinleitung (katechetische) s. Katechetische Lehrform.

Hintergehen, Hinterlist, Hinterreden, Hinterrücks s. Falschheit.

Hippel (Theodor Gottlieb von), geb. 1741 zu Gardenen in Ostpreußen, studirte zu Königsberg die Rechte, ward 1765 Advocat bei dem dortigen Stadtgericht, späterhin Criminalrath und erster Bürgermeister und starb als geheimer Kriegsrath und Polizeidirector 1796. Er zeigte sich als ein geistreicher und witziger Schriftsteller durch sein Werk: Ueber die Ehe. Königsberg 1774, 5. Ausgabe 1825. Durch seine Lebensläufe in aufsteigender Linie. 3 Thle. Ebend. 1778—81. Kreuz- und Querzüge des Ritters A. bis Z. Ebend. 1793—94 u. a. an. Er ist auch Verf. des Lustspiels: Der Mann nach der Uhr. Königsberg 1765, neue Auflage 1770. Seine Selbstbiographie erschien zu Gotha 1801. Außerdem schrieb er das Königsbergsche Stapelrecht. Berlin 1791. Nachlaß über weibliche Bildung. Ebend. 1801. Ueber Gesetzgebung und Staatenmacht. Ebendas. 1804. Unter diesen, sämmtlich sehr geistvollen Schriften, sind allen Pädagogen besonders die über die Ehe und weibliche Bildung zu empfehlen.

Historie s. Geschichte.

Hitze. Hitzkopf s. Leidenschaft und Zorn.

Hochachtung, ein höheres Gefühl von Achtung (s. d.), besonders da, wo Anstrengung, Aufopferung und Besiegung von Schwierigkeiten vorhergegangen ist. Es bezieht eigentlich sich blos auf Personen und Handlungen dieser, wodurch sie den Forderungen der Vernunft in hohem Grade Folge geleistet haben; es liegt ihr daher auch immer ein sittlicher Grund unter, ohnedies können außerordentliche Leistungen Anderer wohl Bewunderung, aber nicht Hochachtung erregen. Wenn es daher auf leblose Gegenstände übergetragen wird, wie auf erhaltene Geschenke, so ist dies doch nur ein Tribut, der wegen des Werths, den man diesen beilegt, dem Geber oder Urheber, oder Original, wie z. B. bei einem Bilde gezollt wird. Der Ausdruck des Gefühls der Hochachtung ist Verehrung, und wenn er in Gegenwart der geachteten Person durch äußere Merkmale sich darlegt, Ehrerbietung, wenn aber damit zugleich das Gefühl der Furcht vor der Macht und Hoheit des verehrten Gegenstandes sich verbindet, Ehrfurcht. Diese bildet die Basis der Idee von einer „Pädagogischen Provinz", welche Goethe in seinen Wanderjahren Wilhelm Meisters aufgestellt hat, und die von allen Pädagogen die ernsteste Berücksichtigung, zumal in unserer Zeit, wo das Gefühl der Hochachtung unter der Jugend leider immer seltener wird, verdient.

Hochherzigkeit (Mor.), eine Vollkommenheit des Gemüths, insofern es für hohe und große Gefühle empfänglich ist und dadurch zu ähnlichen Thaten leicht erregt wird. Das größte aber für den Menschen ist Ueberwindung seiner selbst und seiner Begierden, wo dies die Vernunft und Pflicht fordert, so daß selbst das Leben für höhere und moralische Zwecke, ohne Anstand und aus freiem Entschluß, zum Opfer gebracht wird. Beispiele aus der Geschichte sind hier für die Bildung der Jugend besonders lehrreich und wirksam zur Nacheiferung.

Hochmuth (Moral), besteht in einer aus Mangel an eignem Verstand, eigner Bildung und Welterfahrung hervorgehenden Ueberschätzung seiner selbst und aus Geringachtung Anderer, besonders derer, die der Lebensvortheile entrathen, auf deren Besitz ein übertriebener Werth gelegt wird. Er deutet sich im ganzen Aeußern durch unzweideutige Zeichen an: hintergeworfenes Haupt, aufwärts gezogene Augenbrauen, nach Huldigung umherspähenden Blick, feierliche Rede, betonte Worte, breiten Gang, Spreitzen der Arme ꝛc. Aeußert er sich durch äußern Glanz, Pracht, Gepränge und andres eitles Bemühen, die eigne Ueberlegenheit über Andere sichtbar zu machen, so wird er zu Hoffart, Stolz. Je häßlicher diese Fehler sind, um so sorgfältiger muß das Bestreben aller Eltern und Erzieher sein, die Kinder vor denselben zu waenen und zu bewahren.

Hochschulen s. Universitäten.

Hochschüler s. Student.

Hochsinn (Moral), unterscheidet sich von Hochherzigkeit wie Grundsatz von Gefühl, und ist eine seltene Vollkommenheit des Characters, welche auf ein kraftvolles Gefühl der Würde der Menschennatur sich gründet und in einer steten Richtung des Gemüths auf das Edle, Große und Erhabene besteht. Von Edelsinn unterscheidet er sich durch noch mehr Erhebung des Gemüths über das Gemeine, und ist daher ein wesentlicher Gegenstand aller höheren Bildung des Geistes und Herzens.

Hochverrath s. demagogische Umtriebe auf Schulen.

Hodegesis. Hodegetik (A. d. Griech.) Wegweisung oder Anleitung, besonders zur rechten Methode des academischen Studiums. Daher Hodeget, ein Wegweiser, Führer, Lehrer.

Höflichkeit, der äußere Ausdruck des geflissentlichen Bemühens, Anderen aus persönlicher Rücksicht und ohne eine wirkliche äußere Verbindlichkeit, also zwanglos diejenige Aufmerksamkeit und Zuneigung zu erweisen, die sie nur immer nach bestehenden geselligen Verhältnissen erwarten können. Sie beruht in ihren Andeutungen (Höflichkeitserweisungen) größtentheils auf Convenienz und characterisirt einen gesitteten Menschen im Aeußern; daher auch nichts im Leben so abstoßend ist, als die gänzliche Verabsäumung derselben

ben, auch bei Personen, die sonst Verdienste haben. Es ist daher eine der ersten Pflichten aller Eltern und Erzieher, die Kinder zur Höflichkeit d. h. zur rechten, anzuhalten. Ihr Hauptcharacter ist der der Natürlichkeit und des aufrichtigen Wohlwollens; daher eine falsche, d. h. gezierte, gesuchte, übertriebene, gleißnerische, belästigende Höflichkeit öfters noch mißfälliger ist, als der Mangel derselben. Ihr Gegensatz ist Grobheit (s. d.); vergl. Compliment, Hochachtung und verwandte Artikel.

Höhere Schulen s. Gymnasien, Lyceen u. Universitäten.

Hölle. Höllenglaube. Höllenstrafen s. Aberglaube u. Teufelslehre.

Hörsaal s. Auditorium.

Hoffart s. Hochmuth u. Stolz.

Hoffmann (Joh. Aug. Leberecht). Ein auch als pädagogischer Schriftsteller verdienter Geistlicher, dessen rühmlichen Bestrebungen für das Wohl der Kirche und Schule, leider der Tod ein frühes Ziel setzte. —

Das Leipziger Kreisblatt giebt über den Verstorbenen folgende Notizen. Dieser wackere Prediger und gewandte Ephorieverweser, den, wie ein nicht unwahrscheinliches Gerücht ging, das hohe Ministerium des Cultus zu einem weitern Wirkungskreise ersehen hatte, war am 26. März 1788 zu Dresden geboren, wo sein Vater beim Kriegsgericht angestellt war. Bei frühzeitiger geistiger Entwickelung wurde er im väterlichen Hause durch Privatlehrer trefflich vorbereitet, so daß er, als der Vater sich dazu verstand, ihn studiren zu lassen, sogleich in die zweite Classe der Kreuzschule aufgenommen werden konnte (1802). Drei Jahre darauf (1805) bezog er die Universität zu Wittenberg, wo er vier Jahre Theologie studirte und besonders an dem verstorbenen Geheimrath Pölitz in Leipzig einen ausgezeichneten Gönner fand.

Nachdem er 1809 das Candidatenexamen in Dresden bestanden, kam er als Erzieher und Lehrer des einzigen Sohnes in das Haus des königlichen Steuerraths von Römer und verlebte hier bis zu seiner Anstellung als Pfarrer im Städtchen Wehlen im Jahre 1816 sehr glückliche Jahre. In Wehlen vermählte er sich mit Emilie Konrad, die er als Witwe mit 6 Kindern hinterläßt. Das funfzigjährige Regierungsjubiläum des Königs Friedrich August im Jahre 1818 gab ihm Veranlassung zu einer kleinen Schrift über das Leben und die Verdienste des Königs. Im Jahre 1819 wurde er Pfarrer in Tharand, und 1822, als nach dem Tode des Superintendenten Dr. Tittmann aus einem Theile der Dresdner Ephorie die neue Ephorie Radeberg gebildet wurde, als Pfarrer und erster Superintendent nach Radeberg versetzt. Bei der dreihundertjährigen Jubelfeier der Uebergabe der Augsburgischen Confession im Jahre 1830 erhielt er von der theologischen Facultät zu Leipzig die Doctorwürde und 1833 folgte er dem Rufe als Superintendent nach Waldheim, wo aber leider ein schneller Tod seinem unermüdet thätigen, dem Staate, der Kirche und Schule, der Tugend und Pflicht geweihten Leben in der Blüthe der Jahre (1837) ein Ziel setzte. Sein „Practisches Handbuch zur deutschen Volksschulverfassung und des Schulrechts, zur bequemen Uebersicht aller auf das Volksschulwesen Bezug habenden Gegenstände" (2 Abtheil. Dresden 1832 und 1836), erfuhr manchen Tadel, weil es der Idee eines deutschen Schulrechts nicht entsprach, sondern blos eine Uebersicht der in Sachsen und Preußen geltenden Schulgesetze gab und selbst in letzterer Beziehung noch als unzeitig erschien. Zum Handgebrauch für gebildete Leser aller Stände, insbesondere aber für Volksschullehrer, unternahm er die Herausgabe eines „Katechismus der Landesverfassung für das Königreich Sachsen" (Leipzig 1836), wovon aber blos die erste Abtheilung, welche die allgemeine Staatsverfassung nach den Bestimmungen der Verfassungsurkunde und den Gesetzvorschriften über die städtischen Wahlen enthält, erschien.

Hoffmann (Clementine) geborene Tanska; eine um die Verbesserung des weiblichen Erziehungswesens in Polen hochverdiente Frau und ausgezeichnete Schriftstellerin. Geb. den 23. Novbr. 1798 zu Warschau, die Tochter eines trefflichen Polnischen Gelehrten und Patrioten. Schon als sie erst zwanzig Jahre alt war, gab sie einen Band geistreicher „Novellen" heraus, dem bald ihre so schätzbare pädagogische Schrift: „Erinnerungen einer guten Mutter" folgte, die bereits in 6 Auflagen erschienen ist. Durch dieses und ihre folgenden Werke: „Mutter Amalia"; „die Neujahrsgeschenke der kleinen Helena"; „Erholungen für Kinder" und „Erzählungen nach der heiligen Schrift" wirkte sie so wohlthätig auf die sittliche Bildung der polnischen weiblichen Jugend, daß sie 1827 eine förmliche Anstellung als Lehrerin der Moral bei dem damals neu errichteten Gouvernanteninstitut in Warschau und die Oberaufsicht über sämmtliche Pensionsanstalten daselbst erhielt. Im Jahre 1829 verheirathete sie sich mit dem berühmten polnischen Patrioten und Schriftsteller, Rath Carl Alex. Hoffmann, der wegen seiner eifrigen Theilnahme an dem unglücklichen polnischen Aufstande, über den er mehre sehr freimüthige Werke schrieb, mit ihr 1832 erst nach Dresden, dann nach Paris flüchten mußte, wo sich beide noch gegenwärtig in fortwährender schriftstellerischer Thätigkeit befinden.

Hoffnung (Psychol.), die eigne wohlthuende Stimmung der Seele, in der sie an die Erlangung eines ersehnten Gutes glaubt; sie wurzelt also eben sowohl im Verstande, der, in Würdigung der Schwierigkeiten, die gehegten Wünschen entgegen stehen, die Möglichkeit, ja wohl in zuversichtlicher Hoffnung die Wahrscheinlichkeit der Besiegung derselben einsieht, als im Gemüthe, das von der Vorstellung des Besitzes eines gewünschten Gutes im Voraus ergriffen ist und dessen sich erfreut, auch ohne mit dem Verstand über die Grade der Möglichkeit oder der Wahrscheinlichkeit der Erlangung desselben zu Rathe zu gehen und Zurechtweisung von ihm anzunehmen. Niemand würde an einem Glücksspiele Theil nehmen, wo die Unwahrscheinlichkeit, unter einer Ueberzahl von Nieten und bedeutungslosen Gewinnen einen bedeutenden Treffer oder gar das sogenannte große Loos zu ziehen, nie durch die Größe der verheißenen Summe oder den wirklichen Werth des erlangten Eigenthums nach Verhältniß ausgeglichen wird, wenn nicht die Zuflüsterung der Hoffnung mehr Gewicht in Lebensbestimmungen hätte, als selbst die mathematische Gewißheit einer Wahrscheinlichkeitsberechnung. Je weniger aber an einer gefaßten Hoffnung

der kalt und ruhig erwägende Verstand Antheil hat, desto eitler ist die gefaßte Hoffnung, die dann selbst zu chimärischer, selbst an Wahnsinn grenzender wird, wenn der Verstand die Unmöglichkeit, oder an diese grenzende Schwierigkeit der Erfüllung der gefaßten Hoffnung einsieht. Alle Leidenschaften und alle Anregungen der Phantasie beleben die Hoffnung und nähren sie; ja selbst der Verstand wird dann leicht davon bestochen, obgleich nicht zu leugnen ist, daß eben dadurch auch die Willenskraft geweckt wird, und diese oft dann Mittel findet, Schwierigkeiten aus dem Wege zu räumen, die bei ruhiger Ueberlegung unbesiegbar scheinen, und wirksame Hebel anzusetzen, wo der Verstand nur eine unbewegliche Last erblickt. Daher die von der Erfahrung täglich bestätigte, zum Sprichwort gewordene Wahrheit, daß Hoffnung nicht zu Schanden werden läßt. Kein Gefühl begleitet den Menschen so sein ganzes Leben hindurch, als die Hoffnung. Sie entkeimt, mit der Phantasie, der Brust des Kindes, verbreitet auf das Ueppigste ihre Ranken in dem Blüthenleben der Jugend, und wenn auch die reifende Erfahrung des spätern Lebens diese Auswüchse immer mehr und mehr beschneidet, so schlingen sich doch, wenn auch sparsamere, doch um so kräftigere Zweige des Hoffnungsbaumes, durch die sich ihnen entgegenstellenden Dornhecken der Furcht hindurch, und selbst der lebensmüde Greis richtet seine Augen auf den noch frischen grünen Wipfel des gewelkten Stammes und selbst auf dem Sterbelager auf ein Hoffnungsland jenseits des Grabes. Sinnig ist daher die Mythe der Büchse der Pandora, auf deren Boden, als durch Oeffnung derselben alles Unheil sich über die Menschen verbreitete, als Gegenwehr und Ersatz doch die Hoffnung zurückblieb. Nach allem diesem leuchtet es von selbst ein, wie wichtig es ist, der Jugend richtige Begriffe von der Hoffnung frühzeitig beizubringen.

Hofmeister s. Hauslehrer, Informator u. Instructor.

Hofmeistern. Ein übertriebenes Tadeln der Kinder wegen unbedeutender Kleinigkeiten. Ein häufiger Fehler pedantischer Lehrer und Gouvernanten.

Hofwyl, früher Wylhof genannt, ein Landgut von etwa 114 sächs. Ackern, zwei Stunden nördlich von Bern, wurde berühmt durch agronomische Versuche Fellenbergs, durch dessen bedeutende Anlagen, und vorzüglich durch ein großes Erziehungsinstitut, welches er anlegte (s. Fellenberg). Hofwyl enthält eine Welt im Kleinen, worin besonders eine eigenthümliche Verbindung zwischen Landbau und Erziehung sich kund giebt. Die Felder, obgleich von keiner besondern, natürlichen Güte, werden alljährlich bebaut und liegen in einer einfeldrigen Fruchtfolge, die Fellenberg der bekannten Norfolker Wirthschaftsform nachbildete und für seine Verhältnisse vorzüglich passend hielt. Im ersten Jahre tragen sie bekanntlich Früchte in starkem Dünger, besonders Kartoffeln, im zweiten Sommergetreide, Gerste, Hafer, Sommerweizen, worunter größtentheils Klee gesäet wird, im dritten Klee, auch wohl Erbsen, Wickfutter ꝛc. und im vierten Wintergetreide, meist Spelz. Der Ertrag der Felder hat sich gegen früher sehr vermehrt, und wird von Fellenberg von den Halmfrüchten im Durchschnitt achtzehnfältig angegeben, wobei man aber nicht vergessen darf, daß die Aussaat durchgehends mit einer Säemaschine verrichtet und dadurch bedeutend an Samen erspart wird. Die Reinigung der Felder von Steinen und Unkraut wird mit besonderm Fleiß betrieben; jene werden ausgeackert, abgelesen und zu Bauen und Wegebesserungen benutzt, letzteres durch sorgfältige Bearbeitung, durch Anwendung von Exstirpatoren und Pferdehacken und durch Jäten, das die Kinder der Armenschule verrichten, entfernt. Auch die früher häufig sich zeigenden Hungerquellen und Naßgallen sind durch unterirdische Abzüge aus den Aeckern abgeleitet worden, und das dadurch gewonnene Wasser wird sorgfältig zur Bewässerung der tiefer als das Ackerland liegenden Wiesen benutzt, die ebenfalls trocken gelegt, geebnet und in einen weit verbesserten Culturzustand, als ihr früherer war, versetzt worden sind. Die auf diese Weise so bedeutend verbesserten Wiesen und Felder machen auch die Ernährung eines stärkern Viehstandes möglich, als vordem hier zu finden war. Fellenberg schaffte sich 40 Kühe und Mumms (Bullen) vom Alpenvieh an, und füttert solche Sommer und Winter reichlich auf dem Stalle mit Wurzelgewächsen, Klee ꝛc. Anfangs, ehe die Felder und Wiesen in ihrem jetzigen guten Zustande waren, mußte freilich, um dieses Vieh zu erhalten und hinlänglich Dünger machen zu können, viel Futter gekauft werden. Dies ist aber nicht mehr nöthig, nachdem sich, nach Fellenbergs Angabe, der rohe Ertrag seiner Landwirthschaft, seit Ankauf des Guts versechsfacht, der reine vervierfacht hat. Dieser hohe Ertrag wird aber nur dadurch möglich, daß Fellenberg seinen übrigen Anstalten alle Producte zum höchsten Preise anrechnet, und durch das starke Personal bei diesen Anstalten eine starke Consumtion von Vieh und Vegetabilien veranlaßt wird. Zu der Oeconomie in Hofwyl gehört ein kleines Magazin von Ackergeräthen, die von Wagnern und Schmieden verfertigt werden, welche in Hofwyl wohnen, denen der Mechaniker zur Seite steht. Außer diesen sind auch Schreiner, Sattler, Schuhmacher und Schneider in Fellenbergs Diensten und auf dessen Rechnung thätig. Die Comptabilität über sie wie über das Ganze, oder das „Bureau der Institute," hat ihren Sitz in F.'s Wohnhause. Zu den Geschäften des Bureaus gehört unter Andern das Liefern der Kleidungsstoffe, Lehrbücher, geometrischen Bestecke, des Schreibmaterials, der Landkarten und anderer der Jugend in der Erziehungsanstalt nöthigen Dinge. —

In seiner ländlichen Armenschule hat Fellenberg arme, mitunter ganz verlassene Knaben von ungleichem Alter, bereits 50 an der Zahl, aufgenommen. Sie haben ihr eignes, ärmliches aber rein gehaltenes Local zum Schlafen und ein anderes für den Unterricht. Ihre Kleidung ist gleichförmig und aus groben Stoffen und zweckmäßig; ihre Kost einfach, aber gesund und hinreichend zur Ernährung junger, wachsender und arbeitender Körper. Ihr Lehrer und Führer ist Wehrli, kein Gelehrter, sondern ein gutherziger Landmann, der Fellenberg's Dienste sonstigen Schulstellen auf dem Lande vorzog und sehr wohlthätig gewirkt hat. Fellenberg nimmt an, daß sehr wenig Wissen für den Armen hinreiche, die Hauptsache sei Zucht und Gewöhnung zur Arbeit, die ihr künftiger Beruf werden soll. Als solchen betrachtet er die Arbeiten des Landbaues, und als Ausnahme die Wahl

eines jener Handwerke, welche die Knaben in ihrer Umgebung treiben sehen. Zwar fordert die Einrichtung einer solchen Armenschule im Beginn eine beträchtliche Vorlage; allein im Fortgange trägt das darauf verwendete Capital auch seine Zinsen. „Ist es möglich," sagt Fellenberg, „die Knaben bis in ihr 20. Jahr zu behalten, so müssen sie besonders durch die stärkern Arbeiten der letzten sechs Jahre völlig ihre Unkosten verdient haben." Bereits sind auch hier und da, z. B. in Hamburg, solche Schulen nach dem Muster der Fellenberg'schen angelegt, und Zöglinge Wehrli's haben deren Leitung erhalten. *)

Das Philanthropin ist für Söhne vornehmer Eltern bestimmt. Das Local ist ein großes, geschmackvolles Gebäude nebst dem sogenannten Professorenhause, in welchem ein Theil des Lehrerpersonals wohnt. Seinen Höhepunct hatte dieses Institut 1819 erreicht. Es zählte damals mehr als 80 Zöglinge und gegen 22 Lehrer. Später wirkten politische Verhältnisse auch auf Hofwyl nachtheilig ein. Söhne österreichischer Unterthanen mußten ausländische Schulen und Anstalten verlassen; fürstliche Familien, noch kurz zuvor Hofwyl verehrend, zogen ihre Angehörigen aus der Gemeinschaft mit Söhnen des niedern Adels und der Kaufmannschaft zurück, denn allerdings umschlingt hier Alle ein Familienband. Kein Kastengeist vermag sich einzuschleichen; auch sind keine Auszeichnungen, sei es durch öffentliche Belobung oder Preisgeschenke, bräuchlich. Die Zufriedenheit der Lehrer, natürliche Anerkennung des Fleißes und Wohlverhaltens bei gut gezogenen Mitschülern, die wirklich erregte Liebe zum Studium, und die Stimme des Gewissens sind der Zöglinge Belohnung und Anregung. Keine unnütze Zerstreuung und keine verderblichen Einflüsse auf Herz und Geist erschweren das Werk der Erziehung. Zu Strafen reicht fast immer ein ernstes mißbilligendes Wort hin. In humaner Behandlung ähnelt die Schule der eingegangenen Pestalozzischen zu Yverdon (Ifferten), wie diese nämlich in ihrer bessern Periode war; übrigens sind beide in Rücksicht des geselligen Lebens und des Lehrsystems völlig verschieden. Fellenberg wollte nicht eine Elementarschule, sondern eine solche, welche die gesammte Jugendbildung wenigstens bis zum Uebergang auf Universitäten in sich fassen sollte. Darum gestattete er auch Anfangs den Eltern nicht, ihre Söhne nach Gutdünken wieder aus der Anstalt zu nehmen. Er verlangte sie für den ganzen Cursus der Erziehung und Belehrung. Beide greifen in einander, wie man aus der Tagesordnung und dem Leben der Zöglinge ersieht. Der Sonntag ist der religiösen Feier gewidmet, und es ist sowohl für den evangelischen, wie für den römisch- und griechisch-katholischen Gottesdienst gesorgt. In Betreff der Werktage stehen die Zöglinge im Durchschnitt im Sommer um 5, im Winter um 6 Uhr auf. Ist Wetter und Jahreszeit nicht danach, um am frühen Morgen im Freien zuzubringen, so geht es alsbald an's Vorbereiten und Wiederholen der Lectionen. Um 7 Uhr wird (nach alter Art) eine Suppe genossen und gleich darauf beginnen bei Einzelnen die Privatstunden, z. B. in der Musik. Um 8 Uhr aber nimmt der Unterricht aller Abtheilungen seinen Anfang und dauert bis 12 Uhr. In einer kleinen Pause um 10 Uhr wird ein Stück Brot genossen und um 12 Uhr essen die Zöglinge gemeinschaftlich mit den Lehrern von der Fellenberg'schen Familie. Der eigentliche Unterricht dauert des Nachmittags von 2—4 Uhr, dann wird eine Stunde gemeinschaftlich im Freien gespielt und etwas Obst mit Brot genossen. Um 5 Uhr wird Einzelnen wieder Privatunterricht ertheilt und um 6 Uhr beginnen die Selbstarbeiten. Die Jüngern hören früher auf, die Aeltern arbeiten bis zum Nachtessen. An Abwechselung im Lernen ist kein Mangel, auch finden sonstige häusliche Freuden immer noch ihre Zeit. Jeder Jüngere hat ein kleines Gärtchen zu besorgen, und Alle haben ein gemeinschaftliches Stück Feld, einen Grasplatz und einen Hof mit Hühnern. Zu gewissen Zeiten des Jahres werden an mehreren Tagen die Freistunden zu militärischen Uebungen benutzt. Auch werden von Zeit zu Zeit kleine Excursionen zu den nächsten Bergen und Thälern, und zur Ferienzeit eine größere Wanderung durch die Schweiz gemacht. Der Geist der Ordnung wird unter Leitung eines thätigen Führers durch die ältern Zöglinge gehandhabt. Große Verdienste in dieser Beziehung erwarb sich Christian Lippe aus Braunschweig, der erst 1822 sich entschließen konnte, die Anstalt mit einem andern Wirkungskreise zu vertauschen.

Was das Lehrsystem in H. betrifft, so ist zu bemerken, daß spielende Methoden durchaus keinen Eingang gefunden haben. Es findet weder dieselbe Folge der Lehrstoffe, noch eine gleiche Zahl von Arbeitsstunden für alle Zöglinge statt. Abweichende Fähigkeiten oder Mangel daran geben zu manchen Aenderungen im Hauptplane Veranlassung, weshalb auch keine bestimmte Classenabtheilung vorhanden ist. Zuweilen werden Vorgerückte von den Zurückbleibenden getrennt, wodurch aus einer zwei Abtheilungen entstehen; und Manchen wird das Studium einer der alten Sprachen ganz erlassen. Das Individuelle der Knaben bleibt nicht unberücksichtigt, und an Lehrern zur Ausführung dieser Ansicht ist kein Mangel. Ueber den Plan des Unterrichts konnte Fellenberg im Beginne der Anstalt nichts bestimmen. Persönlich mit den Forderungen desselben wenig bekannt, kam es auf die Ansichten der Männer an, die ihm ein günstiges Geschick zuerst zuführte; unter ihnen sind besonders zu erwähnen Griepenkerl, Herbart, Kortüm, Götzinger, Schacht, Albrecht und Lippe. Durch sie wurde der Anstalt die Haupteinrichtung gegeben, welcher man noch folgt, ungeachtet sich Manches bei Ausführung der zu Grunde gelegten Ideen geändert hat*). Vgl. Villevieille's Schrift „Des instituts d'Hofwyl" (Genf 1820), die

*) Fellenberg's Armenschule ist eingegangen, weil die Ausführung seines Planes an dem Umstande scheiterte, daß die eingetretenen Kinder nicht bis zum 20. Jahre blieben, sondern im 14., 15. oder 16. Jahre, wenn sie ausgelernt zu haben glaubten, ihren Wohlthäter verließen. Wehrli, ein von Natur reichbegabter, zu Erziehung und Unterricht besonders geeigneter Mann, ist schon viele Jahre Seminardirector im Canton Thurgau und hat sich auch durch Herausgabe von Schulschriften einen bedeutenden Wirkungskreis in der Schweiz erworben. (Vgl. Wehrli.)

Anmerk. der Redaction.

*) Seit langen Jahren besteht neben dem Philanthropin oder sogenannten großen Haus eine Realschule auf Hofwyl, die gemeiniglich die äußere Schule genannt wird. Nur in ersterer Anstalt werden alte Sprachen gelehrt, die zweite beschränkt sich auf neuere, und ist gegenwärtig weit zahlreicher besucht als ihre ältere Schwester. Kenntniß der alten Sprachen

aber nicht immer die richtigsten Ansichten enthält. — Landwirthschaftliche Blätter von Hofwyl. 4. Heft. — Blätter für liter. Unterhaltung. 1830. Nr. 342 f. — Hofwyl in seiner Bedeutung als schweizerische Nationalanstalt. Bern 1834. — Ländliche Erziehungsanstalten ꝛc. v. M. Lange. Dresd. 1837. B. II. S. 136 f.

Hohenhausen (Karl von), ein unglücklicher Jüngling, der in Folge einer höchst traurigen Geistesverwirrung, als Student zu Bonn, sich am 5. April 1833 das Leben nahm; zu warnungsvollem Beispiel für alle Eltern und Erzieher. S. die Schrift: „Karl von Hohenhausen. Untergang eines Jünglings von achtzehn Jahren. Zur Beherzigung für Eltern, Erzieher, Religionslehrer und Aerzte. Braunschweig, bei Vieweg. (1 Thlr. 20 Gr.)" Der in pädagogischer Beziehung eben so wichtige als interessante Inhalt dieses Buches ist folgender: Karl von Hohenhausen war der (am 17. Jan. 1816 zu Münster geborene) einzige Sohn des Regierungsraths von Hohenhausen in Münster und der bekannten Dichterin Elise von Hohenhausen. Hoffnungsvoll wuchs er zur Freude seiner Eltern heran und zeigte frühzeitig unläugbare Spuren hoher geistiger Begabung. Bald nach dem sechsten Jahre nahm er Antheil an den gesellschaftlichen Gesprächen der Eltern mit ausgezeichneten Menschen, selbst an der Lectüre der Schriften von Goethe, Tieck, Heine, Byron, und verschlang solche begierig. Früh war er aufmerksam auf sich selbst, er faßte eine hohe Meinung von seiner künftigen Lebensaufgabe und Bestimmung, der Ehrgeiz ward ein Grundzug seines Charakters. In dem Gymnasium, das er besuchte, machte er Anfangs mittelmäßige, späterhin, durch Ehrgeiz angetrieben und das Zeugniß Nr. 1. anstrebend, ungewöhnliche Fortschritte. Durch übertriebenes Studiren, selbst in den Freistunden, zog er sich ein Unterleibsübel zu, das aber weder von den Aerzten, noch von den Eltern in seiner bedenklichen Wichtigkeit erkannt wurde. Nur der Kranke selbst kannte und überschätzte es, und die ehrgeizigen Bestrebungen und übertriebenen Anforderungen an sich selbst vermehrten es. Immer fester wurde in ihm die Ueberzeugung, daß es ihn hindern werde, seine großartige Lebensaufgabe zu lösen. Er faßte daher schon als Secundaner den Entschluß, erhitzt durch verführerische Schriften, seinem Leben durch Selbstmord ein Ende zu machen; doch führte er diesen Vorsatz erst auf der Universität in Bonn aus. — Diese traurige Catastrophe war aber durch folgende Umstände herbeigeführt worden: 1) Durch frühzeitig geweckten Ehrgeiz und Hochmuth; 2) durch frühreife Erregung einer naturgemäß sich später entwickelnden poetischen Richtung, in welcher Byron sein Muster und Vorbild wurde; 3) durch Ergriffensein für politische Zustände, wie das Jahr 1830 sie brachte; 4) durch die Wirkung unreifer Reflexionen und Speculationen; 5) durch die vielseitige Thätigkeit, in welche die Gelehrtenschulen oft einen Jüngling hineinnöthigen, bei dem Mangel aller, das Gegengewicht gegen einseitig geistige Anstrengung haltenden strengen Leibesübungen; 6) durch den Mangel streng religiöser Erziehung in dem Glauben an eine allwaltende, alliebende Fürsehung und an das positive Christenthum überhaupt.

Wer sieht nicht aus dem bisher Gesagten, daß die ganze Geschichte der traurigen Verirrung des hoffnungsvollen Jünglings, die in der unglücklichen Richtung unsrer Zeit ihren Grund hat, für Eltern, Lehrer und Erzieher eine besondere Wichtigkeit hat! — Das Buch, worin diese abschreckende Geschichte erzählt wird, enthält: 1) Die Biographie des Kindes, von der Mutter geschrieben; 2) einige Briefe von Freunden des Verstorbenen; 3) pädagogische Betrachtungen der Erzieherin Wilhelmine Halberstadt; 4) Auszüge aus den Tagebüchern Karls; 5) ausführliches Schlußwort des Vaters, welcher selbst diese Schrift herausgegeben hat. Vgl. d. Art. „Hohenhausen" im Brockhausischen Conversations-Lexikon der Gegenwart, und den sehr interessanten Aufsatz über ihn in der Zeitschrift „Unser Planet" Jahrg. 1836. Nr. 29 u. 30.

Holland (Benedict von). Ein sehr ausgezeichneter, an Kenntnissen und Erfahrungen gleich reicher, practischer Schulmann. Geb. 1775 zu Medlingen im Würtembergischen, trat er 1792 in die Abtei Neresheim, wo er von 1800—1804 Professor der Dogmatik war. 1803 wurde er Professor und Universitätsprediger in Salzburg, kehrte aber 1804 nach Neresheim zurück, wo er das neue Lyceum Carolinum einrichtete, das bald den Ruf als eine der vorzüglichsten Lehranstalten erhielt; 1806 aber, wo Neresheim unter Baiersche Landeshoheit kam, wieder aufgehoben wurde. H. ward nunmehr Director der Erziehungsanstalt in München, die er sehr verbesserte, 1824 aber ebenfalls wieder aufgehoben sehen mußte. Er wurde hierauf Oberstudienrath, als welcher er jedoch bei dem Eintritt der neuen Regierung mit dem ganzen Collegium in Ruhestand versetzt wurde.

Holland (Schulwesen). Die Völker germanischen Stammes theilen zunächst mit uns unsere Cultur, und unter diesen Dänemark, und seit der neuesten Zeit Holland, welches uns in den Fortschritten seiner Volksschulen jetzt schon fast überholt hat. Die Maatschapy tot nut van 't Algemeen (Verein zum Nutzen des Allgemeinen) wirkt hierzu in gesegneter Weise, und die Regierung fördert Alles, was zur wahren Volksbildung dient. Mehre Schriften behandeln die Geschichte des Schulwesens in Holland, wie: Verhandlingen over de Verbeteringe der openbaare, voraal der Nederduitschen Schoolen. 1781. — Ontwerp van eene Geschiedenis der Schoolverbetering in de Provencie Groningen, door Th. van Swinderen. 1821. — Ter Gedachtenis van Hendrik Wester, door van Swinderen. 1821. — Die Erziehung und der Unterricht der Jugend sind in diesem Lande nicht nur durch die Niederländische Con-

---

wird in der Schweiz vom Staate nur Theologen, nicht aber Juristen und Medizinern, zur Pflicht gemacht. Sehr häufig beziehen junge Leute von Dorfprimarschulen die Universität, um Jurisprudenz oder Medizin zu studiren. Nur Theologen bedürfen eines Maturitätszeugnisses. Natürlich sind classische Studien deshalb in keinem großen Ansehn. Nach der sogenannten Revolution des Cantons Bern im Jahr 1831 trug Fellenberg unter sehr uneigennützigen Bedingungen dem Staate seine Anstalten an, fand aber bei den Regenten, die ihre eigenen Pläne hatten, keinen Anklang, obwohl Hofwyl beim Volke sehr beliebt ist. Allerdings verminderten auch anfänglich die vom Staate unterstützten oder in's Leben gerufenen neuen Schulanstalten Hofwyl's Frequenz; je weniger befriedigend aber in den letzten Jahren das Berner Unterrichtswesen sich gezeigt hat, desto mehr Anerkennung hat Hofwyl neuerdings wieder gefunden, da namentlich Fellenberg selbst immer noch derselbe rüstige und tüchtige Scholarch und Oekonom ist.

Anmerk. der Redaction.

stitution, sondern auch durch patriotischen Eifer und königliche Verfügung und Theilnahme verbessert worden. (Erziehungslehre von Schwarz. 1, 2.)

Holstein (Schulwesen) s. Dänisches Volksschulwesen.

Homann (Johann Baptist). Wer hat nicht ein Mal alte oder neue Nürnberger Landkarten aus Homann'schem Verlage gesehn? Der Gründer dieser Verlagshandlung, die noch jetzt in Nürnberg besteht, ist unser Homann, welcher den 20. März 1663 zu Kamlach in Schwaben geboren wurde. Obwohl ein Schüler der Jesuiten, ging er in Nürnberg 1687 zum evangelischen Glauben über, war zuerst Notar, was ihm sehr wenig einbrachte, und verlegte sich deshalb auf's Landkartenstechen, was er zuerst für Andere that. Auf diese Weise stach er in Leipzig die Karte zu Cellar's alter Geographie, und, nach Nürnberg zurückgekehrt, Scherer's Atlas novus sive Geographia universa. Im Jahr 1702 unternahm er einen eigenen Landkartenhandel und machte gleich anfänglich großes Glück mit einer Landkarte, welche den Schauplatz des Successionskrieges in Italien darstellte (Belli typus in Italia). Sein Glück spornte seinen Fleiß so, daß aus seiner Officina Homanniana bei seinem Leben gegen 200 Landkarten hervorgingen, die wegen ihrer damals möglichsten Genauigkeit und Wohlfeilheit in ganz Europa Absatz fanden. Sein großer Atlas über die ganze Welt in 126 Blatt Großfolio erschien 1716. Einsichtsvolle Gehilfen und Rathgeber hatte Homann an dem Nürnberger Mathematiker Doppelmayer und dem bekannten Geographen und Historiker Hübner. Ersterer veranlaßte Homann zur Herausgabe eines astronomischen Atlas, und letzterer erfand eine Art, die Landkarten zu illuminiren, von welcher Homann 1702 den ersten Gebrauch machte. Auch gab Homann mit Hübner's Hilfe 1719 für Schulen einen Atlas methodicus explorandis juvenum profectibus in studio geographico ad methodum Hübnerianam accomodatus heraus. Durch neuere geographische Institute in Wien, Berlin, Erfurt, Weimar u. a. O. hat die frühere Bedeutung der Homann'schen Officin aufgehört, obwohl ihre Wirksamkeit immer noch Anerkennung verdient. (Will's Nürnberger Gelehrten-Lexikon und die Geschichte der Homann'schen Offizin in Eyring's liter. Almanach.) *.

Homberg (Herz), österreichischer k. k. Schulrath, vormaliger Oberaufseher der deutsch-jüdischen Schulen in Galizien, außerordentlicher Lehrer der religiösen Moral für Israeliten in Prag, Inhaber der großen goldenen Ehrenmedaille, der Nestor der österreichischen israelitischen Gelehrten, ist im September 1749 in dem Dorfe Lieben bei Prag geboren. Er zeigte schon frühzeitig Spuren ausgezeichneter Geistesgaben und wurde daher von seinen Eltern, die bereits in seinem siebenten Jahre nach Prag übersiedelten, zum Studium des unfruchtbaren, doch Scharfsinn erweckenden Talmuds bestimmt. Noch lag seine Nation in tiefer Nacht, politisch und geistig erstarrt. Auf den rabbinischen hohen Schulen Prag's, Preßburg's und Groß-Glogau's, die er seit 1772 besuchte, übte er nur jüdische Dogmatik und Dialektik, und nur mühsam erhielt der schon Besseres ahnende Jüngling einigen dürftigen Unterricht in der deutschen Sprachlehre; erst als er von Glogau nach Breslau, und von dort nach Berlin kam, gelang es ihm, lateinische Grammatik und Mathematik zu studiren. Von Berlin begab er sich nach Hamburg, und wurde durch Rousseau's Emil bestimmt, sich der Pädagogik zu widmen. Welche rasche Fortschritte er darin gemacht, beurkundet am kräftigsten, daß er bald nach seiner Zurückkunft nach Berlin in das Haus des berühmten Mendelssohn als Erzieher aufgenommen wurde. Als Lehrer des ältesten Sohnes dieses Weltweisen, wurde er Schüler des Vaters, dessen Gunst und Freundschaft ihm bis zu dessen Tode blieb. Nach Joseph II. Thronbesteigung und dem Toleranzedicte dieses Unvergeßlichen kehrte H. wieder in sein Vaterland zurück, und wurde 1784 zum k. k. Oberaufseher der gesammten deutschen Schulen der Israeliten in Galizien und Lodomirien ernannt. 1793 erhielt er vom Kaiser Franz einen Ruf nach Wien zur Ausarbeitung des 1797 erschienenen, die moralische und politische Verfassung der Israeliten, als vorbereitende Maaßregel künftiger Gleichstellung bezweckenden Judensystems. Es wurde ihm dafür die große goldene Ehrenmedaille. 1806 wurden die jüdischen Normalschulen Galiziens theils aufgehoben, theils unter allgemeine Leitung der übrigen Landesschulen gesetzt, da der Erfolg nicht wie in Böhmen den früheren Erwartungen entsprach. H. privatisirte nun in Wien, wo er theils als Censor, theils durch schriftstellerische Arbeiten, besonders durch die von der k. k. Studien-Hofcommission ihm aufgetragenen Ausarbeitungen moralisch-religiöser Lesebücher für seine Glaubensgenossen nützlich wirkte. 1818 erhielt er mit dem Titel eines k. k. Schulraths die Ernennung zum außerordentlichen Lehrer der religiösen Moral für die israelitischen Gymnasialschüler und Lehrcandidaten in Prag, wo er noch jetzt, seines hohen Greisenalters ungeachtet, unermüdet thätig ist. Im Druck ist von ihm erschienen: „Commentar zu dem 5. Buch Moses für die Mendelssohnsche Uebersetzung." Berlin 1783. „Vertheidigung der jüdischen Nation gegen die in den Provinzialblättern enthaltenen Angriffe." Görz 1783. „Sendschreiben an die Rabbiner und jüdischen Gemeindevorsteher in Galizien", hebräisch und deutsch. Lemberg 1788. „Ueber die moralische und politische Verbesserung der Israeliten in Böhmen" (in Hufnagels Journal, Frankfurt a. M. 1796.) „Zwölf Fragen, vom Minister des Innern in Frankreich, der israelitischen Deputation in Paris vorgelegt und von ihr beantwortet" (aus dem Franz.) Wien 1806. „Imon Schefer, ein religiöses und moralisches Lesebuch für die jüdische Jugend", hebräisch und deutsch. Ebend. 1806. (Hauptwerk.) „Ben Zion, ein religiös-moralisches Lesebuch für die israelitische Jugend." Ebend. 1812. (Schulbuch, bereits dreimal aufgelegt.) „Ben Jukio; über Glaubenswahrheiten und Sittenlehren für die (kleine) israelitische Jugend", katechetisch. Ebend. 1814. „Hakorem; Commentar zu den 5 Büchern Moses, Hiob und Jeremias." Ebend. 1817. „Rede bei Eröffnung der religiös-moralischen Vorlesungen für Israeliten in Prag." Prag 1818.

Homer. Einem Dichter dieses Namens werden die ältesten europäischen Meisterwerke der epischen Poesie, die Heldengedichte „Iliade" und „Odyssee", beigelegt, welche als unerreichte Muster den Dichtern aller Jahrhunderte zu Leitsternen gedient haben. Bei den Griechen und den Römern der Kaiserzeit wurden

die Homer'schen Gesänge, wie bei uns die Bibel, der Erziehung der Jugend und des Volks zu Grunde gelegt: sie hatten sogar, wie die Bibel, Einfluß auf höhere Wissenschaften, namentlich Philosophie. Es wäre interessant für die Geschichte des Schulwesens, über diesen Punct genauere Untersuchungen anzustellen, als bis jetzt geschehen ist. Stellen aus Homer wurden in den Schulen auswendig gelernt, wie bei uns jetzt Bibelstellen, damit die Jugend gepriesene Handlungen höre, und ihnen nacheifern lerne, wie Lukianus in seinem „Anacharsis" den Solon sagen läßt. Homer soll gegen tausend Jahre vor unserer Zeitrechnung gelebt haben, indessen ist wohl so gut als entschieden, daß der Name Homer nur ein Titel für eine Sammlung der besten epischen Gedichte ist, wie z. B. unter dem Titel Apollo in neuerer Zeit eine Sammlung der besten Tonstücke herausgegeben worden ist, und wie man vielleicht unter dem Titel Hans Sachs eine Sammlung von ausgewählten Gedichten der Meistersänger veranstalten könnte. So viel ist sicher, daß die Homer'schen Gesänge, welche wir jetzt in der „Ilias" und „Odyssee" haben, verschiedenen Verfassern, verschiedenen Zeiten angehören, daß sie vereinzelt lange Zeit in Kleinasien und den asiatischen Inseln gesungen, und daß später verschiedene Sammlungen davon veranstaltet wurden durch Lykurg, durch Solon und durch Pisistratus, der sie mit Hilfe tüchtiger Männer aufzeichnen, sammeln und ordnen ließ. Von Pisistrat an haben sie kaum große Veränderungen erlitten, jedoch verwandten die Alexandriner Kritiker ihren ganzen Fleiß und Scharfsinn auf Berichtigung des Textes und Reinigung desselben von fremdartigen Theilen. Seit Johann Heinrich Voß uns mit einer bessern Uebersetzung dieser Gedichte beschenkt hat, als irgend eine andere Nation aufzuweisen hat, sollte kein Volksschullehrer es versäumen, diese vollendeten Kunstwerke dichterischer Darstellung zu studiren und den Sinn für's Schöne dadurch wach zu erhalten und zu stärken. *.

Homiletik (v. Gr.), Anleitung zur Ausarbeitung und Haltung christlicher Religionsvorträge, mögen sie Homilien im engern Sinne, oder auch synthetische Predigten sein. Sie handelt theils von Auffindung des Stoffes und Anordnung seiner Theile (Heuristik, inventio et dispositio), sodann von der äußern Darstellung desselben durch passende Sprache (elocutio), theils vom eigentlichen mündlichen Vortrage (Memoriren und Declamation). Sie hat die allgemeine Rhetorik zur Grundlage, läßt aber ihre Regeln und Formen nur in soweit zu, als sie dem Zwecke und der Würde einer christlichen Predigt angemessen und förderlich sind. Die ältere Homiletik war mehr Erläuterung und Anwendung des aus den biblischen Stellen entwickelten Stoffes allein, die neuere fordert mehr klare Beweise, kunstgerechte Disposition, Erschöpfung des Gegenstandes und edle, aber doch faßliche Diction. Vgl. Ammon's „Geschichte der Homiletik." Göttingen 1804. Marezoll, „über die Bestimmung des Kanzelredners." Leipzig 1793. Ammon, Anleitung zur Kanzelberedsamkeit", neue verm. Aufl. Göttingen 1812. Schott, „Theorie der Beredsamkeit," 1. Thl. phil. und relig. Begründung der Rhetorik und Homiletik. Leipzig 1815. G. Ph. K. Kaiser, „Entwurf eines Systems der geistlichen Rhetorik." Erlangen 1816. — u. n. a.

Die alten Griechen und Römer kannten keine geistlichen Vorträge, daher ihre Rhetorik vorzugsweise die gerichtliche und politische Beredsamkeit berücksichtigt; indessen ist die Homiletik, welche erst im byzantinischen Kaiserreiche zur Wissenschaft erhoben wurde, doch nichts als eine den geistlichen Zwecken angepaßte Umformung der Rhetorik, wie wir sie in den rhetorischen Werken des Aristoteles, Cicero und Quintilian u. A. ausgearbeitet finden, weshalb das Studium derselben auch geistlichen Rednern immer noch von Nutzen sein wird, wenigstens war Melanchthon dieser Meinung, als er in seinen Vorlesungen über geistliche Beredsamkeit die Vorschriften Cicero's und Quintilian's für die Studirenden benutzte, die sich zu Kanzelrednern bilden wollten. —

Honorar, Ehrensold, Erkenntlichkeit in Geld. Nach dem Rechtssysteme können gewisse Personen für ihre geleisteten Dienste Honorar fordern, wenn ihnen auch keins versprochen worden ist. Hierher gehören Lehrer, Advokaten, Aerzte, Chirurgen, Hebammen, Ammen und Rechtsagenten. Die Größe der Erkenntlichkeit wird nach billigen Ermessen des Richters bestimmt. Honorarien werden auf Universitäten von Studirenden den Professoren für Anhörung academischer Vorträge bezahlt. *.

Horchen s. Neugier.

Horn (Karl Friedrich), Dr., Consistorialrath und Stiftsprediger zu Weimar, ist Verfasser eines trefflichen, ganz in Herder's Geist geschriebenen „Handbuch für Landschullehrer." 3. Aufl. Leipz. 1840. 2 Bde. 8. — auch der sehr schätzbaren Schrift: „Der Volksschullehrerstand, wie er war, ist und sein soll, u. sein Verhältniß zu Staat u. Kirche." Lpz. 1826. 8.

Hrabanus Maurus (zu Ehren des heiligen Maurus so genannt), geb. zu Mainz, Abt zu Fulda von 822—847, verließ das Kloster eine Zeit lang, da die Mönche, weil er sich blos den Wissenschaften widmete, ihn deshalb verspotteten, ward aber durch ihre Bitten zurückberufen. Er errichtete zu Fulda die berühmte Klosterbibliothek und hielt in Deutschland zuerst eine öffentliche Klosterschule, in der auch viele Weltliche seine Zuhörer waren. Von 847—851 war er Erzbischof von Mainz. Von seinen drei daselbst gehaltenen Concilien, 847, 848, 852, ist vorzüglich das erste merkwürdig, wo den Bischöfen befohlen ward, ihre, das Glaubensbekenntniß behandelnden Homilien nicht lateinisch, sondern deutsch oder romanisch zu halten. H. war Philosoph, Astronom, Redner und Dichter. Er suchte das Bibelstudium zu beleben und führte zuerst das Studium der griechischen Literatur in Deutschland ein. Sehr schätzbar für die deutsche Sprachkunde sind seine Glossen zu den heil. Schriften (eine Bearbeitung derselben in Eccardi Fr. Or. II. 950—976). Groß ist seine Anzahl theologischer, vorzüglich exegetischer und anderer grammatikalischer, naturwissenschaftlicher Schriften, herausgegeben von Calvonerius. 6 Bde. Köln 1627. Fol.; lateinische Gedichte in Baluzii misc. T. IV.

Hübner (Johann), bekannt durch seine „Biblischen Historien", welche seit 1714 in einer großen Menge von Auflagen nicht nur in allen protestantischen und reformirten Ländern Deutschlands und der Schweiz verbreitet, sondern auch in fremde Sprachen

(namentlich in der französischen Schweiz in's Französische) übersetzt wurden. Er war 1668 zu Türchau unweit Zittau in der Lausitz geboren, trat als öffentlicher Lehrer der Geschichte und Geographie in Leipzig auf, wurde 1694 Rector in Merseburg, kam 1711 als Rector des Johanneums nach Hamburg und wirkte dort bis 1731, wo er starb. Er hat eine Menge Schulschriften geschrieben, welche sich durch geschickte Auswahl und deutliche Uebersicht besonders zum Auswendiglernen eigneten, und daher zu einer Zeit reißenden Abgang finden mußten, wo Unterricht und Auswendiglernenlassen identisch waren. Höhere Anforderungen befriedigen sie nicht, und sind theils deshalb, theils wegen der Fortschritte, welche die Wissenschaften gemacht haben, völlig unbrauchbar, obwohl Hübner's „Biblische Geschichten" in deutscher und französischer Sprache, so wie ihr Pendant, der sogenannte „Heidelberger Katechismus", doch noch an vielen Orten, wo der Unterricht auf die alte Weise betrieben wird, vor allen Schriften dieser Art den Vorzug erhalten. (Vgl. Homann.) *.

Hufeland (Christoph Wilhelm), geb. zu Langensalza 1772, erhielt als vorheriger herzogl. weimarischer Hofmedicus zu Weimar 1793 den Ruf als außerordentlicher Professor der Medicin nach Jena, wo er zugleich 1796 den Titel als herzogl. weimarischer Hofrath und Leibarzt bekam. 1801 ging er als königl. preußischer Geheimer Rath und wirklicher Leibarzt, auch Arzt und Oberaufseher der Charité nach Berlin, 1810 wurde er, unter dem Titel Staatsrath, Mitglied der errichteten Medicinalsection im preuß. Ministerium des Innern und Ritter des rothen Adlerordens dritter Classe, 1817 der ersten Classe, und zugleich, seit Errichtung der Universität in Berlin 1809, ordentlicher Professor der Medicin an derselben; war auch bis 1819 Director der med. chir. Academie für das Militär. Gest. daselbst 1840. Von den zahlreichen Schriften dieses berühmten gelehrten Arztes sind hier nur die zu erwähnen, welche die physische Erziehung des Menschen betreffen, und darum allen Eltern und Erziehern zu deren Studium und Beherzigung nicht genug empfohlen werden können. Diese sind folgende: „Makrobiotik, oder die Kunst, das menschl. Leben zu verlängern." Jena 1796. 5. Aufl. Berlin 1824, auch franz. in 2 Bdn., Jena 1799. „Bemerkungen über die Blattern zu Weimar." Lpz. 1789. 3. Aufl. 1798. „Ueber die Ungewißheit des Todes ꝛc., nebst Nachricht von der Errichtung eines Leichenhauses in Weimar." Weim. 1791, neuere Aufl. Berlin 1824. „Gemeinnützige Aufsätze zu Beförderung der Gesundheit ꝛc." Lpz. 1794. „Ueber die Ursachen, Erkenntniß u. Heilung der Skrophelkrankheit." Berl. 1795, auch 1796. Franz. v. Bousquat, Paris 1821. 3. Aufl. Berlin 1819. „Bemerkungen über das Nervenfieber." Jena 1798. „Guter Rath an Mütter über die wichtigsten Puncte der physischen Erziehung." Berl. 1799. 2. Aufl. 1808, franz. Frankf. 1800. „System der pract. Heilkunde." 2 Bde. Lpz. 1800—1803. 2. Aufl. Berlin 1818—19. „Nöthige Erinnerung an die Bäder u. ihre Wiederherstellung in Deutschland." Weim. 1801. „Ueber die Vergiftung durch Branntwein." Berlin 1802. 2. Aufl. 1803. „Ueber lauwarme Bäder." Frankf. 1802, 12. Franz. durch Wechselhausen, Manh. 1803. „Die Verhältnisse des Arztes." Berl. 1805, auch 1808. „Geschichte der Gesundheit." Eb. 1812. „Pract. Uebersicht der vorzüglichen Heilquellen Deutschlands." Berl. 1810, neue Aufl. 1820. — Seine kleinen medicinischen Schriften erschienen in 3 Bdn., Berlin 1822—24; auch gab er „neueste Annalen der franz. Arzneikunde." 3 Bde. Lpz. 1791—1800, heraus. Sein 1795 in Jena begonnenes „Journal der pract. Heilkunde und Wundarzneikunst", an dem später Himly und Harles als Mitherausgeber Theil nahmen, erhält sich, seit 1824 zugleich von E. Osann (seinem Neffen und auch Professor zu Berlin, wo er aber 1842 ebenfalls gestorben ist) redigirt, wie auch die ihm seit 1799 beigegebene „Bibliothek der pract. Heilkunde", seit 1800 in Berlin erscheinend, noch immer in verdientem Beifall.

Hugenotten s. Calvinisten.

Humaniora. Humanist. Ein neugebildetes Wort für studia oder artes humanitatis, diejenigen Wissenschaften, welche nicht den Zweck haben, vermittelst ihrer später einen Beruf auszuüben, oder ein Amt zu verwalten, sondern lediglich Bildung des Geistes, Uebung des Verstandes, Veredlung des Herzens beabsichtigen. Als unsere deutsche Literatur noch nicht den jetzigen Grad von Ausbildung erreicht hatte, konnte man nur Humaniora vermittelst der griechischen und lateinischen Sprache treiben, und daher heißen auch Humaniora die Kenntniß der griechischen und lateinischen Sprache und der in denselben geschriebenen classischen Werke, also so viel als Philologie. Wenn aber auch philologische Studien mit den humanistischen in Bezug auf den Stoff überein kommen, so sind sie in Bezug auf humanistisches Streben völlig verschieden. Unsere Philologie häuft gelehrten Stoff auf ohne Zweck für's Leben, die Humanisten (die Männer, welche sich mit den humanistischen Studien beschäftigten) dagegen hatten die Absicht, durch das Studium der Alten die Geister von den Banden der Scholastik zu befreien und die Kerker der Klöster zu zertrümmern, Geistesfreiheit zu gründen und den päpstlichen Stuhl zu stürzen. Die Thätigkeit der Humanisten hatte also eine practische Richtung, sogar politische Bedeutung, weshalb auch die Schriften der Alten die Wissenschaften genannt wurden, und die Wiederbelebung des classischen Alterthums die Wiederherstellung der Wissenschaften heißt. Unsere neuern Philologen, wenn sie je Politik berücksichtigen, suchen vielmehr ihren Ruhm darin, so wie die Epikuräer, ein in genußreicher Wissenschaftlichkeit vor allen politischen Anregungen sicher gestelltes Leben zu führen, weshalb ihnen auch Horaz mit seiner Lebensphilosophie am meisten zusagt. Die Anfänge der für die Reformation wichtigen humanistischen Studien finden wir in den Niederlanden, wo die Stadt Deventer als einer der ersten Lichtorte erscheint. Schon lange, vielleicht seit Karl d. Gr., bestand dort eine berühmte Schule, die nach wechselnden Schicksalen im 14. und 15. Jahrhundert von der Stadtgemeinde sehr unterstützt worden zu sein scheint. Es werden Beispiele angeführt, daß dortige Wohlthäter arme studirende Jünglinge aufnahmen und verköstigten. Aus der Schule von Deventer gingen sechs Jünglinge hervor, welche als die ersten Humanisten betrachtet werden können, weil sie gewissermaßen die Verbreiter der neuen Bildung in ganz Deutschland geworden sind.

Sie waren aus Friesland und Westphalen und hießen: Rudolph Agrikola, Alexander Hegius, Ludwig Dringenberg, Antonius Liber, Graf Moritz v. Spiegelberg und Rudolph v. Lang, und sind unter dem Namen der Sechsmänner aus der Schule von Deventer bekannt. Ihr Lehrer war der berühmte Thomas von Kempen (Verfasser der Bücher von der Nachfolge Christi), welcher ihnen rieth, nach Italien zu gehen und die Meister der griechischen und lateinischen Sprache zu hören, welche aus der Schule eines Petrarka und Manuel Chrysoloras hervorgegangen seien. Diese bildeten die berühmtesten Humanisten heran. Unter den Schülern von Alexander Hegius zeichnen sich aus: Erasmus v. Roterdam, Hermann v. dem Busssche, Murmellius, Caesarius, Ludolph Gering, Timann Camerer, Horlenius u. A. — Die berühmten Rivius und Fabricius sind Schüler von R. v. Lange. Aus der Schule des Antonius Liber gingen der nachmalige Papst Hadrianus VI., Cornel. Crokus und der bekannte Ciceronianer Longolius hervor. Moritz v. Spiegelberg bildete den in die Reformationszeit eingreifenden Grafen Hermann v. Nuenar. Ludwig Dringenberg, vielleicht der beste Schulmann unter ihnen, gab der bildungsdurstigen Zeit die Jakob Wimpheling, Johannes Sapidus, Beatus Rhenanus (Bild), Konrad Celtes, Bilibald Pirkhaimer, Franciscus Stadianus, Georg Simmler, Heinrich Babelius und Johannes v. Dalberg, nachmaligen Kanzler und Bischof. Gleichzeitig erschienen Johannes Reuchlin, auch Capnio genannt, und Wessel, der sich hauptsächlich um das Studium des alten Testaments in der Ursprache verdient machte. Simmler und Wimpheling, die vorher genannt wurden, waren Melanchthon's Lehrer. Auch gehören der Engländer Colet und der Spanier Luis Vives hierher. Alle diese Humanisten bereiteten mit gewaltigem Geist und kräftigem Wirken die Reformation vor, aber auch während der Reformation wurden die humanistischen Studien die einzige Grundlage und Stütze der neuen politischen und kirchlichen Bewegung. Denn ohne Studium der Bibel, der Kirchenväter, des ganzen politischen und literarischen Lebens der Griechen und Römer war die Reformation nicht möglich. Deshalb waren auch die Reformatoren zugleich Humanisten, wie Zwingli, Luther, Melanchthon, Calvin, und deshalb ging ihr eifriges Streben dahin, nicht nur gelehrte Schulen zu gründen, sondern auch tüchtige Humanisten zu bilden und für die Schulen zu gewinnen. Auf diese Weise wurde auch das Schulwesen von Grund aus reformirt, und erhielt in protestantischen Ländern die noch jetzt zum Theil vorhandene Gestaltung. Damals traten die tüchtigen Schulmänner Johannes Sturm und Valentin Friedland (Trotzendorf) auf, deren pädagogisches Wirken und pädagogische Schriften unsere volle Aufmerksamkeit verdienen. Mehr die gelehrten Schulen gehen an Michael Neander, Laur. Rhodomann, Sebald Heyden, Joachim Camerarius, Eobanus Hessus und Antonius Muretus. Auch Petrus Ramus ist noch hierher zu zählen. Die Skaliger, Heinsius, Salmasius u. A. waren nicht Humanisten, sondern Philologen im heutigen Sinne des Wortes, welche die Classiker nicht zum Nutzen der Aufklärung und geistigen und politischen Freiheit, sondern wegen geistigen Genusses und egoistischer Ruhmsucht studirten. In der neueren Zeit haben Thiersch und Jakobs hin und wieder Versuche gemacht, aus Philologen wieder Humanisten zu werden. Vgl. d. Art. „Philologie." *.

Humanismus. Da die classische Literatur das bildende Princip und zugleich das Fundament der Geistesfreiheit, dem Papstthum gegenüber, während und nach der Reformation in Deutschland war, so konnte es nicht fehlen, daß das pädagogische System der Neuzeit (dem Mittelalter entgegengesetzt) alle Bildung auf Erlernung der alten Sprachen baute, weshalb dasselbe eben Humanismus genannt wird. Sobald das Studium der alten Sprachen aber anfängt, die humanistischen Zwecke (s. „Humaniora") aus dem Auge zu verlieren, und nichts als gelehrter Wortkram wird, welcher wohl noch dazu den Knaben und Jüngling nur mit Oden, Elegien und dergl. bekannt macht, verdient es nicht mehr den Namen Humanismus, und der Streit, welchen die Philologie noch immer mit dem Philanthropismus führt, wird daher sehr mit Unrecht der Streit des Humanismus mit dem Philanthropismus genannt. Eine Menge Gründe, welche die Philanthropisten gegen den Humanismus vorbringen, würden gegen die alten Humanisten Sturm, Camerarius, Friedberg, Melanchthon, wahrlich nicht Stich halten. (Vgl. Niethammer, Streit des Philanthropismus und Humanismus. Jena 1808. — und unsern Art. Philanthropismus.) *.

Humanität (a. d. Lat.), 1) eigentlich Menschlichkeit, im Gegensatz der Roheit und Brutalität; 2) Menschenfreundlichkeit in Gesinnung; 3) Feinheit und Anstand im Betragen. Die Idee einer harmonischen Ausbildung der gesammten Fähigkeiten und Kräfte des Menschen zu wahrer schöner Menschlichkeit schwebte den alten Griechen und Römern in voller Klarheit vor, und wir finden sie von ihren Philosophen eben so scharf aufgefaßt, als mit Enthusiasmus in's Leben gerufen, so daß man mit Recht das Studium des classischen Alterthums als Hauptartikel der Humanitätsbildung betrachtet, und im Wesentlichen mit ihnen nicht blos die Humanität als den Zweck der Menschennatur unterlegt, sondern auch über den Begriff derselben, als einer allseitigen Ausbildung sowohl der körperlichen als geistigen Kräfte des Menschen übereinstimmt. S. Erziehung, Humaniora, Schöne Wissenschaften. Vgl. Herder's Briefe zur Beförderung der Humanität (s. Herder), und Delbrück, über Humanit. Magdeb. 1796. — Human heißt das Prädicat zur Bezeichnung der ausgebildeten Menschlichkeit im Menschen. Auf der Basis dieser Ausbildung aber beruht vornehmlich die ganze höhere Pädagogik.

Humor. Eine aus der Medizin methaphorisch übergetragene, besonders von den Franzosen (humeur) und Engländern (humour) gebrauchte und eingeführte, von Lessing und Jean Paul näher bestimmte Bezeichnung des von der Laune (s. d.) und satirischen Stimmung und Anlage (s. Satire) verschiedenen Characters, der, obgleich sein Grundzug Menschenliebe ist, doch, indem er in der menschlichen Natur eine eigenthümliche Mischung guter und böser Eigenschaften erblickt und ihre Fehler lieber als Schwachheiten und

Thorheiten, denn als Verbrechen betrachtet, gleichsam in ihre Rolle übergeht und nicht ohne Theilnahme offen, herzlich, aber zugleich auch auf originelle Weise über ihre lächerliche Seite mit milder Empfindsamkeit und elegischer Heiterkeit scherzt, und sich bemüht, die leidende Menschheit gleichsam über die Wirklichkeit hinaus in die Region einer epikuräisch-stoischen Philosophie zu versetzen, und sie mit ihrem Schicksal zu versöhnen. Vgl. Bob, „von dem, was die Menschen Humor nennen." Freib. 1769 u. 79. — Humoristisch daher, was diesen Character athmet. Swift, Sterne, Hippel, Jean Paul sind Muster humoristischer Schriftsteller, sowohl in Betreff des scherzenden als ernsten und rührenden Humors, der in sofern auch als ein Gegenstand der Pädagogik betrachtet werden kann, als ein Lehrer durch eine zweckmäßige humoristische Behandlung seines Stoffes, wo dieser eine solche gestattet, um so eindringlicher auf Geist und Gemüth seiner Schüler zu wirken vermag.

Hundswuth (Hundetollheit, rabies canina), eine ansteckende Krankheit, welche am häufigsten bei Hunden und Wölfen, seltener bei Füchsen, Dachsen und Katzen vorkommt. Auf Menschen übertragen, heißt sie auch nach den dabei vorkommenden Erscheinungen Wasser-, Luft- und Licht-Scheu (Hydrophobie).

Da Menschen durch den Biß toller Hunde vergiftet werden, wie durch Schlangenbiß, die Gefahr nur durch schnelle Hilfe beseitigt werden kann, und Aerzte auf dem Lande nicht immer in der Nähe sind, so ist es von großer Wichtigkeit, daß Lehrer sich mit dieser Krankheit und den Mitteln dagegen bekannt machen.

Es giebt zwei Formen der Hundswuth:

1) Die stille Wuth. Der Hund zeigt ein verändertes Betragen, wird still, ruhig, ja traurig; sein Maul steht mehr oder weniger offen, während er fast gar nichts, selbst nichts Flüssiges schlingen kann, vielmehr weit stärker geifert als der rasend tolle Hund. Beißlust, Unruhe, Trieb zum Fortlaufen sind oft kaum bemerkbar. Häufig ragt die Zungenspitze etwas zwischen den Zähnen aus dem Maule hervor. Das Thier scheint stumm geworden zu sein; giebt es einen Laut von sich, so ist die Stimme verändert. In Bezug auf Bewußtsein, Freßlust, Furcht vor Wasser, Verstopfung, Abmagerung verhält es sich wie bei den rasend tollen Hunden. Der Verlauf des Uebels ist in beiden Formen verschieden, aber unbestimmt, und führt in sechs bis acht Tagen nach den ersten Zeichen immer zum Tode. Die Thiere fallen auch manchmal früher wie vom Schlage gerührt.

2) Die rasende Wuth. Die Hunde werden abwechselnd munterer, dienstwilliger, zornmüthiger oder träge und verdrießlich, bleiben aber in keiner Stimmung anhaltend. Manche lecken Anfangs gern Kaltes; die meisten werden mehr oder weniger unruhig, laufen aus, kehren unregelmäßig zurück; ihre Freßunlust dauert während der ganzen Krankheit, doch versuchen sie, Flüssiges zu fressen, und verschlingen in einzelnen Momenten Holz, Torf, Stroh, Glasscherben, zuweilen ihren eigenen Koth, welches als höchst characteristisch betrachtet wird. Gewöhnlich werden als Symptome angesehen die Scheu vor dem Wasser und das Hängen des Schwanzes, allein fälschlich, denn alle wuthkranke Hunde erkennen fast während der ganzen Krankheit ihre Herren und Pfleger, und bezeigen ihre Anhänglichkeit durch Wedeln, Winseln, Entgegenkommen, ja sie folgen Anfangs noch ihrem Herrn, machen gelernte Kunststücke; — alle können Wasser und andere Flüssigkeiten sehen, lecken und saufen während der ganzen Krankheit, ja manche suchen es mit großer Gier, nur können sie es manchmal wegen Angeschwollenheit des Halses nicht verschlingen. Der Glaube, daß sie wasserscheu seien, ist wahrscheinlich dadurch entstanden, daß manche das Licht nicht vertragen können und daher vor dem beleuchteten Wasserspiegel und ähnlichen Erscheinungen, die im Sommer häufig sind, fliehen. Bei allen zeigt sich hartnäckige Verstopfung; — kein vermehrter Begattungstrieb, aber immer und characteristisch eine eigenthümlich veränderte Simme und Art zu bellen; bald höher, bald tiefer als gewöhnlich, ängstlich ausgestoßene Töne, — etwas heisere, rauhe, ängstlich klingende Stimme. Der erste Anschlag des Bellens geht immer in ein kurzes Geheul über mit etwas in die Höhe gehaltenem Maule. Neigung zum Beißen bei allen, aber nach dem Temperament verschieden, bei manchen bis zur wahren Mordsucht gesteigert, wo sie dann über Lebendiges und Todtes herfallen, und sogar sich selbst zerfleischen. Zuerst beißen sie gern Katzen, zuletzt Menschen. Das Beißen geschieht mehrentheils nur mit einem hastigen Schnappen und Reißen mit den Zähnen, heimtückisch, ohne Knurren und Bellen. Andere Hunde beriechen sie am Maul, After, den Geschlechtstheilen, wedeln dabei mit dem Schwanze und beißen dann heftig zu. Ein englischer Arzt stellt dabei als Erkennungszeichen der wirklichen Hundswuth auf: Gesunde, selbst an Größe und Stärke überlegene Hunde sollen sich nie gegen einen wuthkranken, wenn er sie beißt, zur Wehre setzen, eine Beobachtung, die von einem deutschen Arzte bestätigt wird (Zeitschrift für Natur- und Heilkunde V. 2. S. 238). Viele schnappen in die Luft, als wollten sie Mücken fangen. Das äußere Aussehen ist am ersten Tage wenig verändert, am zweiten werden die Augen etwas geröthet und zuweilen gegen das Licht geschlossen; die Haut an der Stirn, über den Augen, fältelt sich, die Thiere sehen mürrisch, schläfrig, verdrießlich. Später werden die Augen trübe, matt, oft wie mit einem feinen Staube bestreut; manchen schwillt der ganze Kopf, andern nur Nase oder Zunge mehr oder weniger an; die meisten bekommen ein struppiges Ansehn, alle magern schnell ab. Das Maul ist mehr trocken als feucht, und in der Regel ohne Geifer. Den Schwanz tragen sie aufrecht, so lange sie einigermaßen bei Kräften sind, lassen ihn aber schlaff herunterhängen, wenn die Schwäche zugenommen hat. In der ersten Zeit der Krankheit gehn sie überhaupt wie gesunde Hunde, späterhin werden sie schwach am Hintertheil, und zuletzt lendenlahm; gegen Ende straucheln sie häufig, schleppen sich nur mühsam fort, bleiben liegen, und sterben zuletzt unter heftigen Zuckungen. Den zehnten Tag der Krankheit überlebt keiner.

Kranke Thiere müssen erschlagen, tief verscharrt und mit ungelöschtem Kalk überdeckt werden; wuthverdächtige Hunde müssen sorgfältig eingefangen und sicher eingesperrt und beobachtet werden, um Gebissene von der Gefahrlosigkeit überzeugen zu können, wenn das Thier gesund ist. Die durch Furcht und Angst

gesteigerte Einbildungskraft bringt oft die gefürchtete Krankheit in Menschen hervor.

Zeichen wirklicher Ansteckung sind: Der Schmerz des verletzten Theils wird stärker und verbreitet sich. Die Wunde, die oft von selbst schnell zuheilt, entzündet sich, bekommt Bläschen, geht nicht selten wieder auf, und schwitzt eine dünne, scharfe Jauche aus. Der Verletzte ist entweder ungewöhnlich fröhlich, oder verdrossen, unruhig, traurig. Kein Bissen schmeckt ihm, sein Schlaf wird von ängstlichen Träumen beunruhigt, er klagt über Frost und Hitze. Die Unruhe nimmt zu, der Kranke bekommt den heftigsten Durst, jedoch verabscheut er je länger, je mehr jedes Getränk. Er verlernt zu schlingen, der leiseste Luftzug thut ihm weh. Er athmet schwer, keucht, stöhnt, was man mit Hundegebell verglichen hat. Der Speichel wird zähe, läßt sich nur mit Anstrengung auswerfen, oder er fließt sehr reichlich, so daß der Kranke Alles, was sich ihm nähert, bewußtlos anspeit. Er fängt an zu toben, wüthet, ras't, redet irre. Endlich verfällt er in Zuckungen und giebt so, meist schon nach drei Tagen, seinen Geist auf.

In seltenen Fällen ist Rettung möglich gewesen, wenn man, ohne einen Augenblick zu verlieren, gleich nach dem Biß folgende Mittel angewendet hat: Starker Aderlaß, Brechmittel; blutet die Wunde, so erhalte man die Blutung, und leite einen Strom siedenden Wassers darauf; blutet sie nicht, so mache man Einschnitte, und bringe sie zum Bluten. Besser noch: Ausschneiden der Wunde, Aetzung mit Urin, warmem Salzwasser, Aschenlauge, Chlorkalkwasser, oder Ausbrennen der Wunde mit Glüheisen, oder angezündetem Schießpulver, oder einem Siedwasserstrahl, worauf sie durch spanische Fliegen in Eiterung erhalten wird. Aerztliche Hilfe muß sobald als möglich geschafft werden, aber die ersten und wirksamsten Operationen kann Jeder vornehmen. Sind die ersten Maßregeln versäumt, hat das Gift Zeit gehabt, sich auszubreiten, so ist Alles verloren. (Vgl. Hertwig's Beiträge zur nähern Kenntniß der Wuthkrankheit der Hunde, nebst Vorwort von Hufeland. Berlin 1829. — Der tolle Hund, von Schmalz, mit einem Vorwort von Dr. Müller. Mit 2 Abbild. Görlitz 1821. — Allgemein faßliche Beschreibung über die Kennzeichen und die Verhütung der Hundswuth. Berlin 1829. —)

Man verlasse sich nicht auf die Hausmittel, sie sind in diesem Falle unverantwortlich. Man verfahre so energisch als möglich, schneide und brenne; nur so kann im glücklichsten Falle das Leben gerettet werden. Auch muß man in dieser Beziehung äußerst wachsam sein. Wenn ein Mensch von einem tollen Hunde nur wund geleckt, oder der Giftspeichel nur durch den Druck der Zähne in einer sehr feinen Oberhautstelle abgelagert wird, kann Ansteckung erfolgen, bei Manchen schon nach wenigen Tagen, bei Andern tritt die Krankheit manchmal erst nach Monaten, ja nach langen Jahren hervor.

Es giebt auch mehrere Hausmittel, um Hunde vor der Wuth zu bewahren, namentlich das sogenannte Ausschneiden des Wurmes unter der Zunge, was schon bei den Alten gebräuchlich war, aber deshalb nicht mehr Werth hat, als anderer Aberglaube, der bei Griechen und Römern häufig in solchen Dingen herrschte. Das beste Mittel wäre, keine Stubenhunde, bei denen die Wuth am häufigsten vorkommt, zu dulden, und die männlichen Hunde in der Mehrzahl zu kastriren. Gutgenährte Hunde, die viel Bewegung im Freien haben, bekommen die Wuth nicht; dagegen macht die Stubenluft und Ofenhitze dafür empfänglich. — *.

J.

J, i, j. Laut und Buchstabe veranlassen in der deutschen Sprachlehre einige Schwierigkeiten. Früher wurden mit dem Buchstaben i zwei verschiedene Laute bezeichnet, der Selbstlaut i und der Mitlaut j, welches daher kommen mag, daß in denjenigen Wörtern, in welchen wir im Hochdeutschen j als Mitlaut aussprechen, in andern deutschen Mundarten der Selbstlaut i gesprochen wird, z. B. im Alemanischen i-agen statt jagen. Betrachten wir zuerst den Laut i, wobei wir jedoch im Voraus bemerken, daß wir in Folgendem durch den Buchstaben e nur den hellen E-Laut, wie er in See gehört wird (das e fermé), der Kürze wegen bezeichnet wissen wollen.

Bei der Aussprache der Selbstlaute kommt dreierlei in Betracht: 1) Die Oeffnung und Formung des Mundes, 2) die Oeffnung der Kinnladen und Zähne, 3) die Lage der Zunge. Bei der Aussprache des i treten die Lippen am weitesten zurück, bilden aber einen breiteren und dünneren Schlitz, als bei irgend einem andern Selbstlaut; die Kinnladen sind weniger geöffnet, als bei den meisten Vocalen; dagegen liegt die Zunge, mit dem vordern Rande an die innere Wand des untern Zahnfleisches gestemmt, am weitesten vorn und macht den geringsten Buckel. Sprechen wir nun unsere einfachen Selbstlaute in derjenigen Ordnung aus, wie sie hier stehen: ü, ö, i, e, ä, a, o, u, so finden wir, daß die Kinnladen mehr und mehr sich öffnen, der Vorderrand der Zunge immer weiter zurückgeht, kurz, die innere Mundhöhle immer mehr erweitert wird, je mehr wir uns dem u nähern, daß aber in derselben Zeit die Lippen sich mehr und mehr zusammenziehen, ründen, hervortreten, so daß bei u der Mund am spitzesten ist, und die kleinste runde Oeffnung bildet. Merkwürdig ist auch, daß diese acht Selbstlaute den acht Tönen der diatonischen Tonleiter entsprechen:

u o a ä e i ö ü
c d e f g a h c,

so daß ü die Octave von u wäre. Die neuere deutsche Sprachlehre theilt bekanntlich zum Behuf der Wortformenlehre und Wortbildungslehre diese Selbstlaute in reine Selbstlaute und Umlaute, und rechnet u, a, o, e und i zu den reinen Selbstlauten, ä, ö, ü zu den Umlauten; eine genauere Betrachtung der Sprache zeigt aber, daß die reinen einfachen Selbstlaute sind: u, o, a, e, die Umlaute: ü, ö, ä, i, daß

sich also i zu e verhält, wie á zu a, wie ó zu o, wie ú zu u, und wie áu zu au. Wir finden z. B. in der Wortbildung:

Land,	Umlaut:	Geländ.
Holz,	—	Gehölz.
Busch,	—	Gebüsch.
Berg,	—	Gebirg.
Pfand,	—	pfänden.
Lug,	—	lügen.
Recht,	—	richten.
Tod,	—	töden.

Wir finden in der Wortformenlehre:

ich trage,	Umlaut:	du trägst, er trägt,
ich komme,	—	du kömmst, er kömmt,
ich gebe,	—	du gibst, er gibt,
ich lese,	—	du lis't, er lis't.

Man wird auch noch viele andere Fälle finden, wo i durchaus als Umlautung von e erscheint; daß es noch nicht bemerkt worden ist, rührt wohl daher, daß der Umlaut von e in i nicht so durchgeführt ist, wie bei a, o, u und au, und daß er namentlich in der Abänderung (Declination) nicht vorkommt. Um von dem Umfange des Einflusses, welchen die Umlautung auf Wortformenlehre und Wortbildung im Deutschen ausübt, einen deutlichen Begriff zu bekommen, glauben wir demnach die Laute folgendermaßen eintheilen zu müssen, wodurch auch i einen andern Platz erhält:

Einfache Selbstlaute.		Doppellaute.	
reine Selbstl.	Umlaute.	reiner Doppell.	Umlaut.
u	ú	au	áu (eu)
o	ó	ai (ei)	
a	á		
e	i		

Die Schreibung dieses Lautes zeigt ebenfalls einige Abweichungen von dem Gebrauch, den man bei andern Selbstlauten beobachtet. Die Dehnung wird gewöhnlich durch ein nachgesetztes h oder durch Verdoppelung des Buchstabens bezeichnet (Ohm, Loos), aber das lange i bezeichnen wir meistens mit ie. Dies rührt daher, daß wir die hochdeutsche Rechtschreibung zum Theil aus dem Oberdeutschen übernommen haben, die oberdeutschen und alemannischen Mundarten aber einen Doppelaut (i-e ähnlich dem französischen ie in ciel) aussprechen, wo wir nur i dehnen, — dagegen nur da ein langes i haben, wo wir ei sprechen. Im Alemannischen z. B. wird das Beiwort lieb ausgesprochen liëb, dagegen das Hauptwort Leib wie Lieb. Im Alemannischen und Oberdeutschen wurde daher auch das lange i nicht mit ie, sondern mit ij bezeichnet, welches man der Kürze wegen y schrieb; so noch jetzt Hofwyl, Hutwyl, Rottwyl, Schwyz, im Hochdeutschen: Hofweil, Hutweil, Rottweil, Schweiz. Dies doppelte i wurde später der Aehnlichkeit wegen mit Ypsilon verwechselt, und diesem für gleichbedeutend gehalten, welches aber schon der Aussprache wegen falsch ist, weil das griechische y gleich ú lauten soll (also Satyr = Satür, nicht Satir), das doppelte ij dagegen wie ein langes i gesprochen werden muß, dann aber auch der Geschichte unserer Sprache zuwider ist. Auf diese Weise erklären sich alle anscheinenden Widersinnigkeiten, welche an dem i, ie, ih, y in der Rechtschreibung zu haften scheinen. Die Bezeichnung des langen i durch h finden wir nur in ihm, ihn, ihr und den abgeleiteten Wörtern: ihren, der ihrige u. s. w.

Die Schreibung ey für ei ist jetzt veraltet, und hat auch keinen Sinn. Man schreibt nicht mehr: wir seyen, ihr seyet, sie seyen, sondern: wir seien, ihr seiet, sie seien. Ein anderer unnöthiger Gebrauch ist, das aus e umlautende i mit ie zu bezeichnen, z. B. ich gebe, du giebst, ich lese, du lies't, ich empfehle, du empfiehlst (wodurch ein ieh für den Laut i entsteht!). Es wäre wohl besser: du gibst, du lis't, du empfihlst, zu schreiben.

Endlich den Unterschied zwischen i und jod betreffend ist zu bemerken, daß der Selbstlaut i im Hochdeutschen nie durch j bezeichnet wird, und umgekehrt nicht der Mitlaut j durch i, wie dies so oft in deutschen Ländern geschieht, wo die dort herrschende Mundart die Mitlaute, die wir in den Wörtern: ja, ich, aussprechen, gar nicht kennt, sondern statt deren am Anfang den Selbstlaut i und am Ende der Sylbe den Kehllaut ch (ach) setzt, so daß man dann nicht blos iëmand (jemand), ië (je) schreibt, sondern auch so ausspricht, woraus dann freilich folgerichtiger niemand, nie entsteht, als aus unserm jemand, je.

*

Jakotot's Unterricht oder Lehrsystem. Der Gründer desselben ging von zwei Grundsätzen aus: 1) Alle Menschen haben gleiche Intelligenz, und 2) Alles ist **in** und **an** Allem. Solche kleine Sätze sind aber die Quintessenz langwieriger Untersuchungen, dürfen niemals wörtlich genommen werden, und lassen sich nur verstehen, wenn man den Gedankengang, aus welchem sie entstanden sind, selbst durchgeht. Mit dem ersten Satze meint Jakotot, daß dasjenige, was zwischen Menschen und Thier eine eben so weite Kluft setzt, als der Wille zwischen Pflanze und Thier, nämlich der göttliche Funke der Vernunft, bei allen Menschen auf gleiche Weise vorhanden ist, daß aber die Aeußerung oder Bethätigung derselben nach der körperlichen Beschaffenheit, dem Willen des Menschen und nach den äußern Umständen, worin er lebt, verschieden wird. Der Geist, sagt Jakotot, sei das Unveränderliche, sich ewig selbst Gleiche, so auch der Menschengeist; man könne daher auch nicht den Geist bilden, d. h. anders machen, weil dann der Mensch selbst anders gemacht würde, und aufhörte, Mensch zu sein; der Lehrer und Erzieher könne nur die Art, wie der Geist sich äußert, bilden. Alle Verschiedenheit der Menschen leitet Jakotot von dem stärkern oder schwächern Willen her, dessen Folge zerstreute oder aufmerksame Thätigkeit, Trägheit oder Fleiß ist. Jakotot hat wahrscheinlich damit nur der so oft zu hörenden Aeußerung begegnen wollen: ein Kind habe zu dem oder jenem kein Talent, womit entweder Lehrer ihren Mangel an Lehrgeschicklichkeit, oder Schüler ihre geistige Trägheit bemänteln und in Schutz nehmen wollen. Proctische Schulmänner, die ihre Sache verstehen, wissen sehr wohl, daß Jakotot Recht hat; jeder Schüler kann begreifen (vorausgesetzt, daß er gesund ist), was ein Mensch begriffen hat, denn er selbst ist auch ein Mensch; es kommt nur darauf an, seiner Begriffsfähigkeit auf den rechten Weg zu helfen. Nun haben freilich bei manchem Kinde vielleicht schon andere Umstände den Weg gebahnt, den bei andern der Lehrer bahnen muß. Vielleicht äußert sich der Wille bei dem einen Kinde kräftiger, bei dem andern schwächer; aber

das zu finden, den Schwächern aufzumuntern, anzuspornen, auf den rechten Weg zu leiten, ist eben Sache des Lehrers, und wenn das nur von beiden Seiten recht angegriffen wird, so wird sich immer der Satz erwahren: daß jedes Kind Alles lernen kann, was von einem menschlichen Geiste gedacht und ersonnen ist. Dies und nichts Anderes kann Jakotot auch nur mit seinem ersten Satze meinen, und wenn wir es so auffassen, müssen wir zugestehen, daß darin eine practische Wahrheit liegt, die von Lehrern und Schülern nicht genug beherzigt werden kann. Wie oft hört man nicht: dies Kind hat kein Talent Sprachen zu lernen, jenes keins zur Mathematik, dieses kann nicht Geschichte, jenes nicht Geographie lernen; — der Lehrer beweis't gewöhnlich nur damit, daß er alle Kinder über Einen Leisten schlagen will, und daß er nicht versteht, die Art, den Weg zum Verständniß zu eröffnen, nach der Individualität der Schüler zu verändern und modificiren. Geschickte Lehrer werden die Erfahrung gemacht haben, daß es nicht nothwendig ist z. B. in mathematischen Lehrstunden nur einen kleinen Theil der Schüler vorwärts zu bringen, die übrigen aber sitzen zu lassen mit der Entschuldigung: es sind keine Mathematiker, sie haben kein Talent dazu, es ist nicht möglich, ihnen etwas beizubringen. In allen Fächern können alle (gesunde) Schüler weitergebracht werden, wenn's nur recht angefangen wird. Wenn Jakotot freilich sagt, man könne den Geist nicht bilden, so versteht er etwas Anderes darunter, als gewöhnlich darunter verstanden wird. Den Geist bilden, heißt nicht, ihn anders machen, sondern nur seiner Art sich zu äußern eine bestimmte Form geben. Die Sokratiker verglichen den Lehrer mit einem Wachsbildner, den Geist mit dem Wachs.

Apposita infortos extendit regula mores;
Et premitur ratione animus, vincique laborat,
Artificemque tuo ducit sub pollice vultum!

redet ein Römer seinen sokratischen Lehrer an. Den Geist bilden, kann gar nicht heißen, ihn anders machen; denn ein Geist läßt sich eben so wenig anders machen, als sich anders machen läßt, daß zwei mal zwei vier ist. Dagegen scheinen uns aber auch Jakotot's Gegner eine große Unbekanntschaft mit der Pädagogik zu verrathen, wenn sie über Jakotot's Satz: alle Menschen haben gleiche Intelligenz, in eine wahre Wuth gerathen, Jakotot für einen Charlatan erklären, weil sie selbst nicht im Stande sind, den eigentlichen Sinn dieses Ausspruchs zu begreifen. Hat doch der Herzog von Levis in einem Briefe an Jakotot selbst diesen Satz geradezu unmoralisch und staatsverderblich genannt. — Alle verständige Eltern würden sich gewiß nur freuen, wenn alle Lehrer von der Wahrheit des Jakotot'schen Satzes in dem oben angegebenen Sinne durchdrungen wären. —

Wenn der erste Satz Jakotot'n zur Grundlage seiner Methode dient, so ist der andere als Leitstern bei der Wahl der Lehrstoffe und der Lehrmittel zu betrachten. Man kann Alles, sagt Jakotot, an und in Allem finden, und also auch den Schülern zeigen und lehren. Es ist wahr, es kommt nicht so wohl auf den Lehrstoff, als darauf an, daß der Lehrer ihn nach allen Seiten wende, alle seine Eigenschaften, seine Beziehungen und Verhältnisse ergründe, und überall Puncte daran auffinde, woran die Gesammtmasse des Unterrichts angeknüpft werden kann. Es handelt sich darum, für die Schüler ein Centrum aufzufinden, um welches sich ihr ganzes Wissen nach bestimmten Gesetzen und überschaulich sammelt, — eine Sonne, um welche sich das ganze System ihrer Erkenntniß und ihrer Kenntnisse bewegt, und von welcher es Licht empfängt. Es ist auch ferner wahr, daß Gott in jedem Sonnenstäubchen unendlich, unergründlich ist, und die wesentlichsten seiner Eigenschaften an einem Sonnenstäubchen sich eben so gut auffinden lassen, als an einem Weltkörper, oder wie das Sprichwort sagt, daß man das Dasein Gottes auch an einem Strohhalme erweisen kann. Wahrscheinlich hat Jakotot mit diesem Satze auch nur den faulen Entschuldigungen von Lehrern begegnen wollen, welche den ganzen Erfolg ihres Wirkens auf den Mangel geeigneter Lehrmittel schieben. Bei den Griechen war Homer das Centrum, um welches sich die ganze Volksbildung ansetzte, — in der bischöflichen Kirche in England ist die Bibel der Polarstern, um welchen sich der Volksunterricht dreht, selbst die Vorschriften und Rechenexempel sind biblisch; — bei den Ciceronianern dreht sich Alles um Cicero, und Jakotot hat den Telemaque zum französischen Homer ausersehen, — nöthigenfalls kann jeder gute Kinderfreund als Hilfsmittel zu den Zwecken dienen, welche Jakotot vor Augen hat, und welche allerdings auch die eines jeden tüchtigen Schulmannes sein müssen; aber es hieße ihn mißverstehen, wenn man meint, er habe sagen wollen, daß sich Alles an Allem gleich gut auffinden lasse.

Der erste Zweck der Jakotot'schen Methode ist, dem Geiste eine fortdauernde Thätigkeit zur Erkenntniß und zu Kenntnissen zur Gewohnheit, zum Bedürfniß, zur andern Natur zu machen. Als Mittel dazu wird Bildung und Uebung der Willenskraft bezeichnet; als Folge der zur Gewohnheit gewordenen edeln Geistesthätigkeit aber Befreiung des Geistes (émancipation intellectuelle) von den Banden sinnlicher Trägheit in Aussicht gestellt. Der rechte Wille hilft zur Selbstüberwindung, die Selbstüberwindung aber zur Herrschaft des Geistes über den Körper, oder der Vernunft über die Neigung. Daran wird Niemand zweifeln; die stoische Tugendlehre, die christliche Moral lehren dasselbe. Hat der Geist nun diese Herrschaft errungen, ist ihm in der Thätigkeit der Sieg über Trägheit zur andern Natur geworden, so fragt es sich, was soll das Object der Thätigkeit sein? — welches sollen ihre Momente sein? Da sich alle Thätigkeit des Geistes auf irgend einen Stoff der sinnlichen oder geistigen Welt richtet, so muß der Lehrer natürlich den Lernstoff für den Schüler auswählen; in Bezug auf die Momente aber stellt Jakotot das Auswendiglernen voran. Wie überall zwischen unserem physischen und geistigen Leben sich Parallelismus auffinden läßt, so auch hier. Wir müssen Nahrungsmittel erst zu uns nehmen, bevor wir sie verdauen können, und das Auswendiglernen ist auch nichts Anderes, als das erste Aufnehmen des Stoffes in unsern Geist. Unausgesetzte Uebung und Stärkung des Gedächtnisses, bis es zu einer Fertigkeit und Sicherheit gelangt, die an Unfehlbarkeit gränzt, wird daher als erste Bedingung eines zweckmäßigen Unterrichts betrachtet, weshalb Jakotot ununterbrochen

auswendiglernen, wiederholen, noch einmal ausarbeiten läßt. Dies ist aber nur Mittel zum Zweck, welcher in der geistigen Bearbeitung und Verarbeitung des durch das Gedächtniß zugeführten Stoffes besteht. Diese geistige Verarbeitung ist aber entweder analytisch, auseinanderlegend und überlegend, oder synthetisch, verbindend, nachbildend (s. analytische Methode), oft beides zugleich. Nachdem also z. B. eine Geschichte auswendig gelernt ist, muß sie näher betrachtet werden; man lasse ihre einzelnen Theile aufsuchen, man lasse Urtheile darüber bilden, diese Urtheile vielleicht begründen, man suche Wahrheiten daraus abzuleiten, man lasse ähnliche Begebenheiten aufsuchen, dieselben vergleichen, Aehnlichkeit und Unterschied angeben u. dergl. m. — Wir wollen, um die Sache zu verdeutlichen, die Anwendung der Jakotot'schen Methode auf einige Lehrfächer zeigen.

Leseunterricht. Er wird weder buchstabirt, noch lautirt, noch syllabirt. Ein kurzer Satz aus dem Buch aller Jakotot'schen Bücher, aus Telemaque, wird vorgelegt; der Lehrer lies't ihn laut und zeigt dabei auf jedes Wort, wenn er es ausspricht; die Kinder sprechen jedes Wort laut nach und lernen so den Satz auswendig. Hierauf spricht der Lehrer jedes einzelne Wort vorwärts und rückwärts und außer der Reihe aus, und die Schüler müssen es zeigen; endlich zeigt der Lehrer umgekehrt die Wörter, und die Schüler sprechen sie aus. Hat diese erste Operation ihren Zweck erreicht, so werden nun die Wörter in Sylben zerlegt. Der Lehrer spricht den Satz sylbenweise aus und zeigt dabei auf die Sylben; die Kinder sprechen nach; nun nennt wieder der Lehrer die Sylben und der Schüler zeigt sie; zuletzt zeigt sie der Lehrer und der Schüler spricht sie aus. Dabei müssen die Schüler selbst auffinden, ob ein Wort, eine Sylbe zweimal vorkommt und welche? Ist hierin Fertigkeit erlangt, so geht man zur Zerlegung in Buchstaben über und verfährt wie vorher, bis der Schüler den Satz fehlerlos hersagen, und jedes Wort, jede Sylbe, jeden Buchstaben, wenn darauf gezeigt wird, angeben kann. Nun wird ein zweiter Satz vorgenommen. 1) Er wird auswendig gelernt, — der erste wiederholt. 2) Es wird gefragt, ob im zweiten Satze ein aus dem ersten bekanntes Wort vorkomme, — bekannte Sylben, — bekannte Buchstaben? — welche? Der Schüler muß sie selbst finden und angeben. 3) Welche neue Wörter, Sylben, Buchstaben sind in dem zweiten Satze? Der Schüler muß sie ebenfalls selbst finden und angeben. Uebrigens wird mit dem zweiten Satze wie mit dem ersten verfahren, dann zum dritten fortgegangen u. s. f. Wenn auf diese Weise ein oder zwei Seiten durchgenommen sind, kann der Schüler so ziemlich Alles lesen.

Schreibunterricht. Dieser läuft parallel mit dem Leseunterricht fort, so daß sich beide gegenseitig unterstützen und ergänzen. Sobald nämlich der erste Satz in Buchstaben zerlegt ist, lernt der Schüler sie gut und zierlich schreiben; er setzt nun schreibend die Sylben wieder zusammen, eben so die Wörter, so daß er beim zweiten Satz die ihm bekannten Buchstaben, Sylben und Wörter selbst aufschreiben muß. Zuletzt wird der Schüler angehalten, auch die ganzen Sätze aus dem Gedächtniß rein und zierlich aufzuschreiben. Die Orthographie giebt sich dabei von selbst, und der Schönschreibunterricht (soll wohl heißen Gutschreibunterricht, denn Kaligraphie ist eine eigene Kunst), so weit er für's gewöhnliche Leben hinreicht, ist vom Schreibunterricht unzertrennlich.

Sprachunterricht. Zwar lernt der Schüler die Rechtschreibung mit Lesen und Schreiben; um ihn aber darin zu befestigen, werden besondere Uebungen darin vorgenommen, welche den Uebergang zum eigentlichen Sprachunterricht bilden. Dieser beginnt bei Jakotot mit Auswendiglernen der sechs ersten Bücher des Telemaque, — der wegen seines musterhaften Styls und seiner moralisch-religiösen Lebensansicht gewählt wurde, aber eben so gut durch ein ähnliches Werk ersetzt werden kann. Gleich nach Einprägung der ersten Capitel beginnt aber die stylistische Betrachtung, indem der Schüler genöthigt wird, auf Befragen Rechenschaft vom Inhalte zu geben, und denselben mit andern Worten und in anderer Wortfolge niederzuschreiben. Hat der Schüler einen hinlänglichen Reichthum von Wörtern und Begriffen im Gedächtniß, so wird der Schüler katechetisch zur Erkenntniß von Homonymen und Synonymen hingeleitet, und angehalten, aus dem, was er auswendig gelernt hat, Beispiele von Homonymen und Synonymen zu geben, und Erklärungen darüber abzufassen. Bei der Correctur zeigt der Lehrer nur das Falsche, läßt aber die Berichtigung den Schüler selbst finden. Nun folgen Nachahmungen kleiner Erzählungen und Aufsätze, welche einen Grundgedanken, eine Wahrheit enthalten sollen, diese müssen variirt werden. Alle diese Uebungen werden theils mündlich, theils schriftlich ausgeführt. Hierauf wird zu synonymen Redensarten, Bildern, Urtheilen, Gedanken übergegangen, und dieselben werden auf ähnliche Weise zu einem practischen Cursus der Rhetorik und Stylistik verarbeitet. Alles das ist nur möglich durch den Reichthum von Mustern, welchen das Auswendiggelernte darbietet, und welche der Schüler schnell nachahmen lernt, so daß freilich die Jakotot'sche Methode fast eine kunstmäßige Anweisung zur Improvisation ist. Der grammatikalische Unterricht wird mit dem stylistischen verbunden, sobald der Lehrling eine ziemliche Herrschaft über den auswendig gelernten Stoff erlangt hat; dann wird eine bündig gefaßte Grammatik zu Grunde gelegt. Der Schüler lernt die einzelnen Paragraphen und sucht in seinem Gedächtnisse Beispiele dazu auf.

Die ältere Unterrichtsweise hält sich bekanntlich ganz an's Gedächtniß; nach ihr heißt auswendig lernen lassen so viel als unterrichten; da dies Mißbrauch ist, so verfielen Neuere in den entgegengesetzten Fehler, verwarfen alles Auswendiglernen, und drangen auf reine Verstandesbildung. Jakotot hat zwischen beiden Endpuncten die glückliche Mitte gehalten, und es ist nicht zu läugnen, daß auch außerdem sein System auf einer scharfen Beobachtung und richtigen Beurtheilung des menschlichen Geistes und der menschlichen Gemüthsart beruht. Es hat außerdem das außerordentlich Gute, daß der Zögling nicht spielend, tändelnd lernen soll, wie einige Pädagogen vorschreiben, sondern daß er schon in früher Jugend an die große Lebenskunst der Selbstüberwindung, daß er an Mühe, Arbeit, Anstrengung gewöhnt wird, wodurch er zur Beherrschung des Stoffes, zur Freiheit des Geistes gelangt, und daß er fortwährend in reger Geistesthätigkeit

erhalten wird, wobei eine angemessene leibliche Pflege für Erhaltung der Gesundheit des Körpers Sorge trägt. Man mag auch ja nicht glauben, daß gesunde Kinder dabei ermüden und gelangweilt werden; sie fühlen im Gegentheil ihr geistiges und körperliches Erstarken, und erfreuen sich dessen, so daß ihnen die Schule und geistige Arbeit zum Bedürfniß wird und Vergnügen macht. — Im Ganzen genommen, ist der Grundgedanke, daß der Schüler irgend einen Lehrstoff vollkommen kennen und verstehen lernen solle, um an ihn alle gleichartigen Kenntnisse anzureihen und auf ihn zu beziehen, nicht neu; aber die konsequente Ausführung und Durchführung, sowie die philosophische Begründung des darauf gebauten Systems ist neu und verdient die Beachtung und das Studium jedes Pädagogen. Eine allgemeine Einführung des Lese- und Schreibunterrichts nach Jakotot wäre wohl zu wünschen, weil dadurch viel Zeit für andere Gegenstände gewonnen worden könnte; sie wird aber Wunsch bleiben, so lange eine Menge Volksschullehrer selbst weiter nichts können, als lesen, schreiben und ein wenig rechnen. Wenn nun das Kind vielleicht in zwei Jahren die ganze Weisheit des Lehrers erschöpfte, wie sollten da die übrigen Schuljahre ausgefüllt werden? — Jakotot's Lehrsystem ist mannichfach besprochen worden, auch in Deutschland; seiner größeren Ausbreitung steht aber ein Umstand entgegen: daß die Ausübung desselben aufgeweckte und geduldige, geistig und leiblich tüchtige Lehrer mit großer Selbstbeherrschung erfordert. Jakotot hat selbst ein Werk, méthode d'enseignement universel betitelt, herausgegeben, und dies ist auch deutsch herausgekommen: „Jakotot's Methode des Universalunterrichts, übersetzt und mit Erläuterungen versehen von Dr. Wilhelm Braubach." Marburg 1830. Vgl. ferner: „Reisefrüchte, gesammelt auf der Wanderung in eine Jakototschule; zunächst den Cultbehörden des Herzogthums Altenburg auf Befehl berichtlich vorgelegt von Leonh. Lützelberger, Collab. an der Bürgerschule zu Altenburg." Altenburg 1837. — *.

Jesuiten (als Volksschullehrer). Die Freiheit des Geistes war auch zur Zeit der Reformation in viele Lehrer übergegangen, welche, wie Erasmus von Roterdam, nicht zur Reformation übertraten. Auch ist die katholische Kirche keineswegs ganz ungebessert durch die Reformation geblieben. Anfänglich zeigte sich in derselben noch keine Maßregel, die Geistesbildung zu hemmen, vielmehr wurden auch die katholischen Lehrer und Gelehrten reger. Die arge Versunkenheit und Dumpfheit der Klöster trat in ein grelles Licht, auch nahmen die Benedictiner ihre alte Ehre wissenschaftlicher Thätigkeit wieder auf, wie vornehmlich St. Blasien (im Schwarzwalde, jetzt säcularisirt) beweis't. In Baiern, Regensburg mit eingeschlossen, wurden die humanistischen Studien in die Gymnasien eingeführt; eine neue Schulordnung vom J. 1569 wurde gegeben. Melanchthon's Grundsätze und Bücher für Schulen waren dort im Gebrauche, und erst nach einiger Zeit wurden sie durch die kirchliche Entzweiung abgeschafft. Aber eine ganz neue Macht erhob sich aus dem Innern der katholischen Kirche, welche als Gegenstoß gegen den Protestantismus wirken sollte, darum auch in das Erziehungswesen eindrang und großen Einfluß darauf ausübte, — die Jesuiten. Der Stifter dieses Ordens, Ignaz de Loyola, war zu Guipuzkoa in Spanien im Jahre 1491 geboren und wurde am königlichen Hofe erzogen. Als er bei einer Belagerung sein rechtes Auge verlor, begab er sich zu einem asketischen Leben, wallfahrtete nach Jerusalem und wurde nach seiner Rückkehr in Spanien Lehrer der Grammatik, d. h. Volksschullehrer, und lebte in freiwilliger Armuth. Wir übergehen seine übrigen Schicksale und großen Reisen. Seinen Orden stiftete er 1535. Er starb 1556 und wurde kanonisirt. Die Idee seines Ordens geht so in's Große, daß sie Kirche, Staat und Familie seinem Einflusse unterwirft, indem beabsichtigt wird, die Menschheit den Zwecken des Jesuiterordens gemäß zu bilden und zu erziehen, also zu beherrschen. Da nun die Zwecke des Ordens in den Augen der Mitglieder heilig sind, so müssen sie es begreiflich für sehr verdienstlich halten, die Jugend zur Erreichung derselben heranzubilden. Der Hauptzweck ist aber, die Menschheit in eine Universaltheokratie (nach Art des Jesuitenstaates Paraguay, allgemeines Reich unter geistlichem Oberhaupte) zu vereinigen. Dies widerstreitet der Idee einer freien Ausbildung der Menschheit geradezu, ist also auch nicht zu billigen, und macht erklärlich, wie die Jesuiten, unter dem Vorwande, daß der Zweck das Mittel heilige oder entschuldige, zu Mitteln ihre Zuflucht nahmen und nehmen, die offenbar schlecht sind. Die Idee einer Menschheitserziehung ist großartig, nur müssen nicht weltliche Zweck damit verbunden sein.

Als die beiden Hauptmittel, ihren Hauptzweck zu erreichen, wurden von den Jesuiten Menschenkenntniß und Jugenderziehung angesehen, und in beiden haben sie theils große Thätigkeit, theils viele Klugheit entwickelt. Der erste Schöpfer ihrer Erziehungslehre war Claudius Aquaviva, aus dem Geschlechte der Herzöge von Atri, welcher im Jahre 1567 als ein junger Mann von 24 Jahren in die Gesellschaft Jesu (Jesuiterorden) eintrat, und bald darin zu hohen Würden gelangte, ja zuletzt General (Oberhaupt) des Ordens wurde, für welchen er auch rüstig kämpfte. Er wirkte beinahe funfzig Jahre lang und starb 1615. Er richtete das Erziehungswesen ein und schrieb auch über dasselbe. (Seine Hauptschrift ist: Ratio et Institutio studiorum Societatis Jesu. Dann: Directorium exercitiorum S. Ignatii.)

Durch das Papstthum begünstigt, welches in dieser neuen Erscheinung ein Mittel zur Unterdrückung des Protestantismus erblickte, breitete sich diese Gesellschaft schnell aus, gewann bald überall Grund und Boden, und erwarb Macht, Einfluß und Reichthümer. Die Prachtgebäude, die sie im Laufe von zwei Jahrhunderten in Baiern, der Pfalz, Oesterreich, Fulda und an vielen andern Orten gebaut haben, und unsere Aufmerksamkeit auf sich ziehen, stehen als Urkunden ihrer großen Plane vor unsern Augen. Ihre Gebäude sind in Collegia und Bildungshäuser eingetheilt, die innere Einrichtung ist klösterlich. Die Collegia enthalten die Wohnungen der Mitglieder, die Bildungsanstalten aber zerfallen wieder in Seminarien oder Vorbereitungsorte für diejenigen Jünglinge, welche in den Jesuiterorden eintreten wollen, und in Convictorien oder Kost- und Erziehungshäuser, welche allen Knaben, die man ihrer Erziehung übergeben will, offen stehen. Ihre Anstalten waren bald mit Söhnen

von Hohen und Niedern angefüllt. Das Ansehen dieser Gesellschaft, ihre gebildeten Männer im Gegensatze zu den Bettelmönchen, die gute Methode und Behandlung, unter welcher man die Jugend gedeihen sah, zog Alle an, und schien eine Idee in's Leben zu führen, die schon längst, und nicht blos seit den Benedictinern, sich in den Gedanken über Erziehung bewegte. Prinzen, Grafen und Junker wurden bei ihnen erzogen. Für Arme gab es Freiplätze. Auch von Protestanten erhielten sie viele Zöglinge, welche hier die freundlichste Behandlung erfuhren. Die Jesuiten hatten viele Erziehungsgrundsätze von den Humanisten benutzt und sich angeeignet, hatten aber dabei den Vortheil, ihre Zöglinge immer unter Augen zu haben, während die neuen protestantischen Stadt- und Landschulen doch meist nur für Unterricht sorgen konnten. Deshalb schreibt auch Sturm selbst von den Jesuiten, die auch von ihm Grundsätze angenommen hatten, mit Beifall: „Vidi — quae a nostris praeceptis institutisque usque adeo proxime absunt, ut a nostris fontibus derivata esse videantur." (Praefatio ad Epp. acad. — Ruhkopf, „Geschichte der Schulen.") Allein die Jesuiten rühmten sich vielleicht selbst zu sehr, mehrere Hunderte für ihre Kirche wieder gewonnen zu haben und zwar mehrentheils Brandenburger, wodurch Churfürst Johann Georg zu Berlin im Jahre 1574 veranlaßt wurde, durch Verbesserung der Lehrerbesoldungen und andere Maßregeln besser für das Schulwesen zu sorgen, und auch in andern protestantischen Ländern neuer Eifer für Volksbildung erwachte. Die Methode der Jesuiten war eine Mischung der alten klösterlichen oder überhaupt katholisch-geistlichen und humanistischen, die Behandlung der Zöglinge aber ist ihnen eigenthümlich, und sie haben in dieser Beziehung Verdienste erworben. Sie kamen mit den Humanisten darin überein, daß die classischen Sprachen Hauptlehrgegenstände waren, und daß auch Hebräisch in den obern Classen getrieben wurde. Hier aber zeigt sich schon das Verderbliche ihres Princips, denn da sie politische Freiheit der Völker für verwerflich halten, die besten Classiker aber von dem entgegengesetzten Geiste durchdrungen sind, so konnten sie die Classiker in ihrer ursprünglichen Gestalt nicht für den Schulgebrauch anwenden. Die alten Schriften wurden von ihnen kasteit (kastigirt) in die Hände der Jugend gegeben, und also das Alterthum den Schülern nicht rein überliefert. Man kann zur Vertheidigung der Jesuiten sagen, auch nicht unrein, denn auch alle schmutzigen, unsittlichen Stellen wurden aus den Schulbüchern entfernt, damit wird aber die Maßregel selbst nicht gerechtfertigt, denn es giebt eine Menge Classiker, in denen keine Obscenitäten vorkommen, und die unreinen und erotischen, wie z. B. Horaz, Juvenal, Martial, Katull, Tibull, Properz, Ovid u. dergl. sind kein Lesestoff für junge Leute weder auf Schulen noch Universitäten. Sie unterschieden sich aber von den Humanisten durch größere Berücksichtigung der Realia, Mathematik und Physik, Geschichte und Geographie, obwohl die älteren humanistischen Anstalten den Vorwurf einer Vernachlässigung derselben weniger trifft, als unsere Gymnasien und sonstigen gelehrten Schulen. Der Religionsunterricht wurde gelehrter als in den Klosterschulen, aber nicht freier betrieben; im Gegentheil suchte man die geistigen Bande nur fester durch die moderne Scholastik zu knüpfen, welche in den Jesuitenanstalten unter dem Namen von Logik und Metaphysik getrieben wird und dort (horribile dictu!) Philosophie heißt! Außer geistlichen Andachtsübungen, die sich bei Katholiken nie von geistlosem Formenwesen emancipiren können, ist bei den Jesuiten täglich eine Stunde dem Religionsunterricht gewidmet. In der untersten Classe werden die Elemente der Muttersprache und die der lateinischen eingeübt. Lateinisch wird als zweite Muttersprache angesehen, wie die Väter Jesuiten die zweiten Eltern ihrer Schüler sein wollen und sollen. Daher ist Lateinisch in den Jesuitenanstalten lebendige Sprache. In den Lehrstunden und bei Spielen wird lateinisch gesprochen. Auch führten die Schüler nach der alten Weise der geistlichen Schulen geistliche Comödien auf, welche die Lehrer selbst machten, was übrigens auch bei den ersten Humanisten der Fall war (Reuchlin, Frischlin u. A.) Die Disputirübungen waren auch lateinisch, und dienten, wie die Exercitien, zur Richtschnur bei Versetzungen der Schüler. Diese Verfahrungsart unterhält einen regen Eifer, und bewirkt durch Uebung eine große Fertigkeit im Reden und Schreiben, und zwar in kürzerer Zeit als irgendwie sonst. Indessen darf man doch die Sache nicht überschätzen. Die Jesuiten müssen, ihrer Stellung nach, die lateinische Sprache als die Staatssprache der päpstlichen Universaltheokratie betrachten, und zu dem Ende die activen Mitglieder dieser Theokratie darin einheimisch machen; aber es fragt sich nur, ob die wahre Latinität, der classische Geist, die Schüler, die Menschheit durch diese jesuitische Latinität gewinnen, und das müssen wir doch offenbar verneinen. Nehmen wir auch das Wort jesuitisch in seinem besten Sinne, so wird die Latinität der Jesuiten am Ende, ihrem Inhalte und ihrem Wörterbuche nach, doch immer nur eine jesuitische (katholische) sein, also eine der wahren Classicität entfremdete. Die Jesuiten haben in ihrem Sinne, in ihrer Art vortreffliche lateinische Schriftsteller aufzuweisen, aber — sie dienen alle dem einen großen Zwecke der Gesellschaft, und wenn wir diesen nicht billigen, müssen wir auch ihre Schriften verwerfen. Die Maxime der Mönche: Graeca non leguntur (griechisch wird nicht gelesen), galt zwar bei den Jesuiten nicht, allein dennoch wurde das Griechische sehr stiefmütterlich behandelt, was neben dem, was wir von ihrer Latinität gesagt haben, sehr natürlich ist. Dadurch war es den Schülern noch unmöglicher, in den Geist der Classicität einzudringen, was freilich nicht nur nicht die Absicht der Jesuiten ist, sondern von ihnen vielmehr eifrigst hintertrieben wird.

Ihre Behandlung der Jugend war in pädagogischer Beziehung vortrefflich. Alles war nach den Gesetzen der Reinlichkeit und Gesundheit in den Gebäuden eingerichtet, wobei denn auch die körperlichen Bewegungen und die fröhlichen Spiele unter Aufsicht nicht fehlten. Man ließ gern der Jugend ihr Recht wiederfahren. Die Arbeitsstunden waren schicklich vertheilt, und der ganze Tag war geordnet. Wenn z. B. weniger diätetisch für Geist und Körper der Kinder und zu mönchisch das Vorlesen bei Tische war, so wachte man doch sorgfältig auch gegen jenes geheime Laster, das in den meisten Anstalten, wo mehrere Knaben zusammen waren, unbeachtet zerstören konnte; denn die Zöglinge

befanden sich fast nie ohne Aufsicht. Ganz verdorbene Knaben, die nicht durch gelindere Züchtigung zurecht zu bringen waren, wurden zurückgegeben; der ganze Ton war sittliche Ordnung und eine solche Zucht, die nicht das edlere Gefühl abstumpfte. Selten kam es zu Bestrafungen, denn die Lehrer wußten sich immer den Weg zu den Herzen offen zu erhalten, und Freundlichkeit mit Ernst so zu verbinden, daß ihnen die jungen Leute lebenslang zugethan blieben. Mit einem Worte, man befolgte viele jetzt allgemein anerkannte Regeln der Erziehung. Die Jesuiten studirten den Menschen und kannten die Welt, darum waren sie gute Pädagogen. Hierzu gehört ihre Aufmerksamkeit auf Zeichen, auf die Physiognomie der Knaben, auf Geist und Gemüth seiner Mutter u. s. w. Fanden sie einen armen Knaben von vorzüglichen Anlagen, so nahmen sie ihn zu sich und bildeten ihn aus. Wären sie nur reiner in Zweck und Mittel gewesen, so hätten ihre Erziehungsanstalten eine dauernde Blüthe gehabt, und manche nachmalige neue Versuche, Abenteuerlichkeiten und Verirrungen im Erziehungswesen erspart.

Die Lehreinrichtung war in folgender Weise gegen die bisherige verändert. Der Schüler durchlief im Collegium sieben Classen, jede auf ein Jahr berechnet. Auf die unterste (infima) folgte die Syntaxis, weiter die Poëtica, dann die Rhetorica, hierauf Philosophia, ferner Logica und zuletzt Physica. So waren nach den Hauptgegenständen die Classen benannt, nach einer nicht unpädagogischen Idee, daß immer ein Gegenstand zur Hauptsache gemacht werde. Für die untern Classen waren mehrere Lehrer, für die höheren zwei oder einer bestellt. Sobald der Schüler in der Syntaxis war, mußte er auch schon lateinisch sprechen, und hatte er die sieben Classen durchlaufen, so wählte er sein Fach, sein Studium: Theologie oder Jurisprudenz, Medizin. Die erstere wurde dann im Seminarium von den Jesuiten weiter gelehrt. Jede Classe begann Morgens mit einer Andachtsübung, indem der Lehrer mit den Schülern knieend ein kurzes Gebet verrichtete. Sodann fing jeder seine Lehrstunden wieder mit einem kurzen Gebet an, und schloß sie ebenso. Um halb zehn Uhr Vormittags wurde in die Messe gegangen, nach deren Beendigung Privatstunden ertheilt wurden, Nachmittags wieder Schule, zweimal wöchentlich ausgenommen, wo die Schüler in's Freie geführt wurden, oder die Lehrer mit ihnen Ball spielten. Uebrigens waren täglich Spielstunden. Diejenigen Schüler, welche Alumni waren, wohnten im Seminarium und lebten im sogenannten Convictus. Sonntags hatten die Schüler nach zweien Abtheilungen Gottesdienst. Die untern Classen machten die Sodalitas Angelica (unter Schutzengeln stehende) aus, und die höheren die Sodalitas Mariana, welchen auch lateinisch gepredigt wurde; jedesmal nur eine halbe Stunde. Ueberhaupt war Alles sehr gut berechnet und in einander gefügt, um den Zweck der ganzen Gesellschaft zu erreichen. Daher waren nach verschiedenen Ländern Modificationen angebracht.

In Spanien waren die Jesuitenschulen nach folgender Schilderung eingerichtet. „Sie lehren besonders die Humaniora. Jedes Collegium hat vier Abtheilungen, und jede derselben vier Classen, jede mit einem Regens. Sie nehmen auch Schüler aus der Stadt in die Lehrstunden, die Vormittags von 9 bis 11 Uhr gehalten werden, worauf sie in die Messe gehen, und Nachmittags von 2 bis ½5 Uhr. So waren zu Saragossa einst 600 Schüler in dem Collegium. Alle Monate ist ein Actus, wo von zwölf der besten Schüler, die Senatoren heißen, lateinische Reden öffentlich gehalten werden. Dabei sind aus den Schülern zwei Prätoren, zwei Könige und ein Kaiser gewählt, welcher letztere während der Feierlichkeit auf dem Throne sitzt, worauf dann ein festliches Mahl folgt, dem diese mit Würden geehrten Schüler beiwohnen. Dieses erregt großen Wetteifer, denn jeder will es gern zum Kaiser bringen, und dazu führt doch nur großer Fleiß. Die Lehrer wissen sehr gut ihre Zöglinge kennen zu lernen, und später zu den Geschäften die Geschicktesten auszuwählen, so auch ihre Missionäre. Wenn sie einen Knaben unfähig finden, so entlassen sie ihn. Sie sehen auf äußern Anstand und gute Sitte." So wie wir hier sehen, daß die Jesuiten dem spanischen Character ihr System angepaßt hatten, bemerken wir ähnliche Modificationen in Frankreich, Italien und andern Ländern. Merkwürdig ist, daß ein Mann, wie Baco von Verulam, sich so entschieden für sie aussprechen konnte. Aber theils stand er dieser geschichtlichen Erscheinung noch zu nahe, als daß man ein richtiges Urtheil von ihm hätte erwarten können; theils waren die Jesuitencollegien damals wohl die einzigen Anstalten, die neben Unterricht auch für Erziehung sorgten, was Bacon ansprach. In seinem Werke über das Gedeihen der Wissenschaft (de augmentis scientiarum) sagt er: Was die Pädagogik betrifft, so ziehe man nur die Jesuitenschulen zu Rathe; sie sind das Beste, was man noch je in diesem Stücke hatte. Der Unterricht in öffentlichen Schulen, so wie die Erziehung in solchen Häusern, hat viele Vorzüge vor dem Privatunterrichte; denn es gibt da mehr Nacheiferung, Achtung und Muster. Vorlautes Wissen taugt nichts. Man soll deshalb keinen compendiarischen Unterricht ertheilen; man muß den Köpfen Freiheit lassen, wenn sie neben den Schulaufgaben gern etwas Anderes für sich arbeiten wollen. Es gibt zwei Hauptmethoden. Die eine geht vom Leichtern zum Schwerern, die andere übt die Kraft, indem sie mit dem Schwerern anfängt. Dort schwimmt man mit Schläuchen, hier hängt man beim Tanzenlernen Gewichte an die Füße. Man sollte beide Methoden verbinden. Auch kommt viel auf die Auswahl der Gegenstände an. Der Lehrer muß die Individualität des jungen Menschen genau kennen, und die künftige Lebensweise desselben bestimmen. Jeder wird es am weitesten darin bringen, wozu er die meiste Anlage hat; indessen läßt sich doch auch ohne besondere Anlage etwas in einer Sache leisten, wenn man nur das rechte Mittel findet. So ist z. B. dem flüchtigen Kopfe Mathematik von großem Nutzen, und gesetzt, er wäre bei diesem Unterrichte unachtsam, so muß man die Beweisführung nur noch einmal vornehmen. Es muß viel geübt werden, aber manchmal muß Unterbrechung eintreten, sonst werden die Fehler mit eingeübt. Theatralische Uebungen sind sehr nützlich, weshalb sie auch die Jesuiten haben; sie bilden Gedächtniß, Aussprache, Ton, Nachdruck, Miene, Gebärde. Die früheste Erziehung ist für das ganze Leben so wichtig, wie für die Gewächse bei ihrem Aussprossen die gute Pflege." (Vgl. „Erziehungslehre" v. Schwarz. 1, 2.)

So viel von dem Erziehungssystem der Jesuiten. Wer sich genauer damit bekannt machen will, wird gut thun, eine Specialgeschichte ihres Wirkens zu studiren, z. B. die Geschichte der Jesuiten in Baiern von K. H. Ritter v. Lang. Der Verfasser war gründlicher Quellenforscher und Staatsarchivar in München. Ferner: Epitome Instituti Societatis Jesu. Pragae 1726. — Regulae Soc. Jesu pro studiis inferioribus. Dillingen 1663. — Claudii Aquavivae Oratio de studio charitatis.

Die neuern Schicksale dieser Gesellschaft sind ungefähr folgende. Im Jahre 1750, wo der Orden eine große Ausbreitung erlangt hatte, zählte er ungefähr 22,580 Mitglieder. Dreiundzwanzig Jahre später wurde er seiner politischen Macht wegen aufgehoben, aber nach dem Sturze Napoleons durch Papst Pius VII. wieder in's Leben gerufen. In Staaten, wo sie geduldet wurden, traten sie nun wieder in ihrer alten Form offen hervor; wo man es bedenklich fand, diese gefährlichen Feinde jeder weltlichen Macht wirken zu lassen, schlichen sie unter andern Namen oder ungekannt ein. Seit der Zeit erhob sich der Orden mächtig, besonders in Frankreich und der angränzenden Schweiz, so wie in dem ebenfalls zu Frankreich hinneigenden Belgien. In Spanien, Portugal und den italischen Staaten konnten sie nicht so recht aufkommen, weil die übrige katholische Geistlichkeit ihnen nicht besonders gewogen ist, und in jenen Ländern vorherrscht und vorherrschte. In Oesterreich und überhaupt in den deutschen Ländern war ihr Name zu verhaßt, als daß man gewagt hätte, sie offen wieder erstehen zu lassen; deshalb erschienen sie in Oesterreich als Liguoristen, und in Baiern als Weltgeistliche, Professoren u. dergl. Als ihr Einfluß in Frankreich durch die Volkserhebung im Jahre 1830 wieder, wenigstens anscheinend, vernichtet wurde, benutzten die Jesuiten in Belgien diesen Sturm, um das katholische Belgien von dem aufgeklärten und protestantischen Holland loszureißen, was so geschickt ausgeführt wurde, daß sich anfänglich wirklich die liberale Partei mit eigener Hand in's Gesicht schlug und sich von den Jesuiten mißbrauchen ließ, doch aber, wenigstens in politischer Beziehung, sich von ihnen später emancipirte. Sie wissen wohl, daß nirgends für gesetzliche und aufgeklärte Freiheit weniger gesorgt wird und werden kann, als in reinen Demokratien, und daß ihnen in solchen ein viel freierer Wirkungskreis offen steht, als in absoluten Monarchien, wo ihnen die politische Macht eifersüchtig auf die Finger sieht, oder in constitutionellen Staaten, wo die Geister zu viel Nahrung finden, als daß Jesuiten Gelegenheit hätten, ihre Waare an den Mann zu bringen. Deswegen war ihnen die Trennung Belgiens von Holland eins der erwünschtesten und erstrebtesten Ereignisse. Belgien wurde von nun an mehr als je als Bollwerk benutzt, um von da den Rhein zu bearbeiten. Das Geschrei in Cöln und die Echos in Baiern sind ein neuer Beweis jesuitischer Thätigkeit. Einen noch ergiebigern Boden fanden sie in der Schweiz, wo nur in einigen Cantonen Anfänge zu wahrer gesetzlicher Freiheit zu finden sind; im Allgemeinen aber, namentlich in den Urcantonen, Rohheit, Unwissenheit, Pöbelhaftigkeit herrschen. Kann es einen freieren Tummelplatz jesuitischer Wühlereien geben! Deshalb wird auch die Schweiz, und mit vollem Rechte, als die Hauptfestung des Ultramontanismus von den Jesuiten selbst betrachtet, und die Bewegung keines Landes mit demselben Interesse verfolgt, als die Begebenheiten der schweizerischen Cantone. In der Schweiz haben sich die Jesuiten nicht nur offen und gesetzlich in den Genuß ihrer ehemaligen Rechte wieder eingesetzt, sondern dieselben an manchen Orten noch erweitert. Die Schweiz ist gewissermaßen jetzt ihre wahre Heimath. Von da wird Frankreich bearbeitet, von da werden ihre Fäden nach Süddeutschland weiter gesponnen. Im Canton Wallis und im Canton Fryburg waren sie schon 1830 nebst ihren Zöglingen bis auf 1465 angewachsen. Seit der Zeit sind sie auch in den Canton Schwyz berufen worden, und leiten, obwohl officiell nicht anerkannt, den Unterricht im Canton St. Gallen. In Luzern ist ihr Einfluß entschieden, doch scheut die Regierung ihre Herrschsucht. Auch würde es der liberalen Partei schwer sein, die Jesuiten, wo sie in der Schweiz Wurzel gefaßt haben, zu vertreiben. Schleppten doch in Schwyz bei dem Bau des neuen Jesuitencollegiums Jungfrauen, Weiber, Kinder, Greise Bausteine zu dem neuen Zwing-Uri mit einer Begeisterung herbei, als gält' es eine Bastille zu zerstören, oder wie in Warschau 1831 den heimathlichen Herd zu schützen! So roh und unwissend ist die Bevölkerung, und so geschickte Demagogen, im schlimmsten Sinne des Wortes, sind die Jesuiten! Es kann auch keinem Zweifel unterliegen, daß nicht Jesuiten einen bedeutenden Einfluß indirect auf die Bekämpfung des deutschen Protestantismus gehabt haben, die im Jahre 1839 im Canton Zürich, bei Anstellung des Dr. Strauß, einen traurigen Sieg errang. Ueber ihr volksverführerisches und wirklich in dieser Beziehung verächtliches Treiben nur noch schlüßlich einige Worte. Die erste Pflicht des Ordens ist: Bekämpfung des Protestantismus und seiner Gewissensfreiheit. Aberglaube, der auf alle mögliche Weise genährt wird, ist ihm dazu die dienlichste Waffe. Rosenkränze, Brüderschaften, Wallfahrten, Reliquiensammlungen, abergläubige Feste, Verehrung der Ordensheiligen werden begünstigt. Bei unbedeutenden Fortschritten wird der dem Orden anvertrauten Jugend übertriebenes Lob ertheilt, um Eltern und Kinder an sich zu fesseln. Die angestellten Prozessionen gleichen geistlichen Possenspielen, um die Sinne zu bethören. „Umgeben von Fackelträgern", sagte 1818 ein Augenzeuge, „helltönenden Glöcklein und Kreuzen zogen sie über Berg und Thal, predigten Buße und Bekehrung, und knieten oft, die menschliche Demuth zu veraugenscheinlichen, in den tiefsten Koth." Der Sieg der Katholiken in der Schlacht bei Villmergen 1656 wurde wieder in der Schweiz gefeiert. Seit 1816 bildete sich ein Verein von Wunderthätern und Teufelsbannern, die mit Weihwasser und Zauberformeln Krankheiten und Teufel verjagten. Unter Landleute und Bürger werden aufreizende und fanatische Schriften verbreitet. Nimmt man nun hierzu noch das äußerlich bescheidene, höfliche, gegen gemeine Leute sogar demüthige Benehmen — (der Jesuit in Fryburg geht vor keinem Bauer vorbei, ohne den Hut zu ziehen) — und dabei ihren Reichthum und die Behaglichkeit ihres Lebens, so wird der große Einfluß, den sie auf's Volk üben, kein Räthsel sein. —

Jesus Christus, Messias. Der Name Christus bezeichnet einen Gesalbten, oder König. Matth. 2, 2. 6. 27, 11. 29. 37. 42. Marc. 15, 9. Luc. 19, 38. 23, 2. Joh. 1, 49. 4, 24. 25. 6, 15. 18, 32. 37.

1) Person. In Christo, oder in Jesu, dem Messias, war Menschliches und Göttliches auf das engste zu einer Person verbunden. Seiner menschlichen Natur nach gehörte er ganz der menschlichen Ordnung der Dinge an, war allen nothwendigen Gesetzen derselben unterworfen und seiner äußeren Erscheinung nach den andern Menschen gleich. Phil. 2, 7. „Sondern äußerte sich selbst und nahm Knechtsgestalt an, ward gleich wie ein anderer Mensch und an Geberden als ein Mensch erfunden." Daher heißt er auch geradehin Mensch. 1 Tim. 1, 5. „Denn es ist ein Gott und ein Mittler zwischen Gott und den Menschen, nämlich der Mensch Christus Jesus." Doch mit diesem Menschen Jesus hatte sich der Logos vereiniget, der im Anfange bei Gott und Gott war. Joh. 1, 14. „Und das Wort ward Fleisch und wohnete unter uns." 1 Joh. 1, 1. 2. „Das da von Anfang war, das wir gehöret haben, das wir gesehen haben mit unseren Augen, das wir beschauet haben, und unsere Hände betastet haben, vom Wort des Lebens, und das Leben ist erschienen und wir haben gesehen und zeugen, und verkündigen euch das Leben, das ewig ist, welches war bei dem Vater, und ist uns erschienen."

In Beziehung auf die Person Christi ist daher zu handeln a) von seiner menschlichen, b) von seiner göttlichen Natur.

a) Von der menschlichen Natur Christi legt die Schrift die bestimmtesten Zeugnisse ab. Christus selbst nennt sich Menschensohn. Wenn diese Benennung auch einen höheren Sinn hat und den Messias (Dan. 7, 14.) anzeiget, wie es aus Matth. 12, 6. 8.: „Ich sage aber euch, daß hier der ist, der auch größer ist als der Tempel. Des Menschen Sohn ist ein Herr, auch über den Sabbat", deutlich erhellet; doch bezeichnet die Redensart auch einen wirklichen Menschen, wie der Gegensatz, Gottes Sohn, anzeigt. Daher wird er Mensch genannt nicht blos von den Ungläubigen, Joh. 19, 5. „Sehet, welch' ein Mensch!" sondern auch von den Aposteln in Lehrvorträgen. Röm. 5, 15. „Denn so an eines Sünde viele gestorben sind, so ist vielmehr Gottes Gnade und Gabe vielen reichlich widerfahren durch die Gnade des einigen Menschen, Jesu Christi." 1 Kor. 15, 21. „Sintemal durch einen Menschen der Tod und durch einen Menschen die Auferstehung der Todten kommt." Vgl. Phil. 2, 7. Er gehört seiner menschlichen Natur nach dem Geschlechte Davids an; Röm. 1, 3. „Der geboren ist von dem Samen Davids nach dem Fleisch." 2 Tim. 2, 8. „Halte im Gedächtniß Jesum Christum, der auferstanden ist von den Todten, aus dem Samen Davids nach meinem Evangelio." Deswegen ist er auch ein Mitglied des Israelischen Volkes und Nachkomme der Patriarchen. Röm. 9, 5. „Welcher auch sind die Väter, aus welchen Christus herkommt nach dem Fleische." Doch ist er nicht aus Mannes Samen erzeugt. Luc. 1, 34. 35. „Da sprach Maria zu dem Engel, wie soll das zugehen, sintemal ich von keinem Manne weiß? Der Engel antwortete und sprach zu ihr: der heilige Geist wird über dich kommen, und die Kraft des Höchsten wird dich überschatten; darum auch das Heilige, das von dir geboren wird wird Gottes Sohn genennet werden." Vgl. Matth. 1, 18. „Als Maria, seine Mutter, dem Joseph vertrauet war, ehe er sie heimholete, erfand sich's, daß sie schwanger war von dem heiligen Geiste." Aber er ist von einem Weibe geboren. Gal. 4, 4. Darum heißt es überhaupt, daß er einen natürlichen Körper gehabt, Fleisch und Blut an sich genommen, in Allem, außer der Sünde, dem Menschen gleich geworden, kurz im Fleische erschienen sei. Ja das Bekenntniß, daß er in diesem Sinne Mensch gewesen, wird für ein wesentliches Stück des Christenglaubens erklärt. Joh. 1, 14. „Das Wort ward Fleisch." Röm. 8, 3. „Denn das dem Gesetz unmöglich war, sintemal es durch das Fleisch geschwächet ward, das that Gott, und sandte seinen Sohn in der Gestalt des sündlichen Fleisches." D. i. so daß er in (angethan mit) einer äußeren Gestalt erschien, welche der mit Sünde behafteten Menschennatur ähnlich war. 1 Joh. 4, 2. 3. Hebr. 2, 14. 16. 17. Er ist der Erstgeborne (Vorzüglichste) unter den Menschen, seinen Brüdern. Röm. 8, 29. „Denn welche er zuvor versehen hat, die hat er auch verordnet, daß sie gleich sein sollten dem Ebenbilde seines Sohnes, auf daß derselbige der Erstgeborne sei unter vielen Brüdern." Hebr. 2, 11—13. „Darum scheuet er sich auch nicht, sie Brüder zu heißen, und spricht, ich will verkündigen deinen Namen meinen Brüdern, und mitten in der Gemeine dir lobsingen. Und abermal, ich will mein Vertrauen auf ihn setzen; und abermal, siehe da, ich und die Kinder, welche mir Gott gegeben hat." Vgl. Joh. 20, 17. 18. Kein Wunder, daß die heilige Schrift von der allmähligen Entwickelung seiner geistigen und körperlichen Kräfte, von dem Gehorsam, den er seinen Eltern bewies, redet und erzählt, daß er zu Nazaret als Zimmermann und Sohn der Maria bekannt war. Luc. 2, 51. 52. Marc. 6, 2. 3. „Und da der Sabbat kam, hub er an zu lehren in ihrer Schule. Und viele, die es höreten, verwunderten sich seiner Lehre und sprachen, woher kommet denn solches, und was Weisheit ist's, die ihm gegeben ist, und solche Thaten, die durch seine Hände geschehen? Ist er nicht ein Zimmermann, Mariä Sohn?" Er zeichnete sich früh durch frommen Sinn, Wißbegierde und Verstand aus. Luc. 2, 46. 47. Später erschien er den Seinigen wegen der Hoheit seines Bewußtseins und der Erhabenheit seiner Tendenzen unbegreiflich, und sie meinten, er sei von Sinnen gekommen. Marc. 3, 21. Mit der Wahrheit der menschlichen Natur Christi, so wie seiner Abstammung aus dem Geschlechte Davids, seiner Angehörigkeit des alten Bundes hängt die Wahrheit des historischen Elementes in der apostolischen Predigt auf das engste zusammen. In der Ordnung der menschlichen Natur hat Gott sich offenbaret; durch den Menschen Jesus Christus ist die innigste Verbindung mit Gott vermittelt; eine reale Thatsache ist der Grund der apostolischen Botschaft und unsers Glaubens. Durch diese Eigenschaft wird das Evangelium eine Macht; die Kirche ein Institut; Christus der Mittelpunct des Menschengeschlechts. Die zerstören die heilige Ordnung und Wirksamkeit der göttlichen Offenbarung, welche das historische Element umstoßen. Nur durch die That offenbart sich Gott wahrhaft. Die höchste Thatsache der Weltgeschichte ist die Menschwerdung des Sohnes

Gottes. Zur Bestätigung der Versicherung, daß Christus wahrer Mensch gewesen, dienen nun auch die Berichte von seinen leiblichen Bedürfnissen, von dem Wechsel der menschlichen Gefühle der Freude, der Trauer, der Bangigkeit, wie von den Gefühlen des Mitleids, der Freundschaft und des Unwillens; endlich auch von seiner Unterwerfung unter den göttlichen Willen und seiner Erhebung zu Gott durch das Gebet, um ihn zu preisen, ihm zu danken, ihn zu bitten.

Er hungert; Matth. 4, 2. 21, 18. Marc. 11, 12. Er durstet; Joh. 4, 7. 19, 28. Er ist müde; Joh. 4, 6. Er schläft; Matth. 8, 24. (Marc. 4, 38. Luc. 8, 23.). Er empfindet Freude; Luc. 10, 21.; Trauer, so daß er sogar weint, Luc. 19, 41. über die Stadt Jerusalem, Joh. 11, 35. über Lazarus; Bangigkeit, Luc. 12, 50. Joh. 12, 27. Matth. 26, 38. (Marc. 14, 34 ff.) Luc. 22, 44. Hebr. 5, 7. 8. Daß er nun auch die Empfindungen des innigsten Mitleids mit der Noth und dem Wehe der Menschen gehabt habe, erhellt aus folgenden Stellen. Hebr. 4, 15. Matth. 9, 36. (Marc. 6, 34.) Marc. 8, 2. Matth. 20, 34. 14, 14. Luc. 7, 13.

Zeugnisse von der Liebe und der Freundschaft, die Jesus empfand, sind in folgenden Stellen enthalten. Marc. 10, 16. „Und er herzete sie und legte die Hände auf sie, und segnete sie." V. 21. „Und Jesus sahe ihn (den Jüngling) an, und liebte ihn." Joh. 11, 5. „Jesus aber hatte Martham lieb, und ihre Schwester und Lazarum." (Vgl. V. 36.) 15, 9. „Gleichwie mich mein Vater liebet, also liebe ich euch auch." 21, 7. „Da spricht der Jünger, welchen Jesus lieb hatte." 13, 23. „Es war aber einer unter seinen Jüngern, der zu Tische saß an der Brust Jesu, welchen Jesus lieb hatte." Luc. 22, 15. „Mich hat herzlich verlanget, das Osterlamm mit euch zu essen, ehe denn ich leide."

Aber auch heiligen Zorn und Unwillen über Verstocktheit und Glaubensmangel empfand Jesus. Marc. 3, 5. „Und er sahe sie umher an mit Zorn und war betrübet über ihrem verstockten Herzen." Joh. 11, 33. „Als Jesus sie sahe weinen und auch die Juden weinen, die mit ihr kamen, ergrimmete er im Geiste und betrübte sich selbst." V. 38. „Jesus aber ergrimmete abermals in ihm selbst und kam zum Grabe." Dieser Unwille Jesu entstand daraus, daß er selbst nicht bei Martha und Maria den Glauben fand, den er zu erwarten berechtigt war.

Auch dieses, daß er sich Gott ganz unterwirft und zu ihm betet, kann als Merkmal seiner menschlichen Natur angesehen werden. Matth. 11, 25. 20, 23. 26, 39. Vom Gebete Christi, ohne nähere Angabe des Inhaltes, handeln Matth. 14, 23. 19, 13. Marc. 1, 35. 6, 46. Luc. 3, 21. 5, 16. 6, 12. 9, 18. 28. 29. Die Fürbitte Joh. 17. oder das hohepriesterliche Gebet ist bekannt. Seine gänzliche Unterwerfung unter den Willen und die Macht Gottes bezeugen Joh. 5, 19. 30. 4, 34. 6, 38. Deswegen wird auch die Tugend Christi sein Gehorsam genannt. Phil. 2, 6—8. Röm. 5, 19.

Als Menschensohn oder vom Weibe Geborner steht er aber einzig da; er erscheint hoch erhaben über alle Menschen. Seine Geburt oder Erscheinung im Fleische ist die Erfüllung der prophetischen Weissagungen des A. T.; wie auch seine Leiden und sein Tod. Der Maria, seiner Mutter, wird er durch einen Engel angekündigt, und zwar als der Sohn des Höchsten, als der König, dessen Reiches kein Ende sein wird. Luc. 2, 30—32. „Und der Engel sprach zu ihr: Fürchte dich nicht Maria, du hast Gnade bei Gott gefunden. Siehe, du wirst schwanger werden im Leibe, und einen Sohn gebären, des Name sollst du Jesus heißen. Der wird groß, und ein Sohn des Höchsten genennet werden; und Gott der Herr wird ihm den Stuhl seines Vaters David geben, und er wird ein König sein über das Haus Jakobs ewiglich, und seines Königreiches wird kein Ende sein." Auf gleiche Weise und in gleichem Sinne wird dem Verlobten der Maria, Jesu künftigem Pflegevater, die Geburt Jesu angekündiget. Matth. 1, 20. 21. „Indem er also gedachte, siehe, da erschien ihm ein Engel des Herrn im Traum, und sprach: Joseph, du Sohn Davids, fürchte dich nicht, Mariam, dein Gemahl, zu dir zu nehmen! Denn das in ihr geboren ist, das ist von dem heiligen Geiste. Und sie wird einen Sohn gebären, des Name sollst du Jesus heißen; denn er wird sein Volk selig machen von ihren Sünden." Auch Zacharias, der Vater des Vorläufers Johannes, kündigt in prophetischer Begeisterung seine Erscheinung und sein Erlösungswerk an. Luc. 1, 67 ff. „Und sein Vater Zacharias ward des heiligen Geistes voll, weissagete und sprach: Gelobet sei der Herr, der Gott Israels, denn er hat besucht und erlöset sein Volk. Und er hat uns aufgerichtet ein Horn des Heils, in dem Hause seines Dieners Davids. Als er vorzeiten geredet hat durch den Mund seiner heiligen Propheten, daß er uns errettete von unsern Feinden, und von der Hand aller, die uns hassen; und die Barmherzigkeit erzeigte unsern Vätern, und gedächte an seinen heiligen Bund, und an den Eid, den er geschworen hat unserem Vater Abraham, uns zu geben, daß wir erlöset aus der Hand unserer Feinde ihm dieneten ohne Furcht unser Leben lang, in Heiligkeit und Gerechtigkeit, die ihm gefällig ist. Und du Kindlein, wirst ein Prophet des Höchsten heißen; du wirst vor dem Herrn hergehen, daß du seinen Weg bereitest, und Erkenntniß des Heils gebest seinem Volk, die da ist in Vergebung ihrer Sünden, durch die herzliche Barmherzigkeit unseres Gottes, durch welche uns besuchet hat der Ausgang aus der Höhe, auf daß er erscheine denen, die da sitzen in Finsterniß und Schatten des Todes und richte unsere Füße auf den Weg des Friedens." Daß diese Ankündigungen in der Folge, nicht nur durch das Wirken thatsächlich, sondern auch durch das Selbstzeugniß Christi erfüllt worden sind liegt am Tage. Luc. 4, 18. 21. „Der Geist des Herrn ist bei mir, derhalben er mich gesalbt hat, und gesandt zu verkündigen das Evangelium den Armen, zu heilen die verstoßenen Herzen, zu predigen den Gefangenen, daß sie los sein sollen, und den Blinden das Gesichte, und den Zerschlagenen, daß sie frei und ledig sein sollen. Und er fing an zu sagen zu ihnen: heute ist diese Schrift erfüllet vor euren Ohren." Matth. 11, 27—30. „Alle Dinge sind mir übergeben von meinem Vater, und niemand kennet den Sohn, denn nur der Vater; und niemand kennet den Vater, denn nur der Sohn, und wem es der Sohn will offenbaren. Kommet her zu mir alle, die ihr mühselig und beladen seid, ich will euch erquicken. Nehmet auf euch mein Joch und lernet von mir; denn ich bin sanftmüthig und von Herzen

demüthig; so werdet ihr Ruhe finden für eure Seelen. Denn mein Joch ist sanft und meine Last ist leicht." 21, 28. „Des Menschensohn ist nicht gekommen, daß er ihm dienen lasse, sondern daß er diene, und gebe sein Leben zu einer Erlösung für Viele." Joh. 8, 12. „Ich bin das Licht der Welt; wer mir nachfolget, der wird nicht wandeln in Finsterniß, sondern wird das Licht des Lebens haben." 10, 11. „Ich bin gekommen, daß sie das Leben und volle Genüge haben sollen." 14, 6. „Ich bin der Weg, die Wahrheit und das Leben; niemand kommet zum Vater, denn durch mich." 18, 37. „Du sagest es, ich bin ein König. Ich bin dazu geboren und in die Welt gekommen, daß ich die Wahrheit zeugen soll. Wer aus der Wahrheit ist, der höret meine Stimme." Matth. 28, 18—20. „Mir ist gegeben alle Gewalt im Himmel und auf Erden; darum gehet hin und lehret alle Völker, und taufet sie im Namen des Vaters, des Sohnes und des heiligen Geistes; und lehret sie halten alles, was ich euch befohlen habe, und siehe, ich bin bei euch alle Tage, bis an der Welt Ende."

Bei dieser Erhabenheit seines Amtes und seiner Bestimmung ist es kein Wunder, daß seine Geburt von Engeln verkündiget wird. Die frohe Botschaft erhalten einige Hirten, also Personen niedrigen Standes, zum Zeichen, daß vor Gott kein Ansehen der Person gilt, und daß den Armen das Evangelium gepredigt werden soll. Deswegen wird er selbst in Armuth und Niedrigkeit geboren, und bei seiner Erscheinung im Fleische in eine Krippe gelegt. Luc. 2, 8 ff. Bei seiner Darstellung im Tempel erklärt ihn ein begeisterter Greis, Simeon, für das Licht der Heidenwelt und für den Erlöser Israels wie aller Nationen; aber auch für ein Zeichen, dem widersprochen werden wird; er verkündiget, daß Jesus leiden, und ein Schwert durch das liebende Mutterherz gehen werde. Auch die hochbetagte Prophetin Hanna preiset ihn als den Erlöser. Luc. 2, 25 ff. Bald nach seiner Geburt huldigten ihm einige Magier aus dem Morgenlande (Matth. 2, 1 ff.), weil alle Geschlechter und Völker durch ihn gesegnet, er von allen Zungen als König und Heiland gepriesen werden soll. Schon in seinen ersten Tagen wird sein Leben bedroht, aber er wird durch den außerordentlichen Beistand Gottes gerettet. Die Kinder, die um seinetwillen gemordet werden, sind Vorläufer der Märtyrer, der Blutzeugen Christi. Nachdem er mit seinen Eltern aus Aegypten zurückgekehrt ist, wohnet er in Nazaret, in dem Galiläa der Heiden. Hier entwickelt er sich in stiller Verborgenheit ohne Hilfe menschlicher Lehrer, die er vielmehr durch seine Fragen und Antworten als zwölfjähriger Knabe in Verwunderung setzt. Luc. 2, 41 ff. Denn daß er nicht nach jüdischer Weise gelehrte Bildung empfangen, bezeuget Nazaret und Jerusalem. Matth. 13, 54—57. „Und kam in sein Vaterland, und lehrete sie in ihren Schulen: also auch, daß sie sich entsetzten und sprachen: Woher kommt diesem solche Weisheit und Thaten? Ist er nicht eines Zimmermanns Sohn? Heißet nicht seine Mutter Maria, und seine Brüder Jakob und Joses, und Simon und Judas? Und seine Schwestern, sind sie nicht alle bei uns? Woher kommt ihm denn das Alles? Und ärgerten sich an ihm. Jesus aber sprach zu ihnen: Ein Prophet gilt nirgend weniger, denn in seinem Vaterlande und in seinem Hause." Joh. 7, 15. „Und die Juden (zu Jerusalem) verwunderten sich, und sprachen: Wie kann dieser die Schrift, so er sie doch nicht gelernet hat." Ungefähr im dreißigsten Lebensjahre tritt er auf, nachdem ihn Johannes, der Täufer, feierlich angekündiget und durch die Taufe zu seinem Berufe geweihet hat. Als Stellvertreter der Menschheit, der ihre Sünden trägt und versöhnt, unterzieht er sich der Bußtaufe. Hier wurden ihm die Sünden der Menschen geistlich aufgelegt, bis er sie im stellvertretenden Tode versöhnte. Gleichsam nun eingetaucht in die Sündenwelt, hat er, ehe er wirklich hervortritt, den Kampf mit dem Fürsten dieser Welt für seine Person zu bestehen, den er, doch nur für sich, besiegt. Matth. 4, 1 ff. Denn der Sieg über den Satan für die Welt wird erst mit dem Tode erkämpft. Joh. 14, 30. „Ich werde forthin nicht mehr viel mit euch reden; denn es kommt der Fürst dieser Welt und hat nichts an mir." 12, 31. 32. „Jetzt gehet das Gericht über die Welt, nun wird der Fürst dieser Welt ausgestoßen werden. Und ich, wenn ich erhöhet werde von der Erde, so will ich sie alle zu mir ziehen." Nach seinem persönlichen Siege über den Versucher, nachdem er also in sich die menschlich-sinnliche Natur, das Fleisch, überwunden, tritt der heilige Geist in ihm nach seiner ganzen Kraft hervor, Luc. 4, 14.; er dagegen beginnt sein Werk, welches zunächst im Lehren und Wohlthun und durch beides in der Offenbarung seiner Herrlichkeit voller Gnade und Wahrheit bestand. Joh. 1, 14. „Und das Wort ward Fleisch und wohnete unter uns, und wir sahen seine Herrlichkeit, eine Herrlichkeit als des eingebornen Sohns vom Vater, voller Gnade und Wahrheit." V. 17. „Das Gesetz ist durch Mosen gegeben, die Gnade und Wahrheit ist durch Jesum Christum geworden." Der Verlauf seines kurzen Lebens erfolgt ganz nach der Ordnung der menschlichen Natur, nur daß in den Wundern und einzelnen Ereignissen die Strahlen einer höheren Natur hervorbrechen. Was die Bezeugungen dieser höheren Natur anbetrifft, so bestehen sie hauptsächlich in dem Sichtbarwerden einer engen Verbindung mit der übersinnlichen Welt und in der Auferstehung und Himmelfahrt. Daß aber in das menschliche Leben Jesu auch die Welt des Jenseits hereinrage, gehet aus Folgendem hervor. Luc. 3, 21. 22. „Und es begab sich, da sich alles Volk taufen ließ, und Jesus auch getauft war, und betete, daß sich der Himmel aufthat; und der heilige Geist fuhr hernieder in leiblicher Gestalt auf ihn, wie eine Taube; und eine Stimme kam aus dem Himmel, die sprach: du bist mein lieber Sohn, an dem ich Wohlgefallen habe." Matth. 4, 11. „Da verließ ihn der Teufel, und siehe, da traten die Engel zu ihm, und dieneten ihm." 17, 1 ff. (Marc. 9, 2 ff. Luc. 9, 28 ff.) „Und nach sechs Tagen nahm Jesus zu sich Petrum und Jakobum und Johannem, seinen Bruder, und führete sie beiseits auf einen hohen Berg. Und ward verkläret vor ihnen, und sein Angesicht leuchtete wie die Sonne; und seine Kleider wurden weiß, als ein Licht. Und siehe, es erschienen ihnen Moses und Elias, die redeten mit ihm. (Luc. 9, 31. „Die erschienen in Klarheit und redeten von dem Ausgange, welchen er sollte erfüllen in Jerusalem.") Petrus aber antwortete und sprach zu Jesu: Herr, hier ist gut sein. Willst du, so wollen wir hier drei Hütten machen, dir eine, Mosi eine, und Elia

eine. Da er noch also redete, siehe, da überschattete sie eine lichte Wolke. Und siehe, eine Stimme aus der Wolke sprach: dies ist mein lieber Sohn, an dem ich Wohlgefallen habe." Joh. 12, 28—30. „Da kam eine Stimme vom Himmel: Ich habe ihn verkläret, und will ihn abermal verklären. Da sprach das Volk, das dabei stand, und zuhörete: Es donnerte: die andern sprachen: Es redete ein Engel mit ihm. Jesus antwortete und sprach: diese Stimme ist nicht um meinetwillen geschehen, sondern um euretwillen." Hierher gehören ferner die Engelerscheinungen in Gethsemane (Luc. 22, 23.), am Grabe (Luc. 24, 4.) und nach der Himmelfahrt (Apg. 1, 10. 11.).

b) Christus hatte aber nicht blos eine menschliche Natur, sondern auch eine göttliche. Deshalb wird er Gottessohn, selbst Gott genannt. Das N. T. lehrt hierüber Folgendes. Vor allen Creaturen, vor Erschaffung der Welt war ein Wesen, welches auf das Engste mit Gott vereiniget, alle Vollkommenheiten Gottes abspiegelt und ein Ebenbild des göttlichen Wesens oder seiner Herrlichkeit, daher Gott gleich, Gott ist, aber sich in der Zeit mit dem Menschen Jesus auf eine solche Weise vereiniget hat, daß derselbe Mensch und Gott zugleich ist. Dieses Wesen besitzt daher nicht blos den Vorzug des vorweltlichen Daseins, sondern auch der Gottesfülle oder der göttlichen Eigenschaften, die keinem Geschöpfe zukommen, auch nicht den Engeln. Es wird das Wort, das ewige Leben, der eingeborne Sohn, der Erstgeborne (Herr) aller Creatur, der Erbe (Herr) über Alles, Gott genannt. Joh. 1, 1. 2. „Im Anfang (vor der Welt) war das Wort, und das Wort war bei Gott, und Gott war das Wort; dasselbige war im Anfange (vor der Welt) bei Gott." V. 18. „Niemand hat Gott je gesehen, der eingeborne Sohn, der in des Vaters Schooße ist, der hat es uns verkündiget." V. 14. „Das Wort ward Fleisch und wohnete unter uns, und wir sahen seine Herrlichkeit, eine Herrlichkeit als des eingebornen Sohns vom Vater voller Gnade und Wahrheit." 3, 13. „Niemand fähret gen Himmel, denn der vom Himmel hernieder gekommen ist, nämlich des Menschen Sohn, der im Himmel ist." 17, 5. „Und nun verkläre mich du, Vater, mit der Klarheit, die ich bei dir hatte, ehe die Welt war." 8, 58. „Ehe denn Abraham ward, bin ich." Röm. 9, 5. „Welcher auch sind die Väter, aus welchen Christus herkommt nach dem Fleische, der da ist Gott über Alles, gelobet in Ewigkeit, Amen." 2. Kor. 4, 4. „Bei welchen der Gott dieser Welt der Ungläubigen Sinne verblendet hat, daß sie nicht sehen das helle Licht des Evangelii von der Klarheit Christi, welcher ist das Ebenbild Gottes." Phil. 2, 6. 7. „Welcher, ob er wohl in göttlicher Gestalt (Würde, Herrlichkeit) war, hielt er es nicht für einen Raub Gott gleich sein (wollte er sich als Gott auch erweisen); sondern äußerte sich selbst (legte die göttliche Gestalt oder Erscheinung ab) und nahm Knechtsgestalt an." Kol. 1, 15. 19. „Welcher ist das Ebenbild des unsichtbaren Gottes, der Erstgeborne vor allen Creaturen (der Herr aller Creaturen). Denn es ist das Wohlgefallen gewesen, daß in ihm alle Fülle (der göttlichen Eigenschaften) wohnen sollte." 2, 9. „Denn in ihm wohnet die ganze Fülle der Gottheit leibhaftig." 1 Tim. 3, 16. „Kündlich groß ist das gottselige Geheimniß, Gott ist geoffenbaret im Fleisch." Tit. 2, 13. „Und warten auf die selige Hoffnung und Erscheinung des großen Gottes und unseres Heilandes Jesu Christi. (Besser: unseres großen Gottes und Heilandes Jesu Christi.)" 1 Joh. 1, 1. 2. „Das da von Anfang war, das wir gehöret haben, das wir gesehen haben mit unseren Augen, das wir beschauet haben, und unsere Hände betastet haben, vom Wort des Lebens (vom Logos, der das Leben ist), und das Leben ist erschienen, und wir haben gesehen, und zeugen, und verkündigen euch das Leben, das ewig ist, welches war bei dem Vater, und ist uns erschienen." 1 Joh. 5, 20. „Wir wissen aber, daß der Sohn Gottes gekommen ist, und hat uns einen Sinn gegeben, daß wir erkennen den Wahrhaftigen, und sind in dem Wahrhaftigen, in seinem Sohne, Jesu Christo. Dieser ist der wahrhaftige Gott und das ewige Leben." Hebr. 1, 1—8. „Nachdem vor Zeiten Gott manchmal und mancherlei Weise geredet hat zu den Vätern durch die Propheten, hat er am letzten in diesen Tagen zu uns geredet durch den Sohn, welchen er gesetzet hat zum Erben über Alles, durch welchen er auch die Welt gemacht hat. Welcher, sintemal er ist der Glanz seiner Herrlichkeit, und das Ebenbild seines Wesens, und träget alle Dinge mit seinem kräftigen Wort, und hat gemacht die Reinigung unserer Sünden durch sich selbst, hat er sich gesetzt zu der Rechten der Majestät in der Höhe; so viel besser geworden denn die Engel, so gar viel einen höheren Namen er vor ihnen ererbet hat. Denn zu welchem Engel hat er jemals gesagt: Du bist mein Sohn, heute habe ich dich gezeuget? Und abermal: Ich werde sein Vater sein, und er wird mein Sohn sein. Und abermal, da er einführet den Erstgebornen in die Welt, spricht er: Und es sollen ihn alle Engel Gottes anbeten. Von den Engeln spricht er zwar: Er machet seine Engel Geister, und seine Diener Feuerflammen. Aber von dem Sohne: Gott, dein Stuhl währet von Ewigkeit zu Ewigkeit; das Scepter deines Reiches ist ein richtiges Scepter." Offenb. 1, 8. „Ich bin das A und das O, der Anfang und das Ende, spricht der Herr, der da ist, und der da war, und der da kommt, der allmächtige." V. 17. 18. „Fürchte dich nicht, ich bin der erste und der letzte, und der lebendige. Ich war todt, und siehe, ich bin lebendig von Ewigkeit zu Ewigkeit, und habe die Schlüssel der Hölle und des Todes."

Ueber die Art, wie das Sein des Sohnes in dem Sein des Vaters wurzelt, oder wie der Sohn der Gottheit theilhaftig ist, erklärt sich die Schrift nicht. So viel aber erhellet, daß er nicht geschaffen ist, wie alles Andere. Denn dieses hat zwar auch in dem Schöpferwillen Gottes den Grund seines Daseins, aber nicht so, daß es des göttlichen Wesens ganz theilhaftig wäre, wie der Sohn, der eben deshalb, weil in ihm die Fülle der Gottheit wohnet, Gott und mit dem Vater auf das Engste verbunden, bei dem Vater ist Um die Verschiedenheit des Sohnes von dem Erschaffenen zu bezeichnen, wird der Ausdruck, geboren werden, gebraucht; er heißt der Erst- oder Einziggeborene nicht der Erst- oder Einziggeschaffene. Der Sohn ist aus dem Vater geboren, aber von Ewigkeit. Er ist eins mit dem Vater, aber nicht Eines mit dem Vater; d. h. der Sohn ist nicht der Vater, und der Vater nicht der Sohn. Aber der Sohn hat alles von

dem Vater. Daher kann es auch heißen Joh. 10, 29. „Der Vater, der sie mir gegeben hat, ist größer denn alles.“ 14, 28. „Ihr habt gehöret, was ich euch gesagt habe, ich gehe hin und komme wieder zu euch. Hättet ihr mich lieb, so würdet ihr euch freuen, daß ich gesagt habe, ich gehe zum Vater, denn der Vater ist größer als ich.“ Dieses größer sein des Vaters kann sich nur darauf beziehen, daß während der Vater das Leben hat in ihm selbst und der Urgrund auch des Sohnes ist, der Sohn aus seinem Wesen geboren, und daher allerdings in sofern abhängig von dem Vater ist. Deshalb wird auch überall der Vater als das Urprinzip aller Dinge vorgestellt, als der, welcher auch dem Sohne alle Macht, alle Gottesfülle, gegeben hat, sogar dieses, das Leben zu haben in ihm selber.

Der Logos oder der Sohn ist die erste Selbstoffenbarung Gottes, aber zugleich hat sich der Vater durch den Sohn in der Schöpfung der Welt oder der Zeit geoffenbaret; durch den Sohn hat der Vater alles, was ist, geschaffen. Joh. 1, 3. 4. „Alle Dinge sind durch dasselbige (Wort) gemacht, und ohne dasselbige ist nichts gemacht, was gemacht ist. In ihm war das Leben, und das Leben war das Licht des Menschen.“ 1 Kor. 8, 6. „So haben wir doch nur einen Gott, den Vater, von welchem alle Dinge sind, und wir in ihm, und einen Herrn Jesum Christ, durch welchen alle Dinge sind, und wir (als Christen, geistlicherweise) durch ihn.“ Kol. 1, 16. „Denn durch ihn (in ihm) ist alles geschaffen das im Himmel und auf Erden ist, das Sichtbare und Unsichtbare, beides die Thronen und Herrschaften, und Fürstenthümer und Obrigkeiten; es ist alles durch ihn und zu ihm (hin auf ihn weisend und zu ihm strebend, als dem Mittelpunkte der Schöpfung) geschaffen.“ Hebr. 1, 2. „Welchen er gesetzt hat zum Erben über alles; durch welchen er auch die Welt gemacht hat.“ Offenb. 3, 14. „Das saget Amen, der treue und wahrhaftige Zeuge, der Anfang der Kreatur Gottes.“

Durch ihn bestehet alles fort; oder durch ihn erhält Gott die Welt. Kol. 1, 7. „Und er ist vor Allem, und es bestehet alles in ihm. Hebr. 1, 3. „Und träget (erhält, leitet) alle Dinge mit seinem kräftigen Worte.“ Hierin lieget der Grund, warum wir zu Christo beten können und sollen, und warum er selbst saget, Joh. 14, 13. 14. „Und was ihr bitten werdet in meinen Namen, das will ich thun; auf daß der Vater geehrt werde in dem Sohne. Was ihr bitten werdet in meinem Namen, das will ich thun.“ Alle Offenbarung des Vaters geschieht durch den Sohn. Deshalb wird diesem nicht blos die empirischreale, sondern auch die idealreale Offenbarung Gottes zugeschrieben. In jener Beziehung hat der Vater durch ihn die Welt geschaffen, welches die empirischreale Offenbarung Gottes ist; in dieser ist er derjenige, welcher die Gotteserkenntniß in den Seelen der Menschen vermittelt; es heißt deshalb Licht, Leben. Joh. 1, 4. 5. „In ihm war das Leben, und das Leben war das Licht der Menschen. Und das Licht scheinet in der Finsterniß, und die Finsterniß haben es nicht begriffen.“ Unstreitig gehöret hierher auch Luk. 11, 49. „Darum spricht die Weisheit Gottes: ich will Propheten und Apostel zu ihnen senden, und derselbigen werden sie etliche tödten und verfolgen.“ Vgl. Eph. 4, 11 ff. Insbesondere sind durch die alttestamentlichen Offenbarungen bewirkt worden. Joh. 1, 9—10. „Das war das wahrhaftige Licht, welches alle Menschen erleuchtet, die in diese Welt kommen. Es war in der Welt, und die Welt ist durch dasselbe gemacht, und die Welt kannte es nicht. Er kam in sein Eigenthum, und die Seinen nahmen ihn nicht auf.“

Wahrscheinlich ist der dem Moses nach Apg. 7, 30. sich offenbarende Engel des Herrn (V. 31.), welcher auch in der Patriarchengeschichte als Werkzeug göttlicher Offenbarungen erscheint, Jes. 63, 1. der Engel des Angesichts, d. i. der, in welchem Gott sein Angesicht, sich selbst offenbarte, der Engel des Bundes, Mal. 3, 1. eben der in der Folge menschgewordene Logos. (Sack Apolog. S. 177., dagegen Steudel, Glaubenslehre S. 301.). Auch der Tadel Christi, den Moses ertrug, Hebr. 11, 26. ist die Schmach, welche Mosen um Christi willen, als Werkzeug und Diener des die Israeliten leitenden, sich ihnen als Repräsentant Gottes offenbarenden Messias, und beim Vollziehen seiner Aufträge traf. S. Matth. 5, 12. vgl. 11. wo die alten Propheten überhaupt, als um Christi willen Geschmähte erscheinen. Er war Israels göttlicher, es stets begleitender, ihm auf seinem ganzem Zuge nach Kanaan folgender Schutzfels. 1 Kor. 10, 4.; und sein Geist war wirksam in den als Boten Gottes zu Israel gesandten Propheten, die von der zukünftigen Gnade geweissaget haben; denen der Geist Christi über die Leiden des Messias und die darauf folgende Verherrlichung Aufschluß gab. 1 Petr. 1, 10. 11. „Nach welcher Seligkeit haben gesuchet und geforschet die Propheten, die von der zukünftigen Gnade geweissaget haben; und haben geforschet, auf welche und welcherlei Zeit deutete der Geist Christi, der in ihnen war, und zuvor bezeuget hat die Leiden, die in Christo sind, und die Herrlichkeit darnach.“ Joh. 12, 41. „Solches sagte Jesaias da er seine Herrlichkeit sahe, und redete von ihm.“ (Seine, Christi, des in der Folge Mensch gewordenen Logos, Herrlichkeit sah Jesaias; Christus offenbarte sich ihm bei der ihn zu seinem Prophetenamte weihenden Vision. Lücke und Olshausen zu d. St. und Steiger zu 1 Petr. 1, 10. Heydenreich eigenthümliche Lehren des Christenthums II. S. 524.)

Der Logos ist in Jesu, dem Sohne der Maria, Mensch geworden, d. h. der Logos hat sich mit dem Menschen Jesus so vereiniget, daß er mit ihm nur eine Person ausmachte, die sowohl Mensch als Gott, Menschensohn als Gottessohn, obwohl in verschiedener Beziehung war, und genannt werden konnte. Die Vereinigung war für die göttliche Natur eine Erniedrigung aus freiem Gehorsam gegen den heiligen Willen des Vaters, und aus Liebe zu den Menschen. Denn der Vater sandte aus Liebe den Sohn, um sie zu erlösen. Vermöge dieser Vereinigung wirkte in der menschlichen Natur die Herrlichkeit Gottes oder der ewige Geist, die Kraft des unsterblichen Lebens, der Geist der Heiligung. Hebr. 9, 14. „Wie viel mehr wird das Blut Christi, der sich selbst ohne allen Wandel durch den heiligen Geist (mittelst des ewigen Geistes, der in ihm war) Gott geopfert hat, unser Gewissen reinigen von den todten Werken, zu dienen dem lebendigen Gott.“ 7, 16. „Welcher (Christus) nicht nach dem Gesetz des fleischlichen (nur für das Irdische geltenden) Gebotes (zum Priester) gemacht ist, sondern nach Kraft des unendlichen Lebens.

Vermöge der Einwohnung des Logos in dem Menschen Jesus, ist dieser im tiefsten Bewußtsein eins mit mit dem Vater; alle Erkenntniß und Macht des Vaters ist in Christo, jedoch so, daß er alles von dem Vater empfangen hat. Daher hat er auch in dem zeitlichen Dasein ein Sein beim Vater und im Himmel. Kurz in dem menschgewordenen Sohne offenbaret sich der Vater auf das Vollkommenste, weil der Sohn oder die göttliche Natur in Christo, die volle Selbstoffenbarung der göttlichen Wesentheit ist; zugleich wird dadurch gelehret, daß alles, was der Sohn hat, vom Vater kommt, und der Sohn vom Vater in seinem ganzen Wesen, Reden und Wirken von dem Willen des Vaters abhängig ist und auch hierin das Einssein mit dem Vater bestehet. Matth. 11, 27. „Alle Dinge sind mir übergeben von meinem Vater, und niemand kennet den Sohn, denn nur der Vater, und niemand kennet den Vater, denn nur der Sohn, und wem es der Sohn will offenbaren." 28, 18. „Mir ist gegeben alle Gewalt im Himmel und auf Erden." Joh. 1, 18. „Niemand hat Gott je gesehen, der eingeborne Sohn, der in des Vaters Schooß ist, der hat es uns verkündiget." 3, 35. „Der Vater hat den Sohn lieb, und hat ihm alles in seine Hand gegeben." 5, 17—23. „Mein Vater wirket bisher und ich wirke auch. Darum trachteten ihm die Juden nun vielmehr nach, daß sie ihn tödeten, daß er nicht allein den Sabbat brach, sondern sagte auch, Gott sei sein Vater und machte sich selbst Gott gleich. Da antwortete Jesus und sprach zu ihnen: Wahrlich, wahrlich ich sage euch: Der Sohn kann nichts von sich selber thun, denn was er siehet den Vater thun; denn was derselbige thut, das thut gleich auch der Sohn. Der Vater aber hat den Sohn lieb, und zeiget ihm alles, was er thut; und wird ihm noch größere Werke zeigen, daß ihr euch verwundern werdet. Denn wie der Vater die Todten auferwecket, und machet sie lebendig, also auch der Sohn machet lebendig, welche er will. Denn der Vater richtet niemand, sondern alles Gericht hat er dem Sohne gegeben, auf daß sie alle den Sohn ehren, wie sie den Vater ehren." V. 26. „Denn wie der Vater das Leben hat in ihm selber, also hat er dem Sohne gegeben, das Leben zu haben in ihm selber." 6, 38. „Ich bin vom Himmel gekommen, nicht, daß ich meinen Willen thue, sondern deß, der mich gesandt hat." (Vgl. V. 39. 40.) 8, 28. 29. „Wenn ihr des Menschen Sohn erhöhen werdet, dann werdet ihr erkennen, daß ich es sei, und nichts von mir selber thue; sondern wie mich mein Vater gelehret hat, so rede ich. Und der mich gesandt hat, ist mit mir. Der Vater lässet mich nicht allein, denn ich thue allezeit, was ihm gefällt." 10, 17. 18. „Darum liebet mich mein Vater, daß ich mein Leben lasse, auf daß ich es wieder nehme. Niemand nimmt es von mir, sondern ich lasse es von mir selber. Ich habe es Macht zu lassen, und habe es Macht wieder zu nehmen; solches Gebot habe ich wieder empfangen von meinem Vater." V. 30. „Ich und der Vater sind eins." (Vgl. V. 37. 38.) 12, 49. 50. „Ich habe nicht von mir selber geredet; sondern der Vater, der mich gesandt hat, der hat mir ein Gebot gegeben, was ich thun und reden soll. Und ich weiß, daß sein Gebot ist das ewige Leben. Darum, was ich rede, das rede ich also, wie mir der Vater gesaget hat." 14, 24. „Das Wort, das ihr höret, ist nicht mein, sondern des Vaters, der mich gesandt hat." 15, 10. „So ihr meine Gebote haltet, so bleibet ihr in meiner Liebe, gleich wie ich meines Vaters Gebote halte, und bleibe in seiner Liebe." 17, 24—26. „Vater ich will, daß wo ich bin, auch die bei mir seien, die du mir gegeben hast; daß sie meine Herrlichkeit sehen, die du mir gegeben hast; denn du hast mich geliebt, ehe die Welt gegründet ward. Gerechter Vater, die Welt kennet dich nicht, ich aber kenne dich, und diese erkennen, daß du mich gesandt hast, und ich habe ihnen deinen Namen kund gethan, und will ihnen kund thun, auf daß die Liebe, damit du mich liebest, sei in ihnen, und ich in ihnen." 12, 45. „Wer mich siehet, der siehet den, der mich gesandt hat." 14, 10. 11. „Die Worte, die ich zu euch rede, die rede ich nicht von mir selbst. Der Vater aber, der in mir wohnet, derselbige thut die Werke. Glaubet mir, daß ich im Vater und der Vater in mir ist: wo nicht, so glaubet mir doch um der Werke willen."

Uebrigens ist die Bemerkung für den practischen Glauben sehr wichtig, daß die Lehre von der Einwohnung des Logos in Christo das ganze Wirken und Leiden Christi für den Christen in einen Spiegel der höchsten Wahrheiten, Christi Erscheinung gleichsam in eine Darstellung des Göttlichen, in wiefern es auch in uns wohnen soll, verwandelt; folglich bewirkt, daß seine fleischliche Erscheinung Geist und Leben ist. Das findet seinen Beweis darin, daß Paulus Christi Tod als das Sterben (Gekreuzigtwerden) des alten Menschen in uns, seine Auferstehung als den Anfang des neuen Lebens darstellt. So ist in der Geburt Christi die neue Geburt der Menschheit oder des Einzelnen, in seiner Himmelfahrt unser Versetztwerden in das himmlische Wesen hier und dort, in seinem Leben und Wirken die Offenbarung der Gnade und Wahrheit, in seinem Einssein mit dem Vater unsere Verbindung mit Gott vorgebildet. Kurz die ganze Person Christi ist urbildlich und vorbildlich, gerade so, wie sie von Johannes und Paulus aufgefaßt worden ist. Solche Ansicht macht die historischen Thatsachen nicht unnütz; nein, vielmehr erst recht wichtig, und zugleich befestiget sie den Glauben. Wie die Natur eine Zeichensprache Gottes, aber nur Symbol ist: so ist das Leben und die Person Christi nicht ein Symbol, sondern durch den Logos die Realität der Wahrheit in der äußeren Offenbarung.

Wenn gesagt wird, daß der heilige Geist auf Jesu geruhet habe, oder daß er mit dem heiligen Geiste gesalbt gewesen sei und denselben ohne Maaß empfangen: so bezeichnet diese Ausdrucksweise nicht sowohl sein göttliches Sein und Wesen, als sein sittlich religiöses Wirken; weil der heilige Geist als das in Gott gegründete, von Gott ausgehende, aber in die Menschen übergehende Princip des ewigen Lebens, oder der Wahrheit und Gnade, mit einem Worte, der Heiligung gedacht wird. Dieser Ausdruck ist aus der Anschauungsweise der Propheten oder des alten Bundes hervorgegangen. Joh. 1, 32. 33. „Und Johannes zeugete und sprach: Ich sahe, daß der Geist herabfuhr, wie eine Taube vom Himmel, und blieb auf ihm. Und ich kannte ihn nicht; aber der mich sandte zu taufen im Wasser, derselbige sprach zu mir, über welchen du sehen wirst den Geist herabfahren und auf ihm bleiben, derselbige ists, der mit dem heiligen Geiste taufet." 3, 34.

„Denn welchen Gott gesandt hat, der redet Gottes Wort, denn Gott giebt den Geist nicht nach dem Maße." Apg 4, 27. „Wahrlich ja, sie haben sich versammlet über dein heiliges Kind Jesum, welchen du gesalbet hast" (mit dem heiligen Geiste).

Obwohl Christus sich von dem Vater bestimmt unterscheidet, nicht blos als Menschensohn, sondern auch als Gottessohn, und es unmöglich ist, daß der Vater zugleich Sohn sein könne: dennoch bezeuget er auf das bestimmteste, sein Sein im Himmel, sein Einssein mit Gott, oder die ihm durch den Willen des Vaters gegebene Theilnahme an der Macht, der Ehre, und Herrlichkeit des göttlichen Seins und Wesens. Joh. 8, 14. „Ich weiß von wannen ich gekommen bin und wohin ich gehe." 5, 22. 23. „Der Vater richtet niemand, sondern alles Gericht hat er dem Sohne gegeben, auf daß sie alle den Sohn ehren, wie sie den Vater ehren. Wer den Sohn nicht ehret, der ehret den Vater nicht, der ihn gesandt hat." Daher wendet er eine alttestamentliche Stelle, die von dem Vater handelt, geradezu auf sich an. Matth. 11, 10. „Dieser (Johannes) ist's, von dem geschrieben stehet, siehe ich sende meinen Engel vor dir her, der deinen Weg dir bereiten soll." Vgl. Hebr. 1, 10—12. „Du Herr, hast vom Anfange die Erde gegründet, und die Himmel sind deiner Hände Werke; dieselbigen werden vergehen, du aber wirst bleiben; und sie werden alle veralten, wie ein Kleid, und wie ein Gewand wirst du sie wandeln, und sie werden sich verwandeln. Du aber bist derselbige, und deine Jahre werden nicht aufhören." Darum heißt er der Sohn Gottes, nicht wegen seiner moralischen Vollkommenheit oder Sündlosigkeit, denn diese hat ihren letzten Grund in seiner göttlichen Natur; nicht wegen seines Messiasamtes, oder auch in dem Sinne, in welchem die Gläubigen der Kindschaft Gottes theilhaftig werden; noch weniger in wiefern die menschliche Vernunft schon ein Bild des göttlichen Wesens ist: sondern wegen seiner Gottheit, die in dem Wesen des Logos befaßt ist, und von der es Kol. 2, 8. heißt: „in ihm wohnt die ganze Fülle der Gottheit (göttlichen Vollkommenheit) leibhaftig (persönlich). Deshalb ist der Herr über alles (Röm. 14, 9.) sitzt auf dem Stuhle der göttlichen Majestät (Hebr. 8, 1. vgl. Matth. 26, 64. Mark. 16, 19. Apg. 7, 55.) und ist der Richter der Lebendigen und der Todten (Röm. 19, 10. Matth. 25, 31, 32. Apg. 17, 31. 2 Kor. 5, 10. 1 Kor. 4, 4. 5.). Während der ganzen Dauer der messianischen Zeit oder des gegenwärtigen Weltlaufes setzt er im Himmel die erlösende Thätigkeit fort. Matth. 18, 20. „Wo zween oder drei versammelt sind in meinem Namen, da bin ich mitten unter ihnen." 28, 20. „Und siehe ich bin bei euch alle Tage, bis an der Welt Ende." Mark. 16, 20. „Sie aber gingen und predigten an allen Orten; und der Herr bekräftigte das Wort durch mitfolgende Zeichen." Joh. 14, 18—20. „Ich will euch nicht Waisen lassen; ich komme zu euch. Es ist noch um ein Kleines, so wird mich die Welt nicht mehr sehen; ihr aber sollet mich sehen; denn ich lebe, und ihr sollet auch leben. An demselbigen Tage werdet ihr erkennen, daß ich in meinem Vater bin, und ihr in mir, und ich in euch." Apg. 3, 20. 21. „Auf daß da komme die Zeit der Erquickung von dem Angesichte des Herrn, wenn er senden wird (besser: und daß er sende geistigerweise) den, der euch jetzt zuvor geprediget wird, (den für euch zuvor verordneten) Jesum Christ, welcher (welchen) muß den (der) Himmel einnehmen, (welcher sich in den Besitz des Himmels gesetzt haben muß) bis auf die Zeit (während der Zeit), da hernieder gebracht (hergestellt) werde, alles, was Gott geredet hat durch den Mund seiner heiligen Propheten, von der Welt an; (während also der Einlösungsrathschluß vollkommen ausgeführet wird)." An der Ausführung dieses Rathschlusses nimmt Christus, als der Erhöhete, werkthätigen Antheil, oder vielmehr, Gott führet ihn durch ihn aus. Röm. 8, 34. „Wer will verdammen? Christus ist hier, der gestorben ist; ja vielmehr der auch auferwecket ist, welcher ist zur Rechten Gottes und vertritt uns." 1 Joh. 2, 1. „Meine Kindlein, solches schreibe ich euch, auf daß ihr nicht sündiget; und ob jemand sündiget, so haben wir einen Fürsprecher bei dem Vater, Jesum Christ, der gerecht ist." Hebr. 7, 24. 25. „Dieser aber, darum daß er bleibet ewiglich, hat ein unvergängliches Priesterthum; daher er auch selig machen kann immerdar, die durch ihn zu Gott kommen, und lebet immerdar, und bittet für sie." 13, 8. „Jesus Christus, gestern und heute, derselbige auch in Ewigkeit." Demnach wird der Sohn, wie schon bemerkt, auf das bestimmteste unterschieden von dem Vater, dem er unterworfen ist; und einst wird er auch das Mittleramt niederlegen, damit Gott und nicht der Sohn das allbestimmende Princip in allen sei; damit Gott ohne Vermittlung erkannt und angebetet werde. 1 Kor. 15, 28. „Wenn aber alles ihm unterthan sein wird, alsdann wird auch der Sohn selbst unterthan sein dem, der ihm alles untergethan hat, auf daß Gott sei alles in allem (Allen). Dieses ist jedoch nur von seinem Verhältnisse zur Welt als Erlöser, nicht von seinem inneren Verhältnisse zu Gott zu verstehen. Die Lehre von der Gottheit Christi ist eine Fundamentallehre für die christliche Kirche. Die Gegner der Bibellehre können dieses Dogma nicht annehmen; aber eben deshalb vernichten sie Christum, das Evangelium und die Kirche. Nennen sie, obwohl ohne allen Grund, die Lehre von der Gottheit des Menschen Judenthum, so ist ihre Lehre Heidenthum. Judenthum ist die Bibellehre von der Person Christi deshalb nicht, weil die Juden an derselben Anstoß nahmen und ihr Gottesbegriff nicht zuließ in Gott den Vater eines wesensgleichen Sohnes zu erblicken. Wenn aber die Besten unter ihnen von Christo sagen: „der wahrer Mensch und darum auch Gottessohn war," so ist dieses in der That und Wahrheit Heidenthum, wie fromm und gläubig es sich geberde. Es ist nichts anderes, als was Horaz sagt: Hac arte Pollux et vagus Hercules Enisus arces attigit igneas. Quos inter Augustus recumbens Purpureo bibit ore nectar. (Od. III., 3, 9—12.) Das Christenthum lehrt: Gottessohn darum wahrer Mensch. Das Göttliche ist freilich „der Geist der Heiligung" der in ihm war, und den er uns im Glauben mittheilen will, so weit wir ihn aufnehmen nach dem Maße unseres Willens. Doch ist die Sündenlosigkeit oder das Heilige in Christo nicht der Grund, sondern die Wirkung seiner göttlichen Natur, woran wir die Wahrheit der Apostellehre erkennen und bemessen.

Vorstehender aus Dr. Krehl's „Neutestamentlichem Handwörterbuche" entlehnter Artikel ist nichts

als eine objective Zusammenstellung dessen, was das N. T. über Jesus enthält und lehrt. Erkennen wir mit den Reformatoren die Offenbarungsurkunde als die einzige Quelle und Norm des christlichen Glaubens, so müssen wir, um vorwärts zu schreiten, zu ihr zurückkehren. Keine Zeit beweis't wohl so überzeugend als die unsrige, daß wir uns um desto weiter vom Christenthume entfernen, je weiter wir vom N. T. abweichen, obwohl das nämliche durch die ganze Kirchengeschichte bestätigt wird. Es gibt also nur das Dilemma, entweder das Christenthum aufzugeben, oder festzuhalten am N. T. Zu diesem Zwecke dient nun am besten eine von subjectiven Ansichten möglichst freie Darstellung der neutestamentlichen Dogmatik und Moral, welche zwar auf Schwierigkeiten stößt, aber durch gründliche und unbefangene Forschung ihrem Ziele sehr nahe gebracht worden ist. Wird ein treues Festhalten an der Lehre der Offenbarungskunde dem evangelischen Prediger wichtige Dienste leisten, so ist es noch viel nothwendiger dem Katecheten und Lehrer, weshalb wir die vorstehende rein neutestamentliche Christologie als den pädagogischen Zwecken angemessener, denn alle übrigen uns bekannten, hier vollständig mitgetheilt haben. *.

Impfen (Impfung, Impfschein). Eigentlich ein mundartlicher Ausdruck aus der Baumzucht für pfropfen (einsetzen, einpflanzen); in der Arzneikunde eine chirurgische Operation, vermittelst welcher bei Menschen gewöhnlich ein kleiner Schnitt in die Haut gemacht wird, um das Gift von Kuhpocken hinein zu thun. Die daraus entstehenden Kuhpocken zerstören, wenn die Kur gelingt, den im Menschen liegenden Krankheitsstoff der bösartigen Blattern, und schützen also vor dieser verderblichen, pestartigen Krankheit. In den meisten europäischen Staaten ist die Impfung obrigkeitlich angeordnet, und in einigen, namentlich in Baiern, wird sogar ein obrigkeitlich ausgestellter Impfungsschein den Kindern beim Eintritt in die Schule zur Bedingung gemacht; indessen herrscht in manchen Gegenden bei den niedern Classen ein Vorurtheil dagegen, weil bei Vernachlässigung der durch Impfung entstandenen Kuhpocken die Kur nicht nur manchmal ganz fehlschlägt, sondern auch zuweilen die Kinder in Siechthum verfallen. In solchen Fällen ist es Pflicht, auch der Lehrer, Eltern mit dem Wesen der sogenannten schwarzen Blattern und der Kuhpocken bekannt zu machen, und sie über die Vortheile der Impfung, sowie über die Nachtheile der Vernachlässigung bei der Kur zu belehren. — Der Erfinder des Impfens ist ein englischer Arzt, Dr. Eduard Jenner. Er gab die erste Schrift darüber im J. 1798 heraus; am 14. Mai 1796 nahm er die erste Impfung vor. Eine zweite Schrift erschien von ihm 1799, worauf sich die Entdeckung mit reißender Schnelligkeit in allen civilisirten Staaten diesseits und jenseits des atlantischen Oceans verbreitete. Jenner starb den 26. Jan. 1823. Nach einer amtlichen Angabe hat der Schullehrer Plett zu Stockendorf bei Kiel, den Nutzen der Kuhpocken gekannt, und 1791 zu Hasselburg mit Erfolg die Impfung an drei Kindern vorgenommen. Die meisten Urheber großer Entdeckungen haben Nebenbuhler. Indessen finden sich Spuren, daß unter dem Landvolk hier und da die Kuhpocken schon lange als Präservativ gegen die Blattern bekannt gewesen sind. *.

Individualität. Die ganze Art eines Individuums oder Einzelwesens zu sein. Die Menschen sind geistig ebenso verschieden, als sie es körperlich sind. Eine der ersten Aufgaben eines Lehrers muß daher sein, die Art eines jeden seiner Schüler zu erforschen, und die Behandlung desselben danach zu richten; er muß aber auch darauf sehen, daß die Einzelartigkeit sich nicht einseitig ausbildet, wodurch Sonderlinge entstehen, sondern vielmehr dahin trachten, daß jeder Schüler von seiner Eigenthümlichkeit so viel aufgiebt, als zur harmonischen Uebereinstimmung mit der Mehrheit der menschlichen Gesellschaft nothwendig ist. Es ist ein Nachtheil der Privaterziehung, daß sie das Wesen des Einzelnen zu sehr gewähren läßt und lassen muß, und dagegen ein Vortheil der öffentlichen Schulen, daß Individualität darin abgeschliffen und zum socialen Verkehr vorbereitet wird. Auch muß sich der Lehrer hüten, den Schülern nicht zu sehr seine eigene Individualität mittheilen zu wollen. *.

Induction. Vorführung jedes einzelnen Falles, von welchem eine Wahrheit gilt, um daraus eine allgemeine Wahrheit abzuleiten. Wenn es blos darauf ankommt, die klare Erkenntniß einer Wahrheit zu erwecken, ohne den strengen logischen Beweis davon zu liefern, reicht es hin, nur einige einzelne Fälle aufzuführen, von denen das Beabsichtigte abstrahirt werden kann. Wenn z. B. der Lehrer klar machen wollte, daß nicht Jeder befugt ist, über Staatsangelegenheiten zu sprechen, sondern nur derjenige, welcher Staatskunst oder Politik studirt hat, — könnte er auf folgende Weise verfahren: Kann Jeder Schuhe machen? — Nein! — Wer kann es? — Der 's gelernt hat. — Kann Jeder Kleider machen? — Nein, auch nur der 's gelernt hat. — Also wird man wohl überhaupt Alles, was so schwer ist, als Schuhe und Kleider machen, oder noch schwerer, erst lernen müssen, bevor man's machen kann? — Natürlich! — Was ist schwerer, Schuhe machen oder über Staatsangelegenheiten urtheilen? — Das Letztere. — Was folgt also daraus? — Daß man lernen muß, über Staatsangelegenheiten zu reden, bevor man's thut. — *.

Industrieschulen. Industrie ist die Thätigkeit, welche Kenntnisse anwendet und Geschicklichkeiten ausübt, um Gegenstände des eigentlichen Handels hervorzubringen und in Umlauf zu setzen. Industrielle heißen diejenigen, die irgend einen Zweig der Industrie betreiben, hauptsächlich Kaufleute, Fabrikanten; Landwirthe werden nicht dazu gerechnet, auch Handwerker gewöhnlich nicht, weil sie ihre Arbeiten nicht in Handel geben, sondern unmittelbar verkaufen. Schulen, worin diejenigen Kenntnisse gelehrt werden, welche der Industrielle nöthig hat, heißen Industrieschulen. Neuere Sprachen und Naturwissenschaften (Physik, Chemie) gehören zu den Hauptbestandtheilen des Unterrichts in Handelsschulen. Früher nannte man auch Schulen so, worin arme Kinder außer dem gewöhnlichen Schulunterrichte mechanische Fertigkeiten erlernen, auch wohl schon während der Schulzeit ausüben sollen, um sie an Arbeit und Gelderwerb zu gewöhnen; solche Anstalten werden jetzt gewöhnlich Armenschulen oder Erwerbschulen genannt. Harnisch sagt in seinen Schriften viel Beherzigenswerthes über dergleichen Institute, welche zur Armenpflege gehören, und deshalb auch an manchen Orten von Staatswegen gegründet

und unterstützt worden sind. (Vgl. Landwirthschaftliche Armenerziehungsanstalten.)

Informator, Hauslehrer, Hofmeister, Privatlehrer sind keine gleichbedeutenden Ausdrücke. Ein Hofmeister, gouverneur, gibt nicht blos Unterricht, sondern ist hauptsächlich Erzieher. Ein Hauslehrer ist ein Lehrer, der ins Haus genommen worden ist, um im Hause Unterricht zu ertheilen, und um sich lediglich dem Unterricht der Kinder im Hause zu widmen (instituteur). Ein Privatlehrer (maitre) ist ein Lehrer, der Privatpersonen in einer Privatwohnung Unterricht ertheilt. Informator ist ein veralteter Ausdruck und heißt so viel als Hauslehrer. Er beschäftigt sich mit Unterricht und Aufsicht der Kinder des Hauses, in welches er aufgenommen worden ist, die Erziehung wird aber hauptsächlich von Eltern, Anverwandten und Vormündern besorgt. Hauslehrerstellen werden gewöhnlich von Candidaten der Theologie versehen, und haben für dieselben nicht nur den Vortheil einer Versorgung, sondern auch den Nutzen, daß sie sich in der Katechetik üben und mit der Pädagogik bekannt machen können, was für jeden Seelsorger unerläßlich ist. Der Beruf eines Hauslehrers hat freilich mit dem eines öffentlichen Lehrers vieles gemein, doch hat derselbe auch manches Eigenthümliche, welches aus der Stellung des Hauslehrers und der Verschiedenheit des Privatunterrichts und öffentlichen Unterrichts hervorgeht. Er ist nicht blos Lehrer, sondern eine Art von Familienmitglied, man erwartet von seiner Bildung und seinen Talenten nicht blos Nützliches, sondern auch Unterhaltendes. Ohne angenehmes Aeußere, gesellschaftliches Talent, Lebensart und guten Ton wird weder ein Hauslehrer noch Hofmeister großes Glück machen, und es ist daher unsern jungen protestantischen Theologen um so mehr zu rathen, auch die Außenseite zu cultiviren, als die jungen katholischen Geistlichen meistens recht angenehm und würdevoll sich zu repräsentiren verstehen. Nichts empfiehlt mehr als musikalische Geschicklichkeiten; Tanz trägt nicht blos zur Unterhaltung bei, sondern gibt dem Körper Haltung und den Bewegungen Anmuth; an der Aufführung eines kleinen Dramas theilzunehmen, übt nicht blos das Gedächtniß, sondern leitet auch auf nothwendige Geschicklichkeiten beim öffentlichen und mündlichen Vortrag, ist also eine sehr gute Vorschule für Prediger, wie die berühmtesten Kanzelredner anerkannt haben. Das Aeußere allein macht's freilich nicht; dies erhält erst Werth und tritt erst angenehm hervor durch innere Tugenden. Offenheit und Bescheidenheit, doch ohne Grobheit und Demüthigkeit, Sanftmuth und Verträglichkeit ohne Unterwürfigkeit und Unterthänigkeit, ein edles Selbstbewußtsein und getroster Muth, aber ohne Anmaßlichkeit und Uebermuth, Fleiß und Thätigkeit ohne Stubenhockerei und Uebermaß im Studiren, Gewissenhaftigkeit und Treue ohne Pedanterie und sclavische Hingebung zieren jeden Menschen, sind aber dem Hauslehrer unerläßlich. Das Kind, welches in eine öffentliche Schule geht, sieht und hört verschiedene Lehrer, und hat die Auswahl von jedem das Beste nachzunahmen; beim häuslichen Unterrichte ist aber der Hauslehrer das einzige Muster, und um so wichtiger ist es, daß er auch in jeder Hinsicht musterhaft sich benimmt. Der jüngere Plinius, dessen ehrenwerther Character in jeder Zeile hervorleuchtet, schreibt an eine römische Dame, welche ihn wegen ihres Sohnes um Rath fragt: „Ich bin in Zweifel, ob ich Deinen Vater als den würdevollsten Mann und einen wahren Heiligen mehr hochgeachtet als geliebt habe; ich bin Dir als Freund theils wegen seines Andenkens theils auch aus Achtung vor Dir innig ergeben, und es muß mir also daran liegen, und ich werde auch, soweit es in meinen Kräften steht, zu bewirken streben, daß Dein Sohn seinem Großvater gleich wird. — — Das ist aber nur dann möglich, wenn er mit den edeln Wissenschaften durch und durch vertraut gemacht wird, bei welchen es am meisten darauf ankommt, von wem am liebsten er darin Unterricht erhält. — — Ich glaube Dir den Julius Genitor als Lehrer empfehlen zu können. Er ist ein tadelloser und würdiger Mann, vielleicht selbst etwas zu schroff und streng für die Ungebundenheit des jetzigen Welttons. Was er als Redner leistet, darin kannst Du der öffentlichen Stimme vollkommen Glauben schenken. (Aber) das Leben eines Menschen hat viele dunkle Stellen und geheime Tiefen; in dieser Beziehung verbürge ich mich für Genitor. Von diesem Manne wird Dein Sohn nichts hören (und sehen) als Nützliches; er wird nichts von ihm lernen, was ihm nicht nicht besser unbekannt geblieben wäre. — Vertraue ihn also, unter dem Beistand göttlicher Gnade, einem Lehrer an, von welchem er vor allen Dingen zu einem sittlich-reinen Menschen, sodann zu einem guten Redner herangebildet wird, was ohne Moralität nicht wohl möglich ist." — Diese Stelle (Plinii Epp. III, 3.) scheint uns viel Belehrendes sowohl für Eltern, als für angehende Hauslehrer zu enthalten und zeigt zugleich, daß der beste Weg eine gute Hauslehrerstelle zu erlangen, die Empfehlung eines sittlich-reinen, geachteten Mannes ist. — In Bezug auf Unterricht in einzelnen Fächern wird ein Hauslehrer meist dieselben Regeln zu befolgen haben, die auch in öffentlichen Schulen angewendet werden, jedoch hat der Privatunterricht manches Eigenthümliche, weshalb wir auf diesen Artikel verweisen. Es ist ein älteres Werk hierüber vorhanden: „Dr. Anton Friedrich Büschings Unterricht für Informatoren und Hofmeister. Ausg. 2. Hamburg, 1794." welches zwar in vieler Beziehung veraltet ist, aber doch noch manche sehr gute Winke enthält, und auf jeden Fall mit Nutzen von angehenden Hauslehrern gelesen werden wird. Eine neuere Bearbeitung dieses Gegenstandes wäre sehr zu wünschen. *.

Inscriptionsbücher (Einschreibebücher). Bücher, worin Verzeichnisse der Schüler enthalten sind, die periodisch erneuert werden müssen bei Abgang von Schülern und bei Aufnahme neuer, und bei Versetzung aus einer Classe in die andere. Ein solches Verzeichniß wird am besten nach den Schulclassen geführt; in jeder Schulclasse werden die Schüler nach der Ordnung aufgeführt, welche sie nach einer Hauptprüfung erhalten haben. Um bei Inspectionen und öffentlichen Prüfungen Vorgesetzten und Eltern zur Uebersicht und zum Anhaltepunct für ein zu bildendes Urtheil zu dienen, kann das Verzeichniß in Fächer eingetheilt werden, wovon das erste die Namen der Schüler genau und vollständig mit fortlaufender Nummer, das zweite den Namen, Stand, Wohnort der Eltern, das dritte auf den Grund beizubringender Taufzeugnisse den Geburtstag des Schülers, das vierte seine Aufnahme in

die Schule angeben kann. In einem fünften Fache mögen die Schulversäumnisse von einem abgelaufenen Semester oder Schuljahre verzeichnet stehen. Andere Fächer mögen sich über die Kenntnisse und Fortschritte des Schülers, seinen Fleiß, sein sittliches Betragen, die Geschichte seines Schullebens aussprechen; und endlich kann noch ein Fach zu besondern Bemerkungen gemacht werden, wozu der eine oder andere von den Schülern durch seine Individualität Veranlassung gibt. Sollen solche Verzeichnisse genau sein, wodurch sie einzig Werth erlangen können, so setzen sie genaue Monatszeugnisse oder Monatscensuren voraus, worin die Fortschritte und der Fleiß des Schülers in jedem Fach, sein Eifer im Schulbesuch, sein Betragen fortwährend gewissenhaft bemerkt, überwacht und seinen Angehörigen mitgetheilt werden müssen. Auf den Grund solcher Zeugnisse werden dann nach Ablauf einer Schulperiode die Inscriptionsbücher ausgearbeitet. Sie sind ein nothwendiges Hilfsmittel einer geschickten Schulverwaltung und tüchtigen Schuldisciplin, und dürfen als solches keineswegs vernachlässigt werden. Auch dem Schüler dienen sie zur Aufmunterung, wenn er sieht, daß sie mit Genauigkeit und gerechtem Sinne geführt werden. *.

Instanz. Eine vereinzelte Erfahrung, welche nicht aus andern sich erklären läßt, daher einer aus mehren andern Erfahrungen abgeleiteten Wahrheit widersprechen kann; in letzterem Falle ist eine Instanz eine Art von Objektion oder Einwurf. *.

Institut (im Französischen verlangen die Grammatiken, daß institution gebraucht wird, jedoch hört man öfter institut). Dies Wort wird in doppeltem Sinne gebraucht, wenn wir von einem polytechnischen Institut, einem kameralistischen Institut, dann wieder von dem Pestalozzi'schen Institut, einem Töchterinstitut u. d. reden. In ersterem Sinne ist es eine höhere Unterrichtsanstalt, welche die Aufgabe hat dem Unterrichte eines einzigen Faches ausschließend, umfassend und in möglichster Vollkommenheit sich zu widmen, z. B. der Forstwissenschaft, dem Bergbau, während eine Universität eine allgemeine Anstalt ist. In letzterem Sinne ist ein Institut eine Anstalt, welche für das geistige und leibliche Wohl ihrer Zöglinge sorgt, die Vortheile der häuslichen Erziehung mit denen des öffentlichen Schulunterrichts zu vereinigen sucht, und ebendeßhalb auch nur von Privatpersonen unternommen werden kann. Es sind also Privaterziehungsanstalten, was jedoch nicht ausschließt, daß der Staat durch Unterstützung daran theilnimmt, wenn es dem Staatsinteresse angemessen ist. In dieser Erklärung liegt auch der Unterschied der Institute von den öffentlichen Unterrichtsanstalten. Die letzteren sind Staatsanstalten und ihr Hauptzweck ist Unterricht.

Der Grundgedanke liegt allerdings schon in den Klosterschulen und Stiftsschulen der katholischen Kirche, allein Unterricht und Erziehung verfolgten darin den einseitigen Zweck, Geistliche zu bilden, und wenn dies auch nicht geradezu ausgesprochen war, wie in den Anstalten des Benediktinerordens, so lag es doch in der Mangelhaftigkeit der Bildung der Mönche und Nonnen, daß ihre Anstalten sich nicht von Einseitigkeit losmachen konnten. Von diesen Fesseln wurde die Jugend durch die Reformation befreit, welche an die Stelle des mönchischen Unterrichts die Humaniora setzte. Indessen war dadurch unmittelbar doch nur der Unterricht reformirt, was besonders in den aus den Klosterschulen entstandenen Fürstenschulen in Sachsen bemerklich wurde (Pforta, Grimma, Meißen), worinneben besserem Unterrichte nicht auch eine bessere Erziehung, sondern die alte, vielleicht nur schlaffere Klosterzucht sichtbar wurde. Als daher die Jesuiten auftraten, um den Protestantismus durch Modernisirung des Katholicismus zu vernichten, war es ein sehr erleuchteter Gedanke von ihnen, ein pädagogisches System aufzustellen, nach welchem nicht blos der Unterricht reformirt erschiene, sondern die Klosterzucht in eine wahre Erziehung umgewandelt würde. Den Stiftern des Jesuitismus war es jedenfalls Ernst um eine Verbesserung der Jugendbildung, aber der Geisteszwang der katholischen Kirche machte ihnen die vollständige Erreichung ihres Zweckes unmöglich. Sie nahmen zwar der äußeren Form nach das Unterrichtssystem der Reformatoren an, und gründeten scheinbar ihren Unterricht auf die Klassicität, im Grunde genommen blieb es aber der alte Geisteszwang der katholischen Kirche, nur modernisirt und neu angestrichen. Freiere Hand hatten sie in Bezug auf Erziehung, namentlich körperliche Pflege, Gymnastik u. d. und darin haben sie auch etwas Ausgezeichnetes geleistet (vgl. Jesuiten). Die Jesuiten stifteten also, was wir Institute nennen, nur daß ihre Anstalten die einseitige Geistesrichtung der katholischen Kirche mit einer eisernen Consequenz, aber weltlicher Geschmeidigkeit verfolgen. Wer nicht in das Innere der Sache eingeht, wird zwischen den Pensionaten oder Erziehungsanstalten der Jesuiten zu Fryburg in der Schweiz und den übrigen Schweizer-Instituten äußerlich nicht nur keinen Unterschied finden, sondern sogar zugestehen müssen, daß nur wenig dergleichen Anstalten es mit denen der Jesuiten in Bezug auf Reichthum der Mittel, elegante, freundliche und moderne Ausstattung, in Bezug auf Ordnung, blühendes Aussehen und anständiges Benehmen der Zöglinge aufnehmen können. Wer nun vollends Auswendiglernen von Geboten und Dogmen, Gewöhnung an Hinknieen, Beichten und regelmäßiges Messegehen für Religion hält, und diese religiöse Grundlage in nichtjesuitischen Anstalten entweder vermißt oder doch wenigstens nicht gehörig berücksichtigt wähnt, der muß natürlich den Jesuitenanstalten vor allen andern den Vorzug geben, woraus sich der Zulauf erklärt, den von jeher die Jesuiten gehabt haben und noch haben. Die Jesuiten erhielten durch ihre Institute auch offenbar eine Zeitlang die Oberhand über die protestantische Pädagogik. Sie machten zu Anfang des 17. Jahrhunderts reißende Fortschritte. Sie machten, wie heutzutage die Dunkelmänner und Jesuiten, den reformirten Schulmännern Mangel an Religion, ja wohl gar Irreligiosität zum Vorwurf, was bei dem gemeinen Mann, der Religion an Sprüchen und Cerimonien erkennt, nur zu leicht Anklang findet. Der Dünkel und die Eitelkeit des Wissens mochten allerdings auf protestantischer Seite nicht größer sein, aber offener und schärfer hervortreten und die nichtwissende Masse reizen und verletzen, was die schlauen Jesuiten vermieden, und dagegen mit den Waffen des Spottes und Zelotismus die Blöße der Gegner benutzten. Die protestantischen Lehrer wurden entweder als irreligiös verdächtigt, angeschwärzt, verleumdet, oder als Pedanten, als verknö-

cherte Grammatikenreiter lächerlich gemacht. Diese Erscheinung, welche sich am ausgeprägtesten in der Schweiz in den letzten Jahren verjüngt hat (die Glaubensmänner gegen Seminardirector Scherr in Zürich) tritt uns in den Streitschriften des 17. Jahrhunderts entgegen. Dadurch wurde man veranlaßt in protestantischen Schulen wieder auf größere Frömmigkeit und eine festere religiöse Grundlage zu dringen. Wäre man dem Geiste Luther's, Melanchthon's, Zwingli's und Kalvin's treu geblieben, so hätte man das wahrlich nicht nöthig gehabt! Nach unserer Meinung haben diese großen Reformatoren die rechte Mitte zwischen Glauben und Wissen getroffen, während ihre Nachfolger entweder auf das eine oder das andere Gebiet vorzugsweise geriethen, und dadurch das Schiff der protestantischen Kirche dem Umschlagen nahe brachten. Die überwiegende Wissensrichtung rief die entgegengesetzte Glaubensrichtung hervor.

Hauptträger dieser Richtung im 17. Jahrh. war Ph. J. Spener (vgl. d. Art.) aus dem Elsaß, in seinem Alter 1686 Oberhofprediger in Dresden und 1691 Propst in Berlin. Er fing unter dem Namen Collegia pietatis religiöse Unterhaltungen an, aus welchen unter den evangelische Glaubensgenossen die pietistischen Andachtsübungen (Pietisten), Andachtsstunden (Stündler in der Schweiz, Mucker) u. s. w. entstanden sind. Seine Werke waren von ausgebreiteten Folgen zur Erzeugung eines frömmeren Geistes unter den Lehrern. Nun tauchte die Idee einer ächtchristlichen Schule auf. Spener's Schüler und Freund August Hermann Franke (vgl. d. Art.) wurde Gründer der hallischen großen Menschenfreundsanstalt, in welcher nicht weniger als folgende Institute verbunden waren: Das Waisenhaus, die höhere und niedere Schule, die Versorgung armer Studirenden, Wohnung und Versorgung einiger Wittwen, eine Mädchenschule, das Paedagogium regium, ein Seminar für Lehrer und Erzieher, ein Collegium orientale, eine der ansehnlichsten Buchhandlungen und Buchdruckereien, Apotheke, selbst eine Verpflegunsanstalt für arme Durchreisende. Den Grundgedanken der neueren Institute, die Erziehung mit dem Unterrichte zu verbinden, welchen bereits die Jesuiten ins Leben eingeführt hatten, sehen wir auch in einigen Franke'schen Stiftungen wieder, und mit dieser Idee parallel läuft dann das Streben: die religiöse Bildung mit der wissenschaftlichen und klassischen zu vereinigen, welches die Jesuiten ebenfalls verfolgten, so daß die Gründer dieses pädagogischen System's, Spener und Franke, auf protestantischer Seite dem Anscheine nach nichts weiter thaten, als was die Jesuiten auf katholischer bereits gethan hatten. Der Unterschied zwischen beiden besteht aber darin, daß unter Religion die Jesuiten die starren Formen und Dogmen des Katholicismus, Franke und Spener einen geläuterten Pietismus verstehen, daß die Jesuiten wissenschaftliche und klassische Bildung als Mittel zu ihren Ordenszwecken benutzen, dagegen Franke sie als Zweck betrachtet. Die pietistische und jesuitische Bildung kommen aber wieder darin überein, daß beide engsinnig und einseitig in den Fesseln einer Form auftreten, welche dem Freiwerden des Geistes widerstrebt. Daher wandeln Pietisten und Jesuiten nicht nur in der Politik fein säuberlich Hand in Hand, sondern greifen auch bei der Jugendbildung zu denselben Mitteln. Wie die Jesuiten in ihrem Seminar, bildete sich Franke seine Lehrer zu seinem Zwecke in seinem Seminar. Studium der Logik, Poetik, Rhetorik in den oberen Classen, Uebung des Lateinischen im Gespräche, Auswahl von Stellen aus den Classikern, um nichts Unsittliches zuzulassen, und eine Menge anderer Züge finden wir bei den Jesuiten und in der „Pädagogik der Frömmigkeit." Und es hätte nur einer Verbreitung und Organisirung der hallischen Schule bedurft, so hätten wir in den Pietisten eine Gesellschaft protestantischer Jesuiten entstehen sehen können. Der Wurm der Einseitigkeit, der an beiden nagt, und die verjüngende Kraft des Protestantismus brachten die Pädagogik der Frommen um so eher in Mißcredit, je mehr ihre Anhänger von dem evangelischen Geiste Speners und Frankes abwichen und sich als körper- und geistesschwache Kopfhänger zeigten. Am schärfsten trat diese Frömmelei bei Zinzendorf hervor, der nach Frankes und Speners Ideen fortwirkend seine Herrnhutergemeinde gründete und eine Art Franke'sches Erziehungssystem einführte, welches der Bischof Layritz in den „Betrachtungen über die Erziehung der Kinder" ausbildete. Der in diesen Instituten herrschende Geisteszwang bewirkte, daß man auf das andere Extrem gerieth. Man behielt die Grundlage, Erziehung mit Unterricht in eigenen Anstalten zu verbinden, bei, wollte aber nun nicht Christen, sondern Menschen bilden, nach den philosophischen Raisonnements eines Bakon, Locke, Rousseau, nach der Didaktik eines Amos Comenius und Anderer. Man strebte nun nach Allseitigkeit, Fesselosigkeit, Natürlichkeit. Basedow war der erste, welcher ein Institut, eine große Anstalt nach diesen Ideen zu begründen versuchte. Er nannte es Philanthropium, und wie Franke und Spener die Gründer der Pädagogik der Frömmigkeit wurden, so wurde Basedow in Deutschland Stifter der Philanthropinismus. Wolke führte dieses Institut fort. Nun folgten eine Menge ähnlicher Versuche von Salis zu Marschlies, Bahrdt zu Geidesheim, Trapp und Kampe zu Trittow, Salzmann zu Schnepfenthal (vgl. diese Artik.). Pestalozzi gehörte zwar auch dieser Richtung an, bildete sich aber auf eigenthümliche Weise aus. Auch entstanden weibliche Erziehungsanstalten der Art, worunter sich die von Karoline Rudolphi auszeichnet. Als Gründer von Instituten sind noch bekannt Feder, Spazier, Olivier, Tillich, Christiani bei Kopenhagen, Hundeiker, Plamann in Berlin, Lang in Tharand, Fröbel in Keilhau, Plochmann in Dresden. Kein Land ist gesegneter mit Instituten als die Schweiz was zum Theil von den dortigen politischen Verhältnissen herrührt. Die bekanntesten davon dürften sein das von Fellenberg in Hofwyl, von Lippe in Lenzburg, von Sillich in Vevey und von Niederer Genf, letzteres für Mädchen.

Diese philantropischen Institute sind es nun, welche man Institute schlechtweg im engeren Sinne des Wortes nennt, und welche man meint, wenn man sagt, Institute seien eine Erfindung der neuesten Zeit. Ihre Vortheile und Nachtheile im Vergleich zu den gewöhnlichen Unterrichtsanstalten abzuwägen ist eine sehr interessante Aufgabe, welche wir in dem Artikel Philantropinismus behandeln werden. Wenden wir auch auf sie den Spruch: „An den Früchten sollt ihr sie erken-

nen!" an, so finden wir, daß viele sehr tüchtige Lehrer daran gewirkt, die tüchtigsten sie aber immer wieder verlassen haben, und daß kein einziger großer Mann daraus hervorgegangen ist. Dies wird leicht begreiflich, wenn man sieht, daß die meisten dem Grundsatz huldigen: „Alles Lernen muß so leicht als möglich gemacht werden, und die Kinder sollen eigentlich nur nach Lust und spielend lernen." Diese Lehre schmeichelt ebensosehr der falschen Liebe krankhaft zärtlicher Eltern (man nennt sie gewöhnlich Affenliebe), als der Vergnügungssucht gesunder und lebenslustiger Kinder, und wird daher immer einige Anhänger, namentlich unter den vom Glücke reichlich Bedachten finden. Sie ist auch gar nicht neu; eine Schule, worein die vornehmen Römer ihre Kinder schickten, hieß ludus (Spiel) und der Lehrer ludimagister (Spielmeister). Einen bezeichnenderen Namen kann man wohl kaum für die meisten Lehrer der philanthropischen Institute auffinden. Darin aber liegt der Keim des Verderbens. Der Wahlspruch der ächten Pädagogie muß sein: **per aspera ad astra!** Jeder große Mann **multa tulit, fecitque puer, sudavit et alsit!** Das Leben ist für Niemanden ein Spiel, sondern inhaltschwerer Ernst, und wenn das der Knabe nicht schon in der Schule fühlt und lernt, sondern vielmehr die Ansicht gewinnt, daß das Leben selbst ein Spiel sei, so wird er hernach als ein Weichmann aus der Schule treten, der nicht im Stande ist, die harten Stöße der Wirklichkeit zu ertragen, und der nie etwas Großes leisten wird, wenn ihm auch äußere Glücksumstände schwere Prüfungen ersparen. Wenn nun auch in der neueren Zeit einzelne Institute, namentlich die Jakotot'schen, diesem Tadel nicht ausgesetzt sind, so sind doch der Bedingungen, unter denen eine Privatanstalt gedeihen kann, so viele, der Mittel, die ihnen zu Gebote stehen, verhältnißmäßig und auf die Dauer so wenige, daß Institute, im glücklichsten Falle, doch immer nur auf die Theilnahme einer kleinen Anzahl von Familien aus einer gewissen Classe der menschlichen Gesellschaft werden rechnen können, ohne die Aussicht zu haben, sich jemals des allgemeinen Volksunterrichts zu bemächtigen. *.

Interessant, alles was Interesse hat oder erregt, d. h. was auf unser Ich Bezug hat, und auf unser Ich und was damit zusammenhängt als Bezug habend auch erkannt wird. Eine Reisebeschreibung ist z. B. für uns interessant, wenn wir selbst eine ähnliche Reise gemacht haben, weil die Kenntniß der in Rede stehenden Länder, Völker, Sitten u. s. w. ein Theil unseres Ich geworden ist, und die Reisebeschreibung vermittelst unserer Kenntniß auf unser Ich Bezug hat. Ob etwas interessant ist oder nicht, hängt also ganz von der Verschiedenheit der Einzelwesenheiten ab; und es kann demnach Einzelnen interessant sein, was es den Meisten nicht ist. Man macht eine Sache interessant, wenn man ihren Bezug auf das Ich der Zuhörenden in ein helles Licht setzt, und zwar um so mehr, je mehr uns dies gelingt. Es ist eine besondere und unentbehrliche Lehrgabe, die Lehrgegenstände den Schülern interessant machen zu können, weil nur auf diese Weise die Aufmerksamkeit wach erhalten wird. (S. Interesse.) *.

Interesse, das Verhältniß einer Sache zu meinem Ich, nach welchem sie auf mein Wohl oder Wehe Einfluß hat oder zu haben scheint, und wonach ich an ihr theilhabe; also ein gegenseitiges Verhältniß. Ich habe an oder bei einer Sache Interesse, ich bin dabei interessirt, wenn ein Theil davon zu dem gehört, was zu meinem Ich gehört, d. h. Theil meines Eigenthums ist, und das ist die ursprüngliche Bedeutung (**hoc interest mea, scilicet re, parte**). Daher nennt man Zinsen auch Interessen, daher sagt man bei einem Unternehmen interessirt sein. Aber dieses Verhältniß kann auf zweierlei Art blos geistig sein; entweder nämlich ist es blos gedacht, und ich berechne im Geiste die Vortheile oder Nachtheile, die mir aus der Verwirklichung entstehen können, und auch dann kann ich schon sagen, daß eine Sache für mich Interesse hat, oder aber das Verhältniß besteht schon wirklich, aber der Gegenstand des Verhältnisses ist geistig, d. h. dasjenige von der mich interessirenden Person oder Sache, was ein Theil meines geistigen Ich (**pars animae**) geworden ist, ist selbst etwas Geistiges. Ein Freund hat Interesse für uns, wir haben Interesse an ihm, weil wir seine Seele, sein Gemüth zu unserem Eigenthum gemacht haben, und er die unsrige zu seinem. Freundschaft ist ein geistiges, moralisches Interesse, Theilnahme an einem Geschäft ist ein dingliches, materielles Interesse, und wie der Geist höher steht als der Leib, so die geistigen Interessen höher als die dinglichen, materiellen. Man unterscheidet daher das niedere, sinnliche, gemeine Interesse von dem höheren, geistigen, edlen Interesse. Endlich werden auch die Gegenstände des Interesse, des Verhältnisses, Interessen genannt. In dieser Bedeutung sind Interessen diejenigen geistigen (moralischen) oder körperlichen (materiellen) Sachen, welche zu dem Wohl oder Wehe meines geistigen oder leiblichen Ich entweder in einem nützlichen oder schädlichen Verhältniß stehen oder stehen sollen. In dieser Bedeutung spricht man namentlich in der neueren Zeit von geistigen Interessen und von materiellen (sinnlichen) Interessen. Die Beförderung des Landbaues, Gewerbfreiheit, Beförderung des Handels durch schützende Zölle nach Außen, durch Freiheit der Bewegung im Innern sind materielle Interessen, weil sie zu dem Wohl meines leiblichen Ich in einem förderlichen Verhältniß stehn; — Preßfreiheit, Glaubensfreiheit, bürgerliche Freiheit sind geistige Interessen, weil sie zum Wohl meines geistigen Ich in demselben Verhältnisse stehen. Die höchsten Interessen der Menschheit sind das Wahre, Gute, Schöne, Rechte, mit einem Worte: das Göttliche, und dies sind geistige Interessen, und weil der Mensch ohne Freiheit nimmermehr dazu gelangen kann, so ist eben auch die Freiheit ein geistiges Interesse. Wehe dem Lehrer, welcher in seinen Schülern aus dem angebornen Gefühl dafür nicht eine edle Leidenschaft, eine Begeisterung für diese höchsten Interessen zu entflammen weiß, der selbst kein Gefühl dafür hat, er wird umsonst von Glauben, von Religion, von Religiosität schwatzen, sein Treiben wird Heuchelei und Scheinheiligkeit sein, und wenn sich gesündere Naturen nicht mit Ekel von ihm wenden, wird er aus seinen Schülern Heuchler, Scheinheilige, Kopfhänger und Hypokriten machen. Deshalb hat die Pädagogik der Humanisten so viel Wahres, weil in den besseren Classikern sich mit der reinsten Begeisterung und in der schönsten Form das Gefühl für alles Wahre, Gute, Schöne

Rechte, d h. für das Göttliche ausspricht, — weil sich den jungen Gemüthern diese edle Flamme mittheilen muß, und weil sie also die höchsten Interessen der Menschheit pflegen und fördern; deßhalb hat die Pädagogik der Jesuiten und (ihrer Doppelgänger protestantischer Seits) der Frommen so viel Verderbliches, weil sie die geistige Freiheit unterdrücken und somit von vornherein alle Mittel vernichten, wodurch die Begeisterung für das Göttliche, d. h. die wahre Religion angefacht und unterhalten werden kann. Deßhalb sind die Tartüffe, die Religionsheuchler, die Pharisäer des Neuen Testamentes, die jetzigen Glaubensmänner in der Schweiz der Ekel jedes unverdorbenen Gemüthes; denn wie die hassenswertheste Tyrannei diejenige ist, die sich den Mantel der Rechtlichkeit und Gesetzlichkeit umhängt, so ist die verabscheuungswürdigste Irreligiosität diejenige, die sich den Schein von Frömmigkeit geben will. — Der tüchtige Lehrer wird also in der Schule, sowie der wahre Staatsmann im Staate vor allen Dingen die geistigen Interessen pflegen, wodurch aber keineswegs gesagt sein soll, daß nicht auch die materiellen berücksichtigt werden sollen, in der Schule, wie im Staate. In der Schule sind die materiellen Interessen Alles, was auf Gelderwerb abzielt, oder was, wie man in der Schweiz sagt, etwas abträgt (einbringt), Lesen, Schreiben, Rechnen, alle auf Gedächtniß ruhende Kenntnisse u. d. Diese dürfen aber ebensowenig, wie im Staate, ausschließend gefördert werden, wenn die Schüler nicht zu Geschöpfen herangezogen werden sollen, die, wie die Thiere, keine Achtung vor höheren Interessen haben, sondern in geistiger Sclaverei ihr ganzes Dichten und Trachten auf die sinnliche Welt richten, aber ebendeßhalb auch, wie die Thiere, zu willenloser Werkzeugen der Herrschsucht herabsinken. (Vgl. Zinsen s. v. a. Interessen.) *.

Interpunction, Satzzeichnung, Satzzeichensetzung, Interpunctionslehre, derjenige Theil der Sprachlehre, welcher lehrt die Satzzeichen richtig zu brauchen, gehört zur Rechtschreibung (Orthographie). Die eigentlichen Satzzeichen haben zweierlei Zwecke: einmal die Betonung des Satzes anzudeuten, sodann die größeren oder kleineren Pausen, Ruhezeiten, zu bezeichnen. Zu den uneigentlichen Satzzeichen werden diejenigen gerechnet, welche im oder beim Satze vorkommen, um gewisse Nebenumstände anzudeuten. Der eigentlichen Satzzeichen gibt es im Deutschen sechs, welche auf folgende Weise abgetheilt und erklärt werden können:

Satztonzeichen:

. Punct, Senkung des Tones am Schluß;
! Ausrufungspunct, Haltung des Tones am Schluß;
? Fragepunct, Hebung des Tones am Schluß;

Ruhezeichen:

, Strich (Komma), kleinste Ruhezeit;
; Strichpunct (Semikolon), mittlere Ruhezeit;
: Doppelpunct (Kolon); größte Ruhezeit.

Diese Zeichen sind nun keineswegs blos logisch, so daß sie nur aus dem Wesen und dem Zusammenhang der Gedanken hervorgingen, denn die lebendige Sprache ist nicht blos Gedanke, sondern hat auch einen körperlichen Bestandtheil, die Stimme und den Hauch oder Athem, und wie überall so fordert auch hier das Körperliche, Sinnliche, dem Reingeistigen gegenüber, seine Rechte. Es ist daher auch irrig, wie einige der gebrauchtesten Sprachbücher thun, die Satzzeichnung ganz und gar auf die sogenannte Satzlehre bauen zu wollen, welche namentlich zur Erklärung des Gebrauchs des am häufigsten vorkommenden Satzstriches (Kommas) am wenigsten ausreicht. Uebrigens herrscht bei der Interpunction, wie überhaupt bei der Orthographie viel Willkür; es ist Vieles darin reine Sache des Gebrauchs, den man nicht durch Nachdenken auffinden, oft nicht durch Vernunftgründe rechtfertigen kann, sondern den man erlernen muß. Auf der andern Seite hängt es häufig vom Ermessen und Urtheil des Schreibenden ab, zu bestimmen, ob und welche Zeichen er setzen muß, um Zweideutigkeit zu vermeiden, ja es können einzel stehende Fälle vorkommen, welche eine ganz eigenthümliche Interpunction erfordern. Man kann ferner behaupten, daß die Interpunction sogar nach der Verschiedenheit des Stoffes sich anders gestaltet, und daß eine Schiller'sche Tragödie eine anders geregelte Interpunction erfordert, als ein mathematisches Lehrbuch, z. B. Euklid's Geometrie. Die Satzzeichensetzung ist also auf jeden Fall derjenige Theil der Rechtschreibung, wo Pedanterie (Schulfuchserei) am wenigsten ausreicht, welche die meiste Beurtheilungskraft und Geistesthätigkeit erheischt, und worin es zur Vollkommenheit ohne ein granum salis Niemand bringen wird. Aus dem Vorhergehenden erklärt sich die Verschiedenheit der von verschiedenen Schriftstellern und in verschiedenen Sprachen angewandten Interpunctionssysteme. Der eine ist verschwenderisch im Gebrauch der Zeichen, der andere karg. Das Erstere werden wir namentlich bei Völkern finden, wo sich die Sprache entweder ganz, oder doch großentheils, von der Oeffentlichkeit und Mündlichkeit zurück in die todte Schrift gezogen hat. Der Redner ist gezwungen, Zweideutigkeiten, Mißverständnissen, entweder durch eine andere Redewendung, oder durch Veränderung der Wortstellung vorzubeugen, und daher auf die Wahl der Redewendungen und die Wortstellung größere Sorgfalt zu wenden; der Schreibende behilft sich mit der Interpunction. Daraus geht zu gleicher Zeit hervor, daß durch eine richtige Wahl der Sprachwendungen und der Wortstellung eine Ueberladung von Satzzeichen vermieden werden kann.

Die Interpunction ist gewissermaßen die Vollendung der Rechtschreibung, und wenn wir daher hier auch eine Darstellung der Lehre selbst nicht mittheilen können, so werden doch einige didactische Regeln an ihrem Platze sein. 1) Die eigentliche Grundlage der Satzzeichensetzung ist ein schöner mündlicher Vortrag. Wer schön und richtig vorliest, wird auch richtig die Satzzeichen setzen. Der Volksschullehrer, welcher die Sache gründlich angreifen will, wird also vor allen Dingen darauf zu sehen haben, daß er das Eintönige des mechanischen Lesens in demselben Augenblicke nicht mehr duldet, wo das Kind anfängt dasjenige, was es liest, zu verstehen. Verständniß und richtige Betonung, nebst richtigem Pausiren, müssen Hand in Hand gehen. Zu gleicher Zeit muß der Lehrer beim Lesen wenigstens auf die obigen sechs Zeichen aufmerksam machen, ihre Bedeutung erklären, und bei schicklichen Gelegenheiten während des Lesens fragen: warum steht hier ein Ausrufungszeichen? ein Doppel-

punct, ein Strichpunct? u. s. w. 2) Allerdings dient auch die sogenannte Satzlehre zur Einsicht in die Interpunction, wenn man aber Alles daraus ableiten will, verfällt man in Widersprüche mit dem Gebrauch der besten Schriftsteller und Buchdruckereien, und macht den Schüler dadurch nur irre und unsicher. — 3) Sobald die Hauptregeln erklärt und gefaßt sind, gehe der Lehrer aufs Einzelne ein. Folgender Lehrgang hat sich dabei als zweckmäßig bewährt. Es soll z. B. die Lehre vom Komma vorgenommen werden. Der Lehrer dictire Sätze als Beispiele, worin alle Arten der Anwendung des Kommas möglichst vollständig enthalten sind. Er lasse hierauf die Betrachtung der Beispiele folgen, und verbinde damit die Ableitung der dazu gehörigen Regeln. Er lasse diese Regeln aufschreiben. Er übe sie durch mannichfaltige Uebungen ein, bis sie in Blut und Fleisch des Schülers übergegangen sind. Diese Uebungen seien stufenweis: a) Der Lehrer dictirt verschiedene Sprachstücke, der Schüler findet dazu die Interpunction; b) der Schüler erhält Vorlegeblätter, zu welchen er die Interpunction auffinden soll; c) der Schüler soll Vorlegeblätter mit fehlerhafter Interpunction verbessern u. d. m. 4) Nachdem auf diese Weise die ganze Lehre durchgenommen ist, dictire der Lehrer erschöpfende Wiederholungsfragen, lasse die Schüler die Antworten darauf schriftlich selbst aufsetzen, sehe dieselben durch, und lasse nun Fragen und Antworten auswendig lernen, denn Gedächtniß ist der Kalk und Kitt eines tüchtigen Lehrgebäudes, welches dient das Begriffene zu behalten, und den Kopf aus dem Sieb der Danaiden zu einer reichen Vorrathskammer macht.

(Geschichtliches über Interpunction.) Die ältesten Inschriften der Griechen und Römer kennen keine Interpunction, aber unser Lapidarstyl kennt auch keine, wenigstens nicht die geschmackvolle. Wenn daher Jemand aus unseren steinernen Inschriften auf unsere Interpunction schließen wollte, so würde er einen Fehlschuß thun. Es ist auch richtig, daß mehrere von den ältesten Handschriften der Klassiker keine, oder doch nur eine sehr mangelhafte Interpunction haben, namentlich diejenigen, die mit lauter Anfangsbuchstaben geschrieben sind; aber erstlich finden wir dies nicht bei den byzantinischen Manuscripten, weil im griechischen Kaiserreich die alte Wissenschaft sich noch am längsten erhielt, und zweitens sind jene ältesten Manuscripte keineswegs von Griechen oder Römern geschrieben, sondern von Mönchen, und wir können daraus höchstens schließen, daß viele Mönche sich um Interpunction nicht gar zu sehr bekümmert haben, was wohl von der Wahrheit auch nicht sehr entfernt sein dürfte, davon aber einen Schluß auf Griechen und Römer zu machen, kann nicht zugestanden werden; endlich drittens giebt es eine Menge Manuscripte, und zwar sind es die besseren, die nicht nur eine Interpunction, sondern sogar eine zusammengesetztere, als die bei uns gebräuchliche, kennen.*) Es ist daher gewiß nur ein Beweis theils von menschlicher Eitelkeit, die nur unsere Zeit für klug hält, theils von Beschränktheit, welche keine Ahnung von dem Umfang der alten Wissenschaft hat, wenn Einige meinen, die Interpunction sei eine Erfindung der neueren Zeit. Wer die alten Grammatiker, namentlich auch die griechischen, gelesen hat, wird wissen, daß sie eine sehr große Anzahl grammatikalischer Zeichen hatten, welche sie theils zur Accentuation, theils zur Bezeichnung der grammatikalischen Figuren (Apokope, Tmesis u. s. w.), theils als notae criticae, theils zur Satzzeichnung benutzten, — ein ganzes System von Zeichen, mit welchem sie so gründlich eine Menge Dinge aus der Sprachlehre bezeichneten, daß wir davon in unserer Sprachkunst gar nichts Aehnliches haben. Unsere Interpunction, unser Apostroph, unsere Accente, Bindestrich, Trennungspuncte, Parenthese sind davon ebenso armselige Trümmer, als die Ruinen und Statuen armselige Ueberbleibsel der alten Kunst sind. Auf diese Wahrheit hätten doch schon die Namen: Punct, Kolon, Semikolon, Komma, hinführen sollen, die sämmtlich griechisch, oder (wie Punkt) aus dem Griechischen übersetzt sind. Auch die Meinung, daß die griechischen grammatikalischen Zeichen, und namentlich die Interpunction von den Alexandrinern erfunden worden seien, wie selbst der gelehrte Hellenist Matthiä in seiner gr. Gr. angiebt, ist irrig, denn wir lesen, daß Aristoteles sich beklagt, er könne mit der Interpunction der Schriften des Heraklit nicht auf's Reine kommen, weil er Gefahr liefe, durch eine falsche Interpunction den Sinn des Heraklit zu verfehlen. Die Schriften dieses Philosophen zeichneten sich bekanntlich durch eine außerordentliche Kürze und Dunkelheit aus. Cicero braucht das Wort interpungere in demselben Sinne wie wir, und Isidorus von Sevilla, welcher von den Wissenschaften Abrisse mittheilt, welche zu denselben in demselben Verhältnisse stehen, wie der Wirbelknochen eines Mamuth zu diesem Thiere, so daß ein Cuvier in seiner Art dazu gehörte, uns daraus die alten Wissenschaften neu aufzubauen, spricht dennoch von Interpunction. (Punctuatio est figura proprie in literae modum posita ad demonstrandam unamquamque verbi sententiarumque ac versuum rationem.) Er theilt auch noch grammatikalische Zeichen mit, welche der für die Philologie zu früh verstorbene Spohn in seiner Ausgabe des Hesiod neuerdings wieder angewendet hat. Daß also die Interpunction sehr alt ist, kann nicht bezweifelt werden; wie alt? ist eine andere Frage; da jedoch die alten Schriftsteller einstimmig von Plato bis Martianus Capella*) bei den Lateinern bezeugen, daß die Griechen ihre grammatikalische Kunst von den Aegyptern und Phöniziern überkommen haben, so dürfte wohl auch die Interpunction daher stammen. Diese Vermuthung wird durch die Studien über die Schriftproben der Aegypter bestätigt. Auf dem demotischen Theil der Rosetta-Inschrift kommen Zeichen vor, die kaum

*) Jeder, der Manuscripte alter Autoren verglichen hat, wird dem beistimmen. Ich habe während der Collationirung der Codices, welche die Münchner Bibliothek vom Persius und Martianus Capella besitzt, mir aus den besseren Handschriften eine ganze kleine Sammlung alter grammatikalischer Zeichen gemacht. Kr.

*) Martianus Capella de Arte Gramm. (N. Philolog. III.): Admoverat igitur Latoides unam priori loco Mercurialium Ministrarum, aetate quidem longaevam, sed comitate blandissimam, quae se in Memphide ortam, rege adhuc Osire memorabat, diuque obtectam latibulis, ab ipso repertam educatamque Cyllenio.

einen andern Zweck als den der Interpunction haben können.

Die Wichtigkeit des Gegenstandes hat eine eigene Literatur darüber veranlaßt, aus welcher wir folgende Werke näher bezeichnen:

Becker, Dr. K. F., deutsche Sprachlehre, 3. Band, welcher von der Interpunction handelt. Frankf. a. M. Herrmann'sche Buchhandl.

Lorberg, G. A. Ph., das Komma. Nebst einem Anhange über den Unterschied zwischen Komma, Semikolon und Kolon. Ebendas.

Schmitthenner, Fr., die Lehre von der Satzzeichnung. Ebendas.

Ueberdies gehören alle Monographien über Orthographie hierher. (Vergl. Orthographie). *.

Inversion, in der Sprachlehre ein aus dem Französischen (inversion) entlehnter Ausdruck, so viel als Versetzung der Satzglieder aus der gewöhnlichen Folge in eine ungewöhnliche, z. B. es rollt der Donner statt der Donner rollt, weil nach der eigentlichen Satzgliederung zuerst Satzgegenstand, dann Aussage folgen soll. Die Bedeutung solcher Versetzungen für den Redner wird in der Redekunst erklärt. In der Katechetik braucht man den Ausdruck Inversion, wenn man denselben Gang zur Prüfung wieder rückwärts gehen läßt, den man bei der katechetischen Entwickelung vorwärts machte, z. B. wenn man aus den Gründen die Folgesätze entwickelt hat, nun aus den Folgesätzen wieder auf die Gründe zurückgeht. *.

Joch, in der Bibelsprache ein bildlicher Ausdruck für das Gesetz der Sittlichkeit und der Religion, insofern es zum Gehorsam nöthigt. Er hat seinen Ursprung wahrscheinlich vom jüdischen Gesetz, welches durch seine vielen äußerlichen Satzungen dem freien Geiste beschwerlich wird, und außerdem noch Uebertretungen mit dem Fluche bedroht. Es heißt deshalb im N. T. das knechtische Joch. Die Lehre Jesu wird ihm entgegengesetzt und ein sanftes Joch genannt, weil es Wahrheit und Gnade ist, auf Glaube und Liebe ruht, und von dem innerlichen Zwange, den der sittlich Ungebildete sich anthun muß, um Gutes zu thun, frei macht. Matth. 11, 29, 30. „Nehmt auf euch mein Joch und lernt von mir, denn ich bin sanftmüthig und von Herzen demüthig, so werdet ihr Ruhe finden für eure Seelen; denn mein Joch ist sanft und meine Last ist leicht. (Vgl. Joh. 8, 31. 32. 1 Joh. 5, 3.) Gal. 5, 11. „So bestehet nun in der Freiheit, damit uns Christus befreit hat, und laßt euch nicht wieder in das knechtische Joch fangen." Apg. 15, 10. „Was versucht ihr denn nun Gott mit Auflegen des Joches auf der Jünger Hälse, welches weder unsere Väter noch wir haben mögen tragen? 2 Kor. 6, 14. „Zieht nicht am fremden Joch mit den Ungläubigen."

Johannes der Täufer. Ueber seine Eltern, seine Geburt und die Umstände kurz nach derselben, giebt das Ev. Luk. 1. Auskunft. J. wurde in der Wüste erzogen und enthielt sich aller geistigen Getränke, wie Jesus, nährte sich von Pflanzen und wildem Honig, kleidete sich in Ziegenfelle und gürtete seine Lenden mit einem ledernen Gürtel. Ueber sein Lehramt vergleiche Matth. 3, 1—2. Er erklärte sich für den Vorläufer des Messias, predigte Buße, und bereitete durch seine Lehre auf das Messiasreich vor, was er durch die Wassertaufe im Jordan nach Art der jüdischen Läuterungen (Lustrationen) symbolisch andeutete. Er taufte Jesus und erklärte ihn für den Heiland (Matth. 3. Joh. 1, 31 ff.) Sein übriges Verhältniß zu Jesus ist nicht klar (Matth. 11, 3.) Folgende Stelle scheint ihm die Theilnahme am Heil abzusprechen: Wahrlich ich sage euch: Unter allen die von Weibern geboren worden sind, ist nicht aufgekommen, der größer sei, denn Johannes, der Täufer; der aber der Kleinste ist im Himmelreich, ist größer, denn er (Matth. 11, 11.). Auch vereinigten sich die Johannisjünger nie mit denen Jesu (Luk. 5, 33. Joh. 3, 35 ff. Matth. 14, 12. Apg. 18, 24 ff.) Seine Freimüthigkeit wurde Veranlassung seines Todes, wie Matth. 14, 2—12. erzählt wird. Daß Herodias sich das Haupt des Täufers habe auf einer Schüssel bringen lassen, und ihm die Zunge mit Nadeln durchstochen habe, ist eine Angabe des H. Hieronymus. Ihm zu Ehren wird der 24. Juni als Johannistag gefeiert, auch am 29. Aug. das Gedächtniß seiner Enthauptung begangen. Er war seit alten Zeiten der Schutzheilige der Bauleute in England, weshalb sein Name in der Freimaurerei eine große Rolle spielt. (S. Niemeyer's Charakteristik; Küsters Versuch der Theol. Johannis d. Täufers; Augusti's theolg. Bl. III. 11. 160 ff.; C. Chr. Fr. Krause's Kunsturkunden der Freimaurerei.)

Johannes der Evangelist, geboren zu Bethsaida in Galiläa, Sohn des Fischers Zebedäus und der Salome, Bruder des älteren Jakobus (Matth. 1, 20. 4, 21. 10, 2. 1, 9. 3, 17.) Er trieb das Gewerbe seines Vaters (Apg. 4, 13.), wurde wahrscheinlich Jünger Johannis d. T. und folgte sodann im fünfundzwanzigsten Jahre Jesus nach (Matth. 4, 21. 22.), den er auf seinen Reisen begleitete (Joh. 13, 14 ff. Mark. 5, 37. 9, 2 ff.) Stellen, die auf sein Leben und Wirken Bezug haben, sind ferner: Matth. 20, 20. Joh. 13, 23. Joh. 18, 15. 19, 26. Nach dem Tode Jesu lehrte er in Jerusalem, und kehrte nach einem kurzen Aufenthalte in Samaria auch dahin wieder zurück (Apg. 8, 15. 8, 25. Gal. 2, 1.), wie auch aus der Kirchengeschichte des Eusebius (2, 42.) erhellt, befand sich jedoch im J. 60 nicht mehr dort (Apg. 21, 18). Fernere Lebensumstände werden von den Kirchenvätern mitgetheilt. Er hatte seinen Wohnsitz in Kleinasien aufgeschlagen (Tertull. adv. Marc. 4, 5.), erst später ließ er sich, doch nicht als Bischof, in Ephesus nieder (Iren. adv. haer. 3. 1—3. Euseb. 3, 1. 23. 5, 8. 24). Nach des Hieronymus Zeugniß soll er hier auf Befehl des Prokonsuls verhaftet und nach Rom gebracht worden sein, wo die Legende ihn in ein Gefäß mit siedendem Oel stecken, aber unversehrt daraus hervorgehen läßt. Hierauf soll er auf die Insel Pathmos verwiesen worden, und nach Domitians Tode wieder frei geworden, endlich unter Trajan etliche 90 Jahr alt i. J. 99 n. Chr. gestorben sein (Euseb. 3, 1. 23. 5, 8. 24). Im neuen Testamente stehen unter seinem Namen das 4. Evangelium, drei Briefe und die Offenbarung. Das Evangelium Johannis ist manichfach von den übrigen Evangelien verschieden, indem der Apostel die Absicht hatte, den mündlichen Erzählungszyklus über Jesu zu ergänzen, die Würde der Person und der Begebenheiten Jesu gegen historisch-philosophische Zweifel zu sichern, durch sein Evangelium philosophisch gebildeten Christen eine richtigere Ansicht des Christenthums beizubringen, und sie von der Gottheit Jesu zu überzeugen. Dies that um so mehr Noth,

als die Sekte der Gnostiker anfing auf Irrwege zu leiten. Deshalb giebt Johannes die Reden Jesu ausführlicher als die übrigen Evangelisten; daher verband er die Lieblingsausdrücke der damaligen Philosophie mit christlichen Ideen; daher haben gewisse biblische Ausdrücke in seinem Evangelium einen andern Sinn als in den übrigen, so z. B. heißt bei ihm Licht bald Lehrer (Kap. 5, 35. 8, 12. 9, 5. 12, 35. 36. 46), bald Lehre, Unterricht (Kap. 12, 36.), bald Erkenntniß, Tugend (1 Joh. 1, 7. 2, 9. 10.); Leben so viel als Glückseligkeit (Kap. 1, 4. 5. 9. 3, 16. 6, 46. 47. 48.) oder Urheber, Geber der Glückseligkeit (Kap. 11, 25 ff.) Das Gegentheil heißt bei ihm Tod, Finsterniß. Was zur Beförderung seines Zweckes dient, auch minder wichtige Umstände, hebt er sorgfältig hervor, giebt in seinen Erzählungen oft die Ursachen, Beweggründe, Entstehung und Folgen der Begebenheiten an, und beobachtet bei Darstellung der Handlungsweise Jesu eine besondere Genauigkeit. Wegen der philosophischen Färbung seiner Sprache heißt er auch der Philosoph unter den Evangelisten. Nach dem Bericht der Kirchenväter schrieb er sein Evangelium zu Ephesus (zwischen d. Jahre 68—69) auf Verlangen der asiatischen Bischöfe. Dr. Bretschneider griff die Aechtheit desselben an und hat in neuerer Zeit Nachfolger gefunden. (Vgl. Giseler, histor.-krit. Versuch über die Entstehung und frühesten Schicksale der schriftlichen Evangelien. Leipz. 1818.) —

Ueber die Zeit und den Ort der Verabfassung der Briefe läßt sich wenig ausmitteln. Der erste Brief ist entweder an eine kleinasiatische Gemeinde oder mehrere derselben gerichtet, deren Lehrer Johannes gewesen war. Er sucht sie theils vor Irrlehrern, welche Jesus nicht für den Messias hielten, theils vor Untugend und Laster, worein sie zu verfallen in Gefahr waren, zu warnen, und stellte ihnen daher die Würde Jesu vor Augen und ermahnt sie zur Standhaftigkeit. Der 2. Brief ist an eine christliche Familienmutter, welche J. wegen ihres Eifers im Christenthume lobt und zur fortgesetzten Treue in demselben ermuntert, der 3. Brief an einen gewissen Gajus gerichtet, den J. wegen seines Eifers für das Christenthum, besonders seines Bemühens zur Unterstützung der Hülfsbedürftigen, rühmt, während er über das Betragen eines gewissen Diotrephes klagt und das Verhalten des Demetrios lobt. — Was die Offenbarung des J. betrifft, welche man (z. B. schon Eusebios, der sie einem gewissen Presbyter Johannes beilegte) dem J. streitig zu machen gesucht, so ist sie höchst wahrscheinlich sein Werk, wie er durch sie autoptischer Zeuge ihrer Erscheinungen ist. Die Abfassung des Buches fällt nach Offenbarung 17, 9. ff. unter die Regierung des Vespasian, also 71—78 n. Chr., und angenommen, daß J. zur Zeit des Todes Jesu 20 Jahr alt war, bald nach seinem 60. Lebensjahre. Ob Pathmos wirklich der Schauplatz der Visionen gewesen, wie J. sagt, läßt sich, da seine Verbannung dahin nur auf die Offenbarung sich stützende kirchliche Sage ist, nicht ermitteln. Die neueren Exegeten verwerfen die Meinung älterer Theologen, daß die Offenbarung eine bestimmte Weissagung und zwar auf noch bevorstehende Ereignisse enthalte und alle darauf gegründete chiliastische und andere Berechnungen u. s. w. und betrachten das Buch als Produkt der prophetischen Begeisterung, welche den Sieg des Christenthums, besonders nach Matth. 24, 25, über das Heidenthum darstellt. Von dem Standpunkte der historischen Kritik zerfällt die Handlung in 3 Akte. In dem 1. bahnt sich der Dichter, nachdem er auf das, was er verkünden will, aufmerksam gemacht, durch vorbereitende Gesichte den Weg zu seiner 1. Weissagung: Jerusalem und mit ihm das Judenthum wird vernichtet werden (Kap. 1—12, 17.). Im 2. verkündigt er den Untergang Babylons oder des Heidenthums (Kap. 12, 18—20, 10.). Im 3. spricht er von dem Herabsteigen eines neuen verschönerten Jerusalems, d. h. des Reiches Gottes (Christenthums) mit seiner Glückseligkeit vom Himmel auf die Erde (Kap. 20, 10—22.) J. bedient sich dabei der Sprache und Manier der Propheten und ahmt sehr glücklich namentlich Hesekiel, Daniel und auch Zacharias nach. Das Ganze athmet den Geist der feurigsten orientalischen Poesie, in dem Colorit eines so innigen Gemüths, wie das des J. war. S. Eichhorns und Berth. Einleitung in die heil. Schrift.

Markus Johannes, von Jerusalem gebürtig (Apg. 12, 12.), bei dessen Mutter Maria der Apostel Petrus gut bekannt war; ging mit Paulus und Barnabas nach Antiochien, ward von ihm (Kolosf. 3, 10.) den Kolossern empfohlen und scheint nach dieser Stelle im Auftrage des Paulus mehrere Reisen gemacht zu haben. Er wird von Einigen für den Verfasser des Evangeliums des Markus oder auch des Johannes gehalten, ist aber wohl eine von jenen verschiedene Person. Er soll unter Nero zu Alexandrien den Märtyrertod erlitten haben.

Irdisch (durch den Umlaut von e in i aus Erd, gebildet) ist in der Bibelsprache dem himmlisch entgegengesetzt, so wie das Geistliche dem Weltlichen, und heißt daher auch nicht, was von Erde ist (irden), sondern was der Erde eigenthümlich ist, sie vom Himmel unterscheidet, was der Erde angehört, verbleibt. Es ist vergänglich, aber das Himmlische ewig, es ist körperlich, das Himmlische geistig; es ist sinnlich, aber das Himmlische übersinnlich. Dem Irdischen wird auch das Ueberirdische entgegengesetzt (in dem Sinne, daß der Himmel nichts Körperliches enthält), was unter der Sonne oder dem Monde (sublunarisch) ist, dem über den Sternen. Diese Begriffe sind sehr alt und nicht blos dem testamentlichen Alterthum eigen, sie finden sich auch bei den Klassikern. (Vgl. Cic. Somnium.) Die alten Philosophen bedienten sich derselben Ausdrücke. Daher bei dem stoischen Satirendichter Persius in der zweiten Satire über Religion, welche die katholische Kirche noch heute beherzigen könnte, folgende Verse vorkommen:

O curvae in terras animae et coelestium inanes!
Quid juvat hoc, templis nostros immittere mores,
Et bona Diis ex hac scelerata ducere pulpa?

O ihr Seelen zur Erde gebeugt und des Himmlischen ledig!
Was doch nützet es unseren Sinn in die Tempel zu tragen
Und nach sündigem Fleische der Himmlischen Glück zu bemessen?

Danach ist zu erklären, wenn es 1 Kor. 15, 47. heißt: „Der erste ist von der Erde (Staub) und irdisch" (vergänglich, körperlich). — 2 Kor. 4, 7. „Wir haben solchen Schatz in irdischen Gefäßen" (gebrechlichen Körpern). Der Gegensatz tritt hervor Kol. 3, 2. „Trachtet nach dem, was droben ist, nicht nach dem, was auf Erden ist." Jak. 3, 15. „Denn

das ist nicht die Weisheit, die von oben herab kommt, sondern irdisch, menschlich, teuflisch. *.

Ironie, ein griechisches Wort, was eigentlich Verstellung bedeutet, aber Verstellung ohne böse Absicht. Es kam hauptsächlich durch Sokrates in Aufnahme, dessen Lehrart man Ironie beilegte, weshalb man in der Pädagogik von sokratischer Ironie spricht. Sokrates ging von dem Grundsatz aus, daß es, um Menschen zu belehren, nicht hinreiche, Lehrsätze aufzustellen, dieselben zu beweisen und die Einwürfe dagegen zu widerlegen; er stellte sich vielmehr auf denselben Standpunct, wo seine Gegner standen, ging ganz auf ihren Ideengang ein, ließ aber nun anleitend seine Gegner ihren Ideengang verfolgen, bis sie auf eine ungereimte Folgerung kamen, aus welcher sich dann das Irrige der ganzen Gedankenfolge und auch des Standpunctes ergab, von welchem man ausgegangen war. Nachdem dies geschehen war, ließ er dann den richtigen Standpunct auffinden, und leitete mitgehend den Schüler zum Selbstdenken an, um das Richtige selbst weiter zu erforschen. Da Sokrates im Anfange scheinbar Alles zugab und seine eigentliche Meinung erst am Ende klar wurde, es also schien, als wenn sein Gegner sich mit ihren eigenen Waffen schlagen müßten, so machte dies auf eitle und eingebildete Menschen den Eindruck des Spottes, Schwächere erschraken vor der großen Ueberlegenheit seines Geistes. Daher verglich man ihn mit dem Zitterrochen, welcher, was ihm zu nahe kommt, erstarren macht. Im Grunde genommen ist aber diese Ironie keineswegs Spott, sondern im Gegentheil Bescheidenheit, welche sogar die Form des Widerspruchs vermeidet. Dies ist offenbar, wenn man diese Lehrart auf mathematische Gegenstände anwendet. Denken wir uns z. B. ein Dreieck, dessen Basis BC hieße, und in welchem die an der Basis liegenden Winkel B (links) und C (rechts) gleich wären, und in welchem ferner die eine Seite links mit BA, die rechts mit CA bezeichnet würde, und es behauptete Jemand, die Seite BA sei größer als CA, so würde ich, nach der sokratischen Lehrart, folgendergestalt verfahren müssen, um 1) zu zeigen, daß dies falsch ist, und 2) auf das Richtige hinzuleiten. (Vgl. Euklid 1, 6.)

Frage. Wir sind also der Meinung, daß BA größer als CA ist? Antw. Ja, BA ist größer. Fr. Dann werden wir aber doch in BA eine Linie legen können, welche so groß ist als CA? (Nach Euklid 1, 2.) Antw. Allerdings. Fr. Wir wollen sie BD nennen; BD wird kleiner sein als BA? Antw. Richtig. Fr. Wir können uns auch eine gerade Linie DC denken? Antw. Freilich. Fr. Dann haben wir ein Dreieck BDC, welches innerhalb des Dreiecks BAC liegt, und also ein Theil davon ist? Antw. Ja. Fr. War denn nicht Linie BD, im Dreieck BDC, so groß als AC im Dreieck BAC? Antw. Natürlich, wir haben sie ja selbst so gemacht. Fr. Ist denn nicht auch die Linie BC in BDC so groß als in BAC? Antw. Begreiflich, denn BC ist beiden Dreiecken gemeinsam, und jede Größe ist so groß als sie selber. Fr. Der Winkel B ist so groß als der C? Antw. Das war unsere Annahme. Fr. Dann haben wohl die Dreiecke BDC und BAC zwei Seiten und einen Winkel, der von beiden Seiten eingeschlossen wird, gemeinsam? Antw. So ist's. Fr. Dann sind wohl die beiden Dreiecke form- und größegleich (kongruent)? Antw. Das haben wir früher gefunden (Eukl. 1, 4.). Fr. War denn nicht BDC ein Theil von BAC? Antw. Ja. Fr. Dann ist ja ein Theil so groß als das Ganze, wenn beide Dreiecke kongruent sind? Antw. Ja. Fr. Ist das möglich? Antw. Nein. Fr. Da wird wohl BD nicht so groß als AC sein können? Antw. Nein. Fr. Auch BA nicht größer als CA? Antw. Nein. Fr. Ist denn vielleicht BA kleiner als CA, wenn es nicht größer ist? Antw. Auch nicht, denn dann wäre CA größer, und der ganze vorhergehende Beweis wiederholte sich, nur unter anderer Benennung. Fr. Wenn nun die BA weder größer noch kleiner ist als CA, wie muß sie denn sein? Antw. Gleich groß. Fr. Also werden wir den Satz allgemein aussprechen können: Wenn in einem Dreieck die an der Basis liegenden Winkel gleich sind, so sind auch die den Winkeln gegenüberstehenden Seiten gleich. Antw. So ist's.

Wir sehen, daß der Frager von vornherein sich ganz aus sich heraus in den Geist des andern hinein versetzt, daß er sich also allerdings anders gibt als er ist, und daß hier schon Ironie im ursprünglichen Sinne des Wortes vorhanden ist, aber weder Verstellung im gewöhnlichen Sinne, noch Spott, sondern nichts weiter, als die äußerste Schonung der Geistesfreiheit, mit Vermeidung des Widerspruchs, selbst in der Redeform, denn hätten wir hypothetisch gesprochen und gesagt: wenn die Linie BA größer wäre als CA, und BD so groß als CA, so würde ein Theil so groß sein als das Ganze u. s. w., so ist offenbar, daß aus dem Conditional schon hervorgeht, daß wir anderer Meinung wären. Allerdings aber kann die Wirkung auch der bescheidensten Widerlegung dieselbe sein wie die des Spottes, theils auf den Widerlegten selbst, theils bei den Zuhörern, und da wir gewohnt sind, die Sachen nach ihren Wirkungen aufzufassen, so ist es leicht begreiflich, wie das Wort Ironie später die Bedeutung eines feinen Spottes erhalten konnte. Wir nennen Ironie am gewöhnlichsten die Art zu reden, wonach wir unsere Gedanken nicht unmittelbar ausdrücken, sondern mittelbar, indem wir das Gegentheil von dem aussprechen, was wir sagen wollen, was dann in der Wirkung noch verstärkt wird, wenn das Gegentheil in stärkerem Grade hervortritt, als dasjenige, was dadurch bezeichnet werden soll. Wenn z. B. ein Schüler träg gewesen wäre, der Lehrer hätte also Grund zu sagen: ich bin mit dir unzufrieden, sagte aber dagegen: ich bin außerordentlich mit dir zufrieden, so wäre das, nach unserer Art das Wort zu brauchen, Ironie. Von dieser Ironie kann man sechs Arten unterscheiden, von welchen zwei Handlungen betreffen, zwei Ausdrücke, und zwei Handlungen und Ausdrücke; denn Ironie ist es: 1) wenn wir einem Andern sagen, daß wir etwas nicht thun, was der Andere thut, aber nicht thun soll, z. B. wenn ein Lehrer zu einem faulen Schüler sagte: ich stehe nicht um 6 Uhr auf; 2) wenn bekannt ist, daß wir etwas nicht thun, und wir erklären einem Andern, der es thut und nicht thun sollte, daß wir es auch thun, z. B. wenn der Lehrer in demselben Falle sagte: ich stehe alle Tage um 8 Uhr auf; 3) wenn wir etwas thun, aber unter anderem Namen, als ein Anderer brauchen sollte, und wir erklärten ihm, daß wir es nicht thäten, z. B. wenn ein Schüler fragte, wenn kriegen wir denn Ferien, und der Lehrer antwortete: ihr kriegt gar keine

Ferien (der Tadel betrifft nur den Ausdruck); 4) wenn wir etwas thun, ein Anderer braucht aber einen falschen Ausdruck, und wir brauchen ihm gegenüber diesen Ausdruck, um zu zeigen, daß er falsch ist; 5) wenn wir etwas nicht thun, was nicht gethan werden sollte, und auch ein anderer Ausdruck gebraucht werden sollte, und wir nun einem Andern gegenüber, der es thut und den falschen Ausdruck braucht, behaupten, daß wir es thun und den falschen Ausdruck dabei brauchen (der Tadel betrifft Ausdruck und Handlung); 6) wenn wir, in dem vorherigen Fall, dem Andern gegenüber erklären, daß wir das Ungebührliche nicht thun und bei unserer Erklärung den richtigen Ausdruck brauchen (Tadel des Ausdrucks und der Handlung). — Daraus ist denn auch offenbar, daß in der Ironie immer ein Tadel enthalten ist, aber nicht eine unmittelbarer, sondern ein mittelbarer, und da Tadel zu den disciplinarischen Mitteln gehört, so fragt es sich: Soll ein Lehrer diese Ironie (denn über die sokratische Ironie kann kein Zweifel sein) als disciplinarisches Mittel anwenden? — Das Verstehen der Ironie setzt schon einen ziemlich gebildeten, aufgeweckten Geist voraus, der an Selbstthätigkeit gewöhnt ist; denn sie deutet ja nur auf irgend einen Punct hin und überläßt das Auffinden eigener Thätigkeit. Es versteht sich außerdem, daß Ironie immer fein und wohlwollend sein muß, sonst ist sie keine mehr, sondern herber Spott, aber um das Wohlwollende derselben zu fühlen, wird Bildung des Herzens und Unverdorbenheit vorausgesetzt. Ironie ist also nur bei Schülern anzuwenden, deren Verstand hinlänglich gebildet ist, und welche bei geschärftem Gefühlsvermögen unverdorbenen Herzens und ihrem Lehrer ergeben sind. Ist namentlich letzteres nicht der Fall, so kann auch die edelste, wohlgemeinteste Ironie wohl verstanden werden, aber sie wird dem verdorbenen Schüler als Schwäche erscheinen, und demnach gerade die entgegengesetzte Wirkung hervorbringen, als welche der Lehrer beabsichtigt. Man sieht leicht ein, daß die Theorie zur Beantwortung obiger Frage nicht ausreicht, sondern daß es dem richtigen Takte des Lehrers überlassen bleiben muß, bei der Ausübung seines Berufs die Antwort selbst zu finden. *.

Irreligiosität, Mangel an Sinn und Begeisterung für das Wahre, Schöne, Gute, Rechte, was wir mit einem Worte unter dem Namen des Göttlichen begreifen, also Mangel an Sinn und Begeisterung für das Göttliche, auch Mangel an Ausbildung dieses Sinnes. Großer Mißbrauch ist zu allen Zeiten mit diesem Worte getrieben worden, und wird in unseren Tagen wieder damit getrieben; denn was hat nicht schon Alles Religion geheißen, und was heißt nicht noch jetzt so!? Wir übergehen die Greuel, welche laut der Geschichte unter diesem Namen begangen worden sind, und erwähnen hier nur jenes mechanische Auswendiglernen von Sätzen und Bibelstellen, jenes gedankenlose und gefühllose Mitmachen kirchlicher Formen, welches Religion genannt wird, und gerade im Gegentheil das Gefühl für Wahrheit, Recht, Sittlichkeit, Schönheit abstumpft, auch nur zum Deckmantel für eigentliche und wahre Irreligiosität dient. Wir sagen nicht, daß Kenntniß der Bibel und der Dogmen nicht nothwendig sei, wir sagen nicht, daß die äußeren Formen der Kirche nicht beobachtet werden sollen, im Gegentheil, aber wir verlangen eine solche Kenntniß und Beobachtung im Geiste und in der Wahrheit, wir verlangen, daß die sogenannte Religion nicht ein übertünchtes Grab sei, wir sehen in der Beobachtung der äußeren Form, im mechanischen Aufsagen von Sprüchen nicht die Hauptsache, und wollen lieber ein unverdorbenes Gemüth als einen Hypokriten und Pharisäer. Es ist übrigens nicht schwer aus der Bibel nachzuweisen, daß dies auch die Meinung des göttlichen Stifters unserer Religion, Jesus Christus, selbst war, und können uns daher so ziemlich über das Geschrei der sogenannten Glaubens- und Dunkelmänner hinwegsetzen. Den Lehrern aber möchten wir zurufen: Pflegt in Allem, nicht bloß in Gegenständen der Religion, und bei jeder Gelegenheit, in und außer der Schule in euren Zöglingen den Sinn für's Wahre, Gute, Schöne, Rechte, durch Hinweisung auf die Schönheiten der Natur, auf edle Handlungen, durch euer eigenes Beispiel, durch wirklich schöne Gedichte, — und ihr werdet wahrhaft religiöse Schüler haben und den Geist der christlichen Religion dadurch am besten befördern. *.

Irren, abweichen vom richtigen Wege, auf falschen Wegen gehen, wird zunächst von der körperlichen Welt auch auf die geistige übergetragen, und bezeichnet in der Bibelsprache nicht blos das Abweichen von der Wahrheit, sondern auch vom Gesetze der Ordnung und Sittlichkeit. Irrthum, Gegenstand und Inhalt des Irrens. Matth. 22, 29. „Ihr irrt und wißt die Schrift nicht." Eph. 4, 22. „So legt nun von euch ab nach dem vorigen Wandel den alten Menschen, der durch Lüste in Irrthum sich verderbt." 1 Joh. 4, 6. „Daran erkennen wir den Geist der Wahrheit und den Geist des Irrthums." Hebr. 3, 10. „Darum ich entrüstet ward über dieses Geschlecht und sprach: Immerdar irren sie mit dem Herzen, aber sie wußten meine Wege nicht." Jud. 11. „Wehe ihnen, denn sie gehen den Weg Kains und fallen in den Irrthum Balaams, um Genusses willen." *.

Juden, Erziehung und Erziehungs- und Schulwesen. Dieser für unsere Zeit so wichtige und interessante Gegenstand verdient eine umfassendere Behandlung, als wir zu geben im Stande wären. Wir begnügen uns daher die Quellen anzudeuten. Einer der thätigsten Männer, die sich um das jüdische Erziehungswesen verdient gemacht haben, ist Jac. Heinemann. Aus seinen vielen pädagogischen Schriften nennen wir: „Jedidja," eine moralische und pädagogische Zeitschrift (Leipzig. Wolbrecht), welche von 1817—1831 erschien, und viele Materialien enthält. — Bei Korn in Breslau erschien: Schlesinger über Verbesserung der Erziehungsmethode der jüdischen Jugend. — Ferner: Fr. Beutell, ist die Aufnahme der Jugend des jüdischen Volkes in christlichen Schulen ein Mittel, sie zu nützlichen Einwohnern zu bilden? (Schwerin, Bärensprung. 1791.) Eine gründliche Darstellung über das Erziehungswesen der Juden und ihren natürlichen Standpunct, mit Rücksicht auf die Großherz. Hess. Verordnung. Marburg, Krieger. 1827. (Von El. Birkenstein.) Von den pädagogischen Bestrebungen der Juden in Baiern nnd Preußen und sonst in einzelnen Ländern Deutschlands geben Kunde Schriften von M. Adler (Baiern), M. Bock und Friedländer (Preußen), D. Fränkel (Dessau), A. Joseph (Illereichen), F. Molitor (Frankfurt a. M.) Die

Israeliten haben ihre eigene pädagogische Literatur. Es gibt Kinderschriften für israelitischer Kinder von M. Bock und M. Philippson, — einen Jugendfreund, ein Lesebuch für jüdische Kinder von Friedländer u. a. Der ganze Gegenstand hängt eng mit der Emanzipation der Juden zusammen. Die Entwickelung dieses pädagogischen Bestrebens verdient daher in jeder Beziehung Beachtung und Anerkennung. Vielleicht ist es bei dieser Gelegenheit am Ort, darauf aufmerksam zu machen, wie sehr Lehrer dazu beitragen können, die Vorurtheile gegen unsere jüdischen Landsleute zu mindern, und den Druck, unter welchem sie noch an manchen Orten stehen, erleichtern zu helfen. Unsere Religion lehrt nicht Haß und Verachtung unserer Nebenmenschen, und doch wie häufig bemerkt man, daß Kinder aus den Religionsstunden einen Haß gegen die Juden mitbringen, der sich dann nicht selten in Verspottung derselben an öffentlichen Orten äußert. Der Lehrer soll Aufklärung verbreiten und Vorurtheile entfernen. Nur auf diese Weise und durch die Erziehung der jüdischen Jugend im Geiste unserer Zeit ist es möglich eine wahre Emanzipation der jüdischen Glaubensgenossen herbeizuführen. *.

Jugendschriften, Schriften, die für die Jugend geschrieben sind, um Kopf und Herz bilden, und ihrer Fassungskraft und Ausdrucksweise angemessen sein müssen, also nützliche Unterhaltungsschriften für die Jugend. Sobald das Kind Gelesenes zu verstehen anfängt, müssen neben die Spiele nützliche geistige Beschäftigungen treten. Gute Jugendschriften sind dazu eines der besten Mittel, aber sie dürfen nie ihren Hauptzweck verfehlen, im Kinde den Sinn für Wahrheit und Recht, das Gefühl für Sittlichkeit und Schönheit zu beleben, zu nähren und zu vervollkommnen. Sie müssen kindlich, aber dürfen nicht kindisch sein; sie dürfen auch nicht blos geistigen Genuß gewähren, dieser muß vielmehr nie als Zweck hervortreten. Die Griechen und Römer können uns in dieser Beziehung als Muster vorleuchten. Wollten wir die Wahl der Jugendschriften nach ihren Grundsätzen und ihrem Lehrsystem einrichten, so müßten wir folgende Wahl treffen.

1) Fabeln, Erzählungen von erdichteten Begebenheiten, welche im Gleichniß das menschliche Leben abspiegeln, dabei aber den Zweck verfolgen eine Lehre über unser Thun und Lassen zu geben. Es ist dabei wichtig, daß die Erzählung sogleich als erdichtet dem Kinde in die Sinne fällt, um seinen Sinn für Unterscheidung von Wahrheit und Dichtung empfänglich zu machen und zu schärfen. Es muß lernen, daß Erzählungen, welche in der Form von Erzählungen wahrer Begebenheiten gegeben werden, deshalb nicht immer den Zweck haben für wahr zu gelten. Die Begebenheit muß immer Wahrscheinlichkeit haben, etwas Moralisches enthalten, und doch ein allen Kindern verständliches Merkmal an sich tragen, daß sie erdichtet ist. Allen diesen Anforderungen entspricht am vollkommensten die Aesopische Fabel. Indem Thiere als handelnd und sprechend aufgeführt werden, versetzt sich die Erzählung unabweisbar in's Gebiet der Dichtung. Der kindliche Verstand kann unmöglich verleitet werden zu glauben, es sei Wahrheit, was bei andern erdichteten Erzählungen so häufig der Fall ist, und Veranlassung zu schmerzlicher Täuschung gibt. Dabei weist der bei Thieren so scharf ausgeprägte Character auf das Ethische hin; das Dramatische der Handlung und des Gesprächs erweckt das Interesse, und die angehängte Moral prägt sich lebhaft dem Gedächtniß ein. Freilich ist bei den vielen unklaren Begriffen die in der neueren Literatur herschen Manches in das Gebiet der Fabel hineingezogen worden, was gar nicht hineingehört. Gellert nennt Vieles Fabel, was nur poetische Erzählung ist. — Fröhlich's sogenannte Fabeln sind Gleichnisse, aber keine Fabeln, denn es fehlen darin die handelnden Charactere (eine Pappel, ein Bach können sie nicht ersetzen). Andere verderben es dadurch, daß sie aus dem Gebiet des Familienlebens, der Privatmoral herausgehen, und einen höheren Schwung nehmen, um sich im Gebiet des öffentlichen Lebens und der Politik zu bewegen; allein dazu sind der Fabel die Flügel zu kurz gewachsen, und selbst wenn es ihr gelänge, würde sie sich nur dadurch über den Horizont der Kinderwelt erheben, was gegen ihren Zweck ist. In diesen Fehler verfällt bereits Phädrus und nach ihm einer der geistreichsten Fabeldichter, Lafontäne.

2) Erzählungen, welche Züge von Edelmuth, Herzensgüte, Tapferkeit, Dankbarkeit, Seelengröße, kurz von allem Großen, Erhabenen und Schönen enthalten. Sie können aus dem Familienleben, oder aus der Weltgeschichte entlehnt, aber sie müssen vor allen Dingen wahr sein. Wir haben in der klassischen Literatur ein Werk, was als Muster dienen kann, den Valerius Maximus. Eins der älteren Werke dieser Art, was sehr verbreitet war, eine Menge Arbeiten ähnlicher Art veranlaßt hat, und seiner Zeit Nutzen stiftete ist. Etwas Angenehmes und Nützliches auch für den gemeinsten Mann und insonderheit für die gemeinen und Repetirschulen auf dem Lande. Zürich bei Geßner. 1785. Es ist vielfach benutzt worden. Namentlich hat auch Schiller sein schönes Gedicht die Bürgschaft wahrscheinlich nicht aus dem griechischen Original, sondern aus diesem Werke entlehnt. Da eine Vergleichung nicht uninteressant sein wird, wollen wir zugleich als Beweis zu unserer Behauptung die in dem angeführten Buche (S. 176 ff.) enthaltene Erzählung hierher setzen: „Damon und Pythias waren zwei Freunde, deren gewiß die Welt wenige hat. Dionysius, der damalige König des Landes, darin sie lebten, ein sehr böser und gewaltthätiger Mann, legte den einen von ihnen in's Gefängniß, und wollte ihn tödten. Dieser bat den König, er möchte ihm doch erlauben noch ein Mal in seine Heimath zu gehen, um daselbst noch einige Sachen vor seinem Tode in Richtigkeit zu bringen, mit dem Versprechen, daß er auf den ihm gesetzten Todestag ganz richtig sich wieder einfinden wollte; und damit der König seiner Zusage gewiß sein möchte, so wolle er ihm seinen Freund zum Bürgen geben. Dieser nahm die Bürgschaft willig auf sich, kam, ließ sich in das Gefängniß legen, und sagte: man solle nur ihn tödten, wenn sein Freund auf den gesetzten Tag nicht käme. Auf dieses Versprechen und Bürgschaft hin, ward also der erste losgelassen, und hätte nun, wenn er treulos gegen seinen Freund hätte handeln wollen, sein Leben retten können. Jedermann dachte auch, es werde so gehen. Es schien auch in der That so. Denn der bestimmte Tag, da er wieder kommen sollte, nahte, und er war noch nicht da, ja der Tag des Todes selbst war da, und er war noch nicht

zu sehen. Jedermann spottete über den Zurückgebliebenen, als über einen einfältigen und verwegenen Menschen, der sich mit seinem Leben für einen andern verbürget habe. Dieser aber blieb ganz getrost und freudig, und sagte: Er habe gewiß von der Beständigkeit und Treue seines Freundes nichts zu fürchten. Selbst die Stunde des Todes war da, und der Bürge wurde wirklich zum Tode hingeführt; als nun alle Zurüstungen zu seinem Tode gemacht waren, sahe man von weitem einen Menschen in vollem Lauf daher kommen, und hörte ihn aus vollem Halse rufen: „Halt inne, halt inne, Scharfrichter, ich, ich, für den dieser verbürget hat, bin selbst da!" Er erzählte hierauf, daß er zwar zu rechter Zeit von Hause weggegangen, und ganz gewiß an dem von ihm versprochenen Tage und Stunde würde angelangt sein, allein es wären einige Bäche und Flüsse, über die er hätte gehen sollen, stark ausgetreten, dieses habe ihn gehindert, und er habe sich nicht besser zu helfen gewußt, als daß er mit schwimmen über dieselben gesetzt. Nun sei er da, man solle seinen Freund ledig lassen, er wolle sterben.

Durch diese außerordentliche Treue und Freundschaft dieser beiden Leute, ward der Tyrann beschämt und gerühret. Er schenkte dem das Leben, dem er den Tod zugedacht, und bat sie beide, ihn als den dritten Freund aufzunehmen. Die Antwort die sie ihm gaben, zeugte von ihrer edlen Denkungsart: „Du kannst, sagten sie, dir es versprechen, wenn du dich unserer Freundschaft würdig machst."

In der neuen Zeit sind eine Menge solcher Werke erschienen, von denen wir einige unter der Literatur angeben werden.

3) Poetische Erzählungen als Uebergang auf der einen Seite zur Geschichte, auf der anderen zum Drama. In dieser Beziehung muß aber eine sorgfältige Auswahl getroffen werden, wir haben wenige Kunstwerke der Art aufzuweisen, welche den Schiller'schen Balladen und Bürger's Lied vom braven Mann an die Seite zu setzen wären; so genannte Erzählungen, die mit Reimen und Sylbenzählen Nachläffigkeit und Farblosigkeit bedecken wollen, verderben nur den Geschmack.

4) Beschreibungen von Städten und Ländern, Sitten und Gebräuchen, Thieren und Pflanzen als Vorbereitung zu einer wissenschaftlichen Behandlung der Geographie und Naturgeschichte. Hierher gehören die Reisebeschreibungen. Man hat theils Sammlungen, die eigends für Kinder bearbeitet sind, z. B. v. Campe, theils andere für Erwachsene, die aber nichtsdestoweniger auch für Kinder passen.

5) Einzelne Partien aus der Weltgeschichte und Lebensbeschreibungen großer Männer als Vorbereitung auf die wissenschaftliche Behandlung der Geschichte. Musterhaftes hat Kampe hierin in seiner „Entdeckung von America" geliefert. Unübertroffen sind die Parallelen von Plutarch, obwohl schon oft nachgeahmt.

6) Gemeinnützige Schriften in allgemeinverständlichem Tone, z. B. Steinbeck's Kalendermaler in den vom Verfasser selbst besorgten Ausgaben. —

So segensreich Jugendschriften werden können, wenn sie das Gepräge der Wahrheit an sich tragen und moralischen Werth haben oder auch nur das letztere, wie eben die Fabeln, oder wenn sie ächt ästhetischen Werth haben; so schädlich können sie werden, wenn dies nicht der Fall ist. Wir müssen uns daher gegen alle solche Büchelchen erklären, die mit bunten Bilderchen und Geschichten angefüllt sind wie: der muntere Fritz, das artige Malchen, der trotzige Karl, das sanfte Lottchen, worin Schalheit, Fadheit, Mattheit, Unwahrheit um die Wette bemüht zu sein scheinen, dem gesunden Gefühl des Kindes einen Ekel vor der Sittenlehre beizubringen. Aus derselben Kategorie, nur etwas veredelt, sind die **Telemaque, Numa Pompilius, Guillaume Tell** und wie alle die Schöpfungen französischer Schriftsteller dieser Art heißen mögen. Es herrscht in ihnen derselbe verdorbene Geschmack, dieselbe Mißhandlung der klassischen Welt, welche den Apollo mit der Geige abbildete und in den Tragödien Julius Cäsar und andere Helden des Alterthums mit der Perücke auf die Bühne brachte. So wie jedes Volk das Lateinische auf seine eigene Weise ausspricht, so wird freilich auch jedes Volk seine eigene Auffassung des griechischen und römischen Alterthums haben, aber eben weil dies der Fall ist, müssen wir uns hüten, das empfängliche Gemüth des Kindes mit Surrogaten zu verderben, welche so offenbar das Gepräge der Falschheit an sich tragen, wie jene französischen Schriften. Leiten wir unsere Jugend an, aus den Quellen selbst zu schöpfen, und bevor sie das im Stande ist, geben wir unseren Kindern gediegene Uebersetzungen, z. B. den Homer von Voß, in die Hände. — Die meisten Kinderkomödien sind weiter nichts als: der muntere Fritz, das artige Malchen, auf die Bühne gebracht und dramatisch bearbeitet, daher ebenso verwerflich. Die Kinder wollen nachahmen, man soll ihnen daher Beispiele zur Nachahmung vorführen; aber ihre eigene Welt kann dazu doch nicht dienen. Schade, daß unsere modernen Bühnendichter das Geschlechtliche nicht von der Bühne verbannen können; sie haben vielmehr geglaubt, daß es nothwendig dazu gehöre, und es mit Gewalt hineingemischt, wo es selbst ganz unnöthig war, so z. B. in Schiller's Wilhelm Tell. Wäre dies nicht, so könnte man der Jugend die Tragödien unserer Classiker als eines der besten Bildungsmittel in die Hände geben. Ebendeßhalb hat auch Seminardirektor Scherr Schiller's Wilhelm Tell, jedoch mit Ausscheidung des ganz locker hineingewebten und ganz unnöthigen Romans, in seinem Bildungsfreund aufgenommen. Dies Beispiel verdient Nachahmung. — Nicht blos den Geschmack verderben, sondern auf die Stimmung und Tonhaltung des kindlichen Gemüths wirken nachtheilig ein diejenigen Schriften, worin die Molltonarten eines auf irgend eine Weise kränkelnden Gefühls fortklingen. Dahin gehören die Matthison'schen Gedichte, Krummacher's Parabeln und was ihnen ähnlich ist. Das Kind, dessen weiche Seele für alle Eindrücke empfänglich ist, fühlt sich von der poetischen Form, von der schönen Sprache angezogen, aber Wehe dem Knaben und Mädchen, was sich dieser Richtung hingiebt, die in Schwärmerei, Frömmelei, Pietismus ihren Ausgangspunct findet! — Wir kommen zu den Mährchen. Gaukeln sie der Phantasie, wie Träume, nur reizende, glänzende, nicht ein Mal rein schöne Bilder vor, wie „Tausend und eine Nacht" so sind sie nichts Anderes als Opium. Unsere deutschen Mährchen nähern sich mehr der äsopischen Fabel, und wenn sie dem Character derselben treu bleiben, und na-

mentlich auf dem Grunde klar und rein Lehren durchblicken lassen, welche bestimmt sind, unser Thun und Lassen zu regeln; so sind sie aus demselben Grunde, wie die äsopischen Fabeln, anzuempfehlen. Wie die Allegorie nichts weiter als eine fortgeführte Metapher ist, so soll das gute Mährchen auch nur eine fortgesetzte, weiter ausgearbeitete äsopische Fabel sein. Aber wir kennen im Deutschen keinen Schriftsteller, welcher sich bewußt in diesem Sinne Mährchen geschrieben hätte. Es giebt trotzdem allerdings einige und wir werden sie unter der Literatur nahmhaft machen, welche diesen Zweck erfüllen. Die Volksmährchen von Musäus fallen in denselben Fehler, wie die Fabeln von Lafontäne. Sie sind weder etwas zu lesen für's Volk, noch für Kinder, weil sie von politischen und literarischen Anspielungen wimmeln, und sich eben deshalb weit über das Gebiet des Mährchens erheben. Die französischen Mährchen (Contes de Fées) erkennen das moralische Element an, oder doch wenigstens, daß eine gute Lehre darin enthalten sein muß. Die bekanntesten sind die von Perrault. Es giebt in Frankreich mehrere Ausgaben derselben, die am Ende eines Mährchens, wie die Fabeln, eine „Moralité" enthalten. So steht z. B. hinter dem bekannten Mährchen „Der Däumling" (le petit Poucet) folgende erbauliche Nutzanwendung;

On ne s'afflige point d'avoir beaucoup d'enfants,
Quand ils sont tous beaux, bien faits et bien grands
Et d'un extérieur qui brille;
Mais si l'un d'eux est faible on ne dit mot;
On le méprise on le raille, on le pille.
Quelquefois cependant c'est ce petit marmot
Qui fera le bonheur de toute sa famille.

Il semble que dans ce conte Perrault veut que des enfans sachent qu'à tout âge avec de l'esprit, du courage et de la prudence on peut échapper à la mechanceté des hommes, et la conduite du petit Poucet est ici un exemple d'autant plus capable de les instruire qu'il est plus à leur portée. La meilleure manière de former la jeunesse est de lui donner pour ainsi dire de grandes idées avec de petits moyens. — Man sieht, es handelt sich hier eigentlich nicht um Moral, sondern um Bereicherung der Ideen. Das hat auch sein Gutes, kann aber doch nur untergeordneter Zweck sein. Mährchen dieser Art sind übrigens bei den Franzosen nur Ausnahmen; im Allgemeinen sind ihre contes im Fabelreiche spielende kleine Romane mit verzauberten Prinzen und Prinzessinnen. Das Geschlechtliche spielt offener oder versteckter, seiner oder gröber eine große Rolle auch in den besten. Wir erinnern an das bekannte La Belle et la Bête in den Contes marins von Frau v. Villeneuve, welches sehr artig, sehr liebenswürdig ist, auch deßhalb sogar auf's Theater gebracht wurde, aber doch nicht für Kinder paßt, weil alle Geschichten die mit glücklichen Heirathen am Ende schließen nichts zu lesen für Kinder sind. Perrault's Chaperon rouge, ein Mährchen, was den äsopischen Fabeln noch am nächsten kommt, was Dr. Mager auch in sein französisches Lesebuch für untere Classen aufgenommen hat, und worin ein junges, hübsches Mädchen von einem Wolfe aufgefressen wird, weil sie ihn in ihr Kämmerchen einläßt, enthält freilich auch eine Moral, aber welche?

On voit ici que de jeunes enfans
Surtout de jeunes filles
Belles, bien-faites et gentilles
Font très-mal d'écouter toutes sortes de gens,
Et que ce n'est pas chose étrange
S'il en est tant que le loup mange.
Je dis le loup, car tous les loups
Ne sont pas de la même sorte etc.

Wenn nun auch diese Moral weggelassen wird, wie sie denn in Dr. Mager's Lesebuch wirklich fehlt, meint man denn nicht, daß die Kinder von selbst darauf fallen, oder was noch viel schlimmer ist, daß nicht Gefühle in ihnen dunkel angeregt werden, die, wenn sie ihrem natürlichen Bildungsgang überlassen werden, sich ihrer Zeit zur schönen Blumen entfalten, wenn sie aber emporgetrieben werden, in der Knospe verwelken? — Wir kommen auf unsern früheren Satz zurück: bei weitem die größte Mehrzahl der Mährchen schaden entweder wie Opium, oder durch ihre Beimischung geschlechtlicher Beziehungen. — Wären wir Griechen, so würde es für unsere Jugend keine bessere Jugendschrift geben als Homers Gedichte, wie dieselben denn wirklich bei den Alten als solche betrachtet wurden. Sie sind aber eine nationale Jugendschrift, und wir sind und sollen sein Deutsche. Noch eines Werkes dieser Art müssen wir erwähnen, was Epoche gemacht hat, was von Rousseau in seinem Emil dringend empfohlen wird, und eine ganz neue Gattung von Erziehungsschriften in's Leben gerufen hat, wir meinen den Robinson von Daniel Foë. Kampe's Robinson ist nur eine schwache Nachbildung, welche dem Hauptwerke weder an Tiefe der Gedanken, noch in erzieherischer Beziehung nahe kommt, aber eben wegen seiner Seichtigkeit desto größeres Glück gemacht hat. Einen Fehler haben beide, Original und Kopie, daß sie die strengste Einsamkeit als eine Besserungsanstalt von Taugenichtsen und Verbrechern erscheinen lassen, was ohne Zweifel zu den nordamericanischen Besserungsanstalten Veranlassung gegeben hat, in denen die Züchtlinge von aller menschlichen Gesellschaft streng abgeschlossen werden. Die gewöhnliche Folge ist Wahnsinn. Der Mensch ist das geselligste Wesen. Die menschliche Gesellschaft ist sein Element, in dem er leben muß, wie der Fisch im Wasser. Daniel Foë macht übrigens Robinson's Insel zu einer Verbrecher-Colonie, ein Gedanke, der wahrscheinlich zu den Verbrecher-Colonien auf Neuholland Veranlassung gegeben hat; auch ist sein Robinson noch denkbar. Die Campe'sche Fiction aber ist ein Ding der Unmöglichkeit, und kaum als Jugendschrift zu empfehlen. Es wäre der Mühe werth, ein Gegenstück zu schreiben, worin geschildert werden müßte, wie der einzelne Mensch in kurzer Zeit nothwendigerweise zu Grunde gehen müßte. Dis würde wahr und wirklich nützlich sein.

Literatur.

Wer darüber vollständige Auskunft haben will, schlage nach das Sachregister zum Kayser'schen Bücherlexicon. — Leipzig, 1838. unter Pädagogik, Kinderschriften und Lesebücher. Wir theilen hier nur einige Werke mit, welche zur Bildung einer Schulbibliothek dienen könnten.

Bibliothek der neuesten und wichtigsten Reisebeschreibungen und geographischen Nachrichten zur Erweiterung der Erdkunde. 50 Bände. Mit Karten und Kupfern in 8. Weimar, Industriecomptor. 1800—1814.

Die Fortsetzung davon ist: Neue Bibliothek der wichtigsten Reisebeschreibungen von Vertuch und anderen Gelehrten. 61 Bände. 8. Ebendas. 1815—1832.

Bibliothek der vorzüglichsten Reisebeschreibungen aus der frühern Zeit. Von G. W. Lorsbach. 1. Band. Marburg. 1805. Krieger.

Bibliothek der vorzüglichsten und neuesten Reisebeschreibungen über alle Theile der Welt in systematischer Ordnung. Mit Andern herausgeg. von J. Hörner. 8. 2 Bde. Hildburghausen, 1828, 1829. Kesselring.

J. H. Campe, die Entdeckung von America. 3 Theile. 12. Braunschweig, 1831. Schulbuchhandl.

Derselbe, sämmtliche Kinder- und Jugendschriften mit Kupfern. 38 Theile. 12. Ebendas.

K. Ph. Funke, neues Elementarbuch. 5 Bände mit Kupfern. 8. Berlin, Voß, und eine Menge anderer Schriften.

Jac. Glatz, die frohen Abende oder Erzählungen eines Vaters im Kreise seiner Kinder. 3 Theile. 4. Leipzig, 1810—12. E. Fleischer.

Derselbe, Erzählungen für Kinder und Kinderfreunde. 16. Ebendas. 1824.

A. L. Grimm, Fabelbibliothek für die Kinder, oder die auserlesensten Fabeln der alten und neuen Zeit. 3 Bändchen. 8. Frankfurt, Wilmans. 1837. (Gebhard in Grimma.)

Derselbe, Kindermährchen. 12. Heidelberg, Winter. 2. Aufl. 1817.

Derselbe, Lina's Mährchenbuch. Gebhard in Grimma.

Brüder Grimm, Kinder- und Hausmährchen. 2 Bände. Berlin, Reimer. 1819—22.

Dieselben, deutsche Sagen. 2 Bände. Berlin, Nikolai. 1816—18.

J. Eph. v. Schmid, (nicht zu verwechseln mit J. Schmid) Kinderbibliothek. 16 Bändchen. 8. Augsburg, Schlosser. 2. Aufl.

Derselbe, Jugendbildersaal. 16 Bändch. Augsburg, Schlosser. 1838. und eine Menge anderer Schriften dieses Verfassers, dessen Werke auch im Auslande Anerkennung gefunden haben.

Fr. Chr. W. Jakobs, Allwin und Theodor, ein Lesebuch für Kinder. 3. Aufl. 1817. Leipzig, Dyck. (Der Verfasser der berühmten Jugendschrift ist der bekannte Philolog Jakobs, ein Mann, der in jeder Beziehung und im wahren Sinne des Wortes den Namen eines Humanisten verdient.)

Gotth. Heinr. v. Schubert, Lehrbuch der Naturgeschichte. Erlangen, Heyder. 12. Aufl. 1840.

Heinr. Rebau, Frühlingsbilder. Stuttg., 1828. Hoffmann.

Derselbe, die deutsche Geschichte für Stadt- und Landschulen. Karlsruhe, Marx. 1824.

Derselbe, der deutsche Jugendfreund. 1823—24. (Karlsruhe, Braun.)

Derselbe, ausgewählte Fabeln. 3. Aufl. Augsburg, Jenisch und Stage. 1840.

Derselbe, der kleine deutsche Jugendfreund. Reutlingen, 1839. C. F. Fischer jun.

Dessen Naturgeschichte von Hochstetten bearb. 2 Th. Reutlingen, Mäcken. Hat in Kurzem 4 Aufl. erlebt. — Hochstetter's Pflanzenkunde und Mineralogie ist ebenfalls sehr zu empfehlen. — Rebau hat auch eine Menge Jugendschriften geschrieben, wodurch er sich als in hohem Grade zu diesem Zweige der Literatur befähigt gezeigt hat. — Für Geschichte empfehlen wir v. Rotteck's allgemeine Weltgeschichte, Ausg. in 9 Bändchen bei Westermann in Braunschweig, ein Werk, welches, wenn irgend eins, die Jugend für Geschichte zu interessiren vermag.

Junker (Friedrich August). Er ging von der Franke'schen Schule aus und war im Jahr 1753 in Halle geboren. Sein Vater, ein Schneidermeister, war einer der rechtlichsten Bürger der Stadt und ein Bruder des als Arzt noch jetzt in rühmlichem Andenken stehenden Prof. Joh. Junker. In der Schule des Waisenhauses ward er von Kindheit an erzogen und in seinen Universitätsjahren war er besonders ein Schüler des ältern Dr. Knapp, Nösselt, Meier. Er unterrichtete bald in den Schulen, die ihn selbst gebildet hatten und ward seit 1775 als ordentlicher Lehrer am Königl. Pädagogium angestellt. Als er im Jahre 1780 als Feldprediger zu dem General v. Saldern'schen Regiment in Magdeburg berufen wurde, empfahl er sich sogleich durch die ausnehmende Thätigkeit und Gewandtheit, womit er theils den Unterricht der Junker und jungen Officiere, theils die Garnisonsschule besorgte, sowohl seinem ersten Chef, als dem Nachfolger desselben, dem General v. Langefeld und dem durch wissenschaftliche Kenntnisse ausgezeichneten Feldmarschall v. Kalkreuth im hohen Grade. Hier lernte ihn der Herzog Carl Wilh. v. Braunschweig als damaliger General-Inspector aller umliegenden Regimenter kennen und rief ihn unter den ehrenvollsten Bedingungen 1799 nach Braunschweig, als Garnisonprediger und Director des Waisenhauses. Hier hat er 15 Jahre, anfangs unter manchem Widerspruch, dann aber desto glücklicher, und nur zuletzt gebeugt von den Schicksalen, die den Landesherrn trafen, gewirkt, und sich überall um den ihm anvertrauten Jugendunterricht große Verdienste erworben.

Im Practischen war sein Talent: große Lebendigkeit und die Gabe, sich den Kindern, so wie seinen Unterlehrern, höchst interessant zu machen. Er war kein Experimentirer, der durch neue Methoden Alles verbessern zu können vermeint und alle Augenblicke neue Einfälle hat. Vielmehr brachte er manches Alte, Vergessene und Verdrängte wieder auf. Mehrere späterhin nach Pestalozzi benannte, und, weil sie von fernher kamen, als ganz neu gepriesene Methoden, namentlich das Tactmäßige des Zusammensprechens, das sogenannte Lückenlose in gewissen Uebungen, konnte man in Junker's Schulen lange zuvor in vollem Gange finden. Den Lehrkreis der Volksschulen wollte er allerdings erweitert wissen, aber nur bis auf einen gewissen Punct. Den Religionsunterricht knüpfte er ganz an die Bibel an.

„Auf seine Gehülfen hatte er durch Wort und Beispiel den bedeutendsten Einfluß. Seine Vorträge waren einfach, derb und kräftig. Nichts von süßlichem Geschwätz; nichts von ästhetisch-pädagogisch-mystischen Phrasеologieen. Selbst sehr musikalisch, versäumte er auch in seiner Schule den Gesang am allerwenigsten. In seinen Freistunden beschäftigte er sich als Freund der Mathematik und Mechanik mit der Verfertigung von Sonnen-Mikroscopen, woraus nach und nach eine kleine Fabrik ward, die sehr vielen Schulen solche Instrumente um die billigsten Preise geliefert hat."

Seine Schulbücher sind in außerordentlicher Menge in allen Gegenden Deutschlands verbreitet und das Bildungsmittel unzähliger Kinder geworden. Von dem „biblischen Katechismus" sind, Nachdrucke ungerechnet, wenigstens 50 bis 60,000 Exemplare in Umlauf gekommen. Der würdige Consistor.-Vicepräsident Dr. Nebe in Eisenach ist der Commentator dieses Katechismus geworden. S. Hergang's Handb. der pädagog. Literatur. S. 94. Seine deutsche Sprachlehre hat weniger Glück gemacht. Es war damals nicht wohlgethan, durch neue Terminologieen die Sache zu erschweren.

Junker erreichte nur das 63. Jahr, denn er starb schon am 8. Januar 1816. Seine letzten Lebensjahre waren weder heiter noch schmerzlos. Er ruht auf einem Begräbnißplatze, nahe an dem Garten und der Gruft seines ihm sehr eng verbundenen Freundes, Campe, um den er sich große Verdienste erwarb, als

dieser in einen gestörten Gemüthszustand gerieth, den erst der Tod endigte.

Von seinen Schriften nennen wir folgende:

136 Tafeln mit 4000 abgesondert ausgerechneten zweckmäßigen Exempeln. Sie erschienen 1793 in der ersten Auflage und im Jahre 1838 in der sechsten berichtigten und verb. Aufl. Halle im Verlage der Waisenhausbuchh. (16 Gr.)

Kleines Schulbuch für Anfänger im Lesen und Denken. 76. Aufl. 8. Braunschweig, Schulbuchh. 1840. (1½ Gr.)

Biblischer Katechismus f. Volksschulen. Halle, Waisenhausbuchh. 1834. 19. Aufl. (2 Gr.)

Zur Herausgabe dieses und des nachgenannten Handbuches hatte ihn der sel. Kanzler Niemeyer ermuntert.

Handbuch gemeinnütziger Kenntnisse, für Volksschulen. 3 Th. (2 Rthlr.) 1787.

K.

Kalender, Kalenderkunde. Der Kalender, welcher nächst der Bibel und dem Gesangbuche zu den am meisten verbreiteten und populärsten Volksschriften gehört, ist gewiß ein nicht unzweckmäßiger Leitfaden des Unterrichts in Volks-, namentlich Dorfschulen. Indem er auf der einen Seite, als ein fast unentbehrliches Hausgeräth, tief in die Ordnung des alltäglichen practischen Lebens eingreift, auf der andern Seite aber auch an die Natur, an das Uebersinnliche, selbst an das Religiöse und christlich Kirchliche sich anknüpft, bildet er gewissermaßen ein Verbindungsglied zwischen dem practischen Leben und der übersinnlichen Welt, eine Vermittelung beider. Eindringlicher, als auf irgend eine andere Art, lassen sich hieran mancherlei naturhistorische, geschichtliche und moralische Lehren anknüpfen, da der Lehrer hierbei schon manche Grundvorstellungen bei seinen Schülern vorfindet, die eben durch die natürlichen Einwirkungen des Kalenders sich gebildet haben, und die dabei nie ihr Interesse verlieren, weil sie sich immer von neuem im täglichen Leben geltend machen. Wirklich ist auch dieses Hilfsmittel schon in vielen Volksschulen mit gutem Erfolg benutzt worden und es wäre zu wünschen, daß sich zu den mancherlei Volkskalendern, die seit einiger Zeit in immer verbesserter Gestalt erscheinen, recht bald auch ein zu jenem Zwecke besonders eingerichteter Volksschulenkalender gesellte. — Die besten populären Belehrungen über das Kalenderwesen enthält noch immer

Steinbeck's aufrichtiger Kalendermann. 3 Bde. 7. Aufl. von Hempel. Leipzig, 1829. (20 Ngr.)

Außerdem sind noch folgende Schriften zu nennen:

S. Muhl, popul. Kalenderkunde. Trier, 1833. (10 Ngr.) Hierzu gehören 5 lithographirte Wandkarten für Schulen. (1 Rthlr.)

M. C. Münch, die Kalenderkunde oder Anleitung zur richtigen Kenntniß des Kalenders. 6. Aufl. Augsburg, 1839. (7½ Ngr.)

S. auch den Art. Himmelskunde (im Nachtrag).

Kalligraphie (Schönschreibekunst). Unter diesem Artikel soll zugleich das Ganze des Schreibunterrichts im Allgemeinen abgehandelt werden, weil wir von dem Grundsatze ausgehen, daß das Lehren des Schreibens zugleich und von Anfang an, nicht nur nebenbei, sondern wesentlich, auf das Schönschreiben gerichtet sein müsse. Es befördert dies nicht nur die in vieler Beziehung so wohlthätige frühe Ausbildung eines gewissen ästhetischen Formensinnes, sondern kommt auch den Schülern bei dem spätern Eintritt in die Welt und das practische Leben, fast bei jedem Berufe, welchen sie erwählt haben mögen, vielfach zu Statten. Außerdem wird aber noch durch eine grundsätzliche und consequente Richtung der Schreibunterrichts-Methode auf das kunstgemäße Schöne, sowohl dem Lehrer das Lehren, als auch dem Schüler das Lernen ungemein erleichtert. Jener findet dem Verständnisse der von ihm vorgeschriebenen Regeln nicht wenig durch das natürliche Gefühl der Schüler, welches nur noch mehr geweckt wird, vorgearbeitet, und diese werden durch den größeren Geschmack, welchen sie an der Sache finden, und durch das Bewußtsein einer freieren künstlerischen Thätigkeit, wenn es auch eine sehr niedere ist, noch mehr ermuntert. — Die Grundsätze nun, nach denen der Schreibeunterricht, und zwar, nach unserer Ansicht, für Zöglinge aller Stände und aller Arten von Schulen ohne Unterschied, zu behandeln ist, lassen sich unter folgende drei Hauptstücke zusammenfassen: 1) die technische Methode des Schreibens selbst, wonach die Zöglinge kunstgemäße Schriftzüge nachbilden und unter einander verbinden lernen sollen; 2) die dazu erforderlichen Handgriffe, die körperliche Haltung dabei und sonstige Aeußerlichkeiten; 3) die Uebung in der Anwendung des Erlernten und dabei zu berücksichtigende Nebenzwecke. — I. Die technische Methode. Hierbei ist durch das schon Eingangs erwähnte ästhetische Princip schon eine ziemlich entscheidende Richtschnur gegeben. Wie bei jeder Kunst wird also auch hier, wenn auch in niederem Grade, vor Allem auf freie künstlerische Formbildung hingewirkt, der künstlerische Sinn erweckt und dieser als dasjenige betrachtet werden müssen, wodurch allein Auge und Hand regiert werden; dagegen alles Mechanische nur als nothwendiges Hilfsmittel zu behandeln sein. Damit wird noch nicht verlangt, daß alle Kinder ohne Ausnahme schon in den Elementarschulen einen großen Theil ihrer Zeit mit mühsamem Malen der Kanzlei- und Frakturschrift und anderer für den nothwendigsten practischen Bedarf entbehrlicher Zierschreiberei verschwenden; aber die erste Grundlage soll doch sogleich so gelegt werden, daß sich daran später, wo es die Umstände erfordern, die weitere Vervollkommnung anknüpfen läßt. Obigem Grundsatz gemäß erklären wir uns entschieden gegen alles allzu pedantische, bis auf die kleinsten Einzelheiten sich erstreckende Methodisiren, gegen allen mechanischen Schematismus, wobei die Regelmäßigkeit der Schrift durch ein bequemes Fachwerk von allerlei Linien, die der Schüler halb blindlings ausfüllt, erlernt werden soll, gegen allzulanges Aufhalten bei dem Nachbilden der einzelnen Theile, aus denen die Buchstaben zusammengesetzt sind und endlich selbst gegen eine allzustrenge, auch die kleinste Eigenthümlichkeit eines blos individuellen Ductus der Schüler, selbst wenn sie den Regeln der

Gleichmäßigkeit und Schönheit nachkommt, unterdrückende Einförmigkeit. Man mache allerdings die Schüler zunächst auf die einzelnen Bestandtheile aufmerksam, aus denen die verschiedenen Schriftzüge zusammengesetzt sind, man mache ihnen die Erfordernisse einer durchgehend gleichmäßigen Gliederung der Buchstaben, der Geradheit und Regelmäßigkeit der Zeilen begreiflich und unterstütze sie dabei im Falle der Noth und nur auf kurze Zeit durch einfache oder doppelte Linien, so bald als möglich aber lasse man sie zur freien Nachbildung ganzer Buchstaben, erst einzeln und dann in Zusammensetzungen von Wörtern, die buchstabirt und gelesen werden müssen, übergehen, mit der Zeit selbst ohne alle untergelegte Linien. Dies befördert die Ausbildung auch des Augenmaaßes und der Sicherheit in der Hand. Ein besonderes Augenmerk muß der Lehrer darauf haben, daß die Bogen, Schleifen, Grund- und Haarstriche fest und sicher und mit kunstgemäßer Abwechselung von schwach und stark ausgeführt werden. Hierbei kommt Alles auf einen gewissen Schwung an, den der Schreibende bei aller Freiheit desselben immer noch in seiner Gewalt hat. Die Art des Ductus (wobei nur immer auch der Individualität des Schülers ein gewisser Spielraum zu lassen sein dürfte), die Beschaffenheit der Vorschriften, und Aehnliches überlassen wir den einzelnen Lehrern selbst, wie sie es Verhältnissen und Umständen, den eignen sowohl als denen der Schüler am angemessensten erachten. Gut ist es, wenn frühzeitig auch die lateinische (englische) Schrift gelehrt wird, weil sie im Geschäftsleben häufig in Anwendung kommt und auch das Lesen derselben, was manchen Kindern schwer zu werden scheint, erleichtert. Daß auch die arabischen und römischen Zahlzeichen nicht vergessen werden dürfen, versteht sich von selbst. Wir lassen hier nur noch einige allgemeine Regeln der Buchstabenform folgen. Da ein jeder Buchstabe seine eigenthümliche Gestalt hat, so muß er auch diese seine Eigenthümlichkeit dermaßen haben, daß man ihn von jedem andern deutlich unterscheiden kann. Eine so große Mannigfaltigkeit der Formen es auch für jeden einzelnen Buchstaben giebt, so wird doch Niemand eine Handschrift für schön halten, in welcher die Formen unbestimmt ausgeprägt sind und wobei die Buchstaben so verwechselbar in einander fließen, daß man den einen für den andern nehmen könnte. Durch nichts darf seine bestimmte Kenntlichkeit beeinträchtigt und verwischt werden. Ein anderes Haupterforderniß ist die Einfachheit, welche jede Ueberladung mit zwecklosen, unschönen und die Leserlichkeit beeinträchtigenden Zierathen verbannt. Das Wichtigste aber sind die geschmackvollen Verhältnisse (die Proportion). Die Handschrift soll nicht zu groß und nicht zu klein sein; beides beleidigt das Auge und fällt dem Lesenden beschwerlich. Doch ist es nicht nothwendig, den Schülern ein bestimmtes Maaß unabänderlich vorzuschreiben. In den meisten Fällen wird ungefähr die fünffache Grundstrichhöhe eines nach oben und unten verlängerten Buchstabens das Geeignetste sein. Die geschmackvolle Abwechselung von schwachen und starken Zügen, die Uebergänge aus den einen in die andern bilden gleichsam Schatten und Licht der Buchstaben. Auch die Größe der Zwischenräume zwischen den einzelnen Worten, sowohl mit als ohne Interpunctionen, unterliegt einer gewissen Regel, sie dürfen gleichfalls weder das Auge beleidigen, noch das Lesen erschweren. Bei langen Wörtern ist es räthlich, dieselben unabgesetzt zu schreiben und die Puncte und andere über den Buchstaben stehende Zeichen erst nach Vollendung des Wortes an ihre Stelle zu setzen. — II. Handgriffe, körperliche Haltung und andere Aeußerlichkeiten. Rücksichtlich der Handgriffe sind folgende Regeln zu befolgen: Der Arm sanft aufliegend und beweglich; die Hand in gleicher Richtung mit dem Arm, leicht ruhend auf dem kleinen Finger, der sie stützend auf dem Blatt umherträgt; der Goldfinger ein wenig eingebogen, der Daumen auf der linken, der Mittelfinger auf der rechten Seite, der Zeigefinger obenauf, alle drei gestreckt mit sanfter Biegung; die Feder links an dem Nagel des Mittelfingers hinliegend; das Schreibeblatt vor dem Angesichte des Schreibenden, ein wenig von demselben ab- und vorwärtsstehend, ziemlich gerade, nur wenig linksschief aufgelegt, Alles so, daß der Schreibeschüler Blatt, Hand und Feder vor seinem Blick hat, mit seinem Auge leitet und beherrscht. Die linke Hand hält das Blatt (Schreibebuch). Von der größten Wichtigkeit ist die Haltung des Körpers und die Lage der Arme, die sich beide unter einander bedingen. Hiervon hängt nicht nur die sichere und ungehinderte Führung der Hand ab, sondern auch die Gesundheit und die freie Entwickelung der Körperbildung, auf welche durch fehlerhafte und nachlässige Haltung des Körpers der nachtheiligste Einfluß geübt werden kann. Unverbrüchlich ist darauf zu achten, 1) daß der Körper in ganz aufrechter Richtung gehalten werde, der Rücken hohl, die Brust heraus, und nicht an den Tisch anliegend, der Unterleib durchaus nicht zusammengedrückt; um dies Alles nicht zu verhindern, ist es sehr wesentlich, daß 2) die Schultern und Arme in möglichst ungezwungener Haltung und Lage sich verhalten; die Schultern müssen beide gleich hoch gehalten und nicht nach vor oder in die Höhe gezogen werden, die Arme sind so zu halten, daß sie die Richtung des Körpers in keiner Weise verändern; 3) endlich darf der Hals und der Kopf durchaus nicht vorgebeugt werden, da in der Regel Kinder so fernsichtig sind, daß sie selbst in noch größerer Entfernung, als sie sich bei der ganz aufrechten Haltung ergiebt, gut würden sehen können und die Neigung des Kopfes nach dem Blatte nur eine ganz unnöthige üble Angewohnheit ist, welche aus dem irrthümlichen Gefühle entsteht, als könnte man sich dadurch das Mühsame des Schreibens erleichtern. Wird diesem Irrthume gleich von Anfang an nachsichtslos gesteuert, so wird er leicht und bald unterdrückt, und das Auge wird täglich an eine gewisse Festigkeit und Sicherheit gewöhnt, die es ungemein stärkt und ihm auch noch bei andern Verrichtungen großen Vortheil bringen wird. — Nicht ganz unberücksichtigt ist auch die individuelle Körperbildung zu lassen und besonders wäre zu wünschen, daß nach der verschiedenen Größe der Schüler die Höhe der Tische und der Sitze verändert werden könnte. — Schließlich noch können wir nicht unterlassen, darauf aufmerksam zu machen, von wie heilsamer Einwirkung alle diese körperlichen Gewöhnungen in der gleichmäßigen Haltung des Körpers, im Gebrauche der Augen, in der regelmäßigen Führung der Hand, verbunden mit Ueberwindung von Schwierigkeiten und mit Ausdauer, auch auf die Entwickelung des Characters und

der Sittlichkeit überhaupt sind. — Die anderen hierher noch gehörenden Aeußerlichkeiten anlangend, ist zu bemerken, daß die ersten Schreibeübungen am besten sogleich mit Feder und Dinte, und nicht erst mit Bleistift oder auf Schiefertafeln (ausgenommen höchstens bei ganz kleinen Kindern) begonnen werden. Das Vorzeichnen an einer großen schwarzen Tafel kann für die Anfänger recht lehrreich sein; für den ganzen Unterricht reicht es aber allein nicht hin. Sind die Schüler im Schreiben zu einer gewissen Fertigkeit gekommen, so wird der Lehrer das Dictiren mit Nutzen anwenden können. Immer aber schenke er dem Schreibunterricht seine ungetheilteste Aufmerksamkeit und trage nicht — wie häufig in Volksschulen geschieht — einem Theile der Schüler irgend einen andern Lehrgegenstand vor, während der andere mit Schreibübungen beschäftigt ist. Ferner ist zu vermeiden, daß man eine Rangordnung der Schüler nach ihren Leistungen im Schreiben einführe. Dies entmuthigt diejenigen, welche gerade keine günstige Anlage zum Schreiben haben, und läßt die Begabteren leicht erkalten oder flüchtig und übermüthig werden. Die Zurechtweisungen ertheile der Lehrer immer mit Milde und erwarte geduldig, bis sich bei den Langsameren die Fertigkeit durch längeres Ueben allmählich einstellt. Dies ist ganz besonders nöthig bei Kindern auf dem Lande, deren Finger oft sehr steif und schwerfällig sind, weil sie schon früh zu harter Arbeit angehalten werden. — Eine der unerläßlichsten Pflichten ist die Reinlichkeit, welche selbst mit pedantischer Kleinlichkeit unerbittlich gefordert werden muß. — Sehr zu empfehlen ist, daß man die Kinder recht bald lehre, die Feder selbst zu schneiden und zu corrigiren. — III. Schreibeübungen und dabei zu berücksichtigende Nebenzwecke. Nachdem die Kinder alle Buchstaben einzeln und in Verbindung richtig formen gelernt haben, kommt das Meiste auf die fortgesetzten Uebungen an, wozu täglich mindestens eine Stunde — je nach den Umständen in der Schule selbst oder zu Hause — verwendet werden muß. Durch den sinnvollen Inhalt dessen nun, was geschrieben wird, lassen sich manche andere Lehrzwecke verbinden und es ist darauf zu sehen, daß dies auf die ersprießlichste Weise geschehe. Wie sich mit den ersten Anfängen das Lesenlernen*) und durch die in einzelnen Worten enthaltenen Begriffe auch einige Denkübungen ganz von selbst verbinden, so mit den weiteren Vorschritten die Orthographie, die Grammatik und Stylistik, und die mannigfaltigsten Gegenstände aus allen Bereichen des Wissens und Denkens, geist- und gemüthbildende Poesieen. Auch auf künftige practische Nutzbarkeit kann Rücksicht genommen werden durch Schreiben von Briefen, Rechnungen, Quittungen u. s. w. Wir verweisen hierüber auf Mohlmann in Münch's Vademekum so wie auf Zeller's Lehren der Erfahrung für christliche Land- und Armenschullehrer. 3. Thl. S. 145 ff.

*) Die Königl. Dänische Commission zu Eckernförde, die zur Vervollkommnung und Verbreitung der wechselseitigen Schuleinrichtung seit 1824 angeordnet worden, hat das „Schreibenlesenlehren" sehr gut elementarisch behandelt und erprobt; ihre Lese-, Schreib- und Rechentabellen mit Begleitungsblättern, von Eggers und Hansen u. s. w. 1825, dienen für diesen Grundunterricht. S. die freim. Jahrb. f. d. deutschen Volksschl. 5. Bd. 1. Hft. S. 111 fg. (Vgl. Schwarz, Erziehungslehre [1829]. 3. Bd. S. 167).

Vergl. noch die Artikel: Carstairs Schnellschreib-Methode und Handschrift.

Zum Nachlesen und Vergleichen verweisen wir auf E. L. Schweitzer, Methodik für Elementarlehrer oder Wegweiser auf den Unterrichtsfeldern der Volksschule. (2. Aufl. Zeitz, 1842. 8.) S. 103—122.

Die den Schreibunterricht betreffenden Schriften sind folgende:

a) theoretische.

C. G. Roßberg, systematische Anleitung zum Schön- und Geschwindschreiben. 3 Thle. 1796—1803. (9 Thlr.)
H. Stephani, ausführliche Beschreibung der genetischen Schreibmethode für Volksschulen, nebst 12 Musterblättern. Erlangen, 1815. (7½ Ngr.)
F. W. Lehmann, vollständige theoretisch-practische Anweisung zur Erlernung der deutschen und englischen Schrift. Gotha, 1820. (5 Thlr. 10 Ngr.)
Mädler, Lehrbuch der Schönschreibekunst, auch zum Selbstunterrichte zu gebrauchen. 18 Bog. Text und 6 Bl. Vorschriften. Berlin, 1826. (1 Thlr. 15 Ngr.)
F. L. Stein, vollständiger Schreibunterricht, theoretisch und practisch dargestellt. Züllichau, 1825. (17½ Ngr.)
Anleitung zum Schreibunterrichte für Lehrer in Elementarschulen. Nebst 16 Musterblättern. 2. Ausg. Gießen, 1834. (10 Ngr.)

b) Materialien zu Vorschriften:

J. Ch. Dolz, Hülfsbuch der Schön- und Rechtschreibekunst. 4. Aufl. Leipzig, 1810. (11¼ Ngr.)
F. P. Wilmsen, geordneter Stoff für die Uebungen im Schön- u. Rechtschreiben u. s. w. Berlin, 1814. (15 Ngr.)
A. H. G. Gräfe, Materialien zu Vorschriften und Rechnungsaufgaben u. s. w. in einer dreifachen Abstufung vom Leichtern zum Schweren. Weimar, 1825. (20 Ngr.)
J. W. Schwartz, zweckmäßige Materialien zu 600 Vorschriften. 2. Aufl. Pirna, 1829. 2 Lefer. (10 Ngr.)
Geppert, Materialien zu ein- und zweizeiligen Vorschriften. Breslau, 1832. (15 Ngr.)

c) Vorlegeblätter:

E. Hennig, Berlinische Schulvorschriften. 4 Hefte in deutscher u. engl. Schrift. Berlin, 1817—19. (3 Thlr.)
E. Berger, Vorschriften für Volksschulen u. s. w. 8 Hfte. Magdeburg, 1830. (2 Thlr.)
J. D. Bollenberg, deutsche Vorschriften für den Schul- und Elementargebrauch beim ersten Unterricht im Schönschreiben. 3 Hfte. Essen, 1833. (3 Thlr. 15 Ngr.)
W. Schulgen, kalligraphische Vorlegeblätter für höhern Unterricht. 2 Abtheil. Bonn, 1834. (1 Thlr. 10 Ngr.)
E. E. G. Zerrenner, Vorlegeblätter für den Unterricht im Schönschreiben, zunächst für Schulen des wechselseitigen Unterrichts. Magdeburg, 1835, bei Rubach. (1 Thlr. 15 Ngr.)
J. G. Conrad, kalligraphische Wandkarten. Breslau, 1833. (15 Ngr.)
J. Stubba, kalligraphische Wandvorschriften u. s. w. 16 Wandtafeln nebst 3 Beilagen. Sorau, 1834. (1 Thlr. 10 Ngr.)
Fr. Saman, deutsche und lateinische Wandvorschriften. 3 Abtheil. Wesel. (2 Thlr. 20 Ngr.)

Kalasankzius (Josephus), Stifter frommer Schulen und ein wahrer Kinderfreund im ächt christlichen Sinne und für den Pädagogen historisch merkwürdig. Er wurde geboren im Jahre 1536 aus der gräflichen Familie Kalasankz in Arragonien und erhielt von seinen Aeltern eine sorgfältige und religiöse Erziehung. Er studirte zu Lerida Philosophie, Theologie zu Valenzia und Alkala. Der Vater, welcher, nach dem Tode des ältesten Sohnes, seine Hoffnung auf ihn als den Fortpflanzer der Familie setzte, suchte ihm eine angesehene Stelle im Staatsdienste und eheliche Verbindung zu verschaffen. Allein Joseph hatte schon frühe weder für diese noch für jene Neigung, zumal da er

sich entschlossen hatte in den geistlichen Stand zu treten. Wie er als Knabe schon Beweise seiner frommen Richtung und namentlich seiner Neigung zum Kinderunterrichte gab, ergab er sich auch in seiner Jugend während seiner Studienzeit der Eingezogenheit und frommen Uebungen. Sein Verlangen, sich der Kirche und dem geistigen Heile der Menschen zu widmen, wurde immer glühender. Nachdem er die Doctorwürde erhalten, kehrte er hochgeachtet und geliebt von seinen Lehrern und Studiengenossen nach Hause zurück, wo sich dem von ihm gewählten geistlichen Berufe sein Vater, der ihn durchaus verehelicht sehen wollte, nachdrücklich widersetzte. Eine gefährliche Erkrankung des Sohnes stimmte endlich den Vater zur Nachgiebigkeit. Der hoffnungsvolle Jüngling genas und im Jahr 1585 erhielt er die Priesterweihe. Nach 8 Jahren besuchte er Rom, wo er die Stunden des Tages größtentheils dem Dienste der Armen, besonders solcher weihete, welche vernachlässigt oder vergessen der Pflege am meisten bedurften. Die Nacht verbrachte er mit Gebet und frommen Betrachtungen. Auch schloß er sich an die Mitglieder der Brüderschaft von der christlichen Lehre an, um seinem Geiste mehr Nahrung und Thätigkeit zu verschaffen. Aber noch lag ihm etwas Anderes am Herzen, nämlich die Erziehung armer verlassener Kinder, deren es damals wegen der herrschenden Pest so viele gab. Er fing nun 1597 an Schule zu halten, und ertheilte solchen aufgegebenen Kindern nebst dem Unterrichte alles Nöthige, selbst Kleidung. Die Schule zählte gleich Anfangs hundert Zöglinge, und wuchs nach und nach bis siebenhundert an. Unterstützt in seinem Beginnen wurde er später durch einige angesehene Priester, die sich dem frommen Zwecke anschlossen und entweder als Lehrer dabei thätig waren, oder durch bedeutende Geldunterstützungen dem edlen Unternehmen aufhalfen. Bald gelangte diese Schule unter dem Namen der frommen zu großem Ansehen. Auch fand sie, trotz mancher Bekämpfungen von Seiten neidischer Feinde, freudige Aufnahme in Spanien und später auch in anderen Städten Italiens und in Deutschland. Durch nichts ließ sich der fromme Mann in seinem heiligen Geschäfte irre oder abwendig machen. Auf eine Anklage hin wurde die Schule von sachkundigen Männern untersucht und die Untersuchung fiel nicht nur zu seiner Rechtfertigung, sondern zu seinem großen Lobe aus. In der Folge erhielt diese sich immer mehr hebende Armenkinderschule die Benennung „Paulinische Genossenschaft der Armen unter dem Schutze der heiligen Mutter des Herrn." Als der erste Vorsteher und die Seele dieser Anstalt schlug Joseph selbst die glänzendsten Anerbietungen Philipps III. Königs von Spanien aus. Zwei und funfzig Jahre lang widmete er unausgesetzt diesem seinen Berufe, wobei er sich nicht selten den niedrigsten Diensten willig unterzog, bis er im 92. Lebensjahre starb. Im Jahre 1748 wurde er von Benedict XIV. selig, und im Jahre 1767 von Clemens XIII. heilig gesprochen. —

Kallisthenie, auf deutsch Schönkräftigkeit, dient als Name desjenigen Theiles der Gymnastik, welcher dem jungen weiblichen Körper durch planmäßige Uebungen mit Gesundheit und Kraft zugleich Schönheit und Anmuth in den Formen und Bewegungen zu geben sucht. Das Weitere über diesen überaus wichtigen Zweig der weiblichen Erziehung ist in den Artikeln: Gymnastik, Mädchenerziehung u. s. w. nachzulesen. Geschichtlich ist hier nur noch zu bemerken, daß einen methodischen Unterricht darin zuerst ein Engländer Elias im Jahr 1822 ertheilte und eine seiner Schülerinen schon 1827 „A few observations on callisthenic exercises" herausgab. Da auch in Frankreich 1828 eine unzweckmäßige Bearbeitung dieses Gegenstandes erschien, so schrieb hierüber Elias ein eignes Werk, welches unter dem Titel: „Kallisthenie oder Uebungen zur Schönheit und Kraft für Mädchen," mit einem Vorworte von Merkel (Bern, 1829, mit Figuren) erschien. —

Kalokagathie. Mit diesem, die verbundenen Begriffe des Guten und Schönen bezeichnenden, Worte benannten die Griechen, und zwar vorzugsweise die Athener, die harmonische Vereinigung aller der Tugenden, die sie zu einer vollständigen Bildung des Mannes für nöthig erachteten, und die sie vornehmlich in der gleichmäßigen Ausbildung und Veredelung des Inneren und Aeußeren der menschlichen Natur suchten. Mit besonderem Nachdrucke läßt daher auch häufig Plato in seinen Dialogen den Sokrates von dieser Kalokagathie reden. —

Kälte, s. Abhärtung.

Kant (Immanuel), geb. zu Königsberg am 22. April 1724, gest. ebendaselbst am 12. Febr. 1804. Der mächtige Einfluß, welchen die von diesem Riesengeiste begründete, sogenannte kritische Philosophie auf alle Wissensgebiete äußerte, mußte sich nothwendig auch in der Pädagogik wirksam zeigen. Die veränderten Ansichten, welche durch sie in die Psychologie und Anthropologie eingeführt wurden, wirkten von da wieder auf Lehren der Erziehungskunst. Auch finden sich über letztere schon bei ihm selbst sehr treffliche Andeutungen in der „Anthropologie in pragmatischer Hinsicht," (Königsberg, 1798. 4. Aufl. von Herbart, Leipzig, 1833. — Die „Anweisung zur Menschen- und Weltkenntniß," Leipzig, 1830, und die „Menschenkunde, oder philosophische Anthropologie" sind unvollkommene Collegienhefte, herausgeg. von Starke). Vor allen aber mußte sich dieser Einfluß in der Methode des Lehrers selbst, in der didactischen Entwickelung der Begriffe zeigen. Auch ist eine eigene Schrift von Kant selbst „über Pädagogik", von Rinck 1803 herausgegeben worden.

Vergl. Gräffe, Grundriß der allgemeinen Katechetik nach Kantischen Grundsätzen 1796, welches Buch auch eine vollständige weitläufige Kantische Theorie der Seelenkräfte u. s. w. enthält.

Kastengeist. Dieser macht sich nicht selten auch heut zu Tage noch geltend bei Errichtung und Erhaltung solcher Lehrinstitute, die blos für Kinder gewisser Stände bestimmt sind, der adeligen Lehr- und Erziehungsanstalten. Ob diesem Kastengeiste Vorschub zu leisten, ist eine Frage, deren Entscheidung in das Gebiet der Politik gehört. Die andere Frage, ob dadurch Unterricht und Erziehung gefördert oder beeinträchtigt werden, läßt sich auch nicht im Allgemeinen, sondern wohl nur nach den gegebenen Verhältnissen der wirklich bestehenden Anstalten dieser Art beantworten, wenn man dabei nicht abermals in das Gebiet der Politik gerathen will. — Wichtiger noch für den rein pädagogischen Gesichtspunct ist die Einwirkung eines gewissen

Kastengeistes bei der Wahl des Berufes, welcher die Kinder oft veranlaßt, sich für den einen oder den andern Beruf nur deshalb zu entscheiden, weil es derjenige ist, welchem der Vater angehört oder der aus Vorurtheilen für einen gewissen Stand als besonders angemessen erachtet wird. Hat dies auch mitunter sein Gutes, so kann doch auch hier durch Erziehung und Unterricht dahin gewirkt werden, daß der Knabe das menschliche Leben und dessen Zweck von einem höhern Standpuncte auffasse und von diesem aus mit freier, bewußtvoller Wahl seinen Beruf erwähle. —

Kammer, sogenannte schwarze. Ob eine solche als eine Strafart für höhere Vergehen zweckmäßig und erfolgreich sei oder nicht, ist eine schwer zu entscheidende Frage, auf welche wir hier nur die Schulmänner aufmerksam machen wollen, damit sie mit Hilfe ihrer practischen Erfahrungen darüber nachdenken und sich selbst eine Ansicht darüber zu bilden veranlaßt werden mögen.

Katechetenschulen. So heißen die ersten Anstalten für die Bildung christlicher Lehrer, welche vom 2. bis in das 5. Jahrhundert in der alten orientalischen Kirche gestiftet wurden. Von den nur zum populären Unterrichte der in die christliche Gemeinde aufzunehmenden Proselyten und der Christenkinder bestimmten Katechumenenschulen verschieden, waren sie höhere, für die gelehrte Kenntniß des Christenthums berechnete Bildungsanstalten. Das Bedürfniß einer solchen Bildungsanstalt mußte wohl schon zu der Apostel Zeiten gefühlt werden, und Paulus z. B. bildete einen jungen Mann, den Timotheus zum Lehrer; eben so mochte wohl Johannes zu Ephesus auf manche, die sich einem gleichen Berufe widmen wollten, durch Lehre und Umgang vorbildend einwirken; allein die erste eigentliche Bildungsanstalt zu diesem Zwecke wurde zu Alexandria, um die Mitte des 2. Jahrhunderts durch Pantänus gestiftet (Vgl. H. E. F. Guerike, de schola, quae Alexandriae floruit, catechetica etc. Hal. 1824. 25.), einen zum Christenthum übergetretenen Philosophen aus der stoischen Schule. Seine nächsten Nachfolger als Vorsteher der Katechetenschule zu Alexandria waren T. Flavius Clemens und der berühmte Origenes, schon unter den früheren Vorstehern Lehrer bei der Anstalt. Mit dem theologischen Hauptstudium der Exegese, Religionslehre und der kirchlichen Tradition wurde Unterricht in der Redekunst und Methodik des Vortrags, in der griechischen classischen Literatur und in der eklektischen Philosophie verbunden. Die Verdienste dieser theologischen Hochschule bestanden darin, daß sie die christliche Theologie als Wissenschaft begründete und mit Erfolg die Träumereien der Chiliasten bekämpfte; sie trug aber andererseits auch durch Einmischung griechischer Philosopheme und gnostischer Phantasieen in die Kirchenlehre, durch allegorische Deutung der Bibel und durch Annahme eines geheimen, von dem buchstäblichen verschiedenen Sinnes derselben zur Verfälschung des Christenthums bei. Die Zerrüttung der alexandrinischen Kirche durch die arianischen Streitigkeiten brachte endlich dem Institute schon im ersten Viertel des 4. Jahrhunderts den Untergang. Eine ähnliche Anstalt zu Antiochia scheint nicht eine stehende, wie zu Alexandria, gewesen zu sein, sondern nur vorübergehend bestanden zu haben, wenn sich gerade berühmte Lehrer daselbst aufhielten. Die dortigen Lehrer unterscheiden sich übrigens von den alexandrinischen durch Nüchternheit in ihrer Auffassung des Christenthums, Beschränkung auf blos buchstäbliche Interpretation der Bibel und eine freiere Behandlung der Glaubenslehre. Der dortige Unterricht hörte im 5. Jahrhundert auf, in Folge der Nestorianischen und Eutychianischen Streitigkeiten. Von ähnlichem Geiste war die im 3. Jahrhundert gestiftete und 489 zerstörte Katechetenschule zu Edessa, und die dann zum Ersatz derselben von den Nestorianern errichtete zu Nisibis, beide in Mesopotamien. Später vertraten die Stelle dieser Katechetenschulen die Kathedral- und Klosterschulen, besonders im Abendlande, wo man sich bis ins 6. Jahrhundert an die heidnischen, sogenannten Kaiserschulen gehalten hatte.

Katechetik. Das Wort ist griechischen Ursprungs, von κατηχεῖν (ἦχος, ἦχη, Schall, Laut, Rede) gebildet, welches eigentlich anschallen heißt, gegen Jemand die Stimme schallen lassen, reden, jedoch mit dem Nebenbegriff des Wichtigen, Feierlichen, Außerordentlichen. Daher kommt es schon bei einigen späteren griechischen Profanschriftstellern in der allgemeinen Bedeutung des Lehrens vor. Erst in der christlichen Kirche, und zwar gleich von ihrem ersten organisirten Entstehen an, nannte man katechetischen Unterricht (κατήχησις, κατηχισμὸς) den von den christlichen Lehrern (Katecheten) den für den Eintritt in die Kirchengemeinschaft Vorzubereitenden (Katechumenen) ertheilten Unterricht über die christlichen Glaubenslehren*). In diesem Sinne schrieb schon Augustinus ein Buch „de catechizandis rudibus“ (von der religiösen Belehrung der Unwissenden). Veranlassung zum Gebrauche dieses Wortes mag wohl das Vorkommen desselben auch in einigen Stellen des neuen Testamentes gegeben haben, wo auch damit der Begriff des Unterrichtens verbunden ist. (Apg. 20, 21. Röm. 2, 18. Gal. 6, 6.). Dann wird dieser Unterricht wieder auf die Anfänger im Christenthume bezogen (Apg. 18, 25.). Daß die Apostel wirklich einen Unterschied zwischen Anfängern im Christenthume und den schon wohl Unterrichteten machten, bestätigt der Apostel Paulus (1 Cor. 3, 2.), wo er deutlich auf die Methode, vom Leichtern zum Schweren fortzuschreiten, hinweist. Im Sendschreiben an die Hebräer werden die ersten Lehren angeführt, welche den Neulingen im Christenthume gegeben wurden. Dieser Unterschied wurde auch später genau beobachtet, wo man die Kinder und neu Aufgenommenen vor der Taufe nach dem Symbolum (Glaubensbekenntniß) der Kirche unterrichtete, die eigentlichen Glaubensgeheimnisse aber für den späteren Unterricht aufbewahrte. Auch beweisen dies insbesondere die Katechetenschulen (s. d. Art.) zu Alexandrien, Cäsarea, Edessa und Rom, dann die Katechesen des Cyrillus von Jerusalem, des Gregor von Nissa und das oben angeführte Buch des Augustinus. — Seitdem blieb dieser Gebrauch des Wortes, in seiner Beschränkung auf Unterricht in den christlichen Glaubenslehren, der herrschende, und zwar später auch noch an die formelle Bedingung einer auf Fragen und Antworten gegründeten Methodik gebunden. Somit zerfällt also die Katechetik, — oder die Theorie des Katechisirens, d. i. die systematische Zusammenstellung

*) Siehe Schwarz Katechetik. S. 40 ff.

der bei Ertheilung eines derartigen Religionsunterrichtes zu befolgenden Regeln, — in zwei Haupttheile, in einen materiellen, welcher den Inhalt der mitzutheilenden Religionslehren selbst zum Gegenstande hat, das, was gelehrt werden soll, und in einen formellen, welcher davon handelt, wie gelehrt, in welcher Weise die oben bezeichnete Methode des Fragens und Antwortens angewendet werden soll. Jener erste Theil wird unter dem Art. Religionsunterricht abgehandelt werden, und wir haben es hier nur mit dem zweiten, mit der katechetischen Form zu thun. Auch wird in neuerer Zeit unter Katechetik meistens nur die Lehre der formellen Kunst des Katechisirens verstanden. Das, was gelehrt werden solle, wird dabei vorausgesetzt, wenn es auch nothwendig immer mit in Erwägung zu ziehen ist. Man hat sogar das Wort Katechetik in diesem formellen Sinne auch von anderen, nicht religiösen Lehrgegenständen gebraucht.

Die Methode der katechetischen Unterrichtsform erstreckt sich auf die Behandlung der beiden Hauptfactoren der Katechese, des katechetischen Stoffes und des katechetischen Subjectes, des Schülers. Die Methode der katechetischen Behandlung des Schülers ruht auf pädagogischen Grundsätzen und fällt daher zum größten Theil mit der Theorie des Unterrichts zusammen. So bleibt als der hauptsächlichste und eigentlichste Gegenstand der Katechetik die Methode der Behandlung des Stoffes, also die rein dialectischen Regeln der Form des Katechisirens.

I. Allgemeine Regeln. Ist einmal die hier vorausgesetzte Auswahl des katechetischen Stoffes getroffen, so sind zunächst die allgemeinen Regeln festzusetzen, nach welchen der Unterricht so einzurichten ist, daß das von den Schülern zu Lernende von den Lehrern auf die eindringlichste Weise, mit den zweckmäßigsten Hilfsmitteln, unter Berücksichtigung der Verschiedenheit des Stoffes und der Verschiedenheit der Seelenkräfte vorgetragen werde. Diese Regeln sind in folgenden Erfordernissen gegeben: 1) Gründlichkeit. Nur das gründlich Erlernte ist das wirklich Erkannte. Gründlichkeit besteht aber nicht in der bloßen Masse gegebener positiver Kenntnisse und eben so wenig in einem äußeren Anhäufen von einzelnen Gründen für oder gegen eine Sache, sondern darin, daß man den Gegenstand in seinem innersten Wesen erfasse und eine klare Einsicht in seine Genesis und seinen Organismus gewähre. Sie ist entgegengesetzt der Oberflächlichkeit, Seichtigkeit und Gedankenlosigkeit, mit der man nur bei dem Nächstliegenden stehen bleibt, das Klare verdunkelt, das Tiefe verflacht. Die beiden wesentlichen Momente der Gründlichkeit sind a) Klarheit (formelle Gründlichkeit). Die Mittel, wodurch Klarheit der Begriffe und Gedanken zu erzeugen ist, sind die Anschauungen und die Entwickelungen. Die ersteren werden gegeben durch Geschichte, Gleichnisse (Parabeln) und Beispiele; durch Beschreibung, Individualisirung und Concretisirung; durch symbolische Bilder, Darstellung des Uebersinnlichen durch Versinnlichung, wobei aber immer zu erwähnen, daß das Bild eben nur ein Bild sein solle; durch Vergleichungen und Gegensätze. Das Verfahren der katechetischen Entwickelung, sowohl in Bezug auf einzelne Worte als auf ganze Sätze, auf einzelne Begriffe wie auf Urtheile und Schlüsse, geschieht entweder auf synthetischem oder auf analytischem Wege (Zusammensetzung — Zergliederung). Im ersten Falle geht man von dem Einfachsten, von dem schon Bekannten aus und schreitet stufenweise aufwärts, bis zur Wahrheit fort, die gefunden werden soll. Im zweiten Falle giebt man die Wahrheit in klaren Worten, entweder in einem Satze oder in einer Erzählung, zerlegt dann das gegebene Ganze in seine einzelnen Bestandtheile und bringt diese erst einzeln und dann in ihrer Verbindung zum Verständniß. Die synthetische Entwickelung schafft mehr Neues im kindlichen Geiste, die analytische läßt ihm schon Bekanntes mehr zum Bewußtsein und zur Erkenntniß kommen; jene geht von Außen nach Innen (oft vom ganz Fremdartigen), diese von Innen nach Außen; jene sucht durch die Mannigfaltigkeit hindurch die Einheit, diese geht von der Einheit zur Mannigfaltigkeit. Der synthetische Weg ist vorzüglich bildend und findet da Statt, wo dem Lehrer die Anordnung seines Lehrganges selbst überlassen ist; der analytische ist dagegen da vornehmlich anzuwenden, wo die zu entwickelnden Sätze in Lehrbüchern, Katechismen u. s. w. vorgeschrieben, und diese in den Händen der Kinder sind, oder wo die Katechese am Faden einer Geschichte fortläuft. Es versteht sich von selbst, daß das analysirende Katechisiren leichter sei, als die vom Einfachen zum Zusammengesetzten aufwärts steigende Entwickelung. Dort ist bereits Alles gegeben und der Lehrer wird nicht so leicht den Faden verlieren. In jedem neuen Begriffe, der im Satze enthalten ist, hat er gleichsam wieder einen Ruhepunct, der ihn wieder zurechtweist. In der synthetischen Entwickelung spinnt sich der Faden ohne Unterbrechung fort; die Antwort des Kindes bedingt die folgende Frage, und weil ihm der Satz oder die Wahrheit nicht selbst vor Augen liegt, sondern erst durch Entwickelung gefunden werden soll, so entbehrt es selbst den Leitfaden für seine Antworten. Und da diese nun sehr mannigfaltig sein können, so gehört viel Gewandtheit und Geschicklichkeit von Seiten des Lehrers dazu, um seinen Katechisationsplan stetig verfolgen zu können. Diese synthetisch-katechetischen Entwickelungen sind es, welche man auch unter dem Namen der sokratischen Methode begreift (S. d. Art. Sokrates). Man nennt sie auch das Ablocken, und Winter (religiös-sittliche Katechetik, Landshut 1811) nimmt zweierlei Lehrarten an: die mittheilende und ablockende. Andere, und namentlich Kant, unterscheiden die sokratische von der katechetischen dadurch, daß sie diese, die katechetische, nur als Abfragen des Gelernten (aus dem Gedächtniß) bestimmen. Noch andere Eintheilungen nehmen Dinter, (Regeln der Kat. 2. Abschn.), Thierbach und Carstensen (Handbuch I., 140. §. 12) an. — b) Tiefe. Hilft auch die äußere Klarheit mit zur innern Tiefe führen, so ruht diese in Bezug auf die göttlichen Wahrheiten der christlichen Religion hauptsächlich in der innern, wesentlichen Beziehung der einzelnen Wahrheiten auf das innere und äußere Leben der Menschen und seine göttliche Gestaltung, in der Beziehung auf den Grund und Quell alles Lebens, auf Gott. Die rechte Tiefe giebt dann auch die rechte Fülle. — 2) Wahrheit. Gott ist ein Geist, und die ihn anbeten, müssen ihn im Geist und in der Wahrheit anbeten. Das rücksichtslose und aufrichtige Streben nach Wahrheit, nach der unbedingtesten, höchsten Wahrheit, was den

Lehrer vornehmlich auch als Religionslehrer beseelen muß, soll sich bei dem katechetischen Unterrichte darin kund geben, daß sich die gefundene Wahrheit durch ihre Mittheilung auch als Wahrheit in dem Geiste der Kinder Eingang verschaffe, von ihnen als solche anerkannt werde und daß ein gleicher Wahrheitssinn in ihnen angeregt werde. Hier kommt es besonders auf die Mittel an, deren sich der Lehrer bedient, um Ueberzeugung von der Wahrheit zu bewirken. Bei dem geschichtlichen Vortrage wird es auf getreuliche Darstellung dessen, was die Urkunden der heiligen Schrift enthalten, ankommen, so daß nichts hineingetragen wird, was nicht darin liegt. Bei den dogmatischen und ethischen Gegenständen kommt einmal ihre Wahrheit an sich, und zweitens der Beweis in Betracht. Bei der Wahrheit der Lehre an sich ist das erste Erforderniß die wörtliche exegetische Richtigkeit. Ein einziger Blick in den Urtext breitet oft erst das rechte Licht über die Uebersetzung aus. Ebenso ändert oft der Zusammenhang den Sinn einer Stelle. Nächst der wörtlichen exegetischen Wahrheit kommt ihre richtige Stellung zum Ganzen der christlichen Lehre, so wie die weitere Entwickelung, die Ableitung anderer Wahrheiten in Betracht, und hier besteht nun die Wahrheit der Darstellung darin, daß man keine Lehre aufstelle oder ableite, welche mit dem wahren Wesen und Zwecke der Lehren, welche Christus gegeben, in Widerspruch steht (analogia fidei) und daß man bei der katechetischen Weiterführung und Entwickelung den biblischen Grundbegriff nicht verliere. Das andere Hauptmittel für die Erzielung der Wahrheit besteht in den Beweisen, die besonders wegen der dadurch zu bewirkenden Uebung der logischen Denkkräfte wichtig sind. Je nachdem nun aber entweder die positive Wahrheit des Gegenstandes erwiesen, die Unsicherheit oder Ungewißheit gehoben und die Zustimmung gewonnen werden, oder aber die Bedenken und Zweifel gelöst werden sollen, ist die überzeugende und beweisende Lehrthätigkeit eine zweifache, eine positive, oder die eigentliche Beweisführung, und eine negative, oder die Widerlegung. Die Beweise sind a) Autoritätsbeweise; diese beruhen nun vornehmlich auf dem ganzen Wesen des Stifters der christlichen Religion, wie es sich durch die Geschichte und durch die innere Natur seines Geistes darstellt, und auf seinen, aus diesem Geiste zu erklärenden Aussprüchen; dann aber gehören auch noch die Aussprüche der Kirchenväter, Reformatoren, der christlichen und selbst heidnischen Weltweisen hierher. — b) Vernunftbeweise. Durch diese erst wird die Wahrheit zum wirklichen Eigenthume des Geistes; sie erst geben die wahre Erkenntniß, ohne welche der bloße Glaube ein leerer, geistloser, ungeistiger ist. Hierbei hüte sich der Lehrer, Alles über den Leisten eines gewissen logischen Schematismus zu schlagen, der dem Fassungsvermögen der Kinder noch nicht angemessen ist, der nicht umfassend und erschöpfend genug ist, und der deshalb theils Gedankenlosigkeit, theils sophistische Willkür erzeugt, ja selbst zu einer gewissen Gemüthlosigkeit führen kann. Die natürliche Logik des kindlichen Geistes muß entwickelt werden. Um das zu können, muß aber der Lehrer selbst auch selbstständig denken. — c) Erfahrungsbeweise. Dieselben bilden vom katechetischen Standpuncte aus eine eigene Klasse, weil der Katechet bei denselben mehr auf den unmittelbaren Eindruck der Erfahrung, als auf den logischen Zusammenhang zu achten hat. Sie sind entweder unmittelbare, durch einschlagende Beispiele aus dem Leben, oder mittelbare, durch Aehnlichkeiten (Analogien). — Die katechetische Widerlegung dient zur Beseitigung der Irrthümer und Zweifel. Was das Verhalten des Katecheten hierbei betrifft, so halte er sich an folgende Regeln: 1) er beachte zunächst diejenigen Zweifel und Einwendungen, welche so nahe liegen, daß ein nur etwas lebendiger Geist von selbst darauf kommen muß, oder welche er in seinen Entwickelungen selbst zu berühren veranlaßt wird. 2) Er fasse besonders diejenigen Einwendungen, Entschuldigungen, Ausflüchte und Vorwände ins Auge, welche a) im Volke besonders herrschend sind, oder in der Richtung des Zeitgeistes liegen, und unter diesen wieder diejenigen, welche b) voraussichtlich dem jugendlichen Alter am nächsten und gefährlichsten sind. 3) Er suche nicht Zweifel und Einwendungen auf, nur um solche aufzuzeigen, oder seinen Scharfsinn und seine Gelehrsamkeit an den Tag zu legen. 4) Er behandle nicht geringe und unbedeutende Zweifel und Einwendungen mit großer Wichtigkeit, während er vielleicht über die bedeutenderen, tiefer eingreifenden leicht dahin geht. — In formeller Hinsicht ist die Widerlegung nur eine Beweisführung. — 3) Lebendigkeit der Darstellung. Diese umfaßt das, was Spener durch die Frage: „Wie bringen wir den Kopf ins Herz?“ ausgedrückt hat. Hierzu findet der Lehrer den besten Schlüssel von selbst in seinem Gemüthe, in der begeisterten Hingebung an seinen Beruf. **Pectus est, quod disertos facit.** 4) Berücksichtigung der Verschiedenheit des Stoffes. a) Biblische und nicht biblische Texte im Allgemeinen. Den biblischen Abschnitt anlangend, der zum Leitfaden der Katechese genommen wird, lasse der Lehrer denselben zweimal von den Schülern lesen, da es nicht vorauszusetzen ist, daß sie gleich beim ersten Lesen das Ganze übersehen. Aber schon beim Lesen gebe der Katechet auf richtige Betonung und Ausdruck Acht, woraus er schon auf größeres oder geringeres Verständniß schließen kann. Er arbeite dem gedankenlosen Lesen entgegen. Ist das Ganze gut und richtig gelesen, so lasse man sich Rechenschaft vom Inhalt desselben geben oder fasse denselben selbst kurz zusammen. Auch übersehe man es nie, wo es nöthig, auf den Zusammenhang mit dem Vorhergehenden und Nachfolgenden aufmerksam zu machen. Hierauf folgt die Erklärung der einzelnen Worte, Begriffe und etwaigen historischen Verhältnisse und Umstände und sodann werde das Ganze seinem Lehrinhalte nach ins Auge gefaßt, der Grundgedanke aufgesucht; es müssen ferner die einzelnen Theile hervorgehoben, ihr Zusammenhang und ihre Verbindung sowohl mit dem Grundgedanken als unter sich nachgewiesen und daran die Lehren geknüpft werden, welche sich weiter daraus folgern lassen. Bei solchen Lehrstücken, die nicht unmittelbar biblische Texte sind, z. B. Taufe, Abendmahl, Glaubensartikel, wird nach der nöthigen Worterklärung, der allgemeine Begriff der Taufe u. s. w. entwickelt und aus diesem die einzelnen Theile und Lehrsätze abgeleitet. — b) Insbesondere historische Texte. Hierbei kommt vielerlei in Berücksichtigung, nämlich: in wiefern der vorliegende Text ein Glied der ganzen Kette der christlichen Lehre bildet, oder als Trä-

ger gewisser Wahrheiten und Anschauungen selbstständig dasteht, oder endlich Beweisstelle für irgend einen andern Ausspruch ist. Bei der Auswahl des Stoffes verfahre der Lehrer mit fleißiger, gewissenhafter Prüfung. Alles benutze er nur, dies gilt vorzüglich auch von den Wundern Christi, um den reinen geistigen und sittlichen Sinn des Christenthums darzustellen und dadurch Liebe für dasselbe und wahrhaft religiöse Gesinnung zu erwecken. Eine nicht unwichtige, hierher gehörende katechetische Frage ist die, wie es mit den anstößigen Stellen bei mehreren Geschichten des alten Testaments zu halten sei? Wer es nicht vorzieht alle solche Geschichten, oder einige derselben ganz zu übergehen, der beobachte bei deren Behandlung wenigstens folgende Grundsätze. Vor Allem sei der Katechet mit jenem heiligen Ernste ausgerüstet, den der Gegenstand an sich und insbesondere dem jugendlichen Herzen gegenüber und dem katechetischen Zwecke gemäß erfordert. Der Katechet muß sich erhaben fühlen über den Standpunct gemeiner Betrachtungsweise, es muß in ihm selbst, in seinem ganzen Wesen, in seinem Ausdruck und seiner Haltung das Bild sittlichen Erhobenseins den Kindern anschaulich werden; es muß sich die sittliche Kraft bei aller Anerkennung der menschlichen Schwachheit ausdrücken. — Er lasse sich nicht weiter und tiefer ein, als der Wortlaut ihn führt. — Er führe ein strenges Gericht über jede unsittliche, ungerechte, rohe Handlung. Man glaube nicht, daß es dem Ansehen der Schrift zu nahe trete, wenn man das Urtheil über die schlechte Handlung einer biblischen Person entschieden ausspricht. — Der Lehrer suche endlich aber vor Allem den Eindruck der Geschichte durch die Kraft der Lehre zu überwinden. Dann wird sich diese Lehre und deren Eindrücke in der Vorstellung des Kindes so mit der Bibel selbst verwachsen darstellen, daß dadurch die Ehrfurcht vor diesem Buche nur gesteigert wird. — c) Dogmatische Gegenstände. Obgleich der Katechet hier nicht eine wissenschaftliche Behandlung der Dogmatik im gelehrt theologischen Sinne statt finden lassen darf, so ist es doch eben so zu verwerfen, was Einige vom Katecheten fordern, daß er die einzelnen Glaubenslehren als gegebene betrachte, die er den Schülern mitzutheilen und auf das Eindringlichste ans Herz zu legen, nicht aber weiter zu begründen und zu erweisen habe. Vielmehr wird der Lehrer einen viel sicherern sittlichen und religiösen Grund legen, wenn er dem bloßen religiösen Gefühle der Kinder eine bestimmte Richtung durch populäre, philosophische Entwickelungen der Wahrheit, durch die auf diesem Wege zu erzielende selbstständig-bewußtvolle Erkenntniß giebt. Die Erweckung des religiösen Bedürfnisses muß dem kindlichen Geiste als unzertrennlich von dem Bedürfnisse der Wahrheit erscheinen. Das Speciellere über das Dogmatische der Katechese s. unt. d. Art. Religionsunterricht. — d) Moralische Gegenstände. Aus der innern Verwandtschaft der Moral mit der Dogmatik ergeben sich folgende Regeln. So wie der Katechet keinen dogmatischen Satz behandeln soll, ohne seine ethische Kraft zu entfalten, seinen Einfluß aufs Leben zu zeigen; so soll er eben so wenig einen moralischen Satz behandeln, ohne ihn dogmatisch zu begründen und im Lichte und Geiste der christlichen Lehre aufzufassen. Darin eben liegt das eigentlich Christliche im Unterschied vom Heidnischen und Naturalistischen, daß alles Thun auf den Urquell alles Guten, auf Gott zurückgeführt wird, unter steter Erinnerung an den erhabenen Stifter dieser Lehre, Christus. Eben so wenig darf man sich aber bei einer ethischen Wahrheit so in dogmatische Erörterungen verlieren, daß das ethische Moment darüber in den Hintergrund tritt. Vor Allem mache der Lehrer die Begriffe der Tugend im Allgemeinen und der einzelnen Tugenden, der Sünde, des Lasters recht klar, und knüpfe daran die unterstützenden Lehren von der menschlichen Natur; besonders hat er auch auf das Werk der sittlichen Besserung und Vervollkommnung, auf den sittlichen Kampf des Lebens und auf die Einwirkungen der äußern Lebensverhältnisse einzugehen. — 5) In Berücksichtigung der verschiedenen Seelenkräfte. Alles hierauf Bezügliche läßt sich in der Regel zusammenfassen: Behandle den katechetischen Unterricht so, daß er für das Denken, Fühlen und Wollen gleich fruchtbar ist.

II. Besondere Regeln. Diese beziehen sich auf die dem katechetischen Unterrichte eigenthümliche Form der Mittheilung an die Katechumenen. Der Mittheilung steht gegenüber die sichere Aneignung von Seiten des Schülers. Diese Aneignung geschieht durch die innere Erkenntnißthätigkeit unter Beihilfe des Auswendiglernens. Der Mittheilende hat daher auch zu prüfen, ob die Aneignung wirklich erfolgt ist. Beide Zwecke vereinigen sich am besten durch das Lehren mittelst Frage und Antwort, welches abwechselt mit fortlaufendem Vortrage. Ihrer äußern Form nach nennt man die erstere dieser Lehrarten die erotematische, auch sokratische (mäeutische), heuristische oder vorzugsweise katechetische; die letztere die acroamatische oder rhetorisch-oratorische. Erstere tritt hauptsächlich da ein a) wo der Lehrer sich überzeugen will, ob der Schüler das Vorgetragene oder Gelernte versteht; b) wo er die Erkenntniß auf eine dem Vermögen und andern Kenntnissen des Schülers entsprechende Weise so vermitteln will, daß er selbst der Erreichung seines Ziels versichert sein kann, weil er bei dem oratorischen Vortrage nicht weiß, ob seine Schüler mitfolgen und die Anstrengung, einem solchen Vortrage zu folgen, manchmal zu groß und zu ermüdend ist. Die oratorische Lehrart wird dagegen da nothwendig sein, wo es auf zusammenhängende Erzählung historischer Thatsachen ankommt und dann, wo der Katechet, bei einem wichtigen Erkenntnißpunct angekommen, einen Gesammteindruck hervorbringen und durch Ermahnung, Warnung, Bitte, Ermunterung u. s. w. auf Gemüth und Willen unmittelbar einwirken will. — Frage und Antwort insbesondere. 1) Die Frage. a) Eintheilung der Fragen. Dem eigentlichen Wesen der Frage nach kann es nur 2 Hauptgattungen geben. Ist jede Frage eine Aufforderung zu einem Urtheil, so kann entweder ein Urtheil einfach und direct verlangt werden, oder es kann das verlangte Urtheil schon in die Frage, jedoch als ungewiß mit aufgenommen und nur die Entscheidung darüber verlangt werden. Der Gegenstand der Frage nämlich kann entweder ein bloßer Begriff sein, und dann will der Fragende wissen, welche Aussage zum Begriffe passe; oder er kann selbst schon ein Urtheil sein, und dann will der Fragende wissen, ob das ausgesprochene Urtheil richtig sei. Die erste Gattung sind reine Bestimmungs-

fragen; die zweite Entscheidungs- oder Wahlfragen. Von geringem materiellen und formellen Werthe sind folgende Bezeichnungen verschiedener Fragarten: Causal-, Consecutiv-, Final-, Verhältniß-, Zustands-, Explanativ-, Ergänzungs-, Vergleichungs-, Einschränkungs-, Ausschließungs-, Remotiv-, Objectionsfragen; dann Eingangs-, Vorbereitungs-, Hinleitungs-, Zwischen-, Uebergangs-, Erinnerungs-, Ordnungs-, Aufzählungs-, Wiederholungs-, Zusammenfassungsfragen. Für die richtige Methode des Fragens ist mit solchen Benennungen nichts gewonnen. b) Die practische Anwendung der Frage überhaupt. Für diese gelten, da sie denselben Zweck der richtigen Erkenntniß der Religionslehre haben, die schon oben aufgestellten allgemeinen Regeln. Nur folgende zwei dürften noch hinzuzufügen sein: der Katechet suche sein Ziel 1) auf kürzestem, 2) auf sicherstem Wege. c) Nothwendige Eigenschaften der Frage.

1) Deutlichkeit und Bestimmtheit. Die Deutlichkeit ist theils die wörtliche und grammatische, und als solche besteht sie in der Sprachüblichkeit, Sprachrichtigkeit und Sprachleichtigkeit, theils logische. Durch die logische Richtigkeit erlangt die Frage zugleich die unumgänglich nöthige Bestimmtheit. Die Bestimmtheit ruht bei jeder Frage theils in dem angegebenen Allgemeinen, theils in den besonderen Beziehungen. Das Allgemeine kann sowohl im Subject, als im Prädicate gegeben sein; die nähere Beziehung desselben aber zum gesuchten Besondern ist dann in der Attributiv- und Objectivbestimmung zu suchen, das quaesitum kann sich sowohl auf das Subject, wie auf das Prädicat, wie auf die beiden nähern Bestimmungen beziehen. Im letztern Fall aber ist in der Frage allemal Subject und Prädicat gegeben. Daraus ergeben sich folgende 4 Fälle:

A. Bei der Frage nach dem Subject reicht a) entweder schon die allgemeine Bestimmung des Prädicats aus; oder die nähere Bestimmung dis Subjects liegt b) in der nähern attributiven und objectiven Bestimmtheit des Prädicats.

B. Bei der Frage nach dem Prädicate findet dieses seine Bestimmtheit a) entweder schon in der Angabe des Subjects, b) oder in der nähern Bestimmung des Prädicats.

C. Bei der Frage nach dem Attribut findet sich die Bestimmtheit a) im Subject und Prädicat, b) näher im Object.

D. Bei der Frage nach dem Object findet sich die Bestimmtheit gleichfalls a) im Subject und Prädicat, b) näher im Attributiv.

2) Angemessenheit. Damit die Frage passend, zweckfördernd und angemessen sei, ist, außer dem was schon in den allgemeinen Regeln enthalten, Folgendes noch zu beobachten. Es werde nichts Fremdartiges eingemischt, was die Aufmerksamkeit der Schüler von dem eigentlichen Gegenstande ablenken könnte. Besonders aber hüte sich auch der Katechet, die Aufmerksamkeit seiner Schüler blos durch Späßchen, Witze und Schnurren fesseln zu wollen. Nichts ist bildender, die Aufmerksamkeit und den Verstand schärfender, als wenn dem Schüler ein gemachter Fehler nicht gesagt und tadelnd vorgehalten, sondern durch Fragen selbst zum Bewußtsein gebracht wird, so daß er sich durch sich selbst widerlegt und überführt sieht. Die Folge der Frage muß dem innern Zusammenhange der Gedanken angemessen sein. Besonders ist darauf zu sehen, daß man immer nur vom Bekannten zum Unbekannten übergehe, damit man nicht etwa, wie der kurhessische Landeskatechismus, von Holzapfel, mit der Frage beginne: „Welches ist die höchste Wahrheit, die der Mensch erkennen kann?" Ferner verlangt die Angemessenheit, daß die Frage nicht zu leicht und nicht zu schwer, nicht zu kurz und nicht zu lang sei. Diese Forderung setzt mithin genaue Kenntniß der Schüler voraus. —

2) Die Antwort. Aus der Antwort erkenne ich, was das Kind weiß, aus der Antwort bildet sich die neue Frage. Eine Antwort richtig zu beurtheilen, den Grund der falschen Antwort sogleich aufzufinden, die Verbesserung auf die zweckmäßigste Weise, auf dem kürzesten und sichersten Wege zu bewerkstelligen, darin kann der Lehrer seine katechetische Geschicklichkeit am besten beweisen. Zugleich muß der Lehrer seinen Schüler so behandeln, daß dieser immer Muth habe, zu antworten, und nicht aus Schüchternheit gar keine Antwort gebe. Lächerliche Antworten, aus Muthwillen gegeben, sind aufs strengste zu rügen; auf der andern Setie aber hüte sich auch der Lehrer, solche durch lächerliche Fragen hervorzurufen. Z. B. „Ist das Abendmahl grün oder roth?" Antw.: „Nein, blau."

Ueber die pädagogische Behandlung der Katechumenen sei hier nur Folgendes gesagt. Der Katechet muß alle seine Schüler mit der Liebe behandeln, welche in dem Wesen seines Berufes liegt; er darf aber keinen bevorzugten Liebling kennen. Aus dieser Liebe folgt nothwendig auch die Sanftmuth und Geduld. Daneben muß er aber auch mit würdigem Ernste auf Disciplin, auf Zucht und Sitte halten. Daß bei einer zweckmäßigen Behandlung der Katechumenen auf die Verschiedenheit des Alters, Geschlechts und Naturell Viel ankommt, versteht sich von selbst. —

Werth der katechetischen Lehrart. Dieser ist vielfach in Zweifel gezogen, verkannt und bestritten worden. Wenn man freilich so manche schlechte Katechese mit angehört oder gelesen hat, in welcher ermüdende Weitläufigkeiten, ein beständiges Zerspalten und Zerhacken der Begriffe, ein zu weites Zurückgehen und Ausholen, Wortzerrereien und geistlose Fragen und dergleichen in Menge vorkommen, so darf man sich nicht wundern, wenn Manche wegen dieses Unfuges der katechetischen Unterrichtsweise allen Werth absprechen. Wir wollen hier die Urtheile einiger der namhaftesten Pädagogen zusammenstellen. Pestalozzi vergleicht den Katecheten mit einem Raubvogel, der Eier aus einem Neste holen will, worin noch keine gelegt sind. Dagegen behauptet Scholz, daß es nichts gebe, womit ein Lehrer mehr Früchte schaffen könne, als mit Katechisiren. Denzel spricht sich darüber so aus: „Die Schule bedarf nicht sowohl der künstlichen Katechisationen, als vielmehr der kunstlosen Unterredungen. Die Katechisation spricht in der Regel blos an den Verstand und läßt das Gefühl kalt, gerade in demjenigen Lehrgegenstande, in welchem das Gefühl nie kalt bleiben darf. Die natürliche Unterredung mit den Kindern spricht Herz und Gemüth an, sie wägt und wählt nicht ängstlich das Wort, sondern läßt es warm und kräftig vom Herzen zu Herzen strömen. Ein Lehrer, welcher selbst Gemüth hat und die einfache Kunst versteht, sein Herz in der herzlichen Unterredung seiner Kinder zu öffnen, der ist der beste Katechet. Freilich aber darf

man nicht wähnen, es gehöre dazu weiter nichts, als ein natürliches Talent, und man dürfe hier ohne Vorbereitung dem ersten besten Gedanken folgen. Es muß allerdings eine bestimmte Gedankenreihe in Fragen verfolgt, es muß die Geschicklichkeit erworben sein, den Ton der Unterredung richtig zu fassen und die Fragen in ihr natürliches Gewand mit Leichtigkeit zu kleiden. Das Alles muß allerdings gelernt und geübt sein." Auch Schwarz spricht sich in einer gewissen Beziehung sehr stark gegen das Katechisiren aus, wenn er sagt: „Man kann es vermittelst der Katechisirkunst unglaublich weit bringen. Wir haben 8—10jährige Kinder gehört, welche von der Allmacht, von Recht und Pflicht u. s. w. die Begriffe angeben, auflösen, erklären konnten, daß man hierin ihren Verstand nicht genug bewundern kann und Alles für Entwickelung der Vernunft hält, welche alles Ehemalige im Religionsunterricht bei Weitem übertrifft. Daß es aber Worte um Worte sind, und daß dieses sogenannte Erklären nichts Anderes, als eine Art Kopfrechnen ist, daß diese Wortmacherei eher mit einem blauen Dunste der ehemaligen Betrüger in der Goldmacherei verglichen, als eine Belehrung in dem Christenthume genannt werden mag, braucht nicht weiter nachgewiesen zu werden. Am Tage liegt das Unheil, das durch solche Lüge in das kindliche Gemüth eingepflanzt wird, wenn es bei allem Red- und Antwortgeben über Gott und Rechtschaffenheit, Gott weder vor Augen noch im Herzen hat, und nur seiner Eitelkeit im Mißbrauche der heiligen Worte dient." Niemeyer spricht sich also aus: „Ich kenne den Werth der Katechetik und Sokratik als Weckung, Uebung und Bildung des Verstandes sehr wohl, glaube auch die Methode im zweiten Theile der Grundsätze genugsam empfohlen zu haben, bin weit entfernt in die ungerechten Klagen einzustimmen, die man schon gegegen das Katechisiren erhoben hat; aber je länger ich unsere Volksschulen beobachte und unsere meisten Lehrer, desto mehr finde ich gegründet, was Pestalozzi sagt: das eigentliche Katechisiren, vorzüglich über abstracte Begriffe, sei häufig nichts mehr, als ein papageiartiges Nachsprechen unverstandener Töne; das Sokratisiren sei bei Kindern unmöglich, denen theils der Hintergrund der Volkskenntnisse, theils die äußern Mittel der Sprachkenntnisse mangeln. Oft sei es eine bloße Wort- und Satz-Analyse, ein Wiedergeben vorgesagter oder halb angedeuteter unverstandener Redensarten u. s. w." Am stärksten drückt sich Kelber aus: „Den biblischen Pädagogen überhaupt war die beste Erziehungs- und Unterrichtsweise eigen, — auch ihr Unterricht in der Religion war der beste, anschaulich, faßlich, eindringlich und erwecklich zugleich. Erst gaben sie, was Niemand hatte und haben konnte; dann legten sie es im Gedächtnisse nieder und machten es zu einem Eigenthume des Verstandes und Herzens. Die Frucht davon war Gottesfurcht und Gottseligkeit. So wird der Unterricht ein fruchtbringender, ein segensreicher. Man hat sich in der neuern Zeit häufig der sokratischen Lehrweise bedient und sie für die allein wahre halten wollen. Allein sie eignet sich am wenigsten für den christlichen Religionsunterricht. Und wenn das Sokratisiren weiter nichts war, als ein Zergliedern der Begriffe und ein Spielen mit Worten, so machte es die Religion zu einem dürren Gerippe ohne Geist, zu einer Schale ohne Kern, und zu einem Baume ohne Frucht. Das war leider der Religionsunterricht zum Unheile der Jugend bei Vielen, ein Zerhacken und Verstümmeln des Lebensbaumes, ein Zerbröckeln des Himmelsbrotes und ein Vorwerfen desselben in ungenießbaren Brocken, oder auch ein Ueberzuckern desselben, wovon blos das Süße abgeleckt wurde, das Brot selbst aber ungekostet blieb. Es kam davon nichts in das Gedächtniß, nichts in den Verstand und in das Herz. Die so Abgespeis'ten wußten nichts von Religion und hatten keine Religion; aus dem frischen Lebensbaume war ein dürrer Strunk geworden. Welche Frucht konnte zum Vorschein kommen! wenigstens keine Christenfrucht." —

Literatur der Katechetik. Die Katechetik als Wissenschaft tritt selbstständig erst am Ende des 17. Jahrhunderts auf. Die älteren Schriften darüber, Augustinus, de catechizandis rudibus, des Gregorius Nyssenus λόγος κατηχητικὸς ὁ μέγας; dann Gerson's Schriftchen de parvulis ad Christum trahendis, enthalten nur einzelne Winke und Anweisungen. Näher einer wissenschaftlichen Behandlung tritt das Reformationszeitalter:

Trocedorf (eigentlich Valentin Friedland aus Trozendorf bei Görlitz, Melanchthons Schwiegersohn), **Methodus doctrinae catecheticae, 1570.**
Hyperius, de catechesi libellus. 1570.
Fr. Breckling, tractatus de modo catechisandi. 1662.
Baier, aphorismi de institutione catechetica. 1698.
Fecht in seiner instructio pastoralis. 1718.
Rambach, der wohlunterrichtete Katechet, 1722. 8. Aufl. 1739.
Bohner, institutiones theologicae catecheticae. 1723.

Der eigentliche Schöpfer der neuern Katechetik aber ist Philipp Jacob Spener (s. d. Art.), durch seine

Tabulae catecheticae, oder Gedanken von der Katechismus-Information, und
Einfältige Erklärung der christlichen Lehre nach der Ordnung des kleinen Katechismus u. s. w. Frankfurt, 1677.

Nach ihm bildete Gräffe eine systematische Wissenschaft der Katechetik in

Grundriß der allgemeinen Katechetik nach Kantischen Grundsätzen, 3 Bde. 1795. 96.

Fernere Schriften sind:

J. P. Miller, Anweisung zur Katechisirkunst. 1782.
Daub, Lehrbuch der Katechetik. 1801.
B. Schmidt, katechetisches Handbuch. 1798.
Rosenmüller, Anweisung zum Katechisiren. 1783.
Wolfrath, Lehrbuch einer allgemeinen Katechetik. 1807, und Versuch eines Lehrbuchs der relig.-moral. Katechetik u. Dialectik. Lemgo, 1807; worin diese Lehrform bestimmter von dem Religionsunterricht unterschieden ist.
G. F. Dinter, die vorzügl. Regeln der Katechetik. 1810.
Schwarz, Katechetik. 1818.
E. Thierbach, Handbuch der Katechetik. 2 Bde. Sondershausen, 1822.
Derselbe, Lehrbuch d. Katechetik. 1830.
Derselbe, Katechisirkunst. 5 Thle. Nordhausen, 1826—31. 2. Aufl. Leipzig, 1833.
L. Carstensen, Handb. der Katech. 2 Bde. Altona, 1821
Joh. Bapt. Hirscher's Katechetik, oder: Der Beruf des Seelsorgers, die ihm anvertraute Jugend im Christenthum zu unterrichten und zu erziehen. 3. Aufl. 1834. 4. Aufl. 1842.
Harnisch, Anweis. zum Unterricht im Christenthum. 1818. — Desselben Entwürfe und Stoffe u. s. w. 1834.
G. Hartung, Katechetenschule zum Lehren und Lernen 3 Thle. Leipzig, 1827.
J. A. G. Hoffmann, Katechetik oder Anleitung zum Unterricht der Jugend in der christl. Religion, vorzügl. für Volksschullehrer. Jena, 1841.

Von einem andern Verfasser.

Katechetik, die Wissenschaft und systematische Kenntniß derjenigen Regeln und Grundsätze, wie man die zu Unterrichtenden mittelst Frage und Antwort auf eine für sie bildende Weise in irgendeinem Gegenstande unterrichten kann, dann aber im besonderen und jetzt mehr gewöhnlichen Sinne, Anwendung dieser Lehrart auf Religionsunterricht, also Religionsunterricht in Frage und Antwort. Alles kann ausarten und gerade das Trefflichste am allermeisten. Alles kann nur zur äußern leeren Form werden, und dann mißbraucht werden. Aber Mißbrauch hebt nicht den Gebrauch auf, und wenn ein nach einem vortrefflichen Plan aufgeführtes Gebäude in Trümern fällt, so bleibt deswegen der Plan selber doch vortrefflich. Die Mängel, welche man der Katechetik vorwirft, sind nicht nothwendig damit vorbunden. Die Vortheile, welche sie gewährt, sind dagegen bedeutend und zahlreich. Der Lehrer selbst gewinnt dadurch; seine Kenntnisse werden deutlicher und klarer, seine Darstellung faßlicher, er wird vertrauter mit der Bildungsstufe der Schüler, seine Lehrfähigkeit entwickelt sich naturgemäß. Noch viel größer sind die Vortheile für die Kinder. Ihre Aufmerksamkeit wird geweckt und unterhalten, der Verstand mit den übrigen Seelenthätigkeiten in Wechselwirkung gebracht, die Sprech- und Sprachfertigkeit geübt und der Unterricht gewinnt möglichst an Verständlichkeit. Die Katechetik setzt Menschenkunde und namentlich Psychologie voraus, fordert aber auch Begründung aus der Philosophie, namentlich Logik. Die Lehre von Frage und Antwort macht einen Hauptheil der Katechetik aus, weil sich die Katechetik hauptsächlich darauf gründet. Gehen wir näher auf die katechetische Form ein, so werden die Grundsätze und Regeln anzudeuten sein, nach denen der Katechet einen gegebenen Stoff seinen Schülern am besten beibringen kann, und wir dabei ebensosehr die Behandlung des Stoffes als die Behandlung des Schülers oder Katechumenen zu berücksichtigen haben. Wie soll vor allen Dingen der katechetische Stoff im katechetischen Unterricht dargestellt werden? Die Darstellung fordert Gründlichkeit, Wahrheit und Lebendigkeit. Wir glauben, daß in diesen drei Momenten alle übrigen Erfordernisse enthalten sind, denn wenn Thierbach lehrt, der katechetische Unterricht müsse deutlich, gründlich, rein sittliche Motive enthaltend, wohlgeordnet und zusammenhängend, anwendbar und angewendet auf's Leben sein, so kann man entgegenhalten, daß Gründlichkeit ohne Deutlichkeit sich nicht denken läßt, eben so wenig Deutlichkeit ohne Zusammenhang und Ordnung; die Forderung der Sittlichkeit liegt in der des Wahren und das Practische ist in der Lebendigkeit enthalten. Andere Katecheten verlangen, daß die Darstellung wahr und wesenhaft, tief, lebendig und kräftig, pragmatisch und practisch sei; indessen kann nur dajenige als wahr erscheinen, was in seinem lebendigen Zusammenhange mit dem Ganzen, in seiner rechten Stellung und Bedeutung erkannt wird, und die übrigen Forderungen sind offenbar in den obigen enthalten. — Ohne Gründlichkeit gibt es keine Erkenntniß, sondern blos etwas im Gedächtniß Aufgenommenes. Sie besteht darin, daß man die Sache in ihrem innersten Grunde erfasse, und eine klare Einsicht in ihre Entstehung, Entwickelung und ihren Organismus erhalte. In dieser Beziehung wird Klarheit und Tiefe erfordert. Wenn ist Klarheit vorhanden? wenn die einzelnen Begriffe bestimmt, wenn die einzelnen Gedanken und Lehren bewiesen, wenn die einzelnen Theile in ihrem Zusammenhange erkannt sind. Man möge ja nicht glauben, daß Gründlichkeit etwa nur für höhere Classen paßt, und bei dem Unterricht kleinerer Kinder unanwendbar ist. Das Oberflächliche schadet immer, indem es namentlich für eine gründliche Auffassung abstumpft, und eine gründliche Behandlung dann später erschwert. Freilich ist der Anfang schwer, aber um desto überraschender sind die späteren Fortschritte, wenn gleich von vornherein die Forderung der Gründlichkeit erfüllt wurde. Sind dem Kinde im Anfange auch nur ein oder zwei Begriffe, Sätze, Wahrheiten beigebracht, so ist nicht blos dies dadurch gewonnen, sondern daß es überhaupt an eine gründliche Lehrart sich gewöhnt, und im Denken geübt wird. „Es ist leicht," sagt Marheineke Entw. d. pr. Theol. §. 308, „oberflächlich und herablassend zu den Kindern zu reden; aber das ist nicht die christliche Religion; sie ist weder leicht noch oberflächlich; sie ist schwer, weil sie gedankenschwer ist und von tiefer, speculativer Art und Natur." Das ist „das Schwierige, der Forderung des Inhalts der Lehre und Beschaffenheit der kindlichen Natur in gleicher Weise ein Genüge zu leisten;" und das Mißverhältniß wegzuräumen, in welchem dieser Inhalt zur Fassungskraft und Einsichtsfähigkeit des Kindes steht, „das ist die Aufgabe der Geschicklichkeit und der Methode." Als Mittel zur Klarheit kann man 1) die anschauende Betrachtung und 2) die Entwickelung anwenden. Die erstere hält entweder unmittelbar den Gegenstand oder seine Abbildung vor, oder beruft sich auf eigene oder fremde Erfahrung, um in der Einbildungskraft ein dem Begriff entsprechendes Bild zu schaffen oder aufzufrischen. Dazu dienen a) Gleichnisse und Beispiele, wodurch das Allgemeine im Einzelnen erscheint. Die den Sinnen erfaßbare Schöpfung ist gewissermaßen der verkörperte Geist Gottes, und es liegt auf diese Weise nahe die göttlichen Gedanken in der christlichen Religion durch Hinweisung auf die Natur zu veranschaulichen. Aber je übersinnlicher die Gedanken sind, die veranschaulicht werden sollen, desto schwieriger wird es das Treffende zu finden. Der Katechet benutze daher lieber den Reichthum von erhabenen und schönen Gleichnissen, welche die Schrift darbietet, und gehe, wenn er nicht ein ganz besonderes Talent dazu hat, nicht darauf aus, neue zu erfinden, welche bei näherer Betrachtung vielleicht irgend etwas Unpassendes zeigen und dadurch die Wirkung des Unterrichts stören. Die Gleichnisse der Schrift haben einen so bestimmten Character, daß Nebenbeziehungen, die daran geknüpft werden könnten, nicht hervortreten. Schönere und edlere Gleichnisse gibt es nicht, um z. B. die Fürsorge Gottes für die Menschen, das Verhältniß Christi zu den Sündern, das Verhältniß der Gläubigen zu ihm, die verschiedenen Seiten des Christenthums und seiner Vortrefflichkeit darzustellen, als die von Jesus selbst gegebenen von den Lilien auf dem Felde und den Vögeln unter dem Himmel; von dem guten Hirten der Schafe, vom Weinstock, vom Acker, von der köstlichen Perle u. s. w. Die richtige Anwendung und treffende (keineswegs aber weitschweifige und kleinliche) Auseinandersetzung dieser und dergleichen Anschauungen geben

einen so reichlichen katechetischen Stoff, daß der Katechet kein Bedürfniß nach neuen fühlen wird. Uebrigens hüte er sich, mit solchen Anschauungen zu verschwenderisch zu sein, und Alles mit Gleichnissen erläutern und belegen zu wollen, um nicht dadurch ihre Kraft abzuschwächen und den Unterricht schleppend zu machen. Zur anschauenden Betrachtung dienen ferner b) die Beschreibung, wodurch die einzelnen Momente einer Handlung, die einzelnen Züge eines Characters, die einzelnen Eigenschaften einer Person oder Sache ausgeführt werden. Je lebendiger dies geschieht, desto besser, und dazu dient, wenn Züge aus dem Leben selbst gegriffen werden. Ferner c) der Schematismus, Figur, Bild, welche in der Veranschaulichung des Uebersinnlichen durch Versinnlichung, des Außerzeitlichen und Raumlosen durch Zeitliches und Räumliches besteht.— d) Vergleichung und Gegensatz; dazu dient ebenso das Gleichartige wie das Entgegengesetzte, oder der Gegensatz. Vom Gleichniß unterscheidet sie sich nur dadurch, daß jenes nur ein Ausgeführtes, Historisches ist. So vergleicht der Herr die Pharisäer mit übertünchten Gräbern (Matth. 23, 27.), Petrus die von der Gnade wieder Abgefallenen mit dem Hunde, der sein Gespieenes frißt. Die wirksamste Vergleichung ist die gegensätzliche, die oft eine bloße Umkehr der Sache ist. Wie lebendig und anschaulich ist nicht die Wahrheit, daß Gott Alles sieht und hört, in den Worten ausgesprochen: der das Aug' gemacht hat, sollte der nicht sehen? der das Ohr gepflanzt hat, sollte der nicht hören? Um den Kindern aber nicht blos Vorstellungen, sondern Begriffe beizubringen, müssen andere Mittel angewandt werden. Man kann zu dem Ende nicht mit Definitionen oder Begriffsbestimmungen anfangen, sondern auch damit aufhören, sonst würde man Dinge auswendig lernen lassen, die nicht verstanden werden. Zur Erzielung klarer Begriffe, lebendiger Erkenntniß dient das Verfahren der katechetischen Entwickelung, welche in Synthesis (Zusammensetzung) und Analysis (Zergliederung) zerfällt. (S. oben Analysiren und analytische Lehrmethode.) Uebrigens bringt es das Wesen der christlichen Religion, als Inbegriff geoffenbarter göttlicher Wahrheiten und Thatsachen mit sich, daß die sokratische Methode, welche von Einigen als die katechetische genannt wird, sich nicht immer anwenden läßt. „Der Sokratiker," sagt Dinter, „soll dem Kinde nichts geben, sondern Alles aus ihm nehmen!" Das ist richtig, aber eben deshalb kann der Katechet nicht immer Sokratiker sein, weil er eben das Geoffenbarte geben soll. Allerdings läßt sich der Kern der christlichen Religion nicht aus dem Kinde selbst herausnehmen und herausentwickeln, doch gehen diejenigen, welche die Sokratik ganz aus dem Gebiete der Katechetik verweisen wollen, viel zu weit. Durch den Begriff der katechetischen Entwickelung sind wir bereits mit dem Wesen der innern Tiefe bekannt geworden, allein alle grammatikalischen und logischen Entwickelungen einzelner Begriffe und Gedanken, erschöpfen noch nicht die eigentliche Tiefe der göttlichen Wahrheiten der christlichen Religion. Diese ruht auf der Auffassung der Wahrheit in ihrer objectiven und subjectiven Beziehung zum Reiche Gottes. Die rechte Tiefe gibt dann auch die rechte Fülle. Die katechetische Behandlung fordert in dieser Beziehung Begründung aus der heiligen Schrift, Begründung aus dem Verhältniß Gottes zur Welt durch Darstellung des höhern Lebens im Menschen und seines Verhältnisses zum natürlichen Leben. Der Katechet soll nicht blos in die Tiefe hinunterzeigen, sondern er soll selbst hinabsteigen und das edle Metall hervorholen. Dies gilt von den eigenthümlich biblischen Hauptbegriffen: Fleisch, Geist, Natur, Gesetz, Sünde, Gerechtigkeit, Rechtfertigung, Glauben, Erlösung, Versöhnung u. s. w. (Vergl. Krehl's Wörterbuch zum Neuen Testamente. Leipzig, Reclam.) Diese Gründlichkeit ist es, welche zur Bescheidenheit führt, während Oberflächlichkeit aufbläht und geschwätzig macht. Die Gründlichkeit gibt Objectivität, indem sie die Gegenstände im Gegensatze zum Ich in ihrem Werthe schätzen und sich selbst bescheiden lehrt. Ein gründlicher Unterricht hat daher den wohlthätigsten Einfluß auf die Bildung des Characters der Schüler, und es ist dies einer der Puncte, wo die Einheit und das Zusammenwirken des Unterrichts und der Erziehung klar hervortritt. — Endlich gehört zur Gründlichkeit noch die Klarheit des Zusammenhangs, der wieder nicht blos ein äußerlicher, sondern ein innerlicher ist. Hierbei handelt es sich zunächst um den Zusammenhang einer Katechese mit dem Gegenstand der vorangegangenen, welches im Allgemeinen dem Eingange überlassen werden kann; sodann aber insbesondere um den Zusammenhang der einzelnen Wahrheiten und Lehren mit dem Ganzen und unter sich, damit man nicht blos klare Begriffe, klare Theile, sondern auch Klarheit im Ganzen gewinne, und damit nicht durch die Aufhellung des Einzelnen eine desto dichtere Nacht auf dem Ganzen liege. So wie im Allgemeinen der Zusammenhang der einzelnen Hauptstücke, die Vermittelung der Zehn Gebote mit dem Glauben, dieses mit Gebet und Sacramenten. Im Einzelnen der Zusammenhang der einzelnen Gebote und Pflichten der Christen, im Vater Unser die Bitten, im Glauben die drei Artikel, und in den einzelnen Artikeln die einzelnen Glieder, z. B. heiliger Geist — christliche Kirche — Gemeinschaft der Heiligen — Vergebung der Sünden und Auferstehung des Fleisches u. s. w. —

Katechismus. Im weitern Sinne versteht man unter dieser Benennung jedes in Fragen und Antworten abgefaßte Lehrbuch, im engern aber nur ein in dieser Weise abgefaßtes Lehrbuch der christlichen Glaubens- und Sittenlehre, und in der protestantischen Kirche vorzugsweise den „großen" und „kleinen" Katechismus, welche beide Luther schon im Jahre 1529 herausgab, wahre Meisterstücke ihrer Art, die später in die Reihe der symbolischen Bücher mit aufgenommen wurden.

Die katholische Kirche zählt mehre solcher Katechismen, von denen der berühmteste der sogenannte römische, oder der Katechismus des Conciliums zu Trient ist, welcher unter Pius V. abgefaßt wurde. Zu großem Ansehen gelangte auch der Katechismus des P. Canisius. Von den neuern sind zu erwähnen: 1) Der vollständige Katechismus der christkatholischen Religion für die deutschen Schulen im Königreiche Bayern. (München, im königl. Central-Schulbücherverlag). 2) Der unter dem Erzbischof Lothar Anselm herausgegeb. Katechismus der christkathol. Religion. 3) Der Katechismus der christkathol. Glaubens- und Sitten-

lehre von Godohard Oetrup (10. Aufl. Hannover 1840.) 4) Der Würzburger und 5) der Augsburger K. —

Katechumenen. Im engern, kirchlich-pädagogischen Sinne solche Kinder, welche durch einen kurzen faßlichen, hauptsächlich auf Frage und Antwort beruhenden Unterricht in der christlichen Glaubens- und Sittenlehre von ihrem Seelsorger zur Confirmation und Communion vorbereitet werden. In der ersten Kirche waren es großentheils Erwachsene aus dem Juden- oder Heidenthum, welche die christliche Lehre anzunehmen Willens waren. Sie waren in Classen eingetheilt und rückten nach den Fortschritten, die sie in dem christlichen Religionsunterrichte machten, so wie nach den Proben, die sie in ihrem guten Betragen und frommen Wandel ablegten, immer von einer niedern Classe in eine höhere vor. Zwei bis drei Jahre dauerte dieser stufenweise Unterricht. Bei den öffentlichen gottesdienstlichen Versammlungen wurde ihnen in der Kirche ein besonderer Platz angewiesen, wo sie, solange Gebet- oder Religionsvorträge gehalten wurden, gegenwärtig sein durften; sobald aber der eigentliche Gottesdienst anfing, mußten sie sich auf den Ruf des Diacons entfernen.

Katheder. Eigentlich Käthĕdra, ein griechisches Wort (καθέδρα), das einen Sitz, Stuhl bedeutet. Es ist wirklich nicht ohne pädagogische Wichtigkeit, daß der Lehrer einen von den Schülern abgesonderten und erhöhten Platz einnehme. Jeder, der die Wirkungen dieser Einrichtung aus Erfahrung kennt, wird bekennen, daß ihm der Lehrer dann bedeutender, achtunggebietender und äußerlich würdiger vorgekommen ist. Bedarf doch selbst der erwachsene Mensch nicht selten solcher Aeußerlichkeiten zur Anregung und geistigen Fesselung, wie viel mehr das Kind. Mit einer solchen Absonderung und Erhabenheit läßt sich nichtsdestoweniger von Seiten des Lehrers das herzliche, väterliche liebevolle Herablassen recht gut verbinden.

Kathedralschulen s. Klosterschulen.

Keller (Georg). Früher, ehe Zschokke sich selbst dazu bekannt hatte, für den Hauptverfasser der „Stunden der Andacht" gehalten, einer der freisinnigsten katholischen Theologen der neuern Zeit, wurde zu Ewattingen auf dem Schwarzwald unweit des badischen Fleckens Bonndorf am 14. Mai 1768 geboren und war der Sohn eines Hufschmieds. Er besuchte zuerst die Schule zu Villingen, darauf das Gymnasium zu Freiburg im Breisgau, begab sich später nach Wien, wo er sich dem Studium der Theologie und Philosophie widmete, und trat, nachdem er 1778 in seine Heimath zurückgekehrt war, nach dem dringenden Wunsche seiner Aeltern als Novitze in das Benedictinerstift St. Blasien. Er legte 1785 das Gelübde ab, erhielt den Ordensnamen Victor und übernahm, nach erhaltener Priesterweihe im Kloster das Lehramt des Kirchenrechts und der Kirchengeschichte. Schon damals veranlaßten seine freien Lehrvorträge Beschwerden, gegen welche ihn der gelehrte Abt Martin Gerbert schützte. Nach dem Tode desselben ward er auf die zum Kloster gehörige Propstei Guntweil geschickt und erhielt später die stiftische Pfarrei zu Schluchsee auf dem Schwarzwald, wo er einsam sich seinen Studien widmete, bis er als Pfarrer zu Wieslikon im Canton Aargau angestellt wurde. Im Jahre 1806 ward er zum Pfarrer in Aarau berufen und bekam später die Aufsicht über das Schulwesen in sämmtlichen katholischen Bezirken; auch wurde ihm seit 1812 von dem Bisthum Constanz das bischöfliche Commissariat übertragen. Ein treuer Anhänger Wessenbergs, arbeitete er ganz im Sinne dieses trefflichen Mannes, und nahm an dem von demselben gestifteten „Archiv für die Pastoralconferenzen des Bisthums Constanz" eifrigen Antheil; auch pflegte er Umgang mit gebildeten Protestanten und nahm Theil an den wissenschaftlichen und patriotischen Vereinen in der Schweiz. In ihm hatte man den Mann gefunden, der durch wissenschaftliche Bildung auch den reformirten Glaubensgenossen gegenüber eine achtunggebietende Stellung einnehmen konnte. Bald jedoch regten theils seine angebliche Theilnahme an den „Stunden der Andacht," theils und am meisten aber sein reizbares Gemüth, seine lauten Aeußerungen gegen kirchliche Mißbräuche und Vorurtheile, seine freimüthigen Predigten und seine Aufsätze im „Archiv" den Haß und die Ränke der Finsterlinge gegen ihn auf. Der Wunsch in einem noch größern Wirkungskreise zu arbeiten und Wessenberg näher zu kommen, veranlaßte ihn 1814, die erledigte Stelle eines Decans und Pfarrers in Zurzach zu suchen; allein des Kampfes müde, den er hier mit seinen Widersachern zu bestehen hatte, übernahm er 1816 durch Uebereinkunft mit dem bisherigen Inhaber der Pfründe das Pfarramt zu Grafenhausen im Schwarzwalde. Doch ließen ihm seine Verläumder auch hier keine Ruhe. Hier schrieb er seine „Ideale für alle Stände, oder Sittenlehre in Bildern" (3. Aufl., Aarau 1831). 1820 wurde er Pfarrer in Pfaffenweiler bei Freiburg. Er bearbeitete hier nach früheren Vorträgen sein „Katholikon. Für Alle unter jeder Form das Eine" (3. Aufl., Aarau 1832). Im December 1823 ward er von einem Nervenleiden befallen, welches ihn so sehr lähmte, daß er Gedächtniß und Sprache verlor. Nach einem längern Aufenthalte zu Liestal bei Basel kam er genesen, aber nicht mit völlig gekräftigter Gesundheit nach Pfaffenweiler zurück. Er starb am 7. December 1827. In seinem Nachlasse fanden sich eine Reihe kleiner Aufsätze, die er „Goldenes Alphabet" nennen wollte. Sie reichten bis zum Buchstaben K. und erschienen unter dem Titel „Nachlaß" (2 Bände, Freiburg 1830). Ein anderer Theil seines Nachlasses sind die „Blätter der Erbauung und des Nachdenkens," die auch den Titel „Fortsetzung der Stunden der Andacht" (2 Bände, Freiburg 1832) führen.

Kempis, Thomas a s. Thomas a Kempis.

Kenntnisse, abstracte. Nichts liegt dem jugendlichen, erziehungsbedürftigen Alter ferner, als das abstracte Denken. Es kann daher auch kein größerer Fehler in der Pädagogik begangen werden, als Kindern den Unterricht über irgend welche Gegenstände in abstracten, von der Wissenschaft technisch festgesetzten, die eigentliche Kenntniß aber schon voraussetzenden Formeln mitzutheilen, mit der Anforderung, sich diese dem Gedächtnisse einzuprägen. Gleichwohl verfallen so viele Jugendlehrer, selbst wenn sie theoretisch das Bessere einsehen, practisch in diesen Fehler. Die Kinder scheuen sich dabei in der Regel, es einzusehen, daß ihnen die Worte und Begriffe ganz unverständlich sind und suchen durch mechanisches Auswendiglernen den Lehrer zu befriedigen, täuschen dabei diesen und am Ende auch sich selbst, über das was sie eigentlich wissen und nicht wissen. Gerade hierdurch wird dem Selbstden-

ken der Kinder entgegengearbeitet, auf dessen Entwickelung das Meiste ankommt und was dadurch erreicht werden kann, daß man den Unterricht dem natürlichen Gedankengange des jugendlichen Alters anpaßt, von den sinnlichen Erscheinungen ausgehend nach und nach auf den innern nothwendigen Zusammenhang zwischen Ursache und Wirkung, auf den Unterschied von Zufällig und Wesentlich führt, dabei aber immer an das Concrete anknüpfend. Das Abstrahiren lernt der Geist schon von selbst, und dann weiß er, was er darunter versteht. Das Abstracte ist nur verständlich, wenn es der Verstehende selbst abstrahirt hat, denn jede Abstraction ist eben nur die Folge eines schon Verstandenhabens.

Ketzerisch (nach dem N. T.). Der beharrliche und hartnäckige Widerspruch gegen Hauptlehren der Kirche ist Ketzerei. Ursprünglich bezeichnet es zugleich das Bestreben, sich von der Gemeinschaft abzusondern, oder Sectirerei und Separatismus. Jedenfalls aber setzt die Ketzerei eine positive Lehre, und die Sectirerei eine positive Gesellschaft voraus, von welcher man sich direct oder indirect, in der Lehre oder in den Gebräuchen und sittlichen Grundsätzen lossagt. In der Wissenschaft kann es daher keine Ketzerei geben, wenigstens würde nur das unwissenschaftliche Verfahren, also Pochen auf Autorität, oder Intoleranz und Verdammungssucht, diesen Namen führen können. Anders verhält es sich mit der positiven oder geoffenbarten Lehre, welche den Grund der Kirche ausmacht, oder doch ausmachen sollte. Diese beruhet auf dem göttlichen Ansehen, und deshalb ist jeder bewußte und hartnäckige Widerspruch eine Sünde. Denn da diese Lehre als eine Offenbarung Gottes zu betrachten ist, so macht sich der Ketzer eines Widerspruchs gegen Gott schuldig. Daher läßt sich der Ketzerhaß erklären, doch nur zum Theil, weil ja nicht alle Sünden auf gleiche Weise verabscheuet worden sind. Bei der Ketzerei kam dieses hinzu, daß sie, indem sie sowohl der apostolischen Lehre widersprach und deren Ansehen schwächte, als auch darauf ausging, Andere durch Losreißung und Trennung sittlich zu verderben, der jungen Kirche den empfindlichsten Nachtheil brachte. Sehr ernst sind die Warnungen des N. T. vor Spaltung in Lehre und Gemeinschaft. Kein Wunder. Die Apostel hatten das lebendigste Bewußtsein ihrer göttlichen Berufung, Ausrüstung und Heiligung. Der Zweck, den sie verfolgten, oder das Werk, an welchem sie arbeiteten, war das Heil der Menschheit. Dieses Werk konnte nur dadurch erreicht werden, daß man an ihre Autorität glaubte, ihre Lehre annahm, ihre Vorschriften befolgte, in der von ihnen gestifteten Gemeinschaft beharrte. Allem diesen widersprach die Ketzerei theilweise oder im Ganzen; ja die Sectirerei lös'te die Kirche auf. Uebrigens waren damals die Ketzer auch wirklich heillose, sittlich verdorbene Menschen. Die Kirche, welche Gottes Wort oder die apostolische Ueberlieferung bewahrt, hat im lebendigen Bewußtsein ihrer Glaubensübereinstimmung mit der apostolischen Lehre das Recht und die Pflicht, Ketzerei zu richten. Wer die ganze apostolische Ueberlieferung als eine Menschensatzung betrachtet und behandelt, ist ein Ketzer im vollsten Sinne, und von der christlichen Gemeinschaft auszuschließen; doch auch nur ein Solcher, nicht aber Jeder, der in der Auslegung der einzelnen Theile der Schrift, oder in einzelnen Glaubensartikeln, selbst auch beharrlich irret.

Röm. 16, 17. „Ich ermahne euch, liebe Brüder, daß ihr aufsehet auf die, die da Zertrennung und Aergerniß anrichten neben (zuwider) der Lehre, die ihr gelernet habet, und weichet von derselbigen." Gal. 1, 7—9. „So doch kein anderes ist, ohne daß Etliche sind, die euch verwirren und wollen das Evangelium Christi verkehren. Aber so auch wir, oder ein Engel vom Himmel euch würde ein Evangelium predigen anders, denn das wir euch geprediget haben, der sei verflucht. Wie wir jetzt gesaget haben, so sagen wir abermal: So Jemand euch Evangelium prediget anders, denn das ihr empfangen habet, der sei verflucht." 2. Thess. 3, 6. 14. „Wir gebieten euch aber, lieben Brüder, in dem Namen unseres Herrn Jesu Christi, daß ihr euch entziehet von allem Bruder, der da unordentlich wandelt und nicht nach der Satzung, die er von uns empfangen hat. — So aber Jemand nicht gehorsam ist unserem Wort, den zeichnet an durch einen Brief, und habet nichts mit ihm zu schaffen, auf daß er schamroth werde." Tit. 3, 10. 11. „Einen ketzerischen Menschen meide, wenn er einmal und abermal ermahnet ist, und wisse, daß ein Solcher verkehret ist, und sündiget, als der sich selbst verurtheilet hat."

Keuschheit und **Züchtigkeit.** Daß diese beiden Tugenden (von denen die erste auf das innere Schamgefühl, als Gesinnung, die letztere auf das äußere geht, wie es sich im Benehmen zeigt) bei der Erziehung die größte Berücksichtigung verdienen, da in ihnen eine der wesentlichsten Grundbedingungen aller Erziehung liegt, wird von Niemand in Abrede gestellt; allein weniger einig sind die Meinungen in Bezug auf die Mittel. Uns scheinen die wirksamsten Mittel zur Erweckung und Erhaltung der Keuschheit und Züchtigkeit gerade die zu sein, welche nur mittelbar den Zweck zu erreichen suchen, oder mit andern Worten die vorbeugenden (prophylactischen); sie müssen sich als eine Folge der ursprünglichen körperlichen und geistig-sittlichen Gesundheit von selbst ergeben. Also das eine Mittel ist Gesundheit und Kräftigung des Körpers durch vernünftige Diät und durch regelmäßige Muskelbewegung in Verbindung mit dem Genusse der freien Luft, und das andere Mittel: der gute Geist, der in der Familie sowohl, als in der Schule herrscht, der ausgeht von den Aeltern und Lehrern und das ganze Verhältniß der Zöglinge zu den Erziehern durchdringen und beseelen muß. Feste Grundsätze und philosophische Ueberzeugungen, Characterfestigkeit und moralische Selbstbeherrschung können von Kindern noch nicht verlangt werden; wohl aber läßt sich auf ihr angeborenes Gefühl wirken und ihnen eine edle, sittliche Scheu einhauchen, welche für sie der sicherste Schild gegen jede Rohheit und Lasterhaftigkeit ist. Wir stimmen daher auch ganz mit Schwarz im Verwerfen unmittelbarer Belehrungen über den Geschlechtstrieb überein, von denen er in seiner „Erziehungslehre" (2. Aufl. 1829) 2. Bd. S. 468 sagt: „Sie verletzen die Schamhaftigkeit;" weiter brauchen wir nichts zu sagen, um die Verkehrheit dieses Verfahrens zu zeigen; wir könnten noch hinzusetzen, daß sie eine Gedankenreihe anregen, die noch ganz wegbleiben sollte, weil mit derselben Lüste und Begierden kommen. Wenn je etwas von dem Jünglingsalter gesagt werden soll oder muß, so kann es nicht genug mit

Schonung der Schamhaftigkeit geschehen; am besten also noch durch ältere Freunde. „Was hierin die Natur verbirgt, soll der Mensch nicht entschleiern.“ Als besondere Veranlassungen zu Erregung des Geschlechtstriebes sind außerdem zu vermeiden Federbetten, hitzige Getränke, Müssiggang, manche Arten von Lectüre, selbst Ruthenhiebe am Hintern; beim weiblichen Geschlecht vornehmlich das Sitzen auf Schaukelpferden und dergleichen; auch Knaben müssen solches, wie auch Rutschen am Treppengeländer, am Seile u. s. w. als unanständig meiden. Oft gibt schon das blos ästhetische Gefühl hierin einen guten Fingerzeig und auch hier ist wieder von den Erziehern dahin zu wirken, daß die Kinder einem solchen Gefühl auch sogleich folgen. Ferner wache man auch über solche Knaben (und Mädchen), die eine besondere Sympathie gegen einander zeigen, und lasse diese Knaben am wenigsten, überhaupt keine, zusammen schlafen; man lasse sie nur einzeln auf die Abtritte gehen; man hüte sie vor unzüchtigen Menschen, und mißtraue den Gesindestuben; man halte die Geschlechtstheile durch kaltes Wasser rein und mindere dadurch die Reize, gewöhne auch die Kinder aus Schamhaftigkeit deren Berührung zu scheuen; man flöße ihnen Furcht vor den Folgen solcher Berührungen ein; man beobachte übrigens auch krankhafte Reize, z. B. von Würmern, um ärztlich zu helfen. Von allen vorbeugenden Mitteln ist aber nichts mehr zu empfehlen, als in den Kindern ein lebhaftes, dauernd fesselndes Interesse an irgend einer lehrreichen und zugleich Vergnügen gewährenden Beschäftigung zu wecken, als Zeichnen, Botanisiren, chemische und physicalische Experimentationen, kleine Versuche in mechanischen Künsten, Zeichnen von Landcharten, Fußreisen unter Anführung von Lehrern, Betrachtung von belehrenden Bilderbüchern und Kupferwerken u. s. w., auch die kunstgemäße Vervollkommnung in gymnastischen Uebungen gehört hierher.

Kind, Gebrauch dieses Wortes und Begriffes im N. T. 1) Im psychologischen Sinne wird es gebraucht zu Bezeichnung des Standes der Unwissenheit und Verstandesbeschränktheit. Z. B. Matth. 11, 16. (Luc. 11, 32.) „Sie sind gleich den Kindern, die auf dem Markte sitzen und rufen gegen einander und sprechen: Wir haben euch gepfiffen, und ihr habt nicht getanzt; wir haben euch geklaget, und ihr habt nicht geweinet.“ 1. Cor. 3, 1. „Und ich konnte nicht mit euch reden als mit geistlichen, sondern als mit fleischlichen, wie mit jungen Kindern.“ 13, 11. „Da ich ein Kind war, da redete ich wie ein Kind, und hatte kindische Anschläge.“ 14, 20. „Liebe Brüder, werdet nicht Kinder an dem Verständniß, sondern an der Bosheit seid Kinder, an dem Verständniß aber seid vollkommen.“ Eph. 4, 14. „Auf daß wir nicht mehr Kinder seien und uns wägen und wiegen lassen von allerlei Wind der Lehre durch Schalkheit der Menschen und Täuscherei, damit sie uns erschleichen zu verführen.“ Hebr. 5, 13. „Denn wem man noch Milch geben muß, der ist unerfahren in dem Worte der Gerechtigkeit (in der vollkommneren Lehre); denn er ist ein junges Kind.“

2) In ethischer Beziehung bezeichnet Kind, abstract genommen, den Stand der Unschuld, welcher der Kindheit eigen ist; concret aber die Kinderwelt oder die Kinder, gegen welche heilige Pflichten, insbesondere von den Eltern, zu erfüllen sind. Von dem Heilande wird die Kinderwelt als ein Zustand der unverdorbenen Menschheit betrachtet, und diese Betrachtungsweise ist ein unwiderleglicher Einwand gegen die strenge Erbsündentheorie. Schon daraus, daß die Anrede: Kinder, selbst von Christus (Marc. 10, 24.) gebraucht wird, um die höchste Liebe auszudrücken, erhellet dieses. Denn so müssen jedenfalls die Kinder würdige Gegenstände einer heiligen Liebe sein; aber nach der Augustinischen Erbsündenlehre sind sie Gegenstände des göttlichen Zornes und Kinder des Teufels. Kinder also sind durch sittliche Vorzüge ausgezeichnet; daraus folget nicht, daß sie heilig sind. Deswegen sind sie theils nachzuahmen, theils zu bewahren und mit der höchsten sittlichen Achtung zu behandeln. Als Pflicht der Eltern gegen die Kinder wird in dem N. T. erwähnt, daß man ihnen das Nothwendige zum Leben reiche, sie nicht durch Härte erbittere, nicht durch böses Beispiel zum Bösen reize oder ärgere, sondern sie in der Zucht und Vermahnung zum Herrn auferziehe. Die Kinder aber sollen ihren Eltern Gehorsam beweisen. Daß in dem N. T. die Sittenlehre in Beziehung der Eltern und Kinder nicht ausführlicher behandelt ist, hat seinen Grund darin, daß da, wo Glaube und Liebe waltet, alles Besondere sich von selbst findet.

Matth. 7, 9—11. (Luc. 11, 11 ff.) „Welcher ist unter euch Menschen, so ihn sein Sohn bittet um Brot, der ihm einen Stein biete? Oder so er ihn bittet um einen Fisch, der ihm eine Schlange biete? So denn ihr, die ihr doch arg (böse) seid, könnet dennoch euren Kindern gute Gaben geben, wie viel mehr wird euer Vater im Himmel Gutes geben denen, die ihn bitten?“ 18, 1—6. (Marc. 9, 34 ff. Luc. 9, 47. 48.) „Zu derselbigen Zeit traten die Jünger zu Jesu und sprachen: Wer ist doch der Größeste im Himmelreich? Jesus rief ein Kind zu sich, und stellte es mitten unter sie, und sprach: Wahrlich, ich sage euch, es sei denn, daß ihr euch umkehret und werdet (demüthig) wie die Kinder, so werdet ihr nicht in das Himmelreich kommen. Wer sich nun selbst erniedrigt, wie dies Kind, der ist der Größeste im Himmelreich; und wer ein solches Kind aufnimmt in meinem Namen, der nimmt mich auf. Wer aber ärgert dieser Geringsten Einen, die an mich glauben, dem wäre besser, daß ein Mühlenstein an seinen Hals gehänget, und er ersäufet würde im Meer, da es am tiefsten ist.“ V. 14. „Also auch ists vor eurem Vater im Himmel nicht der Wille, daß Jemand von diesen Kleinen verloren werde.“ Marc. 10, 13—16. (Matth. 19. 13—15. Luc. 18, 15—17.) „Und sie brachten Kindlein zu ihm, daß er sie anrührte; die Jünger aber fuhren die an, die sie trugen. Da es aber Jesus sahe, ward er unwillig, und sprach zu ihnen: Lasset die Kindlein zu mir kommen, und wehret ihnen nicht, denn solcher ist das Reich Gottes. Wahrlich, ich sage euch, wer das Himmelreich nicht empfänget als ein Kindlein, der wird nicht hineinkommen. Und er herzte sie, und legte die Hände auf sie, und segnete sie.“ 2. Cor. 12, 14. „So sollen nicht die Kinder den Eltern Schätze sammeln, sondern die Eltern den Kindern.“ Eph. 6, 1—4. „Ihr Kinder, seid gehorsam euren Eltern in dem Herrn, denn das ist billig. Ehre Vater und Mutter, das ist das erste Gebot, das Verheißung hat, auf daß dirs wohl gehe und du lange lebest auf Erden. Und ihr

Väter, reizet eure Kinder nicht zum Zorn, sondern ziehet sie auf in der Zucht und Vermahnung zum Herrn." Col. 3, 20. 21. „Ihr Kinder, seid gehorsam den Eltern in allen Dingen; denn das ist dem Herrn gefällig. Ihr Väter, erbittert eure Kinder nicht, auf daß sie nicht scheu werden."

3) Im dogmatischen Sinne sind Kinder diejenigen, welche durch den Glauben an Christum Gottes Kinder geworden sind. Daher werden die Christen von den Aposteln als ihre Kinder betrachtet, weil dieselben durch den apostolischen Unterricht gleichsam erzeuget oder wiedergeboren sind aus dem Worte Gottes. Die Kindschaft Gottes durch Christum bezeichnet die höchste Würde, die höchste (sittliche) Vollkommenheit und die höchste Seligkeit des Menschen. Dieser Begriff in seiner heiligen Reinheit ist ein specifischer des Christenthums.

Matth. 11, 19. (Luc. 7, 33—35). „Des Menschen Sohn ist gekommen, isset und trinket, so sagen sie: Siehe, wie ist der Mensch ein Weinsäufer, der Zöllner und der Sünder Geselle! Und die Weisheit muß sich rechtfertigen lassen von ihren Kindern." Der letzte Satz ist falsch übersetzt. Es heißt: „Aber die Weisheit (Christus) wurde gerechtfertiget (erkannt und bewähret) an ihren Kindern." Nämlich die, welche Christum aufnahmen, bewiesen es durch Gesinnung, Wort und That, daß sie Kinder der Weisheit waren. Christus also ist hier unter σοφια zu verstehen, wie Luc. 11, 49. Matth. 5, 9. „Selig sind die Friedfertigen, denn sie werden Gottes Kinder heißen." (Vgl. V. 44. 45. Luc. 6, 35.) 15, 26. „Es ist nicht fein, daß man den Kindern das Brot nehme und werfe es vor die Hunde." Joh. 1, 12. „Wie viele ihn aber aufnahmen, denen gab er Macht, Gottes Kinder zu werden, die an seinen Namen glauben." Röm. 8, 14—17. „Welche der Geist Gottes treibet, die sind Gottes Kinder. Denn ihr habet nicht einen knechtischen Geist empfangen, durch welchen ihr euch abermal fürchten müsset; sondern ihr habet einen kindlichen Geist empfangen, durch welchen wir rufen: Abba, lieber Vater. Derselbige Geist gibt Zeugniß unserem Geiste, daß wir Gottes Kinder sind. Sind wir denn Kinder, so sind wir auch Erben, nämlich Gottes Erben und Miterben Christi, auf daß wir auch mit zur Herrlichkeit erhoben werden." Röm. 9, 8. „Nicht sind das Gottes Kinder, die nach dem Fleische sind, sondern die Kinder der Verheißung werden für den Samen gerechnet." Gal. 3, 26. „Denn ihr seid alle Gottes Kinder durch den Glauben an Christum Jesum." 4, 5. 6. „Auf daß er die, so unter dem Gesetze waren, erlöste, daß wir die Kindschaft empfingen. Weil ihr denn Kinder seid, hat Gott gesandt den Geist seines Sohnes in eure Herzen, der schreiet, Abba, lieber Vater! Sind es aber Kinder, so sind es auch Erben Gottes durch Christum!" Eph. 1, 5. „Und hat uns verordnet zur Kindschaft gegen ihn selbst durch Jesum Christum." Phil. 2, 15. „Auf daß ihr seid ohne Tadel, und Gottes Kinder, unsträflich." 1 Joh. 3, 1. 2. „Sehet, welch' eine Liebe hat uns der Vater erzeiget, daß wir Gottes Kinder sollen heißen. Darum kennet euch die Welt nicht, denn sie kennet ihn nicht. Meine Lieben, wir sind nun Gottes Kinder und ist noch nicht erschienen, was wir sein werden. Wir wissen aber, wenn es erscheinen wird, daß wir ihm gleich sein werden, denn wir werden ihn sehen, wie er ist." 1. Joh. 3, 9. 10. „Wer aus Gott geboren ist, der thut nicht Sünde, denn sein (Gottes) Same (Wort) bleibet bei ihm, und kann nicht sündigen, denn er ist von Gott geboren. Daran wird es offenbar, welche die Kinder Gottes und die Kinder des Teufels sind. Wer nicht recht thut, der ist nicht von Gott, und wer nicht seinen Bruder lieb hat." 5, 1. 2. „Wer da glaubet, daß Jesus sei der Christ, der ist von Gott geboren, und wer da liebet den, der ihn geboren hat, der liebet auch den, der von ihm geboren ist; daran erkennen wir, daß wir Gottes Kinder lieben, wenn wir Gott lieben, und seine Gebote halten." Vgl. Joh. 1, 13. und 1. Petr. 1, 23. „Als die da wiederum geboren sind, nicht aus vergänglichem, sondern aus unvergänglichem Samen, nämlich aus dem lebendigen Wort Gottes, das da ewiglich bleibet." Eph. 3, 15. „Der der rechte Vater ist über alles, was da Kinder heißt im Himmel und auf Erden." Luc. 20, 36. „Denn sie können hinfort nicht sterben; denn sie sind den Engeln gleich, und Gottes Kinder, dieweil sie Kinder sind der Auferstehung (zum Leben.)" Röm. 8, 23. „Sehnen uns auch bei uns selbst nach der Kindschaft und warten auf unseres Leibes Erlösung."

Daß Kind auch gebraucht wird, um eine nicht sinnliche, sondern geistige Abhängigkeit, oder ein unter die Sphäre des Begriffes gehöriges Individuum zu bezeichnen, ist bekannt. Z. B. Kinder des Lichtes, der Finsterniß, des Zornes, des Fluches, des Todes. Das ist also ein blos formaler Gebrauch, welcher der Grammatik anheimfällt.

Kinderbälle. Seit einiger Zeit erst ist es, daß der in den Salonvergnügungen erfundene Geschmack der höheren Stände das unnatürliche Product der Kinderbälle ausgeboren hat. Wenn es auch keineswegs zu verwerfen, vielmehr sehr wünschenswerth ist, daß man auch bei Kindern die gesellige Bildung nicht vernachlässigt, so sind doch diese Kinderbälle, wollte man sie von dieser Seite etwa rechtfertigen, ein eben so unzweckmäßiges als gefährliches Mittel für einen solchen Zweck. Das wenige Gute, was sie vielleicht als gymnastische Uebung gewähren, kommt gar nicht in Betracht in Vergleich zu dem Nachtheile dieser höchsten aller pädagogischen Verirrungen. Sehr treffend ist hierauf anzuwenden, was der verewigte Asmus sagt, man müsse der Jugend nicht den Teufel an die Stubenthüre malen, er kommt oft genug schon von selbst hinein. Selbst durch strenge Aufsicht und durch Warnungen läßt sich nicht verbessern, was an der Natur der Sache selbst Schlechtes ist. Mag es auch noch so schuldlos dabei hergehen, so ist es dennoch unvermeidlich, daß nicht manche Gefühle und Gedanken in den Kindern erweckt werden, die ihnen noch lange fremd bleiben sollten, und manche Triebe in ihnen erwachen, die außerdem vielleicht noch lange schlummern würden. Denkt man sich aber nun erst die frühzeitige Verstandesentwickelung und Aufklärung der jetzigen Jugend und daß mancher Knabe und manches Mädchen gerade in dieser Beziehung vielleicht schon zu viel weiß, was natürlich in großen Städten leider nur zu oft der Fall ist; denkt man sich ferner die mancherlei Aeußerungen, welche nicht selten Erwachsene in Gegenwart der Kinder bei solchen Gelegenheiten sich erlauben, so wäre es wirklich ein Wunder, wenn die jugendliche

Phantasie dabei völlig rein bliebe, wenn überhaupt das leicht verführbare Kinderherz ohne irgend einen sittlichen Nachtheil bei dergleichen unzeitigen Vergnügungsarten durchkommen sollte. „Im besten Falle, sagt ein neuerer Schriftsteller hierüber, ist Gefahr vorhanden, daß irgend eine listige Schlange bei derlei Anlässen in das Kinderparadies sich einschleiche, die nicht so leicht wieder daraus vertrieben werden mag und früher oder später traurige Verheerungen anrichten dürfte. Um nichts von andern verderblichen Neigungen und Leidenschaften zu sagen, welche durch Kinderbälle geweckt und genährt werden, wie z. B. Hoffart, Neid, Tadelsucht u. s. w., und daß die Kleinen dadurch wie aus dem Himmel ihrer holden Kindlichkeit, so auch aus dem Gleise ihrer bisherigen Ruhe und Ordnung hinausgeworfen werden und es jedesmal wieder längerer Zeit und Mühe bedarf, bis sie wieder dahin kommen. Denn sowohl ihre Vorbereitung zum Tanzfeste, als auch die Rückerinnerungen daran und die Mittheilungen davon nehmen das kindliche Gemüth ein und unterhalten eine aufgereizte und von schädlichen Neigungen genährte Stimmung bei und nach demselben. Und finden solche Tanzversammlungen später wieder Statt, so äußern diese Neigungen und Leidenschaften sich schon um Vieles stärker und verderblicher in den Kindern, da sie sich nunmehr auch stärker dazu hingezogen fühlen und größeres Interesse daran haben." Wir haben nur noch hinzuzufügen, daß es nicht einmal gerathen ist, Kinder bei wenigstens sehr zahlreich und gemischt besuchten Bällen Erwachsener gegenwärtig sein zu lassen.

Kinderbeschäftigung. Zweckmäßige Beschäftigung der Kinder ist eine der wichtigsten Aufgaben der Erziehung. Daß man eingesehen hat, daß man damit nicht früh genug, selbst vor dem gewöhnlichen Schulalter, anfangen könne, beweisen die in neuerer Zeit errichteten sogenannten Kleinkinderschulen (s. d. Art.). Es ist natürlich hier von derjenigen Beschäftigung die Rede, welche noch außer der zum Unterricht und Lernen unmittelbar gehörigen Statt finden soll. Der Hauptzweck dabei ist: Gewöhnung an Thätigkeit und zweckvolle Verwendung der Zeit. „Gewöhne den Knaben, wie sein Wandel es fordert, — auch im Alter wird er nicht davon weichen," sagt Salomo (Spr. 22, 6.). Die Gewöhnung darf aber keine blinde und mechanische, und die Thätigkeit keine leere sein, sondern muß immer einen wirklichen, von der Vernunft je nach den Umständen gebotenen, höheren practischen oder wissenschaftlichen (lehrreichen) Zweck haben. Manche Unarten und Verkehrtheiten der Kinder verdanken ihren Ursprung oft blos einer unzweckmäßigen Beschäftigung, die sich in ihren Folgen nicht selten bis in das gereiftere Alter wirksam zeigt. Die Langeweile und das Ermüdende des immer wiederkehrenden mechanischen Einerlei's verzehrt die Kinder, ihr unruhiges Wesen findet sich nicht angemessen und hinlänglich beschäftigt und so verfallen sie auf die sogenannten dummen Streiche, die dann lawinenartig sich steigern. Dann helfen keine Worte, keine Züchtigungen mehr und Glück genug, wenn nach muthwillig vertobten Jahrzehnten noch zur rechter Zeit die Vernunft wieder einkehrt. Es fragt sich nun, wie muß die Beschäftigung der Kinder eingerichtet werden, wenn sie zweckmäßig sein soll? Allgemeiner Grundsatz dabei muß sein: Die Beschäftigung muß dem kindlichen und jugendlichen Alter entsprechen, d. h. seinen natürlichen besseren Neigungen und seinem Temperamente angemessen sein; alles Pedantische, Altkluge, Abstracte muß entfernt bleiben; damit muß möglichst viel freie Bewegung in der Luft verknüpft werden. Die besonderen Erfordernisse der Kinderbeschäftigung sind, daß sie geordnet, beaufsichtiget, selbstthätig und anregend und endlich stufenweise steigend sei. Also a) geordnet. Was täglich und wöchentlich zur bestimmten Zeit und am bestimmten Orte gethan wird und immer wieder gethan werden muß, das gewinnt endlich eine solche überwiegende Kraft über unsern Willen, daß wir es allmählig in denselben aufnehmen und nicht mehr davon ablassen. b) Beaufsichtiget; der Lehrer muß bei den Beschäftigungen gegenwärtig sein und fortwährend auf das Thun und Treiben der Kinder Achtung geben; denn sobald sie gewahren, daß sie unter Aufsicht stehen und bei ihren Arbeiten, bei ihrem Thun und Lassen beobachtet werden, so werden sie auch ihr eignes Thun beobachten und ihre Aufgaben und auch ihre Spiele und Unterhaltungen mit mehr Nachdenken und Aufmerksamkeit auf die Sachen und auf sich selbst behandeln. So kommen sie auch mehr und mehr zur Besonnenheit und der Leichtsinn oder die Unachtsamkeit verliert sich. Kann der Lehrer die Kinder nicht selbst beobachten, so stelle er Monitoren dazu an. Denn in einer Schule darf nicht Ein Kind in seinem Thun und Lassen ohne Aufsicht sein. Von dem Mangel an Aufsicht über einzelne Kinder datirt sich so viel Müssiggang her, treten so viele Unarten ins Leben und entwürdigen so manche Schule. Allein auch die Monitoren und ihre Kreise müssen unter Aufsicht stehen, indem sonst bald sie, bald ihre Kinder ihre Pflichten nicht erfüllen. So muß der Lehrer theils mittelbar, theils unmittelbar seine Augen überall haben. Alle Aufgaben und Arbeiten der Kinder müssen an-, nach- und durchgesehen, beurtheilt und nach ihrem Werthe oder Unwerthe bezeichnet werden. Wird dies unterlassen, so wird der Lehrer die Folgen dieser Vernachlässigung in der steigenden Unachtsamkeit, Unbesonnenheit und Trägheit der Schüler gewahren. Die rechte Kinderbeschäftigung muß c) selbstthätig und anregend sein. Diese ist der mechanischen und gedankenlosen Beschäftigung entgegengesetzt. Das bloße Copiren von Vorschriften z. B., ohne daß Sprach- und Denkübungen damit verknüpft werden, wird zuletzt mechanisch und ermüdend. Dies ist noch mehr der Fall bei bloßem Memoriren. Wo aber die Kinder selbst denken, zu erlernten Regeln selbst Beispiele suchen, oder aus angegebenen Beispielen die Regeln finden u. s. w., da verrichten sie solche Arbeiten selbstthätig mit Lust und Freude, ihre Geisteskräfte werden dabei angeregt und während sie eifrig und aufmerksam arbeiten, steigt in ihren Herzen kein eitler und unnützer Gedanke auf und so eröffnen sie sich und dem Lehrer eine Quelle der Freude. Endlich d) muß die Beschäftigung der Kinder stufenweise steigend sein. Sprünge, die sich manche Lehrer erlauben, sind nicht nur nicht erziehend, sondern wirken störend auf die Beschäftigung und deren Zweck ein. Durch das Ueberspringen einer Stufe wird den Kindern die Arbeit erschwert, sie werden dabei entmuthigt und verdrossen, lassen in der Anstrengung nach und verfallen in Unthätigkeit und Fehler mancher Art. Nicht minder nachtheilig wird es, wenn die Aufgaben

zu leicht sind und die Schüler zu langsam von einer Stufe zur andern fortgeführt werden.

Kinderbibliothek s. Jugendschriften.

Kinderglaube. Was im Innern des Kindes vorgeht, das gibt es auch äußerlich zu erkennen, anfänglich durch Geberden, Mienen und Stimme, später auch durch Worte. Hierin besteht nunmehr auch die erste Grundlage zu jener Wahrhaftigkeit, die den Kindern in den fünf ersten Lebensjahren so ganz eigenthümlich ist. Und so wie sie selbst offenherzig und aufrichtig sind, so setzen sie dasselbe auch an ihren Aeltern und allen Menschen voraus. Dies ist der zweifellose Glaube, jenes unbedingte Vertrauen, womit sie einem Jeden, ganz aber den Aeltern entgegenkommen. Dieser Kinderglaube wird um so länger dauern, je länger das Kind vor Täuschung und Lüge bewahrt bleibt. Je früher diese letztern eintreten, desto eher faßt der Zweifel Raum und der prüfende Verstand tritt an die Stelle des kindlichen Vertrauens. Nie soll daher der Kinderglaube getäuscht werden. Er ist eine der liebenswürdigsten Eigenthümlichkeiten der Kindesnatur und wird, Einmal erschüttert, nur sehr schwer oder nie hergestellt. Damit wankt zugleich aber auch der Grund der eignen Wahrheitsliebe des Kindes und mit ihm die eigentlichste Stütze seiner Sittlichkeit. Das Kind, welches die erste geflissentliche Täuschung entdeckt, ist sofort aus dem Himmel der Unschuld herabgestürzt und der Sünde anheim gefallen, und trägt somit schon den Keim zur ersten Lüge, sonach zur sittlichen Unreinheit in sich! — Wer kann in diesem letztern Falle die Nachtheile berechnen, die hieraus sowohl für das Einzelwesen, als auch für Andere hervorgehen können? Darum haben sich Lehrer und Erzieher vor nichts mehr als vor Täuschung der Kinder zu hüten.

Kinderkleidung s. Kleidung.

Kinderschriften s. Jugendschriften.

Kinderspiele. Der practische Verstand übt sich anfangs am besten an Spielen und Beschäftigungen, und da am glücklichsten, wo man den Kindern nicht zu schnell mit Rath und That entgegenkommt, sondern sie selbst Mittel finden, sie durch Mißlingen lernen, und selbst wenn sie Hilfe in ihren kleinen Nöthen suchen, noch immer versuchen läßt, ob sie sich nicht selbst helfen können. — Namentlich sind es die Spiele, die Jean Paul die erste Poesie des Lebens nennt, so wie das Essen und Trinken seine Prosa. Krummacher nennt sie die eigentliche Kinderwelt. „Man würde, sagt Pockels, die Seele des Kindes moralisch tödten, wenn man ihm seine Spiele entreißen wollte; man würde sein Ehrgefühl, seine Liebe, sein Vertrauen zu den Menschen, seine Anlagen zur Thätigkeit, seine Originalität grausam ersticken". Die Spiele bewahren das Kind vor langer Weile, die es zu Unarten verleitet; sie machen das Kindesalter zum goldenen Zeitalter des menschlichen Lebens; sie sind aber auch Hilfsmittel zur Bildung der Kinderseelen. Von der Art des Spiels hängt es allein ab, in wiefern das beschäftigende, unterhaltende Spiel zugleich ein Bildemittel für die äußere und innere Entwickelung des Kindes sein kann, in welcher Verbindung es am wohlthätigsten wirkt. Die Verschiedenheit der Spiele richtet sich zwar nach dem Alter des Kindes und nach dem Geschlecht; doch ist der Hauptcharacter des Spieles selbst in den beiden ersten Lebensaltern im Ganzen derselbe und fordert mehr oder weniger die Mitwirkung oder Einmischung der erziehenden Hand bis zum Knabenalter. Sailer sagt: „Die Kinderspiele sind, unter Aufsicht und Leitung eines verständigen Kinderfreundes, die eigentlichen Professoren der Kinderwelt, die, ohne die Phänomene der Zwietracht und des Handwerksneides darzustellen, ihre Lehrstelle trefflich versehen, sind die lebendigen Kinderacademien. Sie sind es, die in den Kindern a) Sinn und Verstand, Kunstsinn und Gefühl des Schönen entwickeln; b) die Langeweile verhüten; c) die Kinder vor dem steten Essen, das den Leib wie die Seele krank macht, weghalten; d) heftigen Leidenschaften zuvorkommen, in der die Spielenden, in ihrer Spielwelt befangen, gleichsam ihrer selbst vergessen lernen." — Beneke sagt: „Die Spiele der Kinder sind in der mannigfaltigsten Beziehung von ausnehmender Wichtigkeit, ja in den frühern Jahren wichtiger als alles Lernen." — Wir können im Allgemeinen drei Classen von Spielen unterscheiden. Die erste wird durch die Spiele gebildet, welche eine Vervollständigung des Auffassens enthalten. Das Kind dreht die Gegenstände herum, oder gibt ihnen sonst verschiedene Stellungen; läßt den Stein, die Kugel wiederholt auf dem Boden fallen, auf andere Gegenstände aufschlagen, von denselben zurückprallen; zerpflückt die Blumen u. s. w. Wir haben hier den ersten Keim des Experimentirens, welcher so, wie dieses selbst, von größerem Werth ist, als die bloße Wahrnehmung oder selbst die Beobachtung, weil sich dabei Selbstthätigkeit und Lust vermischen. — Die zweite Classe begreift die große Menge von Phantasiespielen, wozu wir nicht nur die süße Beschäftigung des kleinen Mädchens mit der Puppe, die Uebungen, welche der Knabe mit seinem Steckenpferde anstellt, das Kriegsspiel mit seinen bleiernen Soldaten und Aehnliches rechnen, sondern auch das Für-sich-phantasiren und das Erzählen von Dichtungen, mögen sich dieselben auf die Zukunft des Kindes selbst oder auf andere und blos erdachte Personen beziehen. Zur dritten Classe endlich können alle Spiele gerechnet werden, in denen ein äußeres Thun, Bewegung und Uebung des Körpers die Hauptsache ist, wie Laufen, Springen, Jagen, Ballspielen u. s. w., wobei jedoch zugleich Auffassung der Sinne, Erwartungen, Vorstellungen von Zwecken durch bekannte und ersonnene Mittel, durch Bestandtheile der beiden vorigen Classen, in derselben Art oder mit practischer Bedeutung, in den mannigfaltigsten Verhältnissen und Abwechselungen hinzutreten können. — Vor Allem wird es zur Beurtheilung aller dieser Spiele darauf ankommen, was das Kind producirt oder reproducirt. Besonders bei Phantasiespielen, welche unabhängiger sind von den durch die Umgebung dargebotenen Objecten oder Veranlassungen, und demnach freier und reiner die Richtung des Innern offenbaren. Sind es schöne Gegenden, oder Personen, Begebenheiten, sind es Herzens- oder Thätigkeitsverhältnisse, welche das Kind in innern Anschauungen durchbildet; gehören dieselben der Vergangenheit oder der Gegenwart, oder Zukunft an, erhebt es sich damit zu etwas geistig Höherem, oder stimmt es sich zu einem Niederen herab, z. B. die Nachahmungen von Thieren, auf jeden Fall wird der Erzieher aus der Art der Spiele die jetzigen Neigungen und Geisteskräfte seines Zöglings abnehmen, und diese Offenbarung als einen höchst wichtigen Leitstern für seine Erziehungsmaximen be-

nutzen können. Auch später gibt uns nichts Anderes wahrere und tiefere Aufschlüsse über den Character eines Menschen, als die unbewachte Phantasie, die wachen Träume, die Richtung der Einbildungsvorstellungen, wenn dieselben, frei von Störungen durch Geschäfte oder sonstige äußere Bestimmungen, ganz sich selbst überlassen sind. — Platon betrachtet sogar die Spiele der Kinder bis zum sechsten Jahre als eine nützliche Vorbereitung zu ihrem künftigen Berufe, was freilich auf die viel complicirteren Lebens- und Berufsverhältnisse unserer Zeit nicht sich anwenden läßt. Niemeyer sagt: „Eine dem jedesmaligen Alter entsprechende Beschäftigung zu finden, ist das Haupt- und Musterwerk der Erziehung. Gibt man ihrem Körper und Geiste Anlaß zu Thätigkeiten, die nicht über ihre Kräfte gehen, so kann man fast sicher sein, daß sie kaum eine Versuchung fühlen werden, Böses zu thun oder auf Thorheiten zu verfallen. Sogar, was beschlossen war, hört auf Reiz für sie zu haben, sobald dem Thätigkeitstrieb eine bestimmte Richtung gegeben ist. Nur Zwang zu lästigem Geschäft würde die entgegengesetzte Wirkung thun. Doch sei die Beschäftigung nicht zu anhaltend; selbst Spiel ermüdet auf die Länge oder führt üble Laune herbei. Das Anhaltende sei wenigstens freie Wahl, und es bleibe den Kindern unbemerkt, was man beabsichtigt. Am meisten wirkt eine Lieblingsbeschäftigung, welche die ganze Seele füllt, und deren Betreibung allerlei Nebengeschäfte nöthig macht. Kleine Anlagen, Sammlungen, besonders von Naturproducten, in den früheren Jahren selbst eigentliche Spielereien sind dazu treffliche Hilfsmittel. Sie machen den Kindern das Haus lieb und bewahren vor dem unruhigen Streben nach Außen hin. Sie üben den practischen Verstand, Tage und Jahre werden dabei schuldlos verlebt. In der Veranstaltung und Leitung solcher Beschäftigungen zeigt sich auch das, was man Aufsicht auf Kinder nennt, am wohlthätigsten." — Einer der allerwichtigsten Puncte hinsichtlich der Kinderspiele ist das Kartenspiel, weil kein anderes Spiel so nachtheilig auf die Jugend wirkt, als dieses, zumal wenn es dabei auf Gewinn und Verlust abgesehen ist. Schon aus diesem einzigen Grunde sollte es den Kindern nie gestattet werden. Alle Erzieher stimmen hierin überein und am stärksten erklärt sich Niemeyer dagegen. „Sie sind — sagt er — die gefährlichste Beschäftigung; denn sie werden, ehe man es denkt, zur Leidenschaft, zur elenden geist- und herztödtenden Leidenschaft. Man sollte zittern, wenn man Kinder, voll heißer Begier nach Gewinnst, am Spieltische sitzend oder dahinter stehend erblickt. Umsonst versucht man sie durch die interessantesten Gespräche, selbst durch fröhliche Spiele von den Karten abzuziehen. Sie hören nichts, sie sehen nichts, sie denken nichts als das Spiel, und aller Sinn für bessere Freuden ist abgestumpft. Es ist unaussprechlich, welche Verwüstung diese unselige Leidenschaft in jugendlichen Seelen anrichtet. Ich bitte alle Erzieher aufs Dringendste, sich nicht durch eigenes Beispiel so sehr an der Jugend zu versündigen; ich bitte alle Aeltern, keine Kinder zu ihren gewöhnlichen Spielgesellschaften zu ziehen. Die lautesten, wildesten, gefährlichsten Spiele sind so gefährlich nicht, als zur Leidenschaft gewordene Gewinnspiele." Man sollte glauben, es wäre nicht möglich, daß dieses Spiel die Jugend so aufregen, verblenden und auf den Weg des Verderbens hinüber führen könnte! Und doch ist das leider nur zu wahr. Wer sich demselben einmal ergeben hat, in dem erstickt es selbst in der Blüthe seines Lebens schon den Keim alles Guten, es raubt ihm den Sinn für alles Wahre und Schöne.

Kinderstube. In den drei ersten Lebensjahren ist die Kinderstube des Kindes Heimath und Welt zugleich. Es hat in derselben sein Wesen und macht in derselben seine Reisen. Sie sei also gesund, trocken, heiter, geräumig; und sie sei die Wohnung der Familie, worin auch der Vater gern weilt und oft gesehen wird. Auch Könige waren in früheren Zeiten gern in solchen Stuben bei ihren Kindern, wie wir es von Agesilaus, Karl dem Großen und Heinrich IV. wissen. Die Engländer denken an das trauliche fireside mit edler Liebe auch aus fernen Welttheilen zurück. Aber was läßt sich da erwarten, wo man die Kinder in der wüsten Domestikenstube findet, die Hunde der Dame-Mutter dagegen bei ihr im eleganten Salon? — Leider findet man in den Kinderstuben mehr als oft das erste einfache Gebot der Erziehung, die junge Kraft sich in freiem, fröhlichem Gedeihen selbst entwickeln zu lassen, übertreten. Außer den Mängeln der Kinderstuben hinsichtlich des körperlichen Gedeihens findet man in denselben nicht minder große Fehler in Beziehung auf die geistige und namentlich die sittliche Bildung der Kinder, wo sie nämlich, so lächerlich und naturwidrig es auch ist, in eine förmliche Arbeitsstube, und die Familie gleichsam in ein Zucht- und Arbeitshaus verwandelt werden; wo der Vater nicht Vater, sondern Stockmeister ist, der mit arithmetischer Pünctlichkeit die auferlegten Arbeiten eintreibt, das Kind nicht Kind, sondern Züchtling, das junge Leben ein Frohndienst und das kindliche Gehorchen eine Zwangsarbeit ist. Anderer das sittliche und religiöse Gefühl unterdrückender Vorgänge nicht zu gedenken.

Kindheit. Jeder Fortschritt der Bildung des einzelnen Menschen durch die Erziehung beruht von Periode zu Periode auf der Grundlage der vorhergegangenen Heranbildung, und von jeder dieser Grundlagen ist allemal die vorhergehende wichtiger und einflußreicher als die nachfolgende, so wie das festeste Gebäude auch nur auf einem noch festeren Grundbaue bestehen kann. Es bildet daher die Erziehung des Menschen während seiner Kindheit den wichtigsten Theil der ganzen Erziehung, und auch hier wieder kann nicht früh genug damit begonnen werden, wenn die Erziehung eine wirklich vollkommene sein soll. Wir verstehen hier unter Kindheit die beiden ersten Perioden der Jugend, wenn wir diese (mit Schwarz, Erziehungslehre, II., S. 112.) in die 3 Perioden der eigentlichen Kindheit (infantia), des Knaben- und Mädchenalters (pueritia) und des Jünglingsalters (adolescentia) eintheilen. Um nun die richtigen Grundsätze für die Erziehung und Bildung des Menschen während der Kindheit zu finden und als nothwendig und naturgemäß theoretisch und practisch zu begründen, muß man zuerst die natürliche Entwickelung, welche das menschliche Wesen während der Kindheit geistig und körperlich nimmt, die Anthropologie der Kindheit, kennen.

I. Die natürliche Entwickelung der Kindheit. Wir übergehen hier die Entstehung des Menschen und die Periode seines Werdens im Mutterleibe, als außerhalb des rein pädagogischen Gesichtspunctes

liegend, fangen aber die Darstellung seiner natürlichen Entwickelung von dem Augenblicke seiner Geburt an. Die drei ersten Lebensäußerungen des neugeborenen gesunden Kindes sind das Sehen, das Athmen und das Schreien.

Das Sehen ist allerdings zuerst noch kein bestimmtes Sehen, kein Hinsehen auf etwas Bestimmtes, kein Auffassen des Einzelnen: es ist nur noch eine Thätigkeit, mit welcher das Auge dem Lichtreize entgegentritt. Bei diesem ersten Elemente der Vorstellung kommt viel darauf an, ob das Auge matt erlischt, oder lebhaft um sich schaut. Diese Beobachtung ist schwierig, aber wichtig. Blickt man in die kleine Eröffnung des Auges wie in eine dunkle Tiefe und ist es dann, als ob uns ein inneres Licht daraus entgegenkäme, mit einem Worte, sieht das Kind munter in den Tag hinein, so deutet das vielleicht auf die geistige Kraft des Kindes. Nur läßt sich im entgegengesetzten Falle nicht auf das Gegentheil schließen, weil das Auge, unbeschadet der innern Sehkraft, schwach oder fehlerhaft sein kann. Aus der Art des Athemholens lassen sich nur sehr entfernte Vermuthungen über etwaige Gefühlsanlagen entnehmen. Dagegen drückt sich in dem Schreien des neugeborenen Kindes schon deutlich ein gewisser Grad seiner Willenskraft, seiner Energie oder seiner Nachgiebigkeit aus. Gewiß muß es sich frühzeitig schon entscheiden, ob das Kind zu den mehr empfänglichen (anempfindenden) oder zu den mehr herauswirkenden Naturen gehöre. Mit dem beginnenden physischen Leben in der Welt treten nun auch schon mancherlei Erscheinungen des Lebensprocesses ein, welche zugleich in naher Beziehung zum Geistigen stehen. Zunächst drücken sich im Athmen die Gefühle des Wohlbefindens und des Schmerzes, der Unruhe und der Angst aus. Die Ermüdung äußert sich durch Gähnen. Das Seufzen wird von Allem bewirkt, was das Blut mehr zum Herzen hintreibt oder darin zurückhält, folglich von den Empfindungen, die am tiefsten wirken und gleichsam an das Leben greifen. Zugleich ist es auch die Erleichterung des Schmerzes, denn es bringt das Blut wieder vom Herzen weg und verschafft der Brust Luft. Das Gefühl der Angst erzeugt Stocken des Athems, Beklemmung. Ferner sind dergleichen Aeußerungen des Lebensprocesses in seiner Abhängigkeit vom Geistigen: das Weinen, das Lachen, Schreien und Wimmern, das Zittern, der Sinn für Tact, tactmäßige Bewegungen; in ihm zeigt sich die Aufmerksamkeit, die Willensfreiheit und Selbstbeherrschung des Kindes bei allen seinen Sinnesäußerungen; das eine Extrem derselben ist Starrsinn, das andere Blödsinn. Alle diese Erscheinungen sind solche, worin sich unmittelbar die geistige Kraft in dem Organismus darlegt: gleichsam die mittleren in der menschlichen Natur. Andere liegen theils unter ihnen, theils über ihnen als zwei Endpuncte; jene mehr aus dem Thierischen der Menschennatur, diese mehr aus dem Göttlichen hervorgehend.

Das gesunde Kind entwickelt sich in den ersten acht Tagen so schnell, daß es bis um ein Viertel seines Gewichts und um ein Zwölftel seiner Länge zunimmt. In dieser Zeit ist auch der Schlaf der gewöhnlichste Zustand des Kindes. Von den Sinnen drängt sich der Gesichtssinn am frühesten hervor; neben diesem entwickelt sich der Tastsinn; der deutlichere Geschmackssinn erst später, und noch später der Gehörsinn. Das Geistige des Kindes verräth sich zunächst in dem sicheren Gebrauche und in dem Leben des Auges, als ein Zeichen gesunder Verstandesfähigkeit. Eine thätige Natur verräth es, wenn es beim Waschen sich wehrt. Nach den ersten 5 Monaten sind Knochen und Muskeln schon fester geworden; das Kind bekommt mehr und mehr Lust an Bewegungen, so daß es zu Ende dieser Periode gelernt hat, nicht nur die Arme mannigfaltig zu bewegen, sondern auch die Füße streckt und beugt, als wollte es gern stehen, den Kopf festhält, und vielleicht im Stande ist, sammt diesem auch den Oberleib aufrecht zu halten. Es zeigt Freundlichkeit und heitere Stimmung; es fängt an, laut zu lachen und gibt durch Lallen die ersten Bestrebungen zum Sprechen kund. Nach Verlauf des ersten Jahres endlich, wo das Kind an Gewicht bis auf 20 Pfund, und an Länge bis gegen 290 Pariser Zoll zunimmt, ist ihm die Welt schon mehr hervorgetreten; es fängt an zu spielen, macht Versuche sich selbstständig fortzubewegen; es unterscheidet die Gegenstände, das Gedächtniß hat sich als Wiedererkennen oder Gesichtsgedächtniß entwickelt. Die ersten Keime von Haß, Furcht, Muth, Reinlichkeitssinn und Bewußtsein zeigen sich. Das Kind hat endlich aufgehört Säugling zu sein. Die Vollendung der ersten, eigentlichen Kindheit (infantia) ist mit dem 3. Jahre, wo es sprechen und laufen gelernt hat und zum Selbstbewußtsein gelangt ist, vorhanden. Während dieser Periode werden die Schädelknochen vollendet. Die Fontanellen (Blättchen) verwachsen schon im zweiten Lebensjahre. Das Gehirn hat sich in dem 3jährigen Kinde völlig entwickelt, im Ganzen beinahe bis zu der Größe wie bei dem Erwachsenen. Es verändert sich nachmals mehr in der innern Qualität, wobei es schwerer und fester wird. Daher ist das 3jährige Kind schon zu vielen Geistesthätigkeiten des Erwachsenen fähig. Vor dem zweiten Jahre ist das Gehirn sehr weich, weshalb die Kinder da noch keines bleibenden Eindrucks fähig sind. Und darum ist überhaupt in der Jugend mehr Empfänglichkeit, in dem reifen Alter mehr Bestimmtheit. Auch ist bei den Kindern mehr graue Gehirnsubstanz als bei Erwachsenen, und die weiße ist mehr blutreich, das Rückenmark ist verhältnißmäßig kleiner. Die Entwickelung des Geistes zeigt sich in dieser Periode vorzüglich in dem mehr und mehr auf Geistiges gerichteten, selbstbewußten Gebrauche der Sinne; aber nach und nach zeigen sich alle Geistesverrichtungen der Erwachsenen in ihren ersten Anfängen; es erwachen Gefühle und Neigungen, der Sprachtrieb, der Thatigkeitstrieb, der Geselligkeitstrieb, der Trieb zum Besitz. So ist denn bis zu Ende dieser Periode die Welt vor den Augen des Kindes gleichsam geworden und es hat sich selbst darin gefunden. Wie in der Entwickelung des Gesichtssinnes sich allmählich aus dem Lichtnebel alles herausscheidet, bis zum hellen Erscheinen der Umrisse, Farben, Gestalten und endlich des zusammenhängenden Ganzen der mannigfaltigen Gegenstände, so geht mit dieser Periode des Kindes im eigentlichen Sinne die Morgendämmerung seines Lebens zum hellern Tage über. Auch die Temperamente und geistigen Naturanlagen (Talente) zeigen sich schon. Nun folgt das Knaben- und Mädchenalter, vom dritten Jahre bis zu den Entwickelungsanfängen der Pubertät, beim Knaben bis gegen

das 14., beim Mädchen gegen das 12. Jahr. In der Bildung des Knochengebäudes macht während dieser Zeit das 7. oder 8. Jahr eine Hauptepoche. Das wichtige Zahngeschäft, welches von dem 3. Jahre an gewöhnlich etwa 2 Jahre inne hält, wird im 5. oder 6. wieder bemerkbar, wo nämlich das 2. Paar Backenzähne oben und unten hervorkommt, und fährt bis zum Umzahnen fort, welches in dem 7. oder 8. Jahre beginnt. Die übrige Verknöcherung geschieht mehr stetig und die innere Knochenbildung soll sogar bis zum 40. Jahre im Fortschreiten begriffen sein. Daß gegen das 7. Jahr durch den ganzen Knochenbau eine beträchtliche Veränderung vorgeht, dem zweiten Triebe der Bäume vergleichbar, ist nicht blos aus dem Zähnewechsel ersichtlich; noch eine andere Erscheinung spricht dafür. Die rhachitischen Kinder genesen öfters mit diesem Alter. Die Lunge, als das Organ, welches die luftartige Lebensspeise aus der Atmosphäre in das Blut aufnimmt, entwickelt sich mit der Geburt des Kindes allmählich, so daß sie die ganze Jugendzeit hindurch ein verhältnißmäßig stärkeres Wachsthum hat, als die andern Theile. Der Unterleib wächst minder in die Länge als in die Breite; dagegen dehnt sich im Ganzen der Oberleib mehr aus, jedoch bei den Knaben beträchtlicher als bei den Mädchen. Der Puls schlägt in einer Minute bei dem 3jährigen Kinde 100 Mal, bei dem 7jährigen 90 Mal, in dem mannbaren Alter 80 Mal; beim neugebornen Kinde dagegen 120 Mal. Dieser mit den Knabenjahren ruhiger werdende Blutumlauf hat indeß mehr Lebenskraft und Energie gewonnen; das Blut führt den zu ernährenden Theilen mehr Stärke zu. Mit dieser 2. Periode der Kindheit wächst das Gefühl der Kraft; der junge Mensch will sich gern bewegen und erhält immer mehr Spannkraft in den Muskeln und Nerven. Die Verdauung geht langsamer von Statten, wozu auch die veränderte Lage des Magens beiträgt. Denn zuerst mehr senkrecht, nimmt der Magen allmählich eine mehr wagerechte Richtung, so daß die Speisen länger darin verweilen; daher wird auch das Erbrechen weit seltener und gewaltsamer, als es bei dem Kinde war, die Galle wird schärfer und wirksamer, und die Säfte des Körpers bekommen überall mehr animalische Kraft, sie verweilen länger und werden mehr ausgearbeitet. Das Drüsensystem ist in der frühen Kindheit am meisten thätig, allmählich nimmt seine Größe ab, die Saugadern werden dann weniger reizbar und voll und die Thätigkeit der ausführenden Organe tritt mehr hervor, bis mit vollendetem Wachsthum eben so viel Stoff ausgeschieden als angeeignet wird. Auch verliert sich nach und nach das Fett aus dem Zellgewebe. In die Nerven dringt mehr innere Energie. In der Kindheit sind die am größten im Verhältniß zum Körper, und die Empfänglichkeit herrscht in demselben am meisten hervor; mit der weiteren Entwickelung bleiben sie verhältnißmäßig kleiner, zugleich bekommt sie Spannkraft das Uebergewicht. Das Gehirn wiegt in dem neugebornen Kinde 26¼ Loth, in dem 2jährigen 46½ Loth, in dem 6jährigen 71 Loth, in dem Erwachsenen 96—100 Loth. Vom 4. Jahre an vergrößert es sich dem Raume nach viel weniger, als dem Gewichte nach. Da nun im Verhältnisse zum Körper größeres Gehirn stärker zurückwirkt, so sind Kinder empfindlicher und lebhafter, und besonders vor dem 6.—7. Jahre.

Mit jedem Jugendjahre der 2. Periode tritt nun die ganze Gestalt des Körpers in allen ihren Theilen mehr in das schöne Verhältniß des ausgebildeten Menschen. Der Kopf ist im Wachsthum zurückgeblieben, der Hals hält ihn freier empor, die Brust hat sich gehoben und erweitert, der Unterleib hat sich zurückgezogen, aber die Hüften sind breiter geworden, immer fester steht der junge Mensch auf seinen Füßen, diese gehen mehr gestreckt, und die Arme erhalten mit den Händen ihre verhältnißmäßige Länge. Da nun die Muskeln überall ihre Fülle und Ausdehnung erhalten, so rundet sich Alles aus und die jugendliche Gestalt steht endlich da in ihrer Kraft und Schönheit. Das Unbedeutende des Gesichts geht in einen sprechenden Ausdruck über. Schon durch die Zähne haben die Wangen das Oval des Gesichts zu bilden angefangen, das hervortretende Kinn führt das fort, der Mund formt sich aus seiner Unbestimmtheit, oft erst gegen das 14. Jahr hin, dann deuten die geschlossenen Lippen Edleres an, die Backen ziehen ihre hervorgedrungene Fülle etwas zurück, die Nase legt das Profil schärfer hervor, die Augen lassen mehr Seele erscheinen, die Augenbrauen ziehen ihren Kreis, die Stirn verkündigt Denkkraft und um das Angesicht legt sich der Haarwuchs herum. Die ganze physische Entwickelung der Jugend zeigt, daß der Körper während seines Wachsthums von der größern Weichheit, Lebhaftigkeit und Empfänglichkeit übergeht zu mehrer Festigkeit, Stätigkeit und Wirksamkeit. Das Kind nimmt um so unbestimmter auf, je jünger es ist: der junge Mensch wirkt um so mehr nach außen, je näher er der Reife kommt. — Der Geschlechtscharacter entscheidet sich nur nach und nach völlig. In den ersten 3 Lebensjahren sind Knaben und Mädchen zwar schon bestimmt verschieden, auch zeigt ihr ganzes Wesen schon das Knabenhafte und Mädchenhafte, aber doch haben sie noch Vieles mit einander gemein, was sich mehr bis zur Pubertät sondert. Der Knabe verliert gegen das 7. Jahr hin den Ton seiner Stimme, selten kann er nun noch, dem Mädchen gleich, Sopran singen; der 14jährige Knabe spricht schon gern im Tenor. Das Mädchen behält den höhern Ton seiner Stimme, ja er wird noch feiner und steigt gern bis zum höchsten Silbertone. Zu gleicher Zeit kündigt dem Mädchen die Natur eine mächtige Veränderung an, welche manchmal mit krankhaften Zuständen verbunden ist. Vergleichen wir die männliche und weibliche Jugend in ihrer physischen Entwickelung noch genauer mit einander, so finden wir bei jener mehr Andrang des Blutes nach der Brust, stärkere Respirationswerkzeuge und mehr Muskelkraft; bei dieser verhältnißmäßig mehr Entwickelung der Blutgefäße in dem Unterleibe, mehr Erweiterung des Beckens, mehr Ausdehnung des Zellgewebes, mehr Weichheit, so daß doch Stärke nicht fehlt. Nerven und Muskeln gewinnen in jedem Geschlechte ihren eigenthümlichen Character; dort mehr Spannkraft und nach außen wirkendes Vermögen, hier mehr Reizbarkeit, Zartheit und Empfänglichkeit; in dem männlichen Organismus herrscht das Positive, in dem weiblichen das Negative vor. Weil nun überhaupt das Letztere, übergehend zum Ersteren, der Character der Jugend ist, so erklärt sich vielleicht hieraus das geschwindere Heranreifen des Mädchens vor dem Jünglinge. Wo nämlich die Natur in ihrer Richtung bleibt, bildet sie sich gleichförmi-

ger im Ganzen aus, und kömmt früher zum Ziele. In der männlichen Jugend dagegen bekommt die Richtung der Kraft einen Umschwung; der Knabe fängt daher früh an allerlei zu machen und wieder zu zerstören, als ob er seine Bestimmung fühle, sich die Natur zu unterwerfen. Dieser Uebergang zum Entgegengesetzten kann nicht anders als im Kampfe erscheinen. Und so findet sich auch wirklich die Entwickelung des Knaben, besonders nach dem 7. Jahre, als ein Ringen und Treiben, wodurch er sich statt der Anmuth lieber Würde erringt. Die Hauptperiode des jugendlichen Alters, von wo er aufhört Kind im weitern Sinne (Knabe und Mädchen) zu sein, ist sonach die Erscheinung der Pubertät, bei dem männlichen Geschlechte gewöhnlich mit dem 15. oder 16. Jahre, wo die Stimme tiefer wird, der Bart sich gewöhnlich anmeldet; bei dem weiblichen mit dem 13. bis 18.

II. Entwickelung des Geistes. 1) In der Sinnthätigkeit. Wenn gleich in dem 3. Jahre alle Sinne wirken, so erhalten sie doch in den folgenden Jahren erst die Vollendung ihrer Thätigkeit. Der Tast- und Gefühlsinn ist wohl selten vor dem 7. Jahre in dem Grade ausgebildet, wie ihn der erwachsene Mensch gewöhnlich besitzt. Der Geruchsinn scheint erst mit der Mannbarkeit in seiner ganzen Stärke hervorzudringen; der Geschmacksinn vielleicht noch stärker. Die Aufmerksamkeit aber, also etwas Geistiges ist es, welche die Sinnenkräfte und deren Thätigkeiten weiter führet. Sie, diese frühste menschliche Aeußerung des neugebornen Kindes, trat zuerst in dem Gesichtssinn hervor und vollendete sich bald darauf in dem Gehirn. In Auge und Ohr ist die Seele ganz und ungetheilt. Aber hier erhält sie auch so viel Stoff und so mannigfaltige Reize, daß sie mit der Beschäftigung dieser Sinne gar nicht fertig wird. Die Welt bietet vom Morgen bis zum Abend dem Kinde so viel zu sehen und zu hören und zu unterscheiden dar, daß es schon von dieser Thätigkeit ermüdet, wäre es auch nicht von anderer, Abends einschlafen muß, und wenn es am Morgen erwacht, so bringt ihm Licht und Schall wieder Neues entgegen. Das dauert wenigstens bis zum 7. oder 8. Jahre so fort. Lange Zeit muß damit hingehen, bis der Knabe Nah und Fern gegen einander genugsam abmißt. Die physische Beschaffenheit des Auges macht dies erst nach und nach möglich, denn die Feuchtigkeiten, womit das Auge des Kindes stärker angefüllt ist als das des Erwachsenen, nehmen allmählich ab, die innern Theile, wie die Krystalllinse und das Netzhäutchen, rücken dadurch näher zusammen, die frühere Kurzsichtigkeit verliert sich, und der Jüngling sieht im natürlichen Zustande weiter und näher als der Knabe. Schon hieraus ergibt sich, daß sich die Aufmerksamkeit in dem Sehen die ganze Jugendzeit hindurch in einem gereizten Zustande befindet. Aber auch die neuen Unterscheidungen von Formen, Farben und Gestalten ziehen die Kraft des Anschauens und Denkens überwiegend heraus in die Gesichtswelt. Daher gelangt kaum der Jüngling zu jener Ruhe, worin die Aufmerksamkeit unbefangen der Wirkung des äußern Eindrucks das völlige Gleichgewicht hält, d. h. wo er ästhetisch sieht und vor dem Schönen weilt. Auf solche Art bildet der Mensch sein Denken und Anschauen lange Zeit fast allein durch das Sehen. Darüber könnte es kaum zur Entwickelung des Tastsinnes kommen, wenn dieser nicht durch den Gesichtssinn immer belebt und unterhalten würde. Die Kinder wollen gleichsam auch mit den Fingern sehen. Daß auch mit diesem Sinne sich Vorstellungen für den Verstand verbinden, sagt schon das Wort, begreifen. Das Kind will, was es hört, auch sehen und fühlen, nicht aber umgekehrt. Nur bei einer vorzüglichen musicalischen Anlage wird es vor dem 7. Jahre mit freier Aufmerksamkeit die Verschiedenheit der Töne anders als dunkel empfinden. Die Ruhe und Stille der Seele, welche zu dem Aufhorchen und Anhören erfordert wird, ist auch für die Unterscheidung in dem Riechen und Schmecken nothwendig. — Obgleich der Geist mit dem Frühesten zuerst gleichsam ganz in den Augen vordrang, so zieht er sich doch bald in dem Gehör in das Innere zurück; stellte er dort die Außenwelt gleichsam außer sich hin, und sieht er mit Verstand aus sich heraus in dieselbe hinein, so erzeugt sich ihm hier eine innere Welt, in welcher er das Geistige vernimmt und sich mehr zur Vernunft erhebt. In beiden Sinnen geht seine Denkkraft als menschlicher Geist hervor, aufmerkend, auffassend, einbildend, begreifend, durch Klarheit der Einsicht strebend zur Idee und zur Einheit. — 2) In der Denkthätigkeit. Das erste Denken des Kindes ist das Aufmerken, die willkürliche Richtung der Sinne auf verschiedene Gegenstände, woraus nach und nach Vorstellungen und Begriffe folgen. Die Denkkraft der ersten Kindheit wird allerdings noch von den Sinneneindrücken beherrscht, aber je freier die Aufmerksamkeit, werden auch die Associationen und Gebilde der Einbildungskraft freier und bestimmter. Der 7jährige Knabe sieht schon nicht mehr die Dinge genau wie sie sind, und wenn er von dem erzählt, was er gesehen hat, so wird er selten ein treues Bild wiedergeben; er wird weglassen, hinzusetzen, übertreiben, die Phantasie wird über die reale Sinnenwelt erheben. Darum ist auch diese Zeit das Alter des Spiels und des Gefallens an wunderbaren Erzählungen. Von den einzelnen Geistesthätigkeiten, die sich nun während dieser Periode entwickeln, wollen wir zunächst die des Gedächtnisses in Betracht ziehen. Das Gehirn als Seelenorgan macht die zweite Kindheit zur Hauptperiode des Gedächtnisses, indem es sich nicht nur völlig entfaltet, sondern auch fest genug geworden ist, um die Eindrücke nicht in einander verschwimmen zu lassen, doch aber weich genug ist, um leicht und viel aufzufassen. Aus demselben Grunde nimmt aber auch das leichte Auffassen für das Gedächtniß von dem 10. Jahre an allmählich ab; denn die Phantasie wird thätiger. Es kostet daher dem 14jährigen Knaben mehr Anstrengung etwas auswendig zu lernen als dem 7jährigen. Aber die innere Thätigkeit ist freier und stärker geworden; und das Gedächtniß wendet sich von den Anschauungen zu den Begriffen und verknüpft sich mit selbstständigem Denken. In der Zeit zwischen dem 4. und 14. Jahre ist das Gedächtniß in seiner vollsten Kraft zum Auffassen; dieses ist also die eigentliche Zeit des Auswendiglernens, also mit Recht die Schuljahre. In dem Knaben- und Mädchenalter ist das Gedächtniß in seiner Beziehung auf die Außenwelt mehr bestimmend, indem es die Vorstellungen für das Einsammeln bearbeitet, in dem Jünglingsalter zieht es sich im Aufnehmen von außen mehr zurück, dagegen wird es für die innere Welt mehr bestimmend, indem es die eingesammelten

und erregten Vorstellungen mehr bearbeitet, um neue daraus zu erzeugen. Hier zeigt sich die Geistesthätigkeit als Verstand. Sein Geschäft ist das Begränzen, Festhalten und Ordnen der Vorstellungen. Sein Product ist der Begriff, d. i. die Begränzung der Vorstellungen durch das Auffassen zu Einem. Hierzu ist aber beständige Vergleichung der Wahrnehmungen nöthig und je vielseitiger diese ist, desto glücklicher bildet sich der Verstand. Das Knaben- und Mädchenalter zeigt uns in seiner vorzüglichen Gedächtnißthätigkeit die Richtung des Denkvermögens zum unendlich vielfachen Verketten der Vorstellungen unter einander und zur Annäherung an die vollkommene Denkthätigkeit. Der Knabe wiederholt lieber was er gelernt hat, als daß er einen neuen Begriff macht: aber bei allem dem treibt ihn doch eine geheime Wißbegierde. Bei dem Mädchen erscheint der Verstand mehr durch den Sinn. Das 7jährige Mädchen sinnt gern über Alles nach, was ihm gesagt wird, oder was ihm als neu in die Augen fällt; es verbindet so alles sein Empfinden mit seinem Denken, und es denkt am liebsten das, was es empfindet. Das 12jährge Mädchen zeigt gewöhnlich schon viel mehr Verstand als der 14jährige Knabe. Dieses kommt daher, weil das Mädchen mehr lebendig unterscheidet und zusammenfaßt, und der Sinn die Eindrücke rein empfängt, behält, wiedergiebt, und das Denken am meisten der Natur getreu erhält. Die höchste Thätigkeit des Denkvermögens ist die Vernunft. Auch diese erwacht schon früh, auch zunächst durch die Sinne. Das Kind reiht eine Vorstellung an die andere, und schafft eine dritte aus derselben; es erlangt hierin bald eine Regel, welche alle Vorstellungen zu dem einen Ganzen des zusammenhängenden Denkens, das wir Wahrheit nennen, hinführt; diese Regel ist der Vernunftschluß. Auch fängt die Vernunft frühzeitig an, sich als Ueberzeugung zu äußern. Schon 2- oder 3jährige Kinder denken mögliche Fälle und erwählen unter diesen einen, den sie erwarten. Kinder sind weit mehr, als man ihnen gewöhnlich zutraut, in Ueberlegungen begriffen, die Ueberlegung ist aber eine Aeußerung des Triebes nach Einheit im Denken, d. h. der Vernunft. Eben so zeigt sich eine andere Thätigkeit der Vernunft, das Betrachten. Ueberlegen und Betrachten, oder Bedenken und Nachdenken ist das Geschäft der Vernunft, welches schon früh die Gedanken erzeugt. Die erste Kindheit hat noch keine Gedanken, weil sie nur erst Einzelnes einsammelt. Der Gedanke enthält den ganzen Reichthum und die ganze Kraft des Denkvermögens, das Ganze alles Denkens, welches in der Zeit erfolgt ist, in Einem Momente auftauchend. Das Kind hat Einfälle, der Knabe bekommt Gedanken, der Jüngling bringt es zu Ideen, den höchsten Gedanken. Die sogenannten Kategorien oder reinen Verstandesbegriffe, welche als Form in der Denkthätigkeit liegen, treten in dem Auffassen der Kindheit hervor, aber je früher, desto dunkler und unentwickelter und nur für den Beobachter bemerkbar. Zum Bewußtsein kommen sie erst, wenn das Kind etwas über die Dinge ausspricht. Zum Denken des Nothwendigen gelangt es am spätesten, vielleicht gewöhnlich nicht vor dem 6., 7. Jahre. Sind diese allgemeinen Verstandesbegriffe entwickelt, so spielt die Phantasie mit ihnen herüber und hinüber, sie sondern sich immer bestimmter und so kommt das Kind endlich zu dem Bewußtsein des reinen Begriffes selbst, d. h. es denkt: „wo eine Wirkung ist, da ist auch eine Ursache.“ Durch hundert geheime Vernunftschlüsse hindurch ist es zu diesem hellen Bewußtsein gelangt; vielleicht schon gegen das 6. Jahr hin. Die Zeit von dem 8. bis 15. Jahre ist dann die eigentliche Periode des Katechisirens. — 3) In dem Fühlen und Begehren. Wenn man die Geistesentwickelung in der Sinn- und Denkthätigkeit bemerkt hat, so erkennt man in derselben schon das Begehrungs- und Gefühlsvermögen in seinem Hervortreten. Denn Beides entwickelt sich in und mit den Vorstellungen als Einheit der Kraft. Es ist überall dieselbe Vernunft. Die sich hier äußernden Naturtriebe sind ihren einzelnen Richtungen nach: der Lebenstrieb, in der Lust zur Thätigkeit und Beschäftigung, der Erhaltungstrieb, der zur Nahrung, Sicherung und zu den Lebensverrichtungen treibt; der Geschlechtstrieb, der aber im Knaben- und Mädchenalter nur in der leisesten Andeutung sich zeigt; der Geselligkeitstrieb und der Persönlichkeitstrieb, oder der Trieb etwas zu sein und sich geltend zu machen. Aus diesen Trieben entstehen die Neigungen, die sich theils auf Thätigkeiten, theils auf Sachen, theils auf Personen beziehen. — Während der ganzen Kindheit machen sich nur noch hinsichtlich der geistigen Entwickelung diejenigen Perioden auffallend bemerkbar, wo die Kinder sich merklich verändern und dabei dem Anscheine nach verschlimmern, indem sie etwas Unleidliches und Widerstrebendes zeigen, gewöhnlich Flegeljahre genannt. Sie sind nichts Andres, als die Perioden des Uebergangs aus der Kindheit in das Knabenalter, und aus diesem in das Jünglingsalter. Hauptsächlich dieser letztere Uebergang, beim Knaben zwischen 12 und 15, und beim Mädchen zwischen 10 und 13 Jahren. Alsdann entsteht in dem Organismus eine gewisse Unruhe vor dem Erwachen neuer Reize und eine Unbestimmtheit der Kraft, welche sich mehr in das Innere zurückzuziehen scheint. Es ist eine Art von Vegetation, nicht selten bei den Kindern, die sonst einen guten Kopf haben, von dem Anscheine der Dummheit begleitet. Die Kinder wissen alsdann nicht recht, was sie wollen, und man weiß auch nichts Rechtes mit ihnen anzufangen. Aber man sei deshalb unbesorgt; auch die beste Frucht ist vorher, ehe sie am Baume reift, hart und herbe.

II. Bildung des Körpers und Geistes während der Kindheit. Wir verstehen hierunter die Erziehung in Bezug auf die einzelnen Kräfte, damit sie für den Gesammtzweck der Erziehung im Ganzen geschickt gemacht werden. 1) Körperbildung. Wenn der Weise von Athen einen schönen Körper einer schönen Seele anweisen wollte, so hatte er ohne Zweifel eine vollendete Natur des Menschen im Sinn. Wir bilden das Kind, wenn wir von der Geburt an seine Schönheit, so weit sie nur in seinen Körpertheilen und Gliedmaßen angelegt ist, beobachten und Alles für die lebendige Entwickelung seiner Kraft thun, was der Bildhauer an dem Marmorblocke mit dem Meisel vornimmt, um denselben in einer herrlichen Menschengestalt hinzustellen. Dies kann schon vom 2. Lebensjahre an beginnen, durch Erregung der Körperkraft, Uebung der Arme, Uebung im Rutschen und dann Laufen, Springen, Klettern, Werfen, Ueben der Hände und Finger, und endlich durch vollständige Gymnastik. 2) Geistige Bildung. Die einzelnen Sinne müs-

sen zu einer harmonischen Thätigkeit für den Geist herangebildet werden; besonders der Sinn für schöne Formen und schöne Töne. Zur Bildung des Gemüthes muß dahin gewirkt werden, daß der Mensch einig mit sich selbst, seinem wahren Selbst werde. Darum setzten die Alten das Höchste der Bildung in die Harmonie und Selbstbeherrschung, und von welcher Seite wir es auch erfassen mögen, es ist das in dem Vernunftwesen wirkende höchste Princip, es ist der von Gott ausströmende Quell der Liebe. Sie ist das wahrhaft Bildende. Dies die allgemeinen Principien für die Mittel der geistigen Bildung, welche sind der Unterricht und der Umgang. Sodann bedürfen einer besonders vorsichtigen Behandlung die schon eingetretenen Störungen der Bildung, wie sie sich als die gewöhnlichen Unarten der Kindheit zeigen. Es gibt in dem Menschen nur Eine Wurzel des Bösen, die man zwar verschieden benennt, welche aber eigentlich nichts anders ist, als der Egoismus. Von ihm sind auch die Unarten abzuleiten, und zwar so, wie er die Jugendentwickelung störend begleitet. Weil nun diese die schöne Mitte hält zwischen dem negativen und positiven Abirren der Kraft, so haben wir auch bei jeder einzelnen Tugend, wie sie sich entfaltet, nach zwei Seiten hin Unarten zu gewahren. Je jünger das Kind, desto einfacher auch die Unart. Beim Säugling aber schon zeigt sich eine gewisse Starrheit des Willens durch ungeberdiges Schreien; diese muß durch Nichtnachgeben gebrochen werden. So wie das Kind das Selbstbewußtsein mehr entwickelt, macht sich auch das Ich immer mehr geltend, und insofern dem guten Triebe zuwider, als die einzelnen Tugenden darunter leiden. Die hauptsächlichsten einzelnen Unarten sind: der Eigensinn. Das Kind will herrschen und mit seinen Menschen, wie mit seinen Sachen umgehen. Das beste Mittel ist: rund abschlagen, dabei festhalten, in allem Uebrigen aber sich seiner freundlich annehmen. Würde die Unart zu arg, das Kind zu unbändig, so sperre man es ein, d. h. man entferne es von den Menschen an einen gerade nicht unfreundlichen Ort, wo es fühlt was es entbehren muß, bis es ruhig und nachgiebig geworden. Ist das Kind mürrisch, so kehrt euch gar nicht daran, laßt es stehen. Niemand spreche mit ihm, niemand erbittere es; kurz, man thue als wäre es gar nicht da. So wird sein Zweck nicht erreicht, es sieht vielmehr, daß es auf diese Art Niemand für sich interessirt und, ohne daß es seine Empfindungsfähigkeit abstumpft, seine Festigkeit geschwächt wird, muß es endlich gute Worte geben. Je mehr Liebe in dem Kinde ist, desto schmerzlicher wird ihm seine Unart werden, wenn es sieht, daß die Menschen, die es liebt, sich nicht um es bekümmern. Wollten diese ihm aber noch Vorwürfe machen, oder sich durch sein Betragen gekränkt fühlen, so würden sie es theils seinen Zweck erreichen lassen, und die Unart ernähren, theils das Kind erbittern. Und wollten sie viel mit ihm capituliren, so würden sie es nur länger in der bösen Stimmung hinhalten. Wenn man aber dieser Widerstand leistet, so ist das Kind am allerersten seiner Fröhlichkeit wiedergegeben. Bei diesem Verfahren ist es kaum möglich, daß der Eigensinn aufkommen kann. Aus der Anlage zum herrischen Wesen, d. h. aus dem natürlichen Selbstgefühle, entwickelt sich noch eine andere allgemeine Unart, daß nämlich gerade das Kind etwas thun will, weil es ihm verboten ist. Der Hang hierzu liegt in allen Menschen, aber nicht als Bosheit, sondern als Emporstreben der Kraft, im Egoismus. Man lasse hier lieber die Unart, wenn man sie gar nicht verhüten kann, geradezu ausbrechen, um dann möglichst entgegen zu wirken. Verwandt ist die Unart des Neckens. Auch hier wirke man durch Vereitelung des Gelingens entgegen. Trägheit. Das Kind wird träge, wenn man seine Aufmerksamkeit theils zu wenig, theils zu flüchtig unterhält. Faulheit ist die vorige Unart in ihrem weiteren Wachsthum, wo sie positiven Fleiß zernichtet. Sie wird herbeigeführt durch Nachsicht gegen Trägheit und nährt sich durch Müßiggang und Mangel der Erregung. Beim Entgegenwirken verleide man den Kindern die Arbeit nicht, gewöhne sie allmählich an mehre Anstrengung und suche sie besonders durch erhöhtes Selbstgefühl aufzumuntern. Die Unreinlichkeit ist nichts Andres als Faulheit, die durch Mangel der Schamhaftigkeit unterstützt wird. Hier hilft nur unerbittliche Gewöhnung. Die Unstätigkeit erwächst aus dem Mangel an dem Festhalten der Aufmerksamkeit, besonders bei lebhafteren Kindern, wenn man sie zu viel sich selbst überläßt und nicht an Beharrlichkeit gewöhnt. Die unruhige, herumflatternde Thätigkeit geht nicht nur in Zerstreuungssucht, sondern selbst in innere Faulheit über. Nicht selten kommt dies in den gebildeten Ständen vor, wenn vielerlei mit den Kindern angefangen und nichts beharrlich genug durchgeführt wird. Die Heilung ist nicht leicht, wenn das Kind bei diesem Uebel etwa schon 7 Jahr alt geworden ist. Man muß hier ganz von vorn anfangen, seine Aufmerksamkeit zu üben, ausgehend von dem Anfangspuncte in der Selbstthätigkeit und lückenlos fortschreitend, daß das Kind nur einmal die Freude kennen lernt, etwas zu Stande gebracht zu haben. Trübsinn. Sehr leicht wird Kindern ein düsteres, verdrießliches, dumpfes und mürrisches Wesen zur Gewohnheit, wenn man sie unfreundlich behandelt oder nicht gegen die Langeweile schützt. Auch diese Unart ist nur im Anfange ganz heilbar. Die Hauptmittel bleiben: fröhliche Umgebung, liebevolle Behandlung, regelmäßige Beschäftigung, aber mitunter wenn es Noth thut, unerbittliche Strenge. Die Ausgelassenheit entwickelt sich gemeinlich erst ganz gegen das Jünglingsalter hin, aber früh ist sie schon da, wenn das Kind unachtsam, leichtsinnig, unbesonnen, flatterhaft und gedankenlos ist. Das lebhafte Naturell führt am ersten darauf hin, besonders das weibliche Geschlecht. Man versage nur dem unbesonnenen Knaben ja nicht alle Unternehmungen; man führe ihn vielmehr dazu an, z. B. auf der Eisbahn, unter Aufsicht und Anleitung, damit er seine Kraft recht kennen und abmessen lerne und bei Zeiten durch Schaden klug werde. Die Selbstsucht erwacht am leichtesten in denjenigen Familien, wo die Eltern dem kindlichen Herzen nicht entgegenkommen und ihnen weder Liebe noch Ehrfurcht einflößen und dadurch Gemüth, Edelsinn und Frömmigkeit erwecken. Neben der zweckmäßigen Belehrung wirkt am ersten der Geist des Familienlebens diesem Uebel entgegen. Die Sinnenlust ist eine Hingebung des Kindes an den Genuß der niedern Sinne, also vornehmlich an Süßigkeiten, Leckerbissen ꝛc. So entsteht Unmäßigkeit, Lüsternheit, Naschhaftigkeit und aus den Unarten der Gaumenlust später die noch niedrigere Wollust. Die in sich gekehrten Naturen sind am meisten zu dergleichen geneigt. Das

Hauptmittel gegen alle Unarten der Sinnenlust und Weichlichkeit ist eine gesunde, feste und anstrengende Lebensordnung von Kindheit auf, wobei man das Kind an Gehorsam, Arbeit, einfache Kost gewöhnt und ihm auch die seinem Alter angemessenen unschuldigen Freuden gewährt. Vor allen aber ist am nachdrücklichsten den Unarten der Lügenhaftigkeit (s. d. Art.) und der Unkeuschheit (s. d. Art. Keuschheit) zu steuern.

III. Erziehung im Ganzen. 1) Die Kinderjahre im engern Sinne. — Erstes Jahrsiebend. Die erste Erziehung des neugebornen Kindes ist die Wartung und Pflege. Alles umher soll zu seinem gesunden Gedeihen mitwirken. Also keine unreine Atmosphäre, kein düsterer Ort, aber auch kein zu heller, keine kalte oder heiße Luft, keine blendende Helle, kein erschütterndes Getöse, wodurch das Kind betäubt oder gar zum Schrecken geneigt werden könnte, empfange den neuen Weltbürger. Man findet wohl gewöhnlich, daß die Sterblichkeit der Kinder verhältnißmäßig am stärksten ist in den ersten 9 Lebenstagen, dann in den ersten 2 Lebensjahren, und im Ganzen in den ersten 10 Jahren, und die Mortalitätstabellen lassen da gewisse Verhältnisse auffinden, allein diese sind verschieden nach Ort und Zeit und, wie ebenfalls die Erfahrung lehrt, nach Behandlung. So wie diese sich verbessert, sterben weniger Kinder. Als Fehler der Behandlung, die schon in den ersten Lebensmonaten vorkommen, sind ausdrücklich zu erwähnen die Unreinlichkeit in Vernachlässigung des Waschens und des Lagers; festes Einwickeln, der Zulp, um das Kind zum Schweigen zu bringen oder um es zu beschäftigen; Entziehung der frischen Luft und Einschläferungsmittel. Die Bekleidung des Kindes sei eine leichte, welche der Reinlichkeit und der freien Bewegung am besten dient, dabei genügsam wärmt, ohne zu reizen, weshalb Wolle überhaupt erst auf die spätern Jahre zu versparen ist. Strümpfe braucht das Kind noch gar nicht. Eben so natürlich und einfach sei die Kost; animalische erst mit dem Umzahnen, also vom 7. Lebensjahre an. Außer den nothwendigen Wasserbädern sind auch Luftbäder zu empfehlen. Bei der übrigen Behandlung ist zu vermeiden: Sprachlosigkeit und zu großer Ernst der Wärterinnen; verdrüßliche Gesichter; zorniges Anfahren; Zanken und Schlagen. Der entgegengesetzte Fehler ist das Liebkosen der schlechtern Art. Schon das Küssen ist bei dem Säugling übel angebracht, und wenn es viel geschieht, physisch schädlich. Durchaus verwerflich ist aber das Kitzeln. Mehr über die physische Erziehung s. im Art. körperliche Erziehung. Die ganze physische Erziehung ist aber auch zugleich eine psychische und dient der Sittlichkeit. Das Kind befindet sich dabei wohl und ist guter Dinge. Indessen bedarf es doch noch mancher anderen Erweckung zur Fröhlichkeit und Freundlichkeit. Die elterliche Liebe trifft hierzu die zweckmäßigsten Mittel von selbst. Die Munterkeit erfordert angenehme Beschäftigung gegen die Langeweile. In den ersten 3 Jahren sind Knaben und Mädchen noch einer gemeinsamen Unterhaltung fähig. Von dem 4. Jahre an aber muß die Erziehung den Knaben schon ganz anders behandeln als das Mädchen, ihn mehr positiv, d. i. ernst und männlich bestimmen, dieses mehr negativ. Daher bedarf der Knabe nun nicht blos der mütterlichen Pflege, sondern auch der Vater muß zur Seite stehen, damit das Gleichartige durch Gleichartiges geweckt werde. Man gebe dem Knaben immer Beschäftigungen und Spiele, wobei er seinen Körper und allmählich auch mehr und mehr seinen Geist anstrengen muß. Hat er sich etwa einmal recht vertieft in seine Arbeit, so rufe man ihn nicht leicht davon ab, und fesselt ihn sein Werk den ganzen Tag hindurch, so kann der Tag nicht besser angewendet werden. Uebel für die Kinder ist es, wenn sie keinen freien Platz haben, wo sie sich herumtummeln oder ungehindert etwas machen können. Das rechte Mittel zwischen Unstetigkeit und Ueberspannung wird man nur dadurch treffen, daß man die Knaben allmählich an eine bestimmte Lernzeit und an bestimmte Ausführung gewisser aufgegebener Arbeiten so gewöhnt, wie es gerade ihrer Kraft angemessen ist. Das Besuchen der Schauspiele kann nicht geradezu versagt werden, nur ist dabei Vorsicht zu empfehlen, daß es nicht zur leidenschaftlichen Neigung werde.

2) Die Knaben- und Mädchenjahre. — Zweites Jahrsiebend. Die bisherige Behandlung für jedes Geschlecht wird im Allgemeinen fortgesetzt. So die Gewöhnung in Nahrung, Kleidung u. s. w. Besonders ist jetzt auch auf die Stärkung der innern und äußern Brust zu sehen. Das Letztere ist beim Mädchen eine um so wichtigere Rücksicht geworden, weil die jetzige Generation darin vernachlässigt ist. Von jetzt an gibt es auch ernstlichere Spiele für die Kinder, welche dann gut sind, wenn sie Bewegung und Nachdenken auf eine gefällige, dem reinen Sinne und den gewandten Gliedern zuträgliche Weise vereinigen. Während der sogenannten Flegeljahre bedarf der Knabe mehr als je der festen Hand, die ihn durch diese Krisis mit einer gewissen Ruhe und Schonung, um nicht seinen gereizten Zustand zu verdoppeln, aber mit Ernst und Bestimmtheit leiten soll. Am Ende der 2. Periode der Kindheit, mit dem Eintreten der Pubertät, wiederholt sich leicht diese Krisis. Man mache in diesen Uebergangspuncten nur keine Forderungen von Liebeswärme an sie; man sei auch nicht besorgt, wenn sich die Symptome von Kälte, Neckfucht, sogar von Schadenfreude einfinden. Große Berücksichtigung verlangt in dieser Periode auch die Verschiedenheit der Geschlechter. Bei dem Knaben wird jetzt schulmäßiges Lernen, mit körperlicher Anstrengung wechselnd, die Hauptsache. Das Speciellere ergibt sich aus den angegebenen allgemeinen Grundsätzen von selbst. Mehr ist dagegen über das Besondere der Töchtererziehung zu erwähnen. Hier muß vor Allem ein unseliger Fehler gerügt werden, der in unserm Zeitalter seine traurigen Folgen immer zu vermehren und doch nicht genugsam erkannt zu werden scheint. Ehedem war das Mädchen im häuslichen Leben vielleicht zu viel vergraben und vergessen, jetzt ist es schon früh hervorgehoben zu einer vielseitigen Bildung, und die Aufmerksamkeit wird auf das 3- und 4jährige Töchterchen schon so im ganzen Hause und von den Besuchen in Anspruch genommen, daß es nicht zu verwundern ist, wenn das 7jährige schon von Allen und zuerst bemerkt sein will, das 14jährige selbst die Ansprüche einer Dame zu machen sucht. Das Mädchen lerne vom Frühesten an darin froh zu sein, daß es den Seinigen durch reine, stille, wohlgeordnete Thätigkeit Liebe beweisen, durch Gefälligkeit, Nachsinnen, Verstand ihren Wünschen zuvorkommen kann, ihre Freude

sein Leben sei. Das ist in Kurzem die Aufgabe. Vornehmlich bedarf das Mädchen der mütterlichen Hand, damit seine zartere Natur gehörig geschont, in ihrer Reinheit nicht gestört, und in ihrer weiblichen Richtung nicht irre gemacht werde. Dabei sollte die mütterliche Führung auch mehr als gewöhnlich auf seine Gesundheit und Körperstärkung Bedacht nehmen, damit statt der schwächlichen, nervenschwachen Frauen kräftige Kindermütter erzogen werden. Die Unterhaltungen, sowohl in der Lehre als im Spiele, sollen alle den sanfteren Character haben. Es wird daher auch größere Sorgfalt in der Wahl der Gespielen nöthig sein und überhaupt wird es deren nur wenige bedürfen, da es sonst in das äußere Herumtreiben geräth und an Innigkeit verliert, vielleicht die Ursache, warum es so viele herzlose Weiber und Koketten giebt. Das Gärtchen draußen und das Puppenschränkchen im Zimmer gibt dem Mädchen stundenlange Unterhaltung und Uebung. Dabei gebe man ihm seine bestimmte Zeit zum Stricken, Anhören, Erzählen, welche freilich im Anfange kurz, aber bald bis zu Stunden ausgedehnt sein kann, und lasse es hierauf immer wieder kleine Bestellungen und dergleichen ausrichten, damit ihm durchaus Ordnung und häusliche, stille Geschäftigkeit zur Natur werde. Uebrigens lasse man sich durch den häuslichen Fleiß des Mädchens nicht verleiten, es zu viel in der Stube zu halten, und ihm die Erheiterung und Bewegung in der freien Luft zu versagen. Bei dem 7jährigen Mädchen muß schon der Sinn für häusliche Beschäftigung entschieden sein. Von jetzt an lerne es in dem häuslichen Leben selbst alle Thätigkeiten, die darin vorkommen; es fange an in der Küche, im Garten, im Nähzimmer, in der Kinderstube u. s. w. seine Lust zu finden. Die Sinnenübungen werden wie bei dem Knaben fortgesetzt, und es kommt nun auch zu den Büchern, denn diese sind nun einmal das Bedürfniß unserer Cultur; Schreiben, Rechnen, Naturkunde, Erdkunde, Geschichte wird nach und nach auch sein Unterricht, auch schon die französische Sprache. Im Ganzen kann man nicht genug dafür sorgen, daß über dem Lernen und Arbeiten nicht der liebliche Frohsinn verloren gehe. Die Schamhaftigkeit, Reinlichkeit, Sittlichkeit, so wie alle andern weiblichen Tugenden, werden zwar von selbst in dem Mädchen erscheinen, wenn es nicht in der ersten Kindheit schon verdorben worden, allein sie müssen dennoch alles Ernstes gehegt und gepflegt werden, und gerade in dem Alter nach 7 Jahren ist es, wo sie leicht verkümmern, weil dann ein gereizter Zustand für die geselligen Verhältnisse eintritt, wodurch die kindliche Unbefangenheit leidet. Also bedarf es doch auch im Alter des Spiels etwas mehr positiver Behandlung, nämlich einer solchen, wodurch ihm von außen die innere gute Natur durch Festhalten an den guten Gewohnheiten gesichert wird. Das Mädchen bedarf einer Schonung, die ihm das Gefühl von körperlicher Heiligkeit seiner Person hervorhebt und immer wach erhält. Aber darum soll es nicht zu einer hinfälligen Sumpflanze oder Zierpuppe erzogen werden. Auch das Mädchen hat seine Lebensbahn zu gehen, die oft genug dornig ist, wo es rauhe Luft muß ertragen können und doch im Hause sein milderndes und wärmendes Licht soll leuchten lassen. Dazu gehört hohe Selbstverleugnung. Daher ist seine Schule für das Leben das elterliche Haus mit seinen Freuden und Leiden.

Kirche, Gemeinde (im Sinne des Neuen Testaments) bedeutet a) im weiteren Sinne jede öffentliche, besonders bürgerliche Versammlung, d. h. Zusammenkunft der Staatsbürger zur allgemeinen Berathung, namentlich für den Zweck gerichtlicher Verhandlungen; b) im engeren Sinne die christliche Gemeinde oder die Gesellschaft der Christusbekenner, also die ganze Gesellschaft der Christen auf Erden; aber auch c) die Verbindung der Christen an einem bestimmten Orte; d) im speciellen Sinne die gottesdienstliche Versammlung der Christen. Schon diese Darlegung der verschiedenen Bedeutungen des Wortes beweiset, daß es stets von einer sichtbaren Verbindung gebraucht wird; daß das N. T. nichts von einer unsichtbaren Kirche, d. h. von einer Verbindung weiß, die keine Verbindung ist (vere credentes sparsi per totum orbem), ein Begriff, der in sich widersprechend dem Alterthume, das in der Anschauung lebte, lächerlich gewesen sein würde, und der nur auf der Verwechselung der Begriffe des Mittels und des Zweckes, oder auch des Grundes und der Folge beruhet, welcher in dem hitzigsten Kampfe als Kriegslist gebraucht wurde. Denn selbst da, wo am unbestimmtesten von der Kirche die Rede ist (Joh. 11, 51. 52.), wird als Zweck des Todes Jesu angegeben, daß die zerstreuten Kinder Gottes zusammengebracht, in eine Gemeinde vereinigt würden. — Jedenfalls liegt in diesem Ausdrucke der Begriff einer sichtbaren Verbindung derer, die in freiem Glauben an Jesus sich anschließen würden. Selbst die Gemeinde der Erstgebornen, die im Himmel angeschrieben sind (Hebr. 11, 23.), ist die sichtbare Gemeinde der Christen, die im Allgemeinen als eine Gemeinde der Gläubigen betrachtet wird, in welcher die Ungläubigen nur Ausnahme sind.

a) Im weiteren Sinne stehet das Wort Apg. 19, 32. „Etliche schrieen sonst, Etliche ein Anderes; und war die Gemeinde irre; und der mehrere Theil wußte nicht, warum sie zusammen gekommen waren."

Im engeren Sinne bedeutet es b) die ganze Gesellschaft der Christusbekenner, Matth. 16, 18. 1. Cor. 6, 4. 10, 32. 12, 28. 15, 9. Eph. 1, 22. 3, 10. 21. 5, 23. 27. 29. 32. Col. 1, 18. 24.

c) Einzelne Theile der großen Gemeinde, die selbst wieder Gemeinden sind, also die concreta des abstractum Kirche; Matth. 18, 17. Apg. 2, 47. 8, 1. 3. 5, 11. 12, 1. 14, 23. 16, 5. 18, 22. 20, 28. Röm. 16, 4. 5. 2. Cor. 8, 34. 11, 28. Gal. 1, 2. 1 Thess. 1, 1. 1 Tim. 3, 5. u. a. a. O.

d) Im speciellsten Sinne wird es von den gottesdienstlichen Zusammenkünften der Christengemeinden gebraucht, 1. Cor. 14, 4. 5. 9. 12. 19. 28. 34. 35.

Ueber die Kirche, als Complex aller Christusbekenner und aller einzelnen Christengemeinden, welche in sofern freilich ein abstractum, aber dessenungeachtet ein empirisch Reales, keineswegs eine bloße Idee ist lehrt das N. T. Folgendes.

1) Christus hat eine äußere Verbindung seiner Bekenner wirklich beabsichtiget und angeordnet. Die Kirche ist folglich nicht aus Menschenwillkür entstanden, oder hat sich durch Zufall gebildet, sondern beruhet auf dem Befehle Christi und ist eine Veranstaltung Gottes, um die christliche Wahrheit oder das Erlösungswerk in der Welt wirksam zu machen und zu erhalten. Matth. 16, 18. „Und ich sage dir, daß

du bist Petrus, und auf diesen Felsen (Glauben, wie ihn der Felsenmann ausgesprochen hatte, doch aber zugleich mit Hindeutung auf die grundlegende Apostelthätigkeit des Petrus) will ich erbauen meine Gemeine, und die Pforten der Hölle sollen sie nicht überwältigen." 28, 19. 20. „Darum gehet hin in alle Welt und lehret alle Völker, und taufet sie im (auf den) Namen des Vaters und des Sohnes und des heiligen Geistes, und lehret sie halten Alles, was ich euch geboten habe." Kein Wunder, daß er sie als schon begründet voraussetzt. Matth. 18, 15—18. Insbesondere V. 19. 20. „Weiter sage ich euch, wo Zween unter euch eins werden auf Erden, warum es ist, das sie bitten wollen, das soll ihnen widerfahren von meinem Vater im Himmel; denn wo Zween oder Drei versammelt sind in meinem Namen, da bin ich mitten unter ihnen." Diese Kirche oder Gemeinde soll das ganze Menschengeschlecht umfassen. Matth. 28, 19. Marc. 16, 15. „Gehet hin in alle Welt und prediget das Evangelium aller Creatur." Joh. 1, 9. (12, 46.) „Das war das wahrhaftige Licht, welches alle Menschen erleuchtet, die in diese Welt kommen." Joh. 10, 16. „Und ich habe noch andere Schafe, die sind nicht aus diesem Stalle, und dieselbigen muß ich herführen, und sie werden meine Stimme hören und wird eine Heerde und ein Hirte werden." Vgl. Matth. 21, 43.

2) Die wirkliche Gründung der Kirche überträgt Christus den Aposteln und giebt ihnen zugleich Vollmacht, zu binden und zu lösen, die Sünden zu erlassen und zu behalten. Binden und lösen kann nichts Anderes heißen, als verbieten und gestatten (gebieten); die Sünden erlassen und behalten bezeichnet die Macht, in die Gemeinde aufzunehmen oder nicht, weil mit dem Eintritte in die Gemeinde die Sündenvergebung verbunden war, welche durch die Taufe versinnbildet wurde. Nicht Petrus allein, sondern alle Apostel erhalten den Auftrag, zu predigen und zu taufen, zu binden und zu lösen, die Sünden zu erlassen und zu behalten, weil sie insgesammt in dem Glauben an Christus als den Sohn des lebendigen Gottes stehen, welcher die wesentliche Grundbedingung der Theilnahme an dem Reiche Christi ist. Daß aber Christus erkläret, daß das, was die Apostel auf Erden binden und lösen würden, auch im Himmel gebunden oder los sein solle, erklärt sich daraus, weil die Apostel, als im vollen Glauben stehend, die sittliche Gesetzgebung ganz nach der Norm des Himmelreiches einrichten, und folglich den Haß binden, die Liebe lösen, d. h. die Liebe als das höchste Gesetz in der Kirche promulgiren würden, welches auch geschehen ist. Matth. 16, 19. „Und will dir des Himmelreichs Schlüssel geben; Alles, was du auf Erden binden wirst, soll auch im Himmel gebunden sein; und Alles, was du auf Erden lösen wirst, soll auch im Himmel los sein." 18, 18. „Wahrlich, ich sage euch, was ihr auf Erden binden werdet, soll auch im Himmel gebunden sein, und was ihr auf Erden lösen werdet, soll auch im Himmel los sein." Joh. 17, 18. „Gleichwie du mich gesandt hast, so sende ich sie auch in die Welt." 20, 21. „Da sprach Jesus abermal zu ihnen: Friede sei mit euch; gleichwie mich der Vater gesandt hat, so sende ich euch. Und da er das sagte, blies er sie an, und spricht zu ihnen: Nehmet hin den heiligen Geist, welchen ihr die Sünden erlasset, denen sind sie erlassen, und welchen ihr sie behaltet, denen sind sie behalten." Daß die Apostel das Recht der Gesetzgebung gebrauchten, und die Macht, Anordnungen zu treffen, geltend machten, obwohl nicht gerade als Herren, sondern als Begeisterte, gehet aus zahlreichen Stellen der Apostelgeschichte und der Briefe hervor. Vergl. 1 Cor. 7, 17. und die Pastoralbriefe. Sie sind Hirten der Heerde. Joh. 21, 15—17. 1. Petr. 5, 1 ff.

3) Der Zweck der christlichen Kirche oder der christlichen Gemeinde ist die sichtbare Darstellung des idealen Gottesreiches, d. h. dieser, daß die Menschheit in einer sittlich-religiösen Verbindung im Glauben, in der Liebe und in der Hoffnung sich als eine Familie Gottes fühle und bezeige; daß sie in der Gemeinschaft des Lichtes heilig und unsträflich sei, und die Hoffnung der Kinder Gottes bewahre, und durch dieselbe mit der Gemeinde der vollendeten Gerechten eins sei. Eph. 5, 8—11. 14—19. 4, 11—15. 5, 25—27. Erleuchtung, Heiligung und Beseligung aller ihrer Mitglieder ist der Zweck der Kirche. Eph. 2, 19—22. „So seid ihr nun nicht mehr Gäste und Fremdlinge, sondern Bürger mit den Heiligen und Gottes Hausgenossen, erbauet auf dem Grunde der Apostel und Propheten, auf welchen der ganze Bau in einander gefüget, wächset zu einem heiligen Tempel in dem Herrn, auf welchen auch ihr mit erbauet werdet zu einer Behausung Gottes im (heiligen) Geist." Col. 1, 28. „Denn wir verkünden und ermahnen alle Menschen und lehren alle Menschen mit aller Weisheit, auf daß wir darstellen einen jeglichen Menschen vollkommen in Christo Jesu." (Vgl. 1. Petr. 2, 5. 9.) Der Zweck der Kirche wird freilich nicht an allen ihren Mitgliedern erreicht, weshalb in der Kirche Gute und Böse gemischt sind, ohne daß dadurch die Kirche aufhörte, eine heilige und wahre zu sein. Die Scheidung der Guten und Bösen soll hier nicht statt finden, sondern ist dem Endgericht vorbehalten. Daher ist der Donatistische Irrthum und der gewaltsame Ausschluß aus der Kirche, überhaupt eine wirkliche Strafgewalt, verwerflich. (S. Zucht.) Matth. 13, 24—43. 47—49.

4) Die Wahrheit oder Aechtheit der Kirche beruhet auf dem Bekenntnisse Christi als Sohn des lebendigen Gottes und Christ. Matth. 16, 17. Marc. 16, 16. Joh. 6, 69. Apg. 2, 32. 8, 37. 16, 31. 1. Cor. 12, 3. 1. Joh. 4, 2.

5) Die Mittel und zugleich äußeren Kennzeichen der Gemeinde in Christo sind a) die Predigt von Christo, oder die Verkündigung des Evangeliums, durch welche der Glaube erzeuget wird. Matth. 28, 19. Marc. 16, 15. Luc. 24, 47. Apg. 1, 8. 2, 42. 6, 4. Röm. 10, 13—18. (S. Predigen.) b) Die Taufe, als das Symbol der im Glauben an Christus eingetretenen Wiedergeburt und Erneuerung durch den heiligen Geist, durch welchen die Sündenvergebung erlangt wird, welche die Taufe, als ein Wiedergeburtsbad, versiegelt, indem sie zugleich ein Sinnbild der Auferstehung zum neuen heiligen Leben ist. Sie enthält den Sündentod und das Glaubensleben. (S. Taufe.) Matth. 28, 20. Marc. 16, 16. Joh. 3, 22. 26. 4, 1. 2. Eph. 4, 5. Apg. 2, 38. u. s. w. c) Das Herrnmahl, als die fortgehende Erneuerung unseres Glaubens an den Stifter und Mittler des neuen Bun-

des, der ein Bund des Glaubens in der Liebe ist. (S. Abendmahl.) d) Das Gebet im Namen Jesu. Matth. 18. 19. 20. Apg. 2, 42. 6, 4.

Das Haupt der Gemeinde ist Christus (zugleich Grund und Eckstein des heiligen Tempels), und diese ist sein Leib, in sofern in ihr Christus zur sichtbaren Darstellung kommt, weshalb sie auch die Herrlichkeit Christi, ja Christus selbst genannt wird. Eph. 1. 23. 1. Cor. 12, 12. Denn in der Kirche oder Gemeinde soll durchaus Christus herrschen. Der ganze Leib soll von ihm Licht und Kraft empfangen, und in jedem Einzelnen soll Christus wohnen. Daher wird gesagt, daß Christus die Gemeindeämter, durch welche der Leib Christi erbauet wird, geordnet und eingesetzt habe. Eph. 4, 11 ff. Erst in dem Jenseit, wenn Alles Christo unterthan geworden und der Tod aufgehoben sein wird, wird auch Christus sein Mittleramt niederlegen und die Kirche ihr Ende erreichen. 1. Cor. 15, 28. Vgl. die Artt. Apostel, Kirchenverfassung, Lehrer, Propheten.

Kirche, im Verhältniß zur Schule dem Staate gegenüber. Wenn ein Mensch zur Welt geboren wird, so hat er nach der weisen Einrichtung des Schöpfers zwei Erzieher, den Vater und die Mutter. Die erste Gesellschaft, in welcher er auch die Sprache lernt, ist die Familie. Die andere Gemeinschaft, in welcher der Mensch erzogen wird, ist die Kirche. Christus sprach zu seinen Aposteln: Gehet hin und lehret. Und als die Eltern ihm ihre Kinder brachten, und die Jünger sie abwiesen, sagte er: Lasset die Kindlein zu mir kommen und wehret ihnen nicht; denn ihrer ist das Himmelreich. Die beiden ursprünglichen Gewalten also, in deren Händen die christliche Volkserziehung liegt, sind: die Eltern, welche die Kinder erziehen, und die Kirche, welche die Kinder und die Eltern erzieht. Wo eine Mehrheit von Familien vorhanden ist, bei denen dasselbe Bildungsbedürfniß obwaltet, führt zunächst die Natur der Sache auf eine gemeinschaftliche Erziehung; die Gemeinde wird eine eigene Schule anlegen und ihr einen Theil des Geschäfts übertragen, welches die Eltern, durch Berufs- und Nahrungssorgen verhindert, nicht selbst besorgen können. Ist nun die Gemeinde eine christliche, so wird dadurch die Schule von selbst in die nächste und unmittelbarste Beziehung zur Kirche gestellt. Ja es ist historisch der gewöhnliche Weg, daß die Stiftung und Errichtung der Schule von der Kirche ausging und die Schule schon ihrem Entstehen nach Pfarrschule ist, wodurch ihre Leitung und Beaufsichtigung in den Händen der Kirche liegt. In den ersten Zeiten aber, wo durch die Kirche eine andere Erziehung eingeführt werden sollte, als wie sie der Staat gewährte, und die Kirchengemeinde gleichsam ein Staat im Staate war, wollte sie eben durch die Erziehung das Mangelhafte des Staates ergänzen. Der Staat in seiner Unzulänglichkeit für die erwachten höhern Bedürfnisse war für die Kirchengemeinde gewissermaßen nicht vorhanden, und die Kirche war der Staat. Je mehr aber nach und nach der Staat unter dem Einflusse der immer allgemeiner herrschenden Kirche mit seiner Religion sich in seinem Wesen vereinbarte, desto mehr nahm er von der Kirche in sich auf und veränderte sich die Stellung der letztern zu ihm. Hauptsächlich in Hinsicht der Erziehung, welche für den vollständig ausgebildeten Staat ein wesentlicher Bestandtheil ist. Die Kirche ist nun ein den übrigen Mitteln coordinirtes Bildungsmittel im Staate. Die erste Sorge für die Erziehung aber muß vom Staate, seinem Zwecke und Wesen nach, ausgehen. Ihm kommt daher auch die Oberaufsicht über das gesammte Erziehungswesen zu, und nicht der Kirche, welche bilden und erziehen soll, aber nicht Bildung und Erziehung beaufsichtigen. —

Kirchengesang. Gewiß ist dieser eines der wirksamsten Mittel zur geistigen Erbauung, somit zur Bildung und Erziehung. Nicht umsonst führte schon David seine herrlichen Psalmen zu der öffentlichen Gottesverehrung ein. Der Apostel Paulus ermahnt die Christen seiner Zeit, sich gegenseitig durch geistliche Lieder zu belehren und zu erbauen. Auch der Kirchenvater Augustinus bekennt in der Geschichte seiner Bekehrung, daß er von dem Gesange der christlichen Gemeinde zu Mailand tief gerührt worden, daß mit den feierlichen Tönen, die sein Ohr vernommen, die göttliche Wahrheit in sein Herz eingedrungen, es zur Andacht entflammt, und er sich unter herabfließenden Thränen selig gefühlt habe. Im Mittelalter verlor der Kirchengesang dadurch viel, daß er durchaus lateinisch, mithin den Laien unverständlich war. Daher erwarb sich Luther ein großes Verdienst durch die Einführung des deutschen Kirchengesangs, welcher seine höchste Vollkommenheit in der deutsch-protestantischen Kirche hat.

Vergl. Rambach, über Luther's Verdienst um den deutschen Kirchengesang. Hamburg, 1813.

Kirchengeschichte s. Religionsgeschichte.

Kirchenväter, lateinisch patres ecclesiae, werden diejenigen Lehrer und Schriftsteller der alten Kirche genannt, welche nach den Aposteln vom 2.—6. Jahrhundert lebten, im weiteren Sinne aber auch alle bis zu den Scholastikern, welche mit dem 12. Jahrhundert anfangen. Ihr Studium sollten sich die Pädagogen eben so gut, vielleicht noch mehr wie die Theologen angelegen sein lassen, weil ihre Schriften hauptsächlich auf Erklärung und practische Anwendung der christlichen Lehren, auf deren Vertheidigung und eindringliche Darstellung abzwecken. Sie waren es, welche die griechische und römische Wissenschaft in das Christenthum einführten und eine ausgezeichnete rhetorische Bildung zu ihrem Berufe mitbrachten. Sie theilen sich in griechische und lateinische. Die berühmtesten unter den griechischen sind: Clemens von Alexandrien, welcher zuerst über das Christenthum philosophirte; Origenes, ausgezeichnet als Apologet, Exeget und Homilet; Eusebius, welcher die erste Geschichte der christlichen Kirche schrieb; Athanasius, welcher auf die Bildung des Lehrbegriffs entschiedenen Einfluß hatte; Chrysostomus, der ausgezeichnetste Kanzelredner der alten Kirche. Die merkwürdigsten lateinischen Kirchenväter sind: Tertullian, einer der originellsten, Augustin, ein Mann von eigenthümlichem Geiste, Ambrosius, als Kanzelredner ausgezeichnet, und Hieronymus, ein gelehrter Exeget, zugleich aber auch Beförderer des Aberglaubens.

Rösler, Bibliothek der Kirchenväter. 10 Bände. Leipzig, 1776 fg.

Kirchlicher Sinn, kirchliches Leben. Das Kind wird in der christlichen Kirche und für die öffentliche Religion gebildet. Der Geistliche empfängt es also für die Unterweisung und Fortbildung in der kirchlichen Lehre aus den Händen der Eltern. Da nun

eben die christlichen Kinder auch jenem über den Staat hinaus sich erstreckenden, größeren Vereine der christlichen Kirche angehören sollen, so versteht sich von selbst, daß sie auch dafür herangebildet und erzogen werden müssen. Das Wesen einer solchen Erziehung beruht auf folgenden 3 Haupterfordernissen. 1) Dem Auge und Ohr des Kindes erscheine im Familienkreise nichts Andres als das Beispiel eines wahrhaft frommen Sinnes und Wandels. Es ist ein altes aber wahres Wort: „Worte thun viel, aber Beispiele dreimal mehr." Eltern können ihren Kindern keinen größern Segen bereiten, als die Mitgabe eines frommen kirchlichen Sinnes und Lebens. In diesem Elemente gedeihen die Kinder an Körper und Geist. Wer den Kindern das Beispiel eines frommen Sinnes und Lebens entzieht, der macht sie elend und unglücklich. Dasselbe gute Beispiel soll das Kind aber auch in der Familie des Lehrers und in dem Gesammtleben der Schule finden. Ueberall spreche sich Ehrfurcht gegen den kirchlichen Verein, gegen die Zwecke und Gebräuche, so wie gegen die Gebäude desselben aus. Den Seelsorger lerne das Kind als das Haupt der besonderen christlichen Gemeine, als seinen geistlichen Vater kennen. 2) Die Wahrheiten der Religion, Gebet und Gesang müssen in der Schule gelehrt und geübt werden. Die Schule beginne daher und ende jedesmal mit einem kurzen aber faßlichen Gebete oder Liede. Außerdem halte der Lehrer seine Zöglinge zum fleißigen Besuche der Kirche an. Der Lehrer überwache sie aber auch in der Kirche, damit nichts vorfalle, was sich mit der Heiligkeit des Ortes nicht verträgt und dem Zwecke der Kirche zuwider ist. Und um den Gottesdienst recht erbaulich zu machen, mache er die Kinder auf die Schönheiten eines in der Kirche gesungenen Liedes aufmerksam; mache sie in der Schule mit den in der Kirche gebräuchlichen Choralmelodieen bekannt, damit sie jetzt und künftig in der Kirche mitsingen können, stelle zuweilen Fragen über die gehaltene Sonn- und Festtagspredigt. Endlich mache der Lehrer seine Kinder mit den außerordentlichen Gebräuchen und Festen der Kirche bekannt und erkläre ihnen den Sinn und die Bedeutung derselben. Uebrigens wird der christliche Lehrer, dem das Heil seiner Kinder nahe liegt, es sich nie erlauben, über die vernommene Predigt in kritisirendem Tone zu sprechen oder gar frevelnden Zweifel gegen die Lehren der Kirche muthwillig zu erregen, vielmehr wird er suchen den Unterricht in der Schule mit dem in der Kirche in Einklang zu bringen. Besonders wird er es sich angelegen sein lassen, seine Kinder auf den Tag der ersten Beichte und Communion vorzubereiten; das ist um so nöthiger, weil dieser Act den Kindern eine Richtung fürs ganze Leben geben kann und der Eindruck, welchen er auf das jugendliche Gemüth macht, selten ganz verwischt wird. 3) Ist der Lehrer selbst Kirchendiener, so verrichte er alle kirchlichen Geschäfte mit Anstand und Würde. Ohne je die Meinung der Unduldsamkeit zu erregen, hüte er sich sorgfältig vor Kälte und Gleichgiltigkeit in Sachen der Religion. Er ergreife die Partie seiner Glaubensgenossen mit Wärme und lehre und handle in ihrem Sinne. Da er weiß, daß seine Kirche auf einem Felsengrunde steht, so wird er auch kein Bedenken tragen, auf die Unterscheidungslehren derselben hinzuweisen, Denn die Kinder sollen wissen, woran sie sind. Doch soll er dabei der Liebe anderer Glaubensgenossen nichts vergeben. Er lasse sich es endlich angelegen sein, in seiner Schule den Kirchengesang möglichst zu veredeln.

Klasse, Klassencintheilung, Klassenunterricht u. s. w. s. unter C.

Kleidung. Der Zweck der Kleidung ist einerseits Schutz und Schirm des menschlichen Leibes gegen die nachtheiligen Einflüsse der Luftbeschaffenheit und Witterung, so wie gegen jede anderweitige Verletzung; andererseits pflichtmäßige Beobachtung der Schamhaftigkeit und Wohlanständigkeit. Sailer sagt: „Wie der Leib nur Organ für die Entwickelung und Thätigkeit der Vernunft, so soll die Decke des Leibes zunächst ein Mittel für die Entwickelung und Thätigkeit des Leibes sein. Nicht älteres Herkommen, nicht neuere Mode, noch weniger Eitelkeit und Dünkel der Gesellschaft, sondern die Entwickelung der einzelnen Glieder und Bewahrung des ganzen Leibes soll zunächst Regel der Bedeckung sein." Demzufolge soll die Kleidung 1) gegen die zerstörenden Einflüsse zu großer Hitze und Kälte, und gegen andere Beschädigungen den Körper des Kindes schützen; daher nicht zu leicht sein; 2) die natürliche Ausdünstung weder hindern, noch übertreiben, und deshalb nicht aus zu dichten oder zu warm haltenden Stoffen bestehen; 3) die Entwickelung und freie Bewegung des Leibes und seiner Glieder nicht hemmen, somit die gehörige Weite haben. Das Einschnüren der Kinder ist sowohl im schlafenden wie im wachenden Zustande, unter allen Umständen, höchst verderblich. Die Kleidung soll 4) nicht den Körper verweichlichen, sich daher von zu großer Zartheit und Feinheit fern halten. Endlich 5) soll sorgsam Alles vermieden werden, wodurch entweder der Wohlanständigkeit und dem sittlichen Gefühle zu nahe getreten oder schnöder Eitelkeit und Gefallsucht Reiz und Nahrung verschafft werden dürfte. — Uebrigens ist bei der Kleidung auch Rücksicht zu nehmen auf Geschmack, Alter und Stand. Anders ist das Kind zu kleiden, anders der Knabe und das Mädchen, und in vielfacher Beziehung wieder anders der Jüngling und die Jungfrau. Auch sollen Herkommen, Sitte und Gewohnheit mit Vernunft zu Rathe gezogen werden, in so weit die eben bezeichneten Rücksichten ungehemmter Körperentwickelung, des freien und ungehinderten Gebrauches der Glieder, der Gesundheit, Unschuld, Tugend, Bescheidenheit u. s. w. nicht darunter leiden. — Groß ist daher die Thorheit und Sünde jener Mütter, welche, verblendet vom Geiste der Eitelkeit, sich es zu ihrem liebsten Geschäft machen, schon die kleinen Kinder, besonders die Mädchen, wie Puppen zu zieren, die Gezierten in ihrem Putze und in den früheſten Regungen ihrer Eigenliebe zu bewundern, dieser thörigten Zierei die wichtige Rücksicht auf Gesundheit, und die wichtigste Rücksicht auf Tugend zu opfern; der zarten, leicht nachbildenden Phantasie ihrer Lieblinge die Geberdungen der Eitelkeit, die Manieren der Gefallsucht und alle die Künsteleien des Putzes vorzubilden; kurz Sünde und Tod, mit mütterlicher Grausamkeit, einzuimpfen. Wenn wir also, fährt Sailer fort, von den groben Beispielen der feinen Welt außer uns wegsehend, nur auf die Sprache der Vernunft in uns hören, so ist ihr Gebot so klar als einfach dieses. Die Bedeckung des Leibes hindere nicht die Bewahrung des ganzen Leibes, hindere nicht die Entwickelung einzelner Glieder und ihre Gewandtheit zur Arbeit; hinder-

nicht die Stärkung und Abhärtung des Körpers, sondern fördere sie, ohne dem Gefühle der Scham, der öffentlichen Achtung für das Anständige, und dem, was das sittliche Gefühl verletzt, zu nahe zu treten. Wir geben in besonderer Beziehung nun noch kurz an, welche Kleider nach dem Gesagten fehlerhaft sind. Diese sind folgende: die doppelten Oberröcke, die Schnürbrüste, die engen Beinkleider, die doppelten Brustlatzen, die Pelzmützen, die Halsbinden, die Knieriemen und überflüssigen Wämser. Bei den Knaben sollen wenigstens, wenn sie sich im gesunden Zustande befinden, Kopf, Hals und Brust blos sein. Auch während des Schlafes sei die Bedeckung nur hinreichend.

Vgl. Münch, Gesundheitslehre, 5. Aufl. Augsburg, 1837.

Kleinkinderschulen und **Kleinkinderbewahranstalten** s. Bewahranstalten.

Kloster- und **Kathedralschulen.** Im Mittelalter waren die Schulen meistens, in den ersten Zeiten sogar ausschließlich bei den Klöstern und Dom- (Kathedral) Stiftern. Wenige einzelne Beispiele abgerechnet, wurde die erste bestimmte Einrichtung solcher durch Karl den Großen gesetzlich angeordnet. Er befahl, daß jedes Kloster und jeder Geistlicher einer Gemeine (parochus) den Landbewohnern die Gelegenheit darbieten solle, lesen, singen, etwas rechnen, auch wohl die Grammatik und schreiben zu lernen; auch sollte in den höhern Schulen wenigstens die Grammatik, Dialectik und Rhetorik (das trivium) gelehrt werden, übrigens sollte es auch nicht an solchen Anstalten fehlen, wo die weiteren weltlichen Wissenschaften, das Quadrivium und die geistlichen studirt würden. So entstanden durch ihn die Hochschule in seinem Pallaste, ferner die Schulen zu Tours, Lyon, Orleans, Metz, Osnabrück, Fulda und Paderborn; nach Karl d. G. entstanden dann noch mehrere auch in Deutschland. Aus der berühmten Schule zu Fleury ersehen wir folgende Einrichtung des Unterrichts. Des Morgens ganz frühe lehrte Odo die Knaben die Grammatik nach Priscianus, mit des Remigius Commentar, hierauf trug in der höhern Klasse Terricus die Dialectik vor, nach Aristoteles mit Commentar des Porphyrius und Averroes. Dann lehrte Wilhelm die Rhetorik nach Cicero und Quintilian. Hierauf erklärte Gislebert den Theologen die heilige Schrift, und an Sonn- und Festtagen predigte er öffentlich in lateinischer und in seiner gallicanischen Sprache, wobei er besonders das Judenthum widerlegte und auch viele Juden bekehrte. Die Anzahl der Schüler war so groß, daß man anfangs die Leute in andere Häuser, sogar in Scheuern aufnehmen mußte. Das Studium der classischen Sprachen wurde aber nach und nach immer nachlässiger in diesen Schulen betrieben. Mit dem Verfall der Klöster und Stifter sanken auch die mit ihnen verbundenen Schulen. Zwar suchten die besseren Abteien immer noch gelehrte Mönche zu gewinnen, und durch sie ihren Schulen Ansehen zu geben; auch bildeten sich manche literarische Verbindungen und solche Congregationen unter ihnen, wodurch Bücherabschreiben, Studium, Unterricht, Mittheilung unter einander befördert werden sollten; allein im Allgemeinen trat eine träge Ruhe in der 2. Hälfte des Mittelalters ein; die meisten Klöster freuten sich nur ihrer Reichthümer; und da sie sich von den Visitationen der Bischöfe frei gemacht hatten, so hörte die Verantwortlichkeit der Aebte hinsichtlich der Schulen auf. Die Erziehung der Jugend wurde mehr und mehr blos wegen äußerer Zwecke von ihnen betrieben. Man mußte nämlich die Knaben zu den gottesdienstlichen Geschäften abrichten; so wurde die Zucht immer finsterer, der Unterricht dagegen immer schlechter. Man klagte sogar über die natürliche Wildheit der Knaben, welche die heilige Stille des Klosters nur störten, und weshalb man lieber keine mehr aufnahm, und die man hatte, der strengsten und trübsinnigsten Casteiung unterwarf. Das Mönchthum zerfiel aus seiner Einfachheit in eine Mannigfaltigkeit verschiedener Orden. Die Benedictiner hatten durch die einseitige Richtung nach innen das wissenschaftliche Leben vermindert, die Bettelmönche vernichteten es durch ihre einseitige Richtung nach außen. Die Benedictiner wurden von den Bettelmönchen rivalisirt, wo nicht gar befeindet, die Letzteren suchten jenen die Schulen wo möglich zu entreißen und die Erziehung allein in ihre Hände zu bekommen. Indeß darf das Gute nicht ganz verkannt werden, was auch diese Orden wenigstens im Anfange hatten. Schon das spricht sehr für ihren Nutzen, daß sie bei dem Zurücksinken der Benedictiner sich erhoben. Auch brachten sie noch viel Gutes aus der Schule dieser Väter mit. Sie brachten wieder Religion unter das Volk, ertheilten Unterricht; sie legten in den Klöstern Lehranstalten an, zogen die Kinder vom Lande an sich. Auf der andern Seite trennten sie sich zu sehr von der Wissenschaft und dem Geschmacke, und das hemmende Princip, zu welchem die Kirche einmal ausgeschlagen war, erhielt gerade in ihnen seine stärkste Wirksamkeit. Und nun hatten sie sich einmal der höheren und niederen Schulen bemächtigt und ihr Einfluß auf dieselben wurde immer verderblicher und drückender. Eben dadurch wurde aber auch der Gegenkampf mehr angeregt, und sie waren es unmittelbar, welche die Gegenkraft zur Kirchen- wie zur Schulreformation aufriefen.

Klugheit (fehlerhafte Begünstigung derselben). Nicht selten wird die kindliche Klugheit selbst da begünstigt und gelobt, wo sie den Forderungen der Religion und der Sittlichkeit widerstreitet. Allerdings ist Klugheit etwas Unentbehrliches in einer Welt, wo fast jeder auf seinen Vortheil ausgeht, und wo ein Andersgesinnter, solchen Klugen gegenüber, auch seinerseits nicht allein seinen Vortheil wahrzunehmen, sondern sich auch vor Schaden zu bewahren hat. Wenn man aber die Klugheit über Alles setzt und es nicht dem Gutsein unterordnet, so hört alle Sittlichkeit auf und die Menschheit, wenn alle ihre Glieder so handelten, könnte nicht bestehen. Und doch gibt es Eltern, welche, ohne sich dessen recht bewußt zu sein, es darauf anlegen, ihre Kinder nur recht klug zu machen, die überall nur der Klugheit Weihrauch streuen, die Beweise von Herzensgüte zu beachten vergessen. Statt aller Gebote der Klugheit sollten die Eltern nur die Ermahnung des frommen Tobias recht einschärfen und einleuchtend machen: „Dein Lebelang habe Gott vor Augen und im Herzen und hüte Dich, daß Du in keine Sünde willigest noch thuest wider Gottes Gebote.“ Nichts Verderblicheres, als wenn kluge Einfälle, drollige Witze, feine listige Streiche beifällig belächelt, naseweise Urtheile über Andere stillschweigend geduldet oder wohl gar gut geheißen werden. Der gute Erfolg besticht die Kinder und lenkt sie von dem Guten und Edeln ganz ab, läßt

sie nur in falscher Ehre, Uebervortheilung Anderer Befriedigung sehen und finden. Nur der Ausspruch Christi: „Seid klug wie die Schlangen und ohne Falsch wie die Tauben" darf gelten, und das große, tiefe Wort Davids: „Die Furcht Gottes ist der Weisheit Anfang." — Werden die Kinder von diesem Grundsatze aus zu practischen Menschen erzogen, so werden sie so klug werden, wie sie es sein sollen und am Besten, der Menschheit Würdigsten durch die Welt kommen.

Klumpp (Friedrich Wilhelm). Einer der theoretisch und practisch thätigsten Schulmänner der Gegenwart, zugleich Verfechter des Realismus im Jugendunterricht. Er ward, der Sohn eines mittellosen Wundarztes im Kloster Reichenbach auf dem würtembergischen Schwarzwalde am 30. April 1790 geboren. Nachdem er durch fremde Unterstützung auf dem Stuttgarter Gymnasium seine Vorbildung erhalten und von 1804—13 die theologischen Seminarien seines Vaterlandes durchlaufen hatte, war seine früh geweckte und durch Schicksale sowohl als durch Studien ausgebildete Neigung zum Erzieherberuf und Lehrstand entschieden. Er ward Präceptor zu Vaihingen an der Euz, dann zu Leonberg, kam i. J. 1821 als Professor an das mittlere Gymnasium zu Stuttgart und rückte 1833 in eine erledigte Professur der alten Literatur und Mathematik am obern Gymnasium ein. Schon seit einer Reihe von Jahren war er mit Plänen zur Verbesserung des Jugendunterrichts umgegangen, der weniger vom Humanismus abhängig sei, einen höhern christlichen Standpunct einnehmen und durch Heranziehung gymnastischer Uebungen auch die physische Erziehung umfassen sollte. In diesem Sinne hatte er auch seit 1821 die Stuttgarter Turngesellschaft geleitet und im Winter die ältern Turner zu Vorträgen über deutsche Vaterlandskunde, deutsche Literaturgeschichte und zu mündlichen Uebungen um sich versammelt. Seine Vorliebe für Salzmann, eine allgemeinere und practischere Richtung, endlich die in seinen Augen sehr mangelhafte Einrichtung der würtembergischen lateinischen Schulen, die als das Palladium gründlicher und strenger Schulbildung galten, hatten ihn schon längst aufgeregt, öffentlich gegen den Humanismus aufzutreten. Dies geschah durch die Schrift: „die gelehrten Schulen nach den Grundsätzen des wahren Humanismus und den Anforderungen der Zeit." (2 Bde., Stuttgart, 1829—30.), die namentlich gegen Thiersch und dessen berühmtes Buch „Ueber gelehrte Schulen" gerichtet war. Der Inhalt dieser Schrift ist im Wesentlichen folgender: Unsere heutige Cultur beruht nicht blos auf der Basis der Alten, denn der menschliche Geist ist vorgeschritten, das Christenthum hat die Menschheit veredelt und alle Wissenschaften sind außerordentlich bereichert. Es ist daher ein naturgemäßer Bildungsgang einzuschlagen. Alle Schüler, welche zu höherer Geistesbildung bestimmt sind, müssen bis zum 15. Jahre in einer wissenschaftlichen Vorschule vereiniget werden, in welcher vom Eintritt des Knaben in die Schule an bis in das 10. Jahr, neben der religiös-sittlichen Bildung, welche die Seele alles Unterrichts ist, für Entwickelung des Anschauungs- und des Sprachvermögens durch Kenntniß der Muttersprache, der Natur, der Arithmetik und Geometrie gesorgt, der bisher in diesem Alter vorherrschende Unterricht im Lateinischen aber ausgeschlossen wird. Im 15. Jahre muß dann mit der dort eher möglichen Bestimmung des künftigen Berufs auch eine getrennte Richtung des Unterrichts eintreten. In Bezug auf die humanistischen Wissenschaften soll die Ueberfüllung mit Griechisch und Larein und die Ueberschätzung der Alten möglichst vermieden werden, namentlich sollen die lateinischen Schreib- und Stylübungen sehr beschränkt und eine systematische, ausführliche Behandlung der Muttersprache zu Theil werden. Diese Schrift, der Wärme für die Sache, fleißiges Nachdenken und gute Beobachtungsgabe nicht abzusprechen sind, fand gleichmäßig Lob und Tadel; den letztern sprach namentlich ein hochstehender würtembergischer Beamter aus, und beschuldigte den Verfasser der Ungenauigkeit, Unkenntniß und vorgefaßten Meinung gegen die würtembergischen Schulen, auf denen der vorherrschende Unterricht in der alten Sprache keineswegs geisttödtend sei; ferner zeigte Rector Roth in Nürnberg in seiner belehrenden Kritik des Klumpp'schen Buches in Seebode's „kritischer Bibliothek für das Unterrichtswesen" (1830) die Mängel, Einseitigkeiten und Widersprüche des Klumpp'schen Systems. Die Freunde desselben aber bewirkten, daß zwei unternehmenden Männern, dem würtembergischen Hofcameralverwalter Windersheim und dem Pfarrer Klaiber, früher Professor der Theologie in Tübingen, vom Könige von Würtemberg das Jagdschloß zu Stetten, drei Stunden von Stuttgart, in einem der lieblichsten Winkel des Remsthales, für eine Erziehungs- und Unterrichtsanstalt nach K's. Grundsätzen zu unentgeltlicher Benutzung eingeräumt wurde. K. ward Mitvorstand und übernahm vorzugsweise die Leitung des Unterrichts, der im Mai 1831 mit 54 Schülern begann, deren Zahl sich bald bis auf 100 mehrte. Höher sollte dieselbe nicht steigen. Vgl.

Die Gründung und Eröffnung der Erziehungs- und Unterrichtsanstalt in Stetten im Remsthale. Tübingen, 1831. Erster Bericht über die Erziehungs- und Unterrichtsanstalt in Stetten auf den Frühling 1832. Stuttgart, 1832.

Die Anstalt erfreute sich zu Anfange eines großen Interesses, da sie der realistischen Richtung der Zeit und den Anträgen mehrer landständischen Deputirten in d. J. 1833 und 1836 zu entsprechen schien; aber K. sah sich doch nach einigen Jahren veranlaßt, derselben eine mehr klassische Basis zu geben und die humanistischen Studien den andern nicht parallel zu halten, sondern sie in das Uebergewicht gegen diese zu stellen. Thiersch, der das Institut im Sommer 1834 besuchte, fand, wie er in seiner Schrift „Ueber den gegenwärtigen Zustand des öffentlichen Unterrichts" (Tübingen, 1838) berichtet, das Aeußere derselben unordentlich, verfallen und schmutzig, den Turnplatz öde, den Anschauungsunterricht wie die Denkübungen mehr spielend als nützlich, also ungründlich und ohne zweckmäßige Begriffsentwickelung, den Unterricht im Latein nach Hamilton'scher Methode unwissenschaftlich und im rohen Empirismus versunken, mit einem Worte, das Ganze ohne innere Ordnung, Beharrlichkeit und pädagogische Weisheit, von der nur die Schüler des obern Cursus im Griechischen und in der Mathematik, wo sie nach der alten Weise unterrichtet werden, eine löbliche Ausnahme machten. Das Aeußere der Zöglinge war frisch und munter, aber ihre Kost schlecht, wie denn überhaupt die äußere Führung und Ordnung der Anstalt auf keine Weise gewährleistet war und die Keime ihrer

Auflösung schon in sich trug. Hier hat nun wohl Thiersch, wie in vielen andern Stellen seines Buchs, zu übereilt geurtheilt, denn die Anstalt zählte im Jahre 1838 sogar 105 Schüler und erfreute sich nach dem von J. V. Strebel in dem genannten Jahre herausgegebenen „Zweiten Hauptberichte," der Gunst des Publikums und der Zufriedenheit der Behörden. Aber der Hamiltonismus ist auch wesentlich geändert, die Schüler werden bald in die Grammatik eingeführt und man hat die gewöhnlichen Uebersetzungsübungen als practische Einübung hinzugenommen. K. selbst steht seit einigen Jahren nur noch in entfernter Verbindung mit der Anstalt. — Milder als in seiner ersten Schrift trat K. in der Abhandlung „über die Errichtung von Realschulen" (Stuttgart, 1836) auf. Hier erklärt er sich für Combinirung der humanistischen und realen Richtung in den lateinischen Schulen, bekennt die Wichtigkeit des humanistischen Unterrichts für formelle Bildung, begehrt aber dagegen für die deutsche und französische Sprache, für Mathematik, Geschichte und Geographie mehr Umfang und Sorgfalt des Unterrichts, ohne Naturkunde und Naturgeschichte als etwas Nothwendiges zu verlangen. In einer Gymnasialrede „Ueber die gegenwärtige Entwickelung des gelehrten Schulwesens" im „Correspondenzblatte für Lehrer an den gelehrten und Realschulen Würtembergs" (1838) erkannte er den hohen Werth der classischen Studien für die geistige Entwickelung an, machte aber gleich darauf in einer Schrift „Ueber die classischen Studien vom Standpuncte des Evangeliums" (Stuttgart, 1838) einen ganz positiven Angriff auf die Gymnasien. Indem er hier einen höchst gefährlichen Einfluß den altclassischen Studien auf die religiöse und sittliche Bildung des Jünglings darzuthun bemüht ist, hat er deutlich gezeigt, daß er durch die Gegenüberstellung des Alterthums und des Christenthums den Werth und die Stellung des erstern, seinen Einfluß auf die Jugend und überhaupt das Wesen und den Zweck gelehrter Bildung im hohen Grade verkennt und in den Alterthumsstudien nicht genügend bewandert ist. Was also K. durch seine erste Schrift auf diesem Felde der Pädagogik an- und aufgeregt hat, dürfte durch seine religiösen Ansichten sehr an Ansehen und Vertrauen verloren haben, wenn auch seiner neuesten Schrift: „das Gymnasium in Stuttgart in seiner Entwickelung während der 2 letzten Decennien" (Stuttgart, 1838) nachgerühmt werden muß, daß sie sich durch tiefe, allseitige und klare Kenntniß der Gymnasialpädagogik auszeichnet und hinlänglich darthut, daß von K. bei weiser Mäßigung, wie sie hier an den Tag gelegt ist, trotz seiner Vorliebe für den Realismus, noch viel Ersprießliches zu erwarten ist.

Knaben s. Kindheit.

Knechtischer Sinn. Alle Erziehung hörte auf eine menschliche zu sein und verfehlte gänzlich ihren Zweck, welche von der Art wäre, daß sie einen knechtischen Sinn in den Gemüthern der Zöglinge erzeugte; und dennoch lassen sich, bewußt oder unbewußt, viele Erzieher einen solchen Fehler zu Schulden kommen, wenn auch oft nur durch Verfehlen des rechten Tacts in der allerdings nöthigen Strenge. Man darf sich freilich darüber nicht wundern, wenn man bedenkt, wie oft zu Schulmännern sich solche bilden oder wenigstens äußerlich bestimmen, die gerade die Eigenschaften des Characters und Temperaments haben, welche denen schnurstraks entgegengesetzt sind, welche für den Pädagogen erforderlich sind. Am Meisten trägt aber dazu der knechtische Sinn im Lehrer selbst bei, der leider nur zu oft vorkommt, mehr als man denkt, wovon freilich zum größeren Theil die schlechte Stellung der Volksschullehrer Schuld ist. Wie sehr muß aber auch jene Rohheit der Gesinnung noch auf Anklang rechnen können, womit noch nicht vor langer Zeit ein Volksschullehrer in einer Zeitschrift öffentlich erklärte, er wolle, ehe er sich den Stock aus seiner Schule nehmen lasse, lieber sein Amt aufgeben? Die Zuchtruthe, die körperliche Strafe, darf immer nur letztes Zufluchtsmittel sein, und dabei nur bei dem frühesten Knabenalter angewendet werden, wo sie wirklich von Nutzen ist, während sie später nur schadet. Nicht die Furcht soll erziehen, sondern die Liebe. Ist aber einmal durch eine verkehrte Zucht vom Anfange herein ein knechtischer Sinn geweckt worden, so wird damit nicht nur der Grund zu hundert Untugenden gelegt, sondern auch die Möglichkeit der Heilung derselben gänzlich versperrt. Diejenigen Staatsbehörden oder Privatleute, in deren Hand die Verwaltung des Schulwesens oder ein Einfluß auf dasselbe liegt, sollten sich bei allen ihren Maßnahmen stets den Spruch vergegenwärtigen: „Knechte erziehen Knechte".

Knigge, (Adolf Franz Friedr. Ludw. Freiherr von). Dieser Mann ist durch sein Buch „Ueber den Umgang mit Menschen" auch für den Pädagogen von Wichtigkeit. Kein Pädagog sollte dieses Buch ungelesen lassen, aus welchem er theils mittelbar, theils unmittelbar Vieles lernen kann. K. ward geboren den 16. October 1752 zu Bredenbeck, einem Gute seines Vaters, nicht weit von Hannover, wo er bis in sein 14. Jahr sorgfältig erzogen wurde. Dann machte er mit seinem Vater einige Reisen, auf welchen dieser den Ueberrest seines Vermögens verzehrte, so daß er bei seinem Tode, 1766, dem unmündigen Sohne tief verschuldete Lehnsgüter hinterließ. Der junge K. genoß nur Privatunterricht und bezog 1769 die Universität Göttingen. Auf einer Reise nach Cassel wurde er vom Landgrafen Friedrich II. zum Hofjunker und Assessor der Kriegs- und Domainenkammer ernannt. Indessen ward er, noch ehe seine dortigen Aussichten sich verwirklichen konnten, durch ökonomische Verhältnisse genöthigt, seine Stelle in Cassel niederzulegen und auf seine Güter zu gehen. Im Jahre 1777 trat er als Kammerherr in Dienst des weimarischen Hofes, machte nachher Geschäftsreisen und privatisirte mit seiner Familie abwechselnd zu Hanau, Frankfurt und Heidelberg. Er ward 1790 Oberhauptmann und Scholarch in Bremen und endete daselbst am 6. Mai 1796 sein ziemlich unruhiges Leben. Er war ein sehr gewandter Schriftsteller, in verschiedenen Fächern; vornehmlich erhielten seine Romane durch leichte, gefällige Erzählung und durch einen Anstrich von Satire, besonders aber durch die darin enthaltene populäre Lebensphilosophie den Beifall der damaligen Lesewelt. Besonders hervorzuheben von diesen ist die „Reise nach Braunschweig" (Hannover, 1792). Vergessen sind seine Theaterstücke. Das meiste Glück machte das Buch „Ueber den Umgang mit Menschen" (3 Bde. 10. Aufl., herausgegeb. von Wilmsen, Hannover 1824), welchem Wilsem einen 4. Band unter dem Titel: „Weltton und Weltsitte'

hinzufügte. Es sind darin auch wirklich viel Wahrheiten enthalten, die um so lehrreicher sind, weil sie sich stets auf eigne Erfahrung gründen und sich an seine eigne Lebensgeschichte und an seine individuelle Persönlichkeit anschließen, ein besonders für Pädagogen höchst bedeutender Vorzug. K. ward 1780 Mitglied des Illuminatenordens und wirkte mit großer Thätigkeit für ihn. Nach Aufhebung desselben gab er auch unter dem Namen Philo eine merkwürdige Erklärung über denselben heraus, so wie er seinen Unwillen in der „Geschichte der Aufklärung von Abyssinien," in „Wurmbrands polit. Glaubensbekenntnisse" und den „Papieren des Etatsraths von Schafkopf" darstellte.

Konfucius s. Confucius.

Kopfrechnen. So heißt das Rechnen, welches allein im Kopfe, ohne Hilfe von Tafel und Stift, bewerkstelligt wird, während das Rechnen mit jenen Hilfsmitteln Tafelrechnen genannt wird. Man hat gegen diese Benennung eingeworfen, daß man auch beim Tafelrechnen den Kopf, d. h. das Denken nöthig habe; allein der dafür gebrauchten Benennung Gedächtnißrechnen geht ebenfalls das ganz Treffende ab. Denn keineswegs ist bei dieser Rechenart das Gedächtniß ausschließend oder auch nur vorzugsweise thätig. Jedenfalls soll das Kopf- wie das Tafelrechnen ein Denkrechnen sein. Man behalte einmal den durch den Gebrauch eingeführten Ausdruck bei, der sich auch schon bei der für andere Dinge noch gebräuchlichen Redensart: „etwas im Kopfe, aus dem Kopfe thun" wieder findet. — Das Kopfrechnen nun ist beim Schulunterricht von sehr großem Nutzen, insofern dadurch die Denkkraft sehr geübt wird. Das Kind muß genau Acht geben auf die vom Lehrer gestellte Aufgabe, es muß die einzelnen Theile derselben dem Gedächtnisse einprägen; es muß sodann nachdenken, auf welchem Wege es die Aufgabe am Leichtesten, Schnellsten und Sichersten richtig lösen könne. Und wenn der Lehrer, wie es sein soll, nur das Kind auffordert, laut und vernehmlich anzugeben, wie es bei der Lösung verfahren ist, so gewährt dies zugleich eine sehr nützliche Uebung im Sprechen. Ja das Kopfrechnen verschafft den Kindern, indem der Wetteifer dabei angefacht wird und wenn sich die Aufgaben auf Dinge, welche dem Kreise der Kinderwelt angehören, beziehen, ein ungemein belebendes Vergnügen. Der Nutzen für das practische Leben leuchtet von selbst ein. Soll aber dieses Rechnen zweckmäßig behandelt und mit Nutzen betrieben werden, so muß der Unterricht darin 1) gründlich sein; 2) er muß auf das eigentliche elementarische mündliche Denkrechnen und auf die reinen Zahlenverhältnisse fußen; 3) müssen die Kinder selbstthätig und mit Bewußtsein reine Zahlen erbauen und zerlegen, messen oder ponderiren, zu- und abzählen, vermehren und theilen lernen; 4) müssen sie dann vom Lehrer auf die Vortheile, die sich beim angewandten Kopfrechnen benutzen lassen, so hingeleitet werden, daß sie dieselben selbst auffinden; auch müssen sie in der Anwendung dieser Vortheile durch eine zureichende Menge von Aufgaben so geübt werden, daß sie darin recht fest und sicher werden. — Eine Frage ist noch, ob das Kopf- und Tafelrechnen besonders behandelt werden soll, oder ob beide Rechenarten in Verbindung mit einander vorzunehmen sind? Das Letztere ist in neuerer Zeit häufig in Vorschlag und Ausübung gebracht worden. Indessen dürfte doch aus folgenden Gründen eine völlige Verschmelzung beider Rechenarten nicht zu empfehlen sein. Die Aufgaben für das Kopfrechnen sind oft anders, auf kürzerem Wege durch andere Mittel zu lösen, als die Aufgaben für das Tafelrechnen. Ferner wird durch eine Verbindung beider das eigentliche Kopfrechnen oft ganz aufgehoben. Dies geschieht z. B. dann, wenn man die Aufgaben erst schriftlich lösen läßt und sie hierauf von einzelnen Schülern nochmals, gleichsam zur Probe, im Kopfe, aber auf dieselbe Weise, wie auf der Tafel, laut vorrechnen läßt. Dies ist ein Afterkopfrechnen, das den Schüler und den Lehrer zu Selbsttäuschungen führt. Dasselbe gilt davon, wenn man den Schülern beim Kopfrechnen gestatttt, nur Einiges aufzuschreiben. Auch der eigentliche Nutzen für das practische bürgerliche Leben geht dabei verloren. Wir führen noch folgende Schriften über das Kopfrechnen an:

J. F. Köhler, Anweisung zum Kopfrechnen. Leipzig, 1797. N. A. 1803.

J. Schmid, die Elemente der Zahl, als Fundament der Algebra nach Pestalozzischen Grundsätzen. Heidelb., 1810. (20 Sgr.)

Derf. die Anwendung der Zahl auf Zeit, Raum, Werth und Ziffer, ebendaf. 1810. (25 Sgr.)

(Beide Schriften haben zuerst auf die Nothwendigkeit des Denkrechnens hingewiesen).

J. C. F. Baumgarten, Kopfrechenbuch zum Gebrauche des Lehrers bei den Uebungen der ersten Anfänger. 3. Aufl. Berlin, 1833. (15 Sgr.)

Fr. Kranke, theoretisch-practische Anleitung zum Kopfrechnen. 2. für alle Länder Deutschlands bearbeit. Aufl. Hannover, 1840. (1 Rthlr. 7½ Sgr.)

C. G. Scholz, faßliche Anweisung zum gründlichen Kopf- und Zifferrechnen. 3 Thle. 4. Aufl. Halle, 1835. (1 Rthlr. 10 Sgr.)

Chr. G. Scholz, Aufgaben zum Kopfrechnen u. s. w. 3 Hefte. Halle. (zusammen 15 Sgr.)

Dan. Wendt, Anleitung zum Kopf- und Tafelrechnen. 2 Thle. Leipzig, 1835. (2 Rthlr. 3¾ Sgr.)

E. S. Unger, Leitfaden für den Unterricht im Kopfrechnen als Grundlage eines zweckmäßigen Rechnenunterrichts überhaupt. Nach einer eigenthümlichen Methode bearbeit. Erfurt, 1841. (1 Rthlr.)

Sickel, vollständige und gründliche Anweisung zum Kopfrechnen, nebst Aufgaben. Magdeburg, 1824.

Körperliche Erziehung s. d. Art.: Erziehung und: Gymnastik.

Körperliche Strafen s. Strafen.

Kosegarten, (Ludwig Gotthard oder Theobul). Dieser bekannte Dichter, der zugleich Pädagog, Theolog und Prediger war, ist besonders den Schulmännern in vielfacher Hinsicht zu empfehlen. Er ist geb. den 1. Februar 1758 zu Grevesmühlen, einem mecklenburgischen Städtchen, erhielt daselbst seine erste Bildung, studirte zu Greifswald, war eine Zeit lang Erzieher in mehreren adeligen Familien Pommerns und Rügens, dann Rector der Schule zu Wolgast und erhielt 1792 die Stelle eines Predigers zu Altenkirchen auf der Insel Rügen. Auf dieser patriarchalischen Insel lebte er, im Genusse der Natur, seiner Familie, der Poesie, den Wissenschaften und in achtungswerther Ausübung seines Amtes, eine Reihe glücklicher Jahre, bis er 1807 einen Ruf als Professor der Geschichte nach Greifswald annahm, wo er später auch Professor der Theologie und Pastor zu St. Jacobi wurde und als Rector der Universität am 26. October 1818 starb. Er schrieb Romane, z. B. „Ida von Pleßen" (2 Bde.), „Gedichte" (2 Bde., Leipzig, 1788, 5. Aufl. 3 Bde., Greifswald 1824.), „Rhapsodien" (3 Bde., Leipzig,

1790—1801.), „romantische Dichtungen" (6 Bde., Dresden, 1800—6.), „Legenden" (2 Bde., Berlin, 1816.), 2 episch-idyllische Gedichte, „Jucunde" und „die Inselfahrt," vaterländische Gesänge, academische Reden, mehre Uebersetzungen, unter denen besonders die von Richardson's „Clarissa" (8 Bde., Leipzig, 1790—93.) sich auszeichnet. Seine Reden und kleinen prosaischen Schriften gab Mohnike heraus (3 Bde., Stralsund, 1832.). Eine Gesammtausgabe seiner Dichtungen nebst Biographie von seinem Sohne erschien in 2 Bdn. zu Greifswald, 1823—25. Außerdem vergl. seine eigene Schrift: „Das funfzigste Jahr meines Lebens," Leipz., 1815. — Sein Sohn, Joh. Gottfr. Ludw. K., hat sich als Orientalist berühmt gemacht.

Kost s. Erziehung, körperliche.

Krankheiten. Von den Störungen, welche von außen her der Erziehung hemmend entgegen treten, sind die häufigsten die Krankheiten, denen gerade die Kinder so oft und in so mannigfaltiger Weise ausgesetzt sind. Hier ist das richtige Verhalten, besonders bei den Müttern, schwer zu treffen. Denn während sich hier die Sorge in der leiblichen Pflege verdoppelt und die theilnehmende Mutterstimme dem Kinde Trost gibt, soll gleichwohl in der geistigen Pflege, wenigstens bei geliderem Uebelbefinden, nichts versäumt und den Grundsätzen der Erziehung nicht zuwider gehandelt werden. Wie nun, sagt Sailer, der Erzieher die Krankheiten des Gemüths, die Leidenschaften, bewacht und still lenkt; so verhält es sich auch bei Krankheiten des Leibes. Er sucht den Zögling 1) vor denselben möglichst zu bewahren, indem er ihn in Allem Maaß und Diät genau halten lehrt; er schützt ihn 2) vor der gefährlichsten Krankheit der Kinderjahre durch Einimpfung der Schutzpocken; er nimmt 3) mit spähendem Auge die frühesten Spuren kommender Krankheiten wahr, um das Uebel noch vor dem Ausbruche entwaffnen zu können; er ruft 4) sobald die Krankheit sich zeigt, einen bewährten Arzt zu Hilfe; er wacht 5) daß der Zögling den Vorschriften des Arztes pünctlich nachkomme und sucht 6) durch Erheiterung des Gemüths der Arznei die Wirkung, und dem Zögling das Genesen zu erleichtern. Gleiche Sorgfalt hat der Erzieher in Allem zu beweisen, was Fehler in der körperlichen Entwickelung zur Folge haben könnte. — Noch eine Vorsicht, welche Lehrer und Erzieher aufs Strengste gebrauchen sollten, besteht darin, daß nicht mit ansteckenden Krankheiten behaftete oder noch im Genesen von solchen begriffene Kinder mit andern zusammen kommen, daher auch bis zur vollständigen Genesung von der Schule entfernt gehalten werden. Das Umsichgreifen solcher epidemischer Krankheiten wird hauptsächlich durch Mangel an Vorsicht gerade in diesem Puncte herbeigeführt, weil sehr häufig Kinder sich bei dergleichen Krankheiten nicht so übel befinden, daß sie nicht das Haus verlassen könnten. Hier sollte die Schule und das Haus der Gesundheitspolizei unterstützend entgegenkommen. —

Krause (Carl Heinrich), weil. Superintendent und Oberpfarrer zu Landsberg a. d. W., war nicht nur als Geistlicher, sondern auch als pädagogischer Schriftsteller überaus achtungswerth und verdient deshalb in der Päd. R.-E. eine Stelle.

Er wurde am 23. Juni d. J. 1772 zu Blankenfelde bei Königsberg i. d. Neum. geboren. Hier war sein Vater als Kreissecretär angestellt. Durch Versetzung desselben als Landbauschreiber nach Küstrin kam der Knabe in seinem achten Jahre nach dieser Stadt, und besuchte die Stadtschule daselbst bis zu seinem 17. Jahre. Er verließ sie als erster Primaner im Jahre 1788, brachte darauf noch 1 Jahr auf der Waisenhausschule in Halle zu, und bezog sodann die dortige Universität, auf der er sich drittehalb Jahre hindurch dem Studium der Theologie widmete. Bei den beschränkten Umständen seines Vaters war die Unterstützung, die er von demselben während seines Aufenthaltes in Halle erhalten konnte, nur gering, nicht selten hatte er mit Mangel zu kämpfen; doch konnte dieser den frommen Eifer, mit welchem er seinen Studien oblag, so wenig wie seinen heiteren Sinn beugen.

Nachdem er bis zum Jahre 1796 erst zu Küstrin, dann zu Neustadt-Eberswalde Hauslehrer gewesen war, ward er als Conrector an der Stadtschule zu Wriezen a. O. angestellt; bereits nach 6 Wochen jedoch erging an ihn der Ruf zu der Feldpredigerstelle bei dem Regimente von Kwitzki in Wesel, welchem er folgte. Er blieb bei dem Regimente bis zu der unglücklichen Catastrophe des Jahres 1806, und diese Zeit seines Lebens ward für ihn besonders dadurch so bedeutend, weil während derselben, im Jahre 1802, ihm seine Gattin, eine geborne Wiedemann, seine treue Lebensgefährtin, und besonders höchst sorgfältige, liebevolle Pflegerin in seiner letzten fünfstehalbjährigen Krankheit, zugeführt wurde. Auch machte er sich in dieser Zeit schon als Schriftsteller bekannt. Sein im Jahre 1803 erschienenes Werk: „Mein Vaterland unter den Hohenzollern'schen Regenten" zeigt eben so sehr seine hohe Vaterlandsliebe, wie seine nicht gewöhnliche Gabe einer anziehenden, lebensvollen Darstellung. Durch die Uebergabe von Hameln, in Folge deren das Regiment, bei dem er angestellt war, gefangen genommen und aufgelöst wurde, verlor er seine Stelle und begab sich zu seinem Schwager, dem Schuldirector Wiedemann in Hagen, ward jedoch bereits nach einigen Monaten als Prorector an das Gymnasium zu Detmold berufen, wo die Fürstin Pauline von Lippe sich die Verbesserung des Schulwesens in ihrem Ländchen mit großem Eifer angelegen sein ließ.

Von dieser edlen Fürstin empfing Krause oft die rührendsten Beweise der Theilnahme, und er hätte sich, da er seinem Schulamte sich mit ganzer Seele ergab, auch dabei die dankbarste Anerkennung fand, mit seiner Lage in Detmold ganz zufrieden fühlen können, wenn nicht die Sehnsucht nach der Rückkehr in das geliebte Vaterland sein Herz getrübt hätte. Sein Verlangen wurde erfüllt; schon im Jahre 1808 wurde er als Prediger nach Zorndorf bei Küstrin berufen und noch im December desselben Jahres bezog er diese Stelle. Zwar gewährte ihm diese, wie dies leider! bei geistlichen Stellen so oft der Fall ist, bei weitem nicht den Ertrag, der ihm davon zugesichert worden war; die bald eintretenden Kriegsjahre, in welchen die Nähe der Festung und der großen Straße vielfache Truppendurchzüge und Einquartierungen veranlaßte, führten schwere Lasten und bei Krause's glühendem Patriotismus auch drohende Lebensgefahr herbei, da der Commandant der Festung, der von dessen beredten Ermahnungen an die Glieder seiner Gemeinde zum Kampf für das Vaterland vernommen, den Befehl ertheilte, ihn gefangen zu

nehmen und nach der Festung zu bringen; dennoch verlebte er hier die glücklichsten Jahre seines Lebens.

Er befand sich in der Blüthe männlicher Kraft; mit Begeisterung wirkte er für seinen Beruf in Kirche und Schule, für letztere nicht blos in dem Umkreise seiner Gemeinde und des weitern Bezirks, der ihm als Schulinspector zugewiesen war, sondern auch durch Vorträge und practische Lehrcurse, zu denen Lehrer auch von entfernteren Kreisen herbeikamen, und durch seine pädagogischen Schriften, von denen die bedeutendsten in dieser Zeit abgefaßt sind. Im ausgedehntesten Umfange und mit innigem Danke gegen Gott durfte er sich des Gedeihens der von ihm mit solcher Emsigkeit ausgestreuten Saat freuen.

Die in Zorndorf von ihm herausgegebenen pädagogischen Schriften sind u. a.:

Versuch planmäßiger und naturgemäßer Denkübungen für Elementarschulen. 3 Theile. Halle, Schwetschke u. s. w. (2 Rthlr.) Erster Cursus. 5. Aufl. 1831.

Diese Denkübungen zerfallen in 3 Cursus, und fanden zu ihrer Zeit großen Beifall. Sie enthalten eine practische populäre Logik und sind Seminarpräparanden, Seminaristen und Lehrern zum eigenen Studium zu empfehlen, zum Gebrauch aber für die Volksschule sind sie nicht geeignet, da sie zu bald den Weg der Anschauung verlassen, der, wie die Literatur unsrer Tage bezeugt, (s. Art. Anschauungsübungen in der pädagog. Real-Enc.) vorzüglich betreten werden muß, und da sie zu bald abstracte Begriffe behandeln und in reine Denkübungen übergehen. S. Hergang's „Handbuch der pädag. Liter." S. 218.

Lehrbuch der deutschen Sprache für Schulen. Halle, Hemmerde, 1830—34. 1. Th. 4. Aufl. (3 Gr.) Sprachübungen mit einfachen Sätzen. 2. Th. 3. Aufl. (4 Gr.) Sprachübungen mit zusammengesetzten, mit Redesätzen und mit verwandten Wörtern. 3. Th. 4. Aufl. (4 Gr.) Sprachunterricht über einfache Sätze. 4. Th. 4. Aufl. (4 Gr.) Sprachunterricht über zusammengesetzte und Redesätze.

Methodisches Handbuch der deutschen Sprache, zur Erläuterung des Lehrbuchs derselben. 3 Thle. 4. Aufl. Ebendas. 1828. (2 Rthlr.)

Die 3 Theile dieses Handbuchs geben eine ganz ausführliche Anleitung zu dem Gebrauche des Lehrbuchs mit allerhand belehrenden Bemerkungen über Methodik im Allgemeinen und Sprachunterricht im Besonderen. Eine besondere Tiefe haben die Krause'schen Schriften nicht, aber eine practische Tendenz derselben ist unverkennbar.

Auch ein Lehrbuch für den Religionsunterricht: „das Leben im Geiste Gottes" gab K. heraus.

So ausgezeichnete Bemühungen konnten bei der vorgesetzten Behörde nicht ohne Anerkennung bleiben; mehrfach bezeigte sie Krause ihre Zufriedenheit, und im Jahre 1823 wies sie seiner amtlichen Thätigkeit einen erweiterten Wirkungskreis an, indem sie ihn als Oberpfarrer und Superintendenten nach Landsberg an d. W. versetzte. Hier wirkte er 14 Jahre lang bis zu der Zeit, wo (im Febr. 1837) ein Schlaganfall seine geistige Thätigkeit lähmte. Noch gab er in Landsberg eine Schrift unter dem Titel: „Mein Vermächtniß" heraus, in der er die Errichtung von Kleinkinderbewahranstalten angelegentlich empfahl. —

Der edle und segensreich lebende Mann legte am 19. Sept. 1841 den Stab seiner Thätigkeit nieder und ging zum Lande der Ruhe über. S. Schulblatt f. d. Provinz Brandenburg. 6. Jahrg. 46. Hft. S. 481.

Kretinismus. Obgleich der Kretinismus in seiner höchsten Ausbildung in Deutschlan selten vorkommt, so zeigen sich doch häufig Anlagen dazu und mildere Formen desselben; aber gerade diese sind für den Pädagogen von Wichtigkeit, weil in diesen Fällen durch Erziehung das Uebel in seinem Fortschritte sich hemmen, ja selbst gänzlich ausrotten läßt. Die ausgebildeten, so zu sagen vollkommenen Kretinen sind Menschen von krankhafter, mißgestalteter Körperentwickelung, die zugleich die freie Entfaltung des Geistes unterdrückt. Die äußeren Kennzeichen sind ein dicker, unförmlicher, oben platter Kopf, plumpe, fast thierische Gesichtszüge, schlaffe Muskeln an Backen, Händen und Füßen, röthliche, ausdruckslose Augen und ein großer, nicht selten bis über die Brust herabhängender Kropf; dazu eine kreidige, leblose Gesichtsfarbe. Sie sind fühllos und keiner höhern Bildung fähig, dabei träg, unreinlich und gefräßig. In den Thälern des Walliserlandes, der Schweiz und Savoyens kommen sie am Häufigsten vor. Dort machen sie wohl gegen 100 Familien aus, die den Kretinismus immer unter sich fortpflanzen. Von Manchen in den dortigen Gegenden werden sie abergläubischer Weise für heilig gehalten und als solche verehrt. Die Entstehung dieser Mißbildungen ist wohl der ungesunden, feuchten und eingeschlossenen Luft der tiefen Thäler, dem unreinen, mit vielen erdigen und andern fremdartigen Theilen versehenen Wasser und der schlechten Nahrung zuzuschreiben. Das Uebel könnte vermindert, vielleicht ganz ausgerottet werden, wenn die Heirathen der Kretinen unter einander verboten, statt daß der Aberglaube sie hier und da sogar befördert, und wenn die bessern Kinder in gesunderen Gegenden erzogen würden. Für die bei uns vorkommenden Anlagen wird das beste Gegenmittel eine vernünftig angewendete Wassercur, verbunden mit gesunder Luft und zweckmäßiger Körperbewegung sein.

Vgl. Iphofen, der Kretinismus, philosophisch und medicinisch untersucht. 2 Bde. Dresden, 1817.

In neuester Zeit hat man noch genauere Untersuchungen an Ort und Stelle angestellt, von denen die Resultate zum Theil noch zu erwarten sind. —

Krug (Johann Friedrich Adolf). Dieser durch seine Bemühungen für die Begründung der Elementarmethode verdiente, aber nicht immer anerkannte, vom Schicksale hart geprüfte Schulmann, geb. den 10. Mai 1771, verwaiſ'te durch den frühen Tod seines Vaters, eines Predigers zu Naunhof bei Großenhain, im 2. Lebensjahre und wurde hierauf zu Hoyerswerda in der Oberlausitz erzogen, bei seinem Großvater, dem dortigen Pastor Contius. Von 1787—91 besuchte K. das Gymnasium zu Bautzen, wo unter Leitung Rost's und Böttiger's und des scharfsinnigen Mathematikers und Physikers Demuth, der ihn bald zum Lehrer seiner Kinder wählte, sein Geist znm Leben und Selbstdenken erwachte. Die genommene Richtung verfolgte er bei fortgesetztem Unterrichtgeben auch während seiner theologischen Studien zu Leipzig von 1791—95, wo er nach Beendigung seines theologischen Cursus Naturkunde, Anatomie und Physiologie zu seinen Nebenstudien machte. Hierdurch und durch seine tägliche Beschäftigung mit einem 11jährigen, durch Verwahrlosung kaum der Sprache fähigen und fast noch begriffslosen Knaben, den er zu sich nahm, um für die geistige und leibliche

Erhaltung und Ausbildung des Verlassenen zu sorgen, wurde er veranlaßt zur Erforschung der einfachsten Mittel und Wege, im Kinde durch sach- und naturgemäße Uebungen die schlummernde Kraft zu wecken. Hierbei entstand und entwickelte sich in ihm die Idee eines elementarischen Lehrganges für das Sprechen und Lesen, sowie für das Zeichnen und Schreiben und für die Behandlung des Rechnens und der Sprachlehre. Am Ende des Jahres 1795 ging er als Hauslehrer in die Oberlausitz nach Meffersdorf, einem volkreichen Rittergutsdorfe des damals als Gelehrter und Physiker eben so sehr als durch seine Humanität bekannten von Gersdorf. Hier gab er in seinen Nebenstunden einer Anzahl Kinder unentgeltlichen Unterricht in den nothwendigsten Elementarkenntnissen und Fertigkeiten, wodurch er Gelegenheit erhielt zu weiterer Ausbildung und Anwendung seines Lehrganges auf ganze Classen von Schülern. Hieraus entstand sein „Erstes Lehr- und Lesebuch" (Dresden, 1802. 2. Aufl., Leipzig, 1807.). Mit Gedike, der zum Director der neuen Bürgerschule berufen war, ging K. 1803 als erster Lehrer dieser Anstalt nach Leipzig, wo er, trotz mancher Hindernisse und Einreden, besonders von Seiten des Professors Olivier, der seine damals Aufsehen erregende Lautmethode in die Anstalt eingeführt zu sehen wünschte, seine Elementarmethode in allen Unterclassen in Gang brachte. Die K.'sche Leselehrart, an sich betrachtet allerdings scharfsinnig ausgedacht und durchgeführt, geht davon aus, daß man die Bedingungen angibt, unter welchen ein Laut entsteht, und sodann das Kind dahin führt, durch Erfüllung dieser Bedingungen den Laut hervorzubringen, ohne daß es vorher denselben gehört hat. Auf den Mechanismus der Sprache wird daher tiefer eingegangen, aber eben dadurch, so wie durch die von den Stellungen und Bewegungen der Sprachwerkzeuge hergenommenen oft sonderbar klingenden Namen der Laute und die ganze künstliche Ausführung, entfernt sich diese Leseart so sehr von dem Natürlichen, Einfachen und echt Elementarischen, daß man sich nicht wundern darf, warum sie in Leipzig, Zittau und Dresden so wenig freundlich aufgenommen, von vielen Lehrern und Pädagogen bekämpft und aus den wenigen Schulen, die ihr geöffnet waren, durch natürlichere Leselehrarten bald wieder verdrängt wurde. In Leipzig schrieb K. besonders folgende, seine Lehrart darstellende Schriften: „Hochdeutsches Syllabir- und Sprachbuch" (Leipzig, 1806.). Nach einer pädagogischen Reise in das südliche Deutschland und in die Schweiz, unter andern zu Pestalozzi und Fellenberg, folgte er 1809 einem Rufe nach Zittau, um daselbst eine allgemeine Stadtschule als Director derselben einzurichten. Schon nach 3 Jahren zeigte diese Anstalt ein erfreuliches Gedeihen und von Jahr zu Jahr gereiftere Früchte. Hier schrieb K. sein „evangelisches Lehrbuch der christlichen Religion und deren Offenbarungsgeschichte" (Zittau, 1817) und gab „Dr. Luther's Katechismus mit erläuternden Anmerkungen" (Zittau, 1817. 2. verb. Aufl. 1830.) heraus. Mit großen Hoffnungen nahm er 1818 den viel versprechenden Ruf nach Dresden an, um eine zum Andenken der Regierungsjubelfeier des Königs vom Stadtrathe unter dem Namen Friedrich-Augustschule gestiftete höhere Bürgerschule für Knaben einzurichten und zu leiten. Die Anstalt ruhte aber auf unsicherm Grunde, da nach dem Plane und den Voraussetzungen des Stadtraths, mit denen K. erst ein Jahr nach seiner Berufung bekannt wurde, das hohe Schulgeld nicht nur zur Deckung der laufenden Ausgaben für Lehrerbesoldungen und andere Schulbedürfnisse, sondern auch zur Rückzahlung der erborgten Einrichtungskosten und zur Ansammlung eines Schulfonds für künftige Erbauung eines Schulhauses dienen sollte. Da bei der Unordnung im Schulwesen Dresdens und den Gegenwirkungen einer übergroßen Anzahl von Privatschulen die Voraussetzungen nicht in Erfüllung gingen, der Stadtrath auch aus städtischen Kassen die zur Erhaltung der Friedrich-Augustschule nöthigen Mittel nicht bewilligen wollte, so wurde 1826 der Beschluß zu Aufhebung dieser Anstalt gefaßt. Bei den Verhandlungen des Stadtraths mit K. über die beschlossene Auflösung war diesem mehr an dem Fortbestehen der Schule und einer bessern Schuleinrichtung in Dresden, als an seiner eigenen Existenz gelegen. Daher nahm er, von Vielen ermuntert, seine Schule nicht sinken zu lassen, und auf die Erstreitung des ihm gebührenden Amtsgehaltes verzichtend, den ihm vom Stadtrathe gemachten Vorschlag an, die Schule als eine öffentliche, jedoch auf eigene Rechnung, bei einem jährlichen Zuschusse, mit Wegfall des bisherigen Gehalts und Schullocals fortzusetzen. Bei der unzulänglichen thätigen Theilnahme und den von allen Seiten sich häufenden Hindernissen konnte K., obgleich zweimal vom Könige unterstützt, nur mit Aufopferung seines Vermögens und unter Anhäufung einer bedeutenden Schuldenlast, das Bestehen der Anstalt $4\frac{1}{4}$ Jahr fristen. Zu Michaelis 1831 sah er beim Mangel aller Hilfe und weiteren Unterstützung sich endlich mit den Seinigen der äußersten Noth ausgesetzt und dadurch gezwungen, diese durch ihn bis dahin gefristete öffentliche Bildungsanstalt, das Denkmal Friedrich August's, den Keim zu den in der Hauptstadt Sachsens so nothwendigen Verbesserungen des Volksschulwesens, der vom Stadtrathe beschlossenen Vernichtung zu überlassen und sich mit einer Pension zu begnügen. In Dresden schrieb K., außer mehren Programmen, folgende Bücher: „Kleiner Leseschüler, oder hochdeutsches Syllabir- und Sprachbuch" (Leipzig, 1822); „Hochdeutscher Sprachschüler" (Leipzig, 1825); „Der Denkschüler, oder Anregungen für Kopf und Herz" (Leipzig, 1825); und als Werk der Wohlthätigkeit: „Leben des blinden Zacharias" (Leipzig, 1827), zum Besten des Erblindeten. K. starb im April 1843. —

Krummacher (Friedrich Adolph). Geboren am 13. Juli 1768 zu Tecklenburg in Westphalen. Nachdem er eine Zeitlang an der Hochschule zu Duisburg als Professor der Theologie thätig gewesen war, entschied er sich, seinem Herzensdrange folgend, für den Beruf des practischen Seelsorgers und übernahm 1807 die Stelle eines ref. Predigers zu Crefeld, die er jedoch noch in demselben Jahr gegen eine Landpfarrei zu Kettwich in Westphalen vertauschte. Später folgte er dem Rufe zu einem erweiterten Wirkungskreise nach Bernburg, wo er als Consistorialrath, Superintendent und Oberprediger bis 1824 mit Segen wirkte. Seit diesem Jahre lebt er als Prediger an der Ansgariikirche zu Bremen. Das Bibelstudium und die Lectüre der Dichter alter und neuerer Zeit gaben seinem Geiste eine vorherrschende edle poetische Richtung. Von frühe auf gewohnt, dem Geheimnisse der Entwickelung des Menschengeistes durch alle Lebensstufen nachzuspüren, mit

einem lebendigen Naturſinn begabt, und voll Empfänglichkeit für die Sprache, mit der die Natur in Pflanzen, Stein und Sternen zu uns ſpricht, ſah er bald überall, ſelbſt in den unſcheinbarſten Vorgängen und Erſcheinungen der Außenwelt, Gleichniſſe, geheimnißvolle Beziehungen und fruchtbare Winke, und er hatte die Gabe, dieſelben in einfach kindlicher, dem bibliſchen Ausdruck nachgebildeter Sprache zu kleinen oder größern Erzählungen und Gemälden zuſammenzufaſſen. Er nennt dieſe ſelbſt „Spiele des innern Menſchen," die bald ein Blick auf einen blühenden Roſenſtrauch oder in das Abendroth, bald irgend eine kleine Freude, der ſtille Nachgenuß einer in traulicher Freundſchaft oder mit einem ſchönen Buche verlebten Stunde, ein Spiel mit einem Kinde oder ſonſt eine Kleinigkeit erzeugte. So trat er 1805 mit dem erſten Bändchen ſeiner „Parabeln" hervor, die in mehren auf einander folgenden Ausgaben als ein vielgeleſenes Jugendbildungsbuch dem Verfaſſer die Zuneigung des größten Theils der Leſewelt unter Jung und Alt erworben hatten. 1819—20 erſchienen ſie in 2 Theilen zu Duisburg. Dieſe Parabeln ſollen nicht ſowohl als bloße Gleichniſſe practiſche allgemeine Wahrheiten veranſchaulichen, als vielmehr in der höhern Bedeutung der hebräiſchen Parabel, aus der niedern Sphäre des Sinnlichen zur Anſchauung des Ueberſinnlichen erheben. Krummacher hat in dieſer von ihm mit Vorliebe gepflegten Dichtungsform ſehr viele Nachahmer gefunden, aber nur Wenige dürften ihn in der liebevollen Auffaſſung der Natur und des Menſchenlebens ſowie in der Sinnlichkeit und Wärme der Darſtellung erreicht haben. Bis jetzt war die Parabel das eigentliche Gebiet dieſes gemüthvollen Dichters. Dies beweiſen auch ſeine Apologien und Paramythien und das „Feſtbüchlein," eine Schrift für das Volk, die zuletzt (Duisburg 1819—21) mit dem „Neujahrsfeſte" vermehrt, in 3 Theilen erſchienen iſt. So hat K. auch früher 1806 in einer andern Schrift, „die Kinderwelt," das kindliche Alter auf eine liebliche Weiſe aufgefaßt und dargeſtellt. Insbeſondere tritt uns hier ein edles Gemüth entgegen, das der Worte: „Laſſet die Kindlein zu mir kommen," eingedenk, an dem unſchuldigen Treiben der Kleinen ſich innig erfreut und in ihre Unſchuldwelt ſich flüchtet, wenn das Treiben der Andern ihm Unmuth und Ekel erweckt. Darin beſchreibt er die Neigungen, Freuden, Spiele, Wünſche und Ausſichten des Kindesalters, wie die Anſtalten zu Pflege, Zucht und Bildung der Kindheit in ungemein gefälliger Sprache nach den vier Jahreszeiten. Auch in ſeinem „Johannes" (Leipzig, 1815) offenbart ſich eine ſchöne Geſinnung, von der dieſe Schilderung getragen wird. Von ſeinen übrigen Arbeiten, inſoweit ſie in das Gebiet der Pädagogik einſchlagen, zeichnet ſich ſein „Bibelkatechismus" und ſein Katechismus der „chriſtlichen Lehre" (Eſſen 1821) beſonders aus. Im J. 1823 hat er „Die chriſtliche Volksſchule im Bunde mit der Kirche" herausgegeben, und ſich dadurch den Namen eines wahren chriſtlichen Pädagogen erworben. Dieſe Schrift hat dem Geſchäfte der Erziehung und des Unterrichts in manchen Beziehungen eine andere und edlere Richtung gegeben und ſo hat K. Anſprüche auf den wärmſten Dank der Mit- und Nachwelt erworben. —

Kruſe, Karſten (Chriſtian). Geboren den 9. Auguſt 1753 zu Hiddigwarden bei Berne im Herzogthum Oldenburg. Ihm hat das Schulweſen nicht nur wegen ſeines Atlas, ſondern auch noch wegen mancher anderer ſchriftſtelleriſcher und amtlicher Verdienſte, die in folgender Biographie kurz angedeutet werden ſollen, viel zu danken. K. kam in ſeinem 10. Jahre in das Waiſenhaus zu Halle und ſtudirte dann ſeit 1772 daſelbſt Theologie, unterſtützt von dem Grafen von Stolberg-Wernigerode und mit Niemeyer, Knapp und der Familie Schiff in näherer Verbindung. Nach Vollendung ſeiner Studien begab er ſich nach Oldenburg, wo er eine Stelle am Gymnaſium erhielt und eine Abendſchule für junge Mädchen errichtete, durch deren ſorgſame Leitung er ſich die Liebe und Achtung der angeſehenſten Bewohner der Stadt erwarb. Schon jetzt begann er die Vorarbeiten zu einem ganz Europa umfaſſenden hiſtoriſch-geographiſchen Atlas, welcher den Zuſtand Europa's zu Ende jedes Jahrhunderts in einer durch chronologiſche Tabellen erläuterten Karte darſtellen ſollte. Seit 1781 verheirathet, ward er durch das Vermögen ſeiner Frau in den Stand geſetzt, auch für ſeine Privatſtudien mehr zu thun, als es ihm in ſeinen früheren Verhältniſſen möglich geweſen war. Die Erſcheinung der von Leſſing herausgegebenen „Fragmente eines Ungenannten" veranlaßte ihn, noch ehe Döderlein gegen dieſelben aufgetreten war, die darin vertheidigte, dem poſitiven Chriſtenthume feindliche Anſicht in ſeiner Schrift: „Zweck des Sokrates und ſeiner Jünger" (Leipzig, 1785), zu bekämpfen. Dem Bedürfniß der Schulen kam er durch ſeine „Allgemeine Anweiſung zur Orthographie" (Bremen, 1787. 4. Aufl. 1815), wie ſpäter durch ſeine „Practiſche Anweiſung zur deutſchen Sprachlehre" (Oldenburg, 1807. 3. Aufl. 1825) entgegen. Seine Umſtände verbeſſerten ſich noch mehr, als er zum Lehrer der Prinzen Auguſt und Georg von Oldenburg erwählt wurde. Mit dem Titel eines Conſiſtorialraths begleitete er 1803 ſeine Zöglinge auf die Univerſität Leipzig, und als er 1805 mit ihnen nach Oldenburg zurückgekehrt war, leitete er als Scholarch die älteren Unterrichtsanſtalten und das 1807 von ihm eingerichtete Schullehrerſeminarium. Die Beſetzung des Herzogthums Oldenburg durch die Franzoſen riß ihn 1811 aus ſeinen glücklichen Verhältniſſen; als er mit Mühe die Erlaubniß zur Abreiſe erhalten hatte, begab er ſich nach Leipzig, wo er 1812 als Profeſſor der hiſtoriſchen Hilfswiſſenſchaften angeſtellt ward und 1813 die Mitaufſicht über die Wendler'ſche Freiſchule, deren wiſſenſchaftliche Leitung ihm oblag, übernahm. Er ſtarb am 4. Januar 1827. Sein „Atlas," dem er den Fleiß faſt ſeines ganzen Lebens widmete, erſchien in 4 Heften, die erſten mit Unterſtützung des Herzogs von Oldenburg zu Leipzig 1802—18 (2. Aufl. 1822.). Als er denſelben 1824 in den Verlag der Renger'ſchen Buchhandlung in Halle übergehen ließ, übergab er, nach den Beſtimmungen des abgeſchloſſenen Vertrags, die wiſſenſchaftliche Pflege und Fortſetzung deſſelben ſeinem Sohne, der 1828 eine neue Auflage deſſelben beſorgte. — Dieſer, Friedr. Karl Herrm., geb. 21. Juli 1790 zu Oldenburg, hat ſich zwar ſpäter ausſchließlich dem Studium der Geſchichte gewidmet, war aber früher auch in pädagogiſcher Wirkſamkeit als Lehrer an der Ritteracademie in Liegnitz, an der Magdalenenſchule zu Breslau und als Director eines Inſtituts in Halle, das er übernahm und formte, und das bald einen ſolchen Beifall erhielt, daß über 70 Knaben der angeſehenſten Familien demſelben übergeben wurden. —

Kunstsinn s. ästhetische Gefühle.

Kunstgriffe des Schullehrers. In einer zahlreichen Schule, wo die sämmtlichen Kinder stets in zweckmäßiger Thätigkeit erhalten werden sollen, und es dem Lehrer oft schwer fällt, für einen alle Kinder ergreifenden und in ununterbrochener Thätigkeit fortführenden Unterricht die Zeit zu gewinnen, muß der Lehrer sich gewisser Kunstgriffe bedienen, die dazu dienen, das Ganze der Schule in Ordnung zu erhalten und einen allgemein wirksamen Unterricht ohne unnöthigen Zeitverlust möglich zu machen. Zu diesen Kunstgriffen gehören: 1) das einsylbige, selbst nur in sichtbaren Zeichen ausgedrückte Commando, sowohl im Unterrichte selbst, als in der Schulordnung; 2) das Chorsprechen und Chorlesen; 3) das Fragen und Aufgeben außer der Ordnung, in welcher die Kinder sitzen; 4) die stummen Zeichen der Kinder, z. B. durch Handaufhebung, wodurch sie zeigen, daß sie eine Antwort auf die vorgelegte Frage geben zu können glauben u. s. w.; 5) das Bilden der Fragen und Aufgaben durch die Kinder selbst und endlich 6) aufregende und ermunternde Beisätze zu den Fragen. Wendet der Lehrer diese Mittel zweckmäßig an, so wird er finden, daß sie zur Erleichterung seines Geschäftes viel beizutragen im Stande sind.

Kunstschulen. Die Frage über die Errichtung solcher und das Wesen derselben gehört in das Gebiet der Staatserziehungswissenschaft. Diese Schulen bilden einen Theil der öffentlichen Erziehung, welche im Gegensatze gegen die häusliche oder Privaterziehung, der Inbegriff ist aller der Anstalten im Staate, welche unter der Oberaufsicht der obersten Erziehungsbehörde im Staate stehen, und von derselben in Hinsicht auf Organisation, Umfang, Lehrerpersonale, Lehrplan und Methode abhängen. Hierher gehören nun auch die Kunstschulen, da die Künste mit zu den wichtigsten Bildungsmitteln einer Nation gehören, und von keinem Staate, in dessen Kräften es nur irgend steht, unberücksichtigt in Beziehung auf die öffentliche Erziehung gelassen werden sollten. Die schönen Künste nun umschließen allerdings ein zu weites, und ein in sich selbst zu verschiedenes Gebiet, als daß in einem Staate eine vollständige Academie der schönen Künste, nach allen ihren Unterabtheilungen, so leicht errichtet werden dürfte. Die ersten und vorzüglichsten Künste, Poesie und Rhetorik, werden beinahe durchgehends dem Genie ihrer Verehrer und Pfleger überlassen. Und dennoch wie viel könnte besonders in Hinsicht auf Beredtsamkeit geleistet werden, wenn irgend ein Institut existirte, wo diese für das Sprechen und Schreiben im bürgerlichen Leben so unentbehrliche Kunst in höherm Umfange gelehrt und geübt würde. Mehr ist im Staate für die im Leben brauchbaren Künste geschehen. Es gibt Institute für die bildenden, für die technischen Künste. Gewöhnlich finden sie sich nur in Residenzen; theils weil in der Nähe der Höfe die Künste selbst (in ökonomischer Hinsicht) am Besten gedeihen, theils weil hier zu ihrer Vervollkommnung, besonders durch Gallericen, Theater, Capellen u. s. w. am meisten geschieht. Es wäre daher wohl zweckmäßig, wenn alle diese ästhetischen Institute, die Kunstschulen, unter Einer Aufsicht und Leitung ständen und, in verschiedenen Sectionen, Ein zusammenhängendes Ganze ausmachten.

Kunststücke, pädagogische. Dies sind diejenigen pädagogischen Sünden, wovon man die Kinder möglichst früh und möglichst schnell blos zu dem Zwecke unterrichtet oder vielmehr abrichtet, daß sie damit vor den Leuten, wie mit bewundernswürdigen Kunststücken, paradiren, wobei nicht auf wahre Bildung Rücksicht genommen, zugleich aber die Characterbildung sehr gefährdet wird. Dahin gehört Folgendes:

Das Kind muß frühzeitig eine fremde Sprache zum Nachtheile der Muttersprache reden; dann wird eine alte Sprache gelehrt, wobei alle Zeit und aller Eifer aufgeboten wird, um die Grammatik und das ganze Lernen überhaupt blos methodisch zu betreiben. Der 10jährige Knabe muß da schon einen schweren Autor übersetzen, auch regelrichtig lateinisch schreiben und sprechen können; ebenso in andern Disciplinen, so daß mit 12 Jahren der Knabe der Quantität der Kenntnisse nach zur Universität reif ist; ferner: wenn das Kind zu Seiltänzer- und Kunstbereiter-Geschicklichkeiten mißbraucht wird; wenn man das Kind im Sprechen abrichtet, Worte und Phrasen lernen läßt, die in der Conversation der Erwachsenen gelten, dem kindlichen Gemüthe aber ganz fern liegen; endlich wenn man das Kind in Religion nur mit Worten unterrichtet. Man kann es mittelst einer blos abrichtenden Katechisirkunst unglaublich weit bringen. Man hat 8- bis 10jährige Kinder gehört, welche von der Allmacht, Heiligkeit, von Recht und Pflicht u. s. w. die Begriffe angeben, auflösen, erklären konnten, daß man Alles für Entwickelung der Vernunft hält. Daß es aber nur Worte um Worte ohne selbstständige Gedanken sind, würde man sehr bald bei genauerer Prüfung entdecken. Aber welches Unheil wird durch solche Lüge in das kindliche Gemüth gepflanzt, wenn es bei allem seinen Red- und Antwortgeben über die Gottheit und die Rechtschaffenheit Gott weder vor Augen noch im Herzen hat und nur seiner Eitelkeit im Mißbrauche der heiligen Worte dient! —

Kurzsichtigkeit. Die Weitsichtigkeit beruht auf der Kraft des Auges, die nur durch die Uebung geweckt werden kann. Der Mensch kommt nicht eigentlich weitsichtig zur Welt; seine Sehkraft erstreckt sich anfangs nur auf den enggezogenen Kreis der nächsten Umgebungen. Wahrscheinlich würde daher ein Mensch nie in seinem Leben weit um sich her zu sehen im Stande sein, wenn er sich beständig innerhalb der vier Wände seiner Wohnung aufhalten müßte und seiner Sehkraft kein größeres, weiteres Gebiet geöffnet würde. Dadurch erst erweitert sich sein Gesichtskreis und im Freien wird sein Auge gestärkt und lernt die Sehkraft, den fernen Gegenständen sich zu assimiliren.

Bei unserer gewöhnlichen Erziehung fängt daher das Gebrechen der Kurzsichtigkeit insbesondere dann an, wenn dem Kinde Arbeiten vorgelegt werden, bei denen es die Augen lange an nahe Gegenstände zu gewöhnen veranlaßt wird, wie beim Lesen, Schreiben, Nähen, Sticken u. s. w. Hierzu kommt, daß auch dann noch die Arbeit dem Auge immer näher gerückt wird, als es eigentlich nöthig wäre. Ferner trägt zur Ausbildung der Kurzsichtigkeit bei, wenn die Gegenstände nur matt beleuchtet sind, wie zur Zeit der Morgen- und Abenddämmerung, oder wenn die Formen und Farben zu scharf und blendend sind. Um Kurzsichtigkeit, welche

ihren Grund nicht in einem fehlerhaften Baue der Augen hat, zu verhüten oder zu entfernen, müssen alle Arbeiten und Geschäfte, welche die Augen entweder schwächen oder ihre Thätigkeit auf einen engern Umkreis beschränken, vermieden und Sehübungen entgegengesetzter Art vorgenommen werden. Diese werden am Besten im Freien, wo die reine, gesunde Himmelsluft und das angenehme Grün ohnhin das Auge stärkt, veranstaltet werden. In der Schule hat der Lehrer besonders darauf zu achten, daß die Kinder beim Lesen ihre Bücher in einer angemessenen Entfernung vom Gesichte halten. Er kann die Kleinen am leichtesten dazu vorbereiten, wenn er den Leseunterricht an der Tafel vornimmt und sie in gehöriger Entfernung davon stehen läßt. Beim Schreiben hat er dafür zu sorgen, daß die Kinder weder den Kopf noch die Brust zu sehr vorwärts beugen, sondern möglichst gerade und aufrecht sitzen. —

L.

Lancaster s. Bell und Lancaster.

Landesgesetze s. Gesetzkunde.

Landkarten*). A. Begriff und Name. Landkarte (Lat. tabula oder mappa geographica) ist die bildliche Darstellung eines größeren und kleineren Theils der Erdoberfläche mit den darauf befindlichen Oertern, Gewässern, Bergen, Wäldern, Sümpfen, Straßen u. s. w. auf einem Bogen Papier, folglich auf einer ebenen Fläche, obgleich, genau genommen, dies ein Fehler ist, weil die Erde bekanntlich eine Kugelform hat. Dieser Fehler wird aber desto kleiner und unbedeutender, je kleiner der abgebildete Theil der Erdoberfläche ist.

B. Die Verfertigung der Landkarten ist eine nicht leichte Kunst, wenn die Darstellung richtig d. h. der Natur möglichst getreu werden soll und es gibt verschiedene Arten der Entwerfung (Projection), je nachdem sich der Zeichner in Gedanken in diesen oder jenen Standpunct versetzet, von wo aus er das Bild des Landes entwerfen will. Da nun alle Landkarten Grundrisse vorstellen, so muß sich der Zeichner immer in eine gewisse Entfernung über die Oberfläche denken, und zwar desto höher, je größer derjenige Theil der Erde ist, den er abbilden will. Die Künstler nennen diesen Standpunct die Vogelperspective, weil man sich gerade über dem Gegenstande, schwebend wie ein Vogel, denken muß. Ehedem zeichnete man auch durch Cavalierperspective, wo man sich zwar auch höher dachte, um den Gegenstand vollkommen übersehen zu können, aber doch nicht senkrecht über, sondern in einiger Entfernung von demselben. In älteren Atlassen findet man noch solche Darstellungen. Es müssen aber auch die Entfernungen der Gegenstände und ihre gegenseitige Lage genau beachtet werden; folglich bedarf der Zeichner auch der Geometrie und der Geodäsie (Erd- und Feldmeßkunst) insbesondere. Weil aber zu Anfertigung genauer Karten**) so viele Kenntnisse und Geschicklichkeiten gehören, so ist es auch nicht zu verwundern, daß die Anfertigung solcher Originalkarten nicht nur jahrelangen Fleiß und Mühe erfordern, sondern auch große Kosten verursachen, da jeder kleine Theil des aufzunehmenden Landes vorher genau gemessen werden muß. Eine Karte von dem kleinen Königreiche Sachsen kann daher leicht 30000 und noch mehr Thaler kosten, je nachdem der Maßstab größer oder kleiner genommen werden soll. — Um nun alle Gegenstände, welche die Landkarte enthalten soll, in der gehörigen Lage und Ordnung auf das Papier bringen zu können, bildet sich der Zeichner vorher ein Netz d. h. er überzieht die Papierfläche mit lauter wagrechten und senkrechten Linien, welche dann gewissermaßen das Bild eines Netzes darstellen, und in diese große Anzahl von Vierecken trägt er dann gehörigen Ortes jeden Gegenstand ein*). Da jedoch die Erde eine Kugel ist, so kann man, genau genommen, ihre Oberfläche gar nicht auf einer Ebene gehörig abbilden und daher kommt es, daß man auf vielen Landkarten zwar wohl ein solches Netz findet, aber bald bemerkt, daß die Fächer desselben keine regelmäßigen Vierecke sind, sondern bald oben, bald unten schmäler und breiter werden. Je größer nämlich der Theil der Erde ist, den die Landkarte darstellen soll, desto mehr wird an ihm die Kugelgestalt zu bemerken sein. Um dies nun auf der ebenen Fläche des Papiers anzudeuten, bleibt dem Zeichner nichts Anderes übrig, als die Linien krumm zu ziehen, wie man dies am meisten bemerkt an denjenigen Landkarten, welche die beiden Halbkugeln darstellen, wo nur 2 Linien ganz gerade laufen, nämlich die beiden mittelsten. Der Grund fällt sogleich in die Augen, sobald man einen Globus betrachtet**). Je kleiner der Inhalt einer Landkarte wird, desto mehr nähern sich dann auch diese Linien den geraden, weil man, je kleiner der Theil

*) So, und nicht Charten muß dieses Wort geschrieben werden, denn ob es gleich von dem Lateinischen charta herkommt, so schreiben es doch die Franzosen Carte, die Italier Carta, wogegen das Französische Charte nach dem Englischen Charter eine Urkunde bedeutet (woher auch die jetzt so viel Aufsehen und Unruhe verursachenden Chartisten in England ihren Namen haben).

**) Es ist hier nämlich vom Original- (ersten und ursprünglichen) Karten die Rede, nicht von blos diesen nachgestochenen.

*) Zur Uebung im Nachzeichnen von Landkarten sind jetzt solche geographische Netze käuflich zu haben und gewähren ein gutes Hilfsmittel bei diesen nützlichen Uebungen.

**) Man sieht hier wohl, daß alle Linien auf dem Globus eben so gerade gezogen sind, wie auf einer Ebene, daß sie aber, weil sie über eine Kugel laufen, zu Kreisen werden müssen und daß sie, in einiger Entfernung vom Globus dem Blicke gerade so erscheinen, wie sie auf der Halbkugel gezeichnet sind. Diese Entfernung des Auges vom Globus ist hier nämlich eben das, was wir oben die Vogelperspective nannten, nur daß der Beschauer nicht senkrecht über dem Globus sich befindet, sondern wagrecht neben demselben, was jedoch für den Anblick auf Eines hinaus läuft.

ines Kugelabschnittes ist, desto weniger von der Krümmung der Oberfläche gewahr wird, bis zuletzt dem Auge die Krümmung ganz verschwindet und die Fläche als Ebene erscheint. — Man findet jedoch auch Landkarten, auf welchen die Linien ganz wagrecht und senkrecht laufen, obgleich sie nicht nur einen sehr großen Theil der Erde, sondern selbst die ganze Oberfläche derselben darstellen. Dies sind die sogenannten Weltkarten in Mercator's Projection, von dem weiter unten mehr gesagt werden soll; allein man bekommt durch dieselben kein naturgetreues Bild, wie man bald recht deutlich sehen kann, wenn man die Ostküste von Asien auf einer solchen und auf einer gewöhnlichen Karte der Halbkugel betrachtet. — Die Kunst, Landkarten zu fertigen, nennt man die Mappierkunst (von Mappa geogr.)

C. Ueber die wichtigsten Projectionsarten möge hier Folgendes stehen. Die Darstellungen der Erdoberfläche können gar verschieden sein, daher denn auch die Landkarten verschieden sein müssen. Sie unterscheiden sich nämlich a) durch die Art der Projection (Entwerfung), welche von dem Standpuncte abhängt, in welchen sich der Zeichner in Gedanken versetzt hat. Dieser Standpunct ist α) entweder einer von den beiden Polen, und zwar so hoch gedacht, daß der Aequator den Horizont bildet, wodurch er eine ganze Hälfte der Erdoberfläche zum Bilde erhält und zwar etwa die nördliche und südliche Halbkugel, je nachdem man sich den Standpunct über dem einen oder über dem andern Pole denket. Der Pol bildet hier den Mittelpunct und diese Entwerfungsart heißt die Polarprojection und die nach ihr gefertigten Landkarten heißen Polarkarten. Sie kommen weit seltener vor, als die ihnen entgegengesetzten β) Meridiankarten, wo man sich den Zeichner in irgend einem Puncte des Aequators*) denkt, übrigens aber eben so erhaben, wie bei den vorigen, so daß er auch ein Bild der gesammten Halbkugel bekommt, nur daß jetzt irgend ein Meridian den Horizont oder Rand bildet. In Deutschland und Frankreich nimmt man (seit Ludwig 13.) gewöhnlich denjenigen Meridian als ersten an, der östlich über der westafrikanischen Insel Ferro und noch genauer 20° westlich von Paris nahe am grünen Vorgebirge herabgeht, und fängt von ihm an die Grade des Aequators nach Osten zu zählen und zwar gewöhnlich bis 360, oder nur bis 180, in welchem Falle man 2 verschiedene Grade der Länge bekommt, nämlich westlich auf der westlichen Halbkugel und östlich auf der östlichen. Hierbei ist jedoch zu bemerken, daß in manchen andern Ländern auch andere Meridiane als erste angenommen und z. B. in England der, welcher über die Sternwarte von Greenwich geht, in Rußland der über Petersburg, in Schweden der über Upsala. Man muß dies wissen, um Landkarten aus jenen Ländern und auch Bücher von dorther zu verstehen. —

Ein anderer Unterschied der Landkarten entsteht b) durch ihren Inhalt und Umfang. Die größten derselben, nämlich eben nach ihrem Inhalte, nicht nach ihrer Form, sind diejenigen, von welchen wir so eben gesprochen haben, die eine ganze Hälfte der Erdoberfläche darstellen, also eine Halbkugel. Man findet gewöhnlich beide Halbkugeln neben einander auf einem Blatte, jedoch auch jede Halbkugel einzeln, welche letztere den Vorzug haben, daß auf ihnen die Gegenstände vollständiger und deutlicher dargestellt werden können, da sie mehr Raum gewähren. Da die kugelförmige Erde hier auf einer ebenen Fläche abgebildet werden soll, so nennt man dergleichen Karten Planiglobien (planus eben, flach, globus, Kugel) und Planisphärien (sphaera, Kugel). (Es enthält dieser Name genau genommen einen offenbaren geraden Widerspruch, denn Kugel und Ebene oder Fläche sind einander geradezu entgegengesetzt, allein der Gebrauch enthält wohl noch manchen andern Widerspruch, der durch Gewohnheit erträglich wird). Alle andern Karten enthalten natürlich weniger und zwar 1) ganze Erd- (sonst wohl auch, aber unpassend Welt-) Theile, z. B. Europa u. s. w.; 2) einzelne Länder und Reiche derselben, z. B. Rußland, China, Brasilien. — 3) Theile dieser Länder, d. i. Provinzen (Kreise) z. B. Ostpreußen, Westpreußen u. s. w. Die 1. Art heißt dann Universalkarte, die 2. Generalkarte, die 3. Specialkarte. Jedoch sind diese Benennungen ein wenig schwankend, weil sie nicht selten bezüglich gebraucht werden, so daß, was in dieser Beziehung eine Generalkarte heißt, in einer andern Beziehung eine Universalkarte sein kann, z. B. die Oestreichische Monarchie, Ungarn, ein Comitat desselben, wo dann die Oestreichische Monarchie, welche als ein Reich von Europa und als solches nur eine Generalkarte geben würde, jetzt, als höchste unter drei Stufen, als Universalkarte und Ungarn als Generalkarte erscheint u. s. w. So auch mit Deutschland, Baiern, Franken; oder Italien, Neapel, Calabrien u. s. w. Es ist eine Hinabsteigung von dem Höheren und Allgemeinen (universale) zu dem Niederen und Besonderen (speciale).

c) Eine 3. Eintheilung der Landkarten bezieht sich auf den besondern Gebrauch und Zweck, den man mit ihnen beabsichtigt. Es dienen 1) die meisten zur Darstellung des Landes im Gegensatze des Wassers und sind dann Landkarten im engern Sinne des Wortes; ihr Gegentheil sind dann 2) Wasser- oder Fluß- oder Seekarten (hydrographische, von hydor, Wasser, grapho, ich beschreibe), auf denen Darstellung der Flüsse und Seen und auch des Meeres (Seekarten im engeren Sinne) die Hauptsache ist. (Vielleicht könnte hier Jemand sagen, daß diese Art gar nicht in unsern Artikel gehöre, weil er zur Ueberschrift habe Landkarten; allein der Leser wird hoffentlich wegen dieses Ueberflusses nicht zürnen, denn theils gehören sie doch auch zu den geographischen Karten, theils möchten sie einen besondern Artikel wohl kaum füllen, da sie im Unterricht unserer Volksschulen nur kurzer Berührung bedürfen, im Wörterbuch aber der Vollständigkeit wegen nun eine bloße Zurückweisung auf gegenwärtigen Artikel genüget). 3) Orographische Karten (von oros, Berg,) deren Hauptgegenstand Darstellung der Gebirge ist. Bisweilen findet man 2—3 mit einander verbunden unter dem Titel: Oro-hydrographische Karten. 4) Productenkarten, worauf man sehen kann, welche Natur- und Kunsterzeugnisse hier und da vorzüglich gefunden werden. Crome machte sich vorzüglich verdient um ihre Darstellung. — 5) Militairische Karten, welche vorzüglich diejenigen Gegenstände herausheben, welche für die

*) Man nennt dies daher die Aequatorialprojection.

Kriegführung wichtig sind. — 6) Handelskarten, welche die für den Handel wichtigen Gegenstände vorzüglich darstellen. — 7) Post- und Reisekarten, deren Name schon hinlänglich anzeigt, für wen sie bestimmt sind und was sie vorzüglich anzeigen müssen.

D. Es wird nun wohl auch nicht unangemessen sein, eine kurze Uebersicht der Geschichte der Landkarten besonders hier zu geben, was Niemandem unangenehm sein wird, der überhaupt an der Geschichte der Künste und Wissenschaften als Geschichte der Entwickelung des menschlichen Geistes gern Antheil nimmt. 1) Schon sehr zeitig mußte man wohl das Bedürfniß fühlen, sich Bilder von einzelnen Gegenden zu entwerfen und wir finden die älteste Spur davon im A. T. und zwar Jos. 18, 1., wonach Josua zum Behufe der Vertheilung des Landes Canaan unter die 12 Stämme Israels eine Art von Landkarte, die freilich himmelweit von unsern heutigen verschieden gewesen sein mag, entwerfen ließ. (Also etwa 1500 Jahre vor Christus). 2) Allein es läßt sich wohl vermuthen, daß in Aegypten, wo überhaupt manche Künste und Wissenschaften sehr frühzeitig sich zu entwickeln anfingen, auch die Erdkunde ihre Verehrer gefunden haben werde und so ist es auch, denn es finden sich Spuren, daß Sesostris 2., der große Eroberer, (ums Jahr 2600 vor Christus) schon eine Darstellung seiner Eroberungen auf Tafeln versuchen ließ. — 3) Unter den Griechen soll Anaximander (600 vor Christus) nicht allein Globen und Landkarten verfertiget, sondern auch schon eine Art von Gradmessung angestellt haben. Auch wissen wir, daß schon der weise Sokrates den jungen und stolzen Alcibiades (450 vor Christus) seine Besitzungen auf einer Karte suchen ließ. Eratosthenes (270) und Hipparchias (130) traten in die Fußstapfen Anaximanders. — 4) Die Römer ließen sich bei ihren Triumphen Gemälde der eroberten Provinzen vortragen und hatten, wie Varro (geb. 116 vor Chr.) erzählt, Zeichnungen von ihren Ländern in ihren Archiven und der weltberühmte Cäsar nahm selbst Theil an den Ausmessungen verschiedener Länder. Wir haben sogar noch aus den Zeiten der Römer Landkarten übrig, vielleicht aus der Zeit des Kaisers Diocletian (290 nach Chr.) oder doch gewiß des Theodosius (um 390). Es ist eine Reisekarte des Römischen Heeres und bekannt unter dem Namen der Peutingerschen Tafel, weil man sie unter der Alterthümer-Sammlung des gelehrten Syndicus Peutinger († 1547) zu Augsburg fand. — 5) Manche haben die Geschichte des Landkartenwesens in Perioden zu vertheilen gesucht und dann in der 1. Periode Alles zusammen gefaßt, was oben unter 1, 2, 3 angegeben worden ist. Sie schließen dann die 1. Periode mit dem berühmten Ptolemäus (nicht Ptolomäus, wie man ziemlich oft findet), Aegyptens Mathematiker und Naturforscher, von dem auch eines der 3 bekannten Welt- und Sonnensysteme seinen Namen hat. Er lebte ums Jahr 150 nach Chr. Andere verlängern diese 1. Periode bis auf Agathodämon, einen griechischen Geographen zu Alexandrien im 5. Jahrhundert, der 26 Karten zu des Ptolemäus Geographie fertigte. Man arbeitete ohne feste Grundlage nur nach den Angaben der Reisenden. — Die 2. Periode läßt man nun gehen bis auf den berühmten Behaim (geb. 1430 † 1506), und man findet in derselben metallne Globen, Planiglobien und Landkarten. Die Ptolem. Karten wurden von Donis verbessert und mit 5 neuen vermehrt. In der 3. Periode wurden die Landkarten immer vollkommner und besonderes Verdienst darum erwarb sich der schon oben gedachte Gerhard Mercator (1512—1594), die beiden Brüder Bläu, welche 616 Karten lieferten, Schenk, Visscher, später Joh. Bapt. Homann, der die berühmtesten Mathematiker und Astronomen zu Rathe zog nnd gegen 200 Stück neue Karten fertigte, auch sorgfältig illuminirte, daher seine Karten weit und breit vorzüglich gesucht wurden (geb. 1664 † 1724, vom Kaiser zu seinem Geographen ernannt und mit einer goldenen Kette beehrt). Sein Sohn Joh. Christ. (1703—1780) setzte des Vaters Werk mit Glück fort. Die immer wachsenden Kenntnisse in der Geographie, Astronomie und Mathematik wirkten sehr vortheilhaft auf die Vervollkommnung der Landkarten. Doppelmayer erwarb sich vorzügliche Verdienste (1677—1750). Joh. Matth. Haas, desgleichen sein Sohn Wilh. und ein anderer Heinr. Haas (von 1784—1810). — 6) Im 18. Jahrhundert und bis auf die neuesten Zeiten lieferten die vorzüglichsten Landkarten in Deutschland (denn nur auf dieses beschränke ich mich hier absichtlich, da ausländische Karten für den Schullehrer theils zu theuer, theils nicht einmal leicht zu haben sind, auch wir mit den guten Deutschen Karten vollkommen zufrieden sein können: denn es werden jetzt in Deutschland Karten geliefert, die den besten Französischen und Englischen sich unbedenklich an die Seite stellen können) Güssefeld, Streit, Stieler, Reichard, Sotzmann, die Anstalten von Weigel und Schneider in Nürnberg und Leipzig, Schrämbl und Mollo in Wien, Perthes in Gotha, Schropp in Berlin, das geographische Institut in Weimar, auch Mannert, Rühle v. Lilienstern, Berghaus, v. Schlieben. Ausgezeichnet treffliche Sachen liefern Weiß und Wörl zu Freiburg im Breisgau und die Herdersche Handlung. (Atlas von Europa in 220 Blättern im Maßstab von 1 : 500000 zu dem sehr billigen Preis von ¾ Rthlr. für 1 Blatt). Für Schulen hat man in der neuesten Zeit auch trefflich gesorgt sowohl durch gute als wohlfeile Karten. Sehr schätzbar sind in dieser Hinsicht die erst in der neuesten Zeit eingeführten Wandkarten, welche bei ihrer Größe für ganze zahlreiche Klassen treffliche Lehrmittel gewähren und verhältnißmäßig sehr billig zu haben sind; z. B. von Grüson in Breslau, darunter raget wieder hervor der Wandatlas von E. v. Sydow, Gotha, (Perthes) 1839 f. Sie sind mit 3 Farben gedruckt und darum einzig in ihrer Art. Uebrigens ist an Handkarten für den Schüler eher Ueberfluß als Mangel, doch werden immer solche vorzuziehen sein, welche entweder ausdrücklich in Uebereinstimmung mit den Wandkarten gearbeitet sind oder doch sich denselben möglichst nähern. Die Schreiberschen in Leipzig sind nicht zu verachten und besonders wohlfeil. — 7) Wir sehen aus dieser kurzen Geschichte des Landkartenwesens, daß es hier z. B. auch in diesem Fache an Stoff nicht fehlt, ja daß eher, wie auch in anderen Fächern, zu viel als zu wenig erzeugt und dadurch die Wahl des Guten schwer wird. Es können jetzt wohl 25000 Karten vorhanden sein, worunter freilich vielleicht nicht viel über 4½ Tausend Originalkarten. Auch dürfen wir uns noch nicht rühmen, den höchsten Punct der Vollkommenheit in diesem Fache erreicht zu haben, denn selbst vorzügliche

Cabinetskarten leiden an bedeutenden Mängeln (man sehe z. B. Blätter für literarische Unterhaltung 1842, 195 über die Karten von Ober-Italien). Zum Glück geht das den Schullehrern nichts an; denn für den Schulunterricht bedarf es solcher Genauigkeit nicht und da ist, wie wir gesehen haben, hinlänglich gesorgt.

E. Man erwartet nun vielleicht noch eine Anweisung zum Gebrauch der Landkarten beim Schulunterrichte. Allein diese scheint mir gar nicht hierher, sondern in die Methodik und namentlich in die Methodik der Geographie zu gehören. Hier dürfte sie ihre richtigere Stellung haben, und dort wird dann der Bearbeiter derselben desto besser darüber sprechen können, da Alles, was das Historische und Literarische betrifft, hier im Voraus gegeben ist, so daß er sich ganz ungestört seinem eigentlichen Gegenstand, der Methodik, widmen kann. Daß man übrigens nicht Geographie lernen könne ohne Landkarten, daran wird wohl Niemand mehr zweifeln, obgleich mir noch 1810 ein alter Rector ganz treuherzig versicherte, daß er auch Geographiam tractiret habe und zwar mit bestem Erfolge ohne die lästigen Landkarten!

M. Prätor.

Landprediger, der in der Schule. Unter dieser Aufschrift finden wir in des Pf. M. Willkomm: Blätter aus dem Gedenkbuche eines alten Landpredigers u. s. w. (Zittau und Leipzig 1835) einen interessanten Aufsatz, der wohl verdient, von Geistlichen und Schullehrern, welchen jene Schrift nicht zu Handen ist, gelesen und beherzigt zu werden. Der ehrwürdige Verfasser hat zunächst den Landprediger im Sinne. Er selbst ist Prediger auf dem Lande bei Zittau.

„Des Predigers eigentlicher und nächster Wirkungsort ist die Kirche, die Vorhalle derselben aber ist die Schule. Je weniger der Kreis der Erwachsenen, der beim Prediger Belehrung, Trost und Unterricht sucht, derselbe bleibt, sondern jährlich durch den Zuwachs des heranreifenden, der Schule entwachsenen jüngern Geschlechts erweitert oder erneuert wird, desto weniger darf dem Prediger jene Stätte gleichgültig sein, welche zur Heranbildung der christlichen Gemeinde bestimmt ist, Kirche und Schule umschlingt ein Band. Die Mutter der Schule war von Alters her die Kirche und ist es wohl nur thörigter Schulmeisterstolz, wo von einer Emancipation der Schule die Rede war, gleich als ob die Kirche alles Gute hindere, was in der Schule gedeiht, da doch geschichtlich nachgewiesen werden kann, daß das Heil, dessen sich Stadt- und Landschulen — Volksschulen im engern Sinne des Worts — erfreuen, durch die Lehrer der Kirche vermittelt, in Anregung gebracht und ins Leben gerufen worden ist, wenn auch die Nutznießer desselben sich jetzt gebehrden, als ob sie die Saat gestreut und den Boden erst urbar gemacht hätten! — Sollte in dieser Zeit der Ständeabsonderung wie der Ständevermengung es je gelingen, einen von der Kirche durchaus unabhängigen Lehrstand in Schulen zu bilden, so würden sich die nachtheiligen Folgen bald offenbaren und das Abreißen der Schule von der Kirche sich durch ein zwar feiner gebildetes, aber gewiß nicht besseres Geschlecht dafür rächen. Beider Arbeiter Ziel ist ein und dasselbe, nur das Alter gestaltet die Behandlung anders, nicht aber die Schule selbst. Erziehung für die Ewigkeit ist Zweck der Schule wie der Kirche. Lehrer in Kirchen und Schulen bilden daher nur Einen Stand, gehen aus Einer Bildungsstätte hervor. Wie das Schulhaus in der Regel neben der Kirche steht, so sollen auch Prediger und Schule einander so nahe stehn, daß jener wisse, was in dieser geschieht; und Männer, die in beiden Lehranstalten ihren Beruf wie ihre Stellung gehörig erkennen, werden sich darüber freuen und einander mit gegenseitiger Achtung, ohne Uebermuth auf der einen und Wegwerfung auf der andern Seite, die Hand reichen.

Daß durch diese gegenseitige Beziehung das Amt schwerer und verantwortungsreicher wird, liegt am Tage. Die Schule kann für den Prediger wahrer Lebensgenuß, aber auch lebenslänglicher Aerger werden. Es kommt auf den Sinn an, welcher beide Männer beseelt, ob sie den hohen Werth der Kirche und Schule im engen Verbande erkennen, ob sie für die Sache, die sie treiben, erwärmt sind oder nicht. — Wo der Prediger in Hinsicht dessen, was der Stand der Schule jetzt erfordert, Blößen gibt, sich mit unhaltbaren Gemeinplätzen decken will, das, was der Lehrer mit bestem Willen thut, in der Gemeinde verdächtiget, oder da, wo sich allerhand Wasserwuchs an den jungen Bäumen zeigt, denselben nicht vorsichtig zu beschneiden versteht, wo Beide von zeitgemäßen Verbesserungen nichts wissen wollen oder in ihren Ansichten e diametro einander entgegenstehen; wo sich Persönlichkeiten und Familienzwiste einmischen, anstößiger Lebenswandel auf beiden Seiten den Schülern wie den Eltern nur Anstoß geben: da wird freilich die Schule dem Prediger eine tägliche Last und die Entbindung von der Aufsicht über dieselbe sein täglicher Wunsch sein. — Doch das Verhältniß beider Männer war schon früher berührt worden. Hier mögen nur Winke über die thätige Mitwirkung des Predigers für die Schule und der Schule folgen, so weit sie die individuelle Erfahrung an die Hand gibt. —

Vor einiger Zeit hätte man den Pfarrer sehr gern auch zum Schulmeister gemacht. Ein Langes und Breites ward darüber in öffentlichen Blättern verhandelt. Man wollte ihm wenigstens den Unterricht in der Religion aufdringen. Die solchen Vorschlägen zu Grunde liegende Absicht war zum Theil wohlgemeint, ging aber auch aus vorgefaßten Meinungen und absichtlicher Herabwürdigung des Predigerstandes hervor und verdiente die Rüge, die sie von Unbefangenen erhielt.

Kläglich sahe es allerdings vor 50 Jahren in so mancher Dorfschule aus. Männer ohne alle erforderliche Kenntniß und Vorbildung, der Bedientenstube, dem Corporalstocke, der Schneider- und Schusterwerkstatt entnommen, standen damals den mehrsten Anstalten der Art vor. Wer eine leidliche Hand schreiben konnte und die Species der Rechenkunst dürftig und mechanisch inne hatte, auch wohl die Orgel, — im eigentlichsten Sinne des Worts, schlagen konnte und damit eine Stentorstimme verband, der war der Mann, der auf eine schon ansehnliche Stelle rechnen konnte, und zum Schreiber, Vorsänger und Meister in Israel erwählt wurde. Hatte der Schulknabe nicht natürlich Geschick, — die Mädchen wurden kaum des dürftigsten Unterrichts gewürdiget — oder fand er nicht Gelegenheit, das vorhandene Talent anderweit auszubilden, so blieb er so roh, als er kam. Wenige Dorfschaften gab

es, wo die Angesehensten schreiben und rechnen konnten, es sah bei ihnen oft mit dem Lesen ärmlich genug aus. Männer vom Fach, die einige Gymnasialbildung — durchgehend — sich erworben hatten, waren selten und wurden dann erst berücksichtiget, als das Bedürfniß eines bessern Schulunterrichts auch unter den Bewohnern des Landes sich zu regen anfing. Aufgerufen durch einzelne Stimmen in öffentlichen Blättern, überzeugt von dem geistigen Elende durch nähere Untersuchung, richteten endlich höhere und niedere Behörden ihr Augenmerk auf sie und die schreiendste Nothwendigkeit ließ den Beschluß unaufschiebbarer Umgestaltung der Schulen, ihrer Hebung und Verbesserung fassen.

Woher aber die Subjecte nehmen, welche diese Augiasställe aufräumen und in diese Unordnung Ordnung bringen sollten! Schlecht waren größtentheils die Lehrer besoldet, daß ihnen die Lust zu einem so schweren Geschäfte vergehen mußte; Nebengeschäfte, die das Mangelnde ersetzten, drängten das Hauptgeschäft zurück; Sinn für die Sache war so wenig, als Kenntniß ihres Umfanges und Werthes vorhanden. Seminare waren entweder noch nicht da, oder waren nicht im Stande das Erforderliche sogleich zu liefern. Aufschub dünkte Versündigung! — Da kam man auf den Gedanken, den Prediger hier eingreifen zu lassen, besonders da, wo zwei Männer das Pfarramt verwalteten, man nahm sogar, wo die Kräfte der Stelle es zuließen, zu diesem Behufe Theilungen vor, machte aber auch sonst noch Vorschläge der Art, weil man sich den Pfarrer als den Inhaber einer besondern Muße dachte und, gleich dem Bauer, glaubte, daß er nur dann arbeite, wenn er die Predigt halte, auch wohl fand, daß der arme Mann seine eigenen Kinder unterrichte, um des lieben Brotes willen fremde Kinder an dem Unterrichte Theil nehmen lasse, Pensionairs halte, ja wohl gar schriftstellere. Wie übereilt der Schluß von diesen Wahrnehmungen auf die leere Zeit des Pfarrers war; welche Verkennung des geistlichen Amtes er verrieth; wie absichtlich man den ganzen Stand dadurch in den Schatten stellen und die Pfarreien zu Sinecuren machen wollte: das bedarf keiner Erwähnung. Die Schule sollte, das sahe man wohl, auf Kosten der Kirche gehoben werden! —

Wo die Umstände eine solche Einrichtung — Verbesserung genannt — zuließen, wo darüber das Pfarramt nicht gefährdet wurde, da war nichts dagegen einzuwenden. Es war doch etwas für die, lange Zeit unverantwortlich verabsäumte Schule gethan. Der schwache Lehrer lernte von dem erfahrenern und geübteren Manne durchs bloße Zuhören, durch erforderliches, an Vorschrift gebundenes Wiederholen. Der großen Sicherheit, die entweder keine Revision fürchtete oder mit der Art und Weise derselben bekannt, sie nicht achtete, war ein Ende gemacht. Für die Dauer scheint aber diese Einrichtung, die Stelle wäre denn dazu begründet, nicht zu empfehlen zu sein, noch weniger aber jedem Prediger in der größten wie in der kleinsten Gemeinde bei dem gegenwärtigen Stande der Dinge zugemuthet werden zu können. Solche Forderung gränzt eben so an Unbilligkeit, als sie unnöthig ist.

Wie wenige Jahre seit jener ersten Anregung zur Verbesserung des Landschulwesens verflossen sind, eine große Menge junger Männer sind in den zahlreichen Seminarien herangebildet und in erledigte Schulämter befördert worden. Mehre Betagte haben sich selbst, den höheren Forderungen nicht gewachsen oder die strengere Aufsicht scheuend, zurückgezogen und sind emeritirt worden, oder man hat ihnen junge Männer als Hilfslehrer an die Seite gesetzt. Es wäre wahrlich eine Schande für Seminarien und Lehrer, wenn hier mehr, als strenge Aufsicht nöthig wäre, wenn sie bei Erziehung der jungen Welt nur zum Handlangerdienste gebraucht und mißtrauisch in ihren Verstand wie in ihr Herz, ihnen die Unterweisung in den Wahrheiten der Religion, freilich der wichtigste Theil des gesammten Unterrichts, entzogen werden sollte. Zu geschweigen, daß mancherlei Mißverhältnisse, wo nicht Reibungen, ein klügelndes Auflauern, ein böswilliges Verläumden daraus entstehen würde, so fragt es sich: womit sich der angestellte Lehrer diese Stunde über beschäftigen, ob er im Winkel der Stube mit einer andern Abtheilung entgegengesetzte Dinge treiben oder im Cabinet seine Gerichtsschreiberei indessen besorgen solle; wie das Geräusch dabei zu verhüten sei; ob nicht ein Ohr dem aufsagenden Schüler, das andere dem lehrenden Pfarrer zugewandt sein werde, da doch schwerlich überall so viele Lehrzimmer bereit, auch erwärmt sein dürften, daß die Classe, welche an dem Religionsunterrichte nicht Theil nähme, abgesondert werden könnte. Auch bin ich der Meinung, und die Erfahrung unterstützt mich, daß das regelmäßig fortwährende Erscheinen des Predigers in der Schule auf die Kinder nachtheilig wirkt, seine Person alltäglich macht und vielleicht das Ansehen schmälert.

Wer die Lage der Dinge und den jugendlichen Leichtsinn kennt, der wird diese Bemerkung nicht für die Frucht geistlichen Stolzes halten, sondern sie nur für gegründet erkennen, noch weniger aber glauben, daß meine Absicht sei, den Prediger der Schule und der Theilnahme an dem, was dort getrieben wird, zu entfremden. Meine feste Ueberzeugung ist: die Schule muß ihm so nahe als die Kirche am Herzen liegen. Als nächstem Vorsteher derselben liege ihm der Plan des Unterrichts, in freundlicher Mitwirkung des Lehrers, in der Hand; er bestimme, wenn keine landesherrliche Vorschrift bindet, die Unterrichtsgegenstände, ihre weise Vertheilung und die dazu gehörigen Bücher. Ohne sein Vorwissen werde die Schule weder eröffnet noch willkührlich geschlossen. In seinem Beisein und unter seiner Aufsicht erfolge die halb- oder vierteljährige Prüfung und Versetzung der Schüler, so wie in seinen Händen das Verzeichniß der eingeschriebenen Schüler, des jedesmaligen Abganges und Zuwachses derselben ruhe, und ihm die Versäumnißtabelle und die Sittenzeugnisse von Zeit zu Zeit vorgelegt werden. Lehrer und Schüler müssen stets des Erscheinens des Predigers gewärtig sein. Daher binde sich sein Schulbesuch an keine bestimmte Zeit. Ueberraschung zur ungewohnten Stunde läßt oft mehr, als man wünscht, sehen und finden. Er sei der Schiedsrichter in streitigen Fällen zwischen den Schülern selbst, wo das Ansehen des Lehrers nicht ausreicht, oder zwischen Lehrer und Eltern. Die Erhaltung des Lehreransehens und der Würde der Schule sei dabei leitendes Princip, jedoch ohne Ungerechtigkeit und Parteilichkeit. Jedem das Seine! Dem Lehrer wie dem Schüler die Rüge, wo sie nöthig ist, Ersterem jedoch ohne Zeugen der Jugend. Sein vorzüglichstes Augenmerk sei auf den Religionsunterricht

und dessen Ertheilung gerichtet. Besser in jeder andern Wissenschaft, als in dieser Angelegenheit der gesammten Menschheit, zurück. Der Prediger muß wissen, was hier Noth thut und darf dem Lehrer um so weniger freie Hand lassen, wenn er gewahr wird, daß er auf Abwege sich verirrt, bei Nebendingen sich aufhält, die Hauptsache aus dem Auge verliert oder wohl gar die Klugheit an die Stelle der göttlichen Weisheit setzt und dogmatischen Kram auslegt, den er in seinen Heften aufs Land mitbringt, das ganz andere Bedürfnisse hat. — Daß hier Klarheit in den Begriffen, Bündigkeit in den Sätzen sich mit belebender Wärme für das Herz verbinde, daß die Schrift überall sichtbar bleibe, als der lautere Quell, aus dem der Vortrag geschöpft ist; daß vernünftige Bibelkenntniß, namentlich biblische Geschichte, die Grundlage des Religionsunterrichts, gefördert und über leerem Raisonnement das Gedächtniß in Aufbewahrung heiliger Sprüche nicht vernachlässiget werde; daß bei diesem Unterrichte besonders ein heiliger Geist obwalte, jede Frivolität, namentlich bei erläuternden Beispielen, entfernt bleibe; daß der Schüler diesen Theil des Unterrichts besonders lieb gewinne und der Prediger bei eintretendem Confirmandenunterrichte reine, empfängliche und fürs Göttliche begierige Herzen vorfinde: darauf hat der Prediger zu sehen, darüber täglich zu wachen, wenn er auch nicht jede Schulstunde mit seiner Gegenwart unterbricht. So viel als in seinen Kräften steht, wirke er zur Fortbildung des Lehrers mit; ihm stehe seine Büchersammlung zu Diensten, mit ihm bespreche er in bestimmten Stunden (Conferenzen) die Bedürfnisse der Schule, hebe die übersehenen Mängel hervor, ertheile zu deren Beseitigung freundlichen Rath, ermuntere den Zaghaften durch Hinweisung auf göttlichen Beistand, wie durch Darstellung des erhabenen Berufs, er lasse den Anmaßenden auf eine feine Weise seine Schwächen fühlen und erwerbe sich doch dabei Zutrauen und Liebe. In der Stunde des Widerstandes, den Bosheit und Unvernunft überall herbeiführen, stehe einer für den andern. Gemeinschaftliche Sache und gemeinschaftlicher Kampf wird jenen zurückscheuchen oder entwaffnen, die Wirksamkeit wird freier, der Segen größer werden. Sogar die Verwaltung des etwa vorhandenen Schulkassenvermögens, wie beschwerlich, wie gefährdend sie für Manchen sein mag, sollte sich der Prediger nie nehmen lassen, je genauer er die Bedürfnisse der Schüler und das Bedürfniß etwaiger Unterstützung kennt, und je schlechter solche Gelder oft in andern Händen aufbewahrt sind.

Mag auch manche dieser Andeutungen ideal zu sein scheinen, manche Schule mag fern davon sein; daß es dahin kommen müsse, wenn es um Kirche und Schule wohl stehen soll, sieht jeder ein, so, wie man leicht begreift, daß bei diesen Voraussetzungen der Prediger der Vernachlässigung der Schule gewiß nicht bezüchtiget werden kann, daß er, wenn er auf diese Weise verfährt, seine Pflicht gewiß erfüllt; wenn es ihm auch nicht gegeben wäre, seine Thaten mit Posaunen zu verkündigen, seinen Eifer jedem Einsprechenden aus seinem Tagebuche zu beweisen und im Umgange mit Andern von nichts und wieder nichts als von Schulangelegenheiten bis zum Ekel zu reden. Es kann sein, daß er dann weder Belobungszeugnisse noch Medaillen von der Welt erlangt; aber er ist zufrieden, wenn ihn sein Herz nur nicht verdammt, ob auch die Welt sein Verdienst verkent!" —

Landschulen s. Schulen.

Landschullehrer. Der Landschullehrer ist, wie der Stadt- oder Bürgerschullehrer, ein Elementarlehrer und im weiteren Sinne ein Volksschullehrer (s. d. Art. Elementarlehrer). Er muß daher diejenigen Eigenschaften besitzen, welche man dem wahren Elementarlehrer zuschreibt. In einem guten Seminar gebildet, kann er diese Eigenschaften sich aneignen. Dieses muß ihm das nöthige Wissen geben und ihm zugleich die Bahn des practischen Lehrers zeigen. Daher sind mit den Schullehrer-Seminarien gewöhnlich Normalschulen und andere Schulanstalten verknüpft, worin die Schulpraxis geübt werden kann und soll. Diese Praxis muß überhaupt das Meiste zur Bildung des Schullehrers beitragen. Es treten oft Lehrer in die Schule, die als sogenannte Literaten eine gründliche wissenschaftliche Bildung erlangt und von ihrem Wissen eine gute öffentliche Probe gegeben haben; aber die Schulpraxis fehlt, und es werden oft Jahre erfordert, ehe sie nützlich wirkende Lehrer werden. Erst nachdem sie Jahrelang in den Methoden, in der Disciplin u. s. w. auf Irrwegen gegangen, finden sie das Rechte, das Passende, das Nützliche. Oft leisten tüchtige, in der Seminarschule practisch gebildete Seminaristen mehr, als sogenannte Studirte, Candidaten des Predigtamts u. dergl. Die letztern überhaupt versprechen der Schule immer nicht viel, weil sie, nur das Predigtamt im Auge haltend, einen Theil ihrer Zeit der Uebung im Predigen und der Vorbereitung zu einem geistlichen Amte widmen, den sie doch der Pädagogik und Schulwissenschaft widmen sollten.

In mehr als einer Beziehung mag es daher wohl seine Richtigkeit haben, was Hergang im 1. Th. der „Zehn Jahre u. s. w." S. 11 bemerkt:

„Wollte ein practischer Elementarlehrer durch die Theorie in's Leben gehen, so würde er einen Umweg machen: denn so wenig sich der Landbebauer durch ökonomische Vorlesungen oder andere Studien bildet, sondern unmittelbar Hand an den Pflug legt, und die nöthige Kunstfertigkeit durch Zurechtweisung und Uebung erlangt, so soll auch der practische Schullehrer ausübend die Kunst erlernen, wobei die Anleitung nur darin bestehen kann und soll, daß die Kunstgriffe nachgewiesen und die bemerkten Mißgriffe verbessert werden. Am allerwenigsten darf dem Landschullehrer zugemuthet werdet, in die Tiefen der Kunsttheorie hinabzusteigen, um sich das goldene Vließ der Kunstfertigkeit zu erobern, wenn man nicht den Unterschied zwischen einer wissenschaftlichen und practischen Bildung ganz verkennen will. Ueberhaupt kann und soll ja nicht das wissenschaftliche Forschen, sondern das unmittelbare Wirken den Landschullehrer beschäftigen, und zu solchem soll er sich auf naturgemäßem Wege befähigen, d. h. durch Handeln die Fertigkeit erringen, die ohnedem durch die Regel nie errungen wird."

Nicht soll mit diesen Aeußerungen ausgesprochen werden, als könne das wissenschaftliche Forschen dem Landschullehrer erlassen werden oder als sei es ihm überflüssig, vielmehr es ist ihm die Fortbildung in seiner Wissenschaft zu empfehlen, denn nur durch diese kann er immer brauchbarer und gekräftigter werden. Schon nützlich wird ihm daher das Lesen dieser und jener neu-

erscheinenden guten Schrift werden, die in seine Schulwissenschaft und in sein Schulleben eingeht! Wie nützlich wird ihm die Theilnahme an den jetzt weit und breit veranstalteten Lehrerconferenzen sein! Und wer einmal die Freuden des Geistes, welche aus Fortschreiten entspringen, gekostet hat, wie begierig wird der nach solchen fortwährend verlangen! Darum es gelte Praxis, Theorie und Fortschritt — auch für den Landschullehrer! L.

Lange (Johann Friedrich Wilhelm)*), Doctor der Philosophie und Oberpfarrer an der Liebfrauenkirche zu Burg im Reg.-Bez. Magdeburg, wurde geb. am 29. Mai 1786 zu Gübs, einem Dorfe unweit Magdeburg, auf dem rechten Elbufer. Sein Vater war Prediger daselbst. Außer ihm lebten noch 6 Geschwister, von denen er der Zweite war, im elterlichen Hause. Häufig wiederkehrende Krankheitsanfälle in den ersten Jahren seiner Kindheit äußerten auf sein Gemüth einen nachtheiligen Einfluß, der als Unzufriedenheit, Eigensinn, Unverträglichkeit hervortrat. Ein Weihnachtsgeschenk, ein beweglicher Holzmann mit trübseliger Miene, den man Grillenfänger nannte und vorhielt, so oft er in unleidliche Gemüthsstimmung gerieth, verfehlte ganz und gar seinen pädagogischen Zweck. Das Uebel ward dadurch nur noch schlimmer. — Seinen ersten Unterricht empfing er in der Dorfschule, anfangs von einem alten abgelebten Manne, dessen Frau stets in den Lehrstunden mit dem Spinnrade gegenwärtig war und nach beendigtem Unterrichte auf eine eigenthümliche Weise das Strafamt vollzog. Sie stand nämlich beim Herausgehen der Schüler, mit dem Haselstocke bewaffnet an der Thür, zog den Straffälligen ohne viele Worte zu machen, zurück, drückte seinen Kopf zwischen ihre Kniee, zügtigte ihn ab und ließ ihn mit den Andern, die während der Execution hatten Halt machen müssen, gehen. Dasselbe Schaustück wiederholte sich beim Entlassen der Kinder gewöhnlich mehrmals. Gelernt wurde nicht viel; dagegen gewöhnte man sich an stundenlanges Stillsitzen, an geistige Verdumpfung und, im besten Falle, an versteckte Possenmacherei. Der alte an Geist und Leib abgestumpfte Dorfschulmeister wurde endlich zu seinen Vätern versammelt, und an seine Stelle trat zum großen Segen der Jugend und ganzen Gemeinde, ein kräftiger, mit gründlichen Kenntnissen ausgerüsteter, gewandter und eifriger Schulmann. L. hat oftmals bedauert, namentlich dessen Religionsunterricht, der dem Gedächtnisse eine große Menge von Bibelsprüchen und Liederversen zu eigen machte und dadurch einen reichen Segen für das ganze Leben stiftete, nicht länger benutzt zu haben. Die lateinische Grammatik schob die Bibel in den Hintergrund. Auf einem Spaziergange brachte ihm sein Vater zu gegenseitiger Freude die erste Declination bei. Doch die Freude verwandelte sich später in Traurigkeit. Der Vater war ungeduldig, heftig; der Sohn leicht verdutzt und schwerfälligen Gedächtnisses beim Einprägen geistloser Wortformen. Jedoch ward ihm dadurch das Lateinische nicht verleidet. Kindische Eitelkeit, vor den aufhorchenden Bauerknaben viele Gegenstände lateinisch benennen zu können, mochte ihn dagegen verwahren; jedoch hatte die bei ihm früh erwachte Unterrichtslust vielleicht noch einen größern Antheil daran. Der Sohn eines Stellmachers hatte auch Lust, Latein zu lernen. Da ward denn L., so wenig er auch selber noch wußte, sein Lehrer, ließ ihn aber nicht aus der Grammatik, die ihm ein Thränenbuch geworden war, lernen, sondern schrieb die Formen an die Gartenthür und las sie, mit einem Stäbchen hinweisend, so lange mit seinem Schüler bald vorwärts, bald rückwärts, bald außer der Reihe mit lauter Stimme durch, bis Alles fest im Gedächtnisse saß. Diese Lehrstunden gewährten dem kleinen Schulmeister eine unaussprechliche Freude, welche sein Schüler in gleichem Grade mit ihm theilte, so daß der Vater des Erstern dadurch veranlaßt wurde, diesen selber zu unterrichten, ohne jenem jedoch das Handwerk zu legen. Mit zurückgelegtem 13. Lebensjahre kamen beide Knaben auf das Domgymnasium zu Magdeburg, und zwar L. nach Unterquarta, und sein Freund und Schüler G..... nach Quinta. Schon den zweiten Tag wollte L. der Schule entlaufen. Die schwarze Eselsbank, und noch mehr der satyrische, tief demüthigende Commentar, den der Lehrer den dazu Verurtheilten mitgab, und das rohe Auflachen der Schüler im Gegensatze zu der Unglücksmiene und dem Thränenblick des Mitschülers waren ihm zu fürchterlich. Es kamen ihm jedoch auf dem Wege nach Hause bessere Gedanken, er kehrte um und nahm sich vor recht fleißig und anständig zu sein, um die gefürchtete Eselsbank zu umgehen. Auch der Lehrer erschien ihm bald in einem mildern Lichte. Er gewann ihn sogar lieb und suchte auch späterhin gern seinen Umgang. — Nach beendigtem halbjährigem Lehrcursus wurde er nach Oberquarta in die zweite Abtheilung versetzt. Welch ein Schrecken überfiel ihn aber hier, und welch ein Staunen die ganze Schule, als Freund G....., mit Ueberspringung der untern Quarta, eben dahin versetzt wurde, und der Consistorialrath Benj. Funk ihm eigenhändig ein Buch zur Belohnung seines ausgezeichneten Fleißes und seiner guten Aufführung im Angesichte der ganzen Classe überreichte. Einer solchen Auszeichnung wußte sich Niemand auf dem ganzen Gymnasium zu rühmen. — G..... hatte nun seinen ersten Lehrer eingeholt und saß mit ihm in einer Classe. Dieser mißgönnte dem Freunde das ihm wiederfahrene Glück nicht, aber es that ihm schmerzlich wehe, daß nicht auch er seinen Eltern eine solche Freude machen konnte. — Bei der nächsten Versetzung gingen beide Knaben in die obere Abtheilung von Oberquarta über. Da konnte L. aber nicht mehr gleichen Schritt mit dem G. halten, den gleich das erste Exercitium auf die erste Bank brachte. Das nächste Halbjahr führte diesen nach Tertia über, dagegen L. in Quarta verblieb. Damit fingen seine bittersten Schulleiden an. Vollen Ehrgefühls aber, bei dem Bewußtsein angestrengten Fleißes, so wie beseelt von dem kindlichen Wunsche, seinen Eltern Freude zu machen, gerieth er über sein Mißgeschick in fast trostlose Verzweiflung, und nie hat ihn eine Demüthigung tiefer niedergeschmettert, als die unerwartete Frage des Knechts, auf dessen leerem Kornwagen beide Gymnasiasten nach Gübs fuhren: „Wer ist denn von euch beiden der Oebberste?“ — Erst in Prima traf er mit G. wieder zusammen und ging nach bestandener Maturitätsprüfung mit ihm um Michaelis 1805 zur

*) Das Interesse dieser biographischen Nachrichten wird sicher bei den Lesern — die Länge derselben entschuldigen. Die Red. dankt dem hochgeschätzten Biographen von Herzen.

Universität ab. Ein längerer Aufenthalt in Prima würde ihm sehr dienlich gewesen sein; aber die eitle Besorgniß, wovon selbst die guten Eltern befangen waren, der Bauernsohn möchte die Kanzel in Gübs früher besteigen, als des Pastors Sohn, war von entschiedenem Gewicht. Jedoch hörte diese Besorgniß bald auf. G.'s geistiges Leben schien schon in den obern Klassen des Gymnasiums an Kraftfülle, Regsamkeit und Schärfe verloren zu haben. Diese Erscheinung, bei früh durchblitzenden und voreilenden Genies nicht selten, trat noch sichtbarer auf der Universität hervor. Ein halbes Jahr lang besuchte er theologische Collegia, dann sattelte er um und studirte die Rechte, ging indeß nach Jahr und Tag wieder zur Theologie über. Nach beendigten Universitätsjahren lebte er theils der ländlichen Muße, theils dem Privatunterrichte und ward endlich Prediger in einem kleinen Fischerdorfe an der Ostsee. So wurde dem Berichterstatter vor mehren Jahren erzählt.

Kehren wir noch einmal nach Oberquarta, wo L. bei der Versetzung nach Tertia sitzen geblieben war, zurück. Was ihm bei dem schnellen Fortrücken durch die Classen hinderlich war, das schrieb er in reiferen Jahren der Sprödigkeit seines Gedächtnisses zu. Wie leicht er auch fremde Gedanken auffassen und zu seinem Eigenthum machen konnte, so schwer fiel es ihm, die wörtliche Darstellung Anderer sich anzueignen, oder gar nackte Vocabeln, Zahlen aus dem Gebiete der Geschichte und lateinische Reden auswendig zu lernen. Und doch war gerade der Unterricht in Quarta nichts als Gedächtnißballast. Fünf und zwanzig bis funfzig Vocabeln und mehre lateinische Regeln mußten täglich auswendig gelernt werden, und wer sie nicht ordentlich wußte, bekam Handschmisse. Schweigenden Ernstes, wie Jupiter im Olymp, saß der Schreckensmann, ein hochbejahrter, wohlbeleibter Schulmonarch aus der alten Zeit, auf seinem Catheder, umwölkt von reich gepuderter Allongenperücke. Zur Seite des Catheders stand ein Schrank, in welchem Stöcke verschiedenen Calibers zu Dutzenden anzutreffen waren. Zeus wich jedoch nicht von der Stelle, wenn eine Execution vorgenommen werden sollte, sondern winkte nur mit bedeutungsvollem Ernste, oder allenfalls mit der Anrede begleitet: „Komm mal her, Cujon!" Gemächlich knöpfte er sich dann den Rock auf, holte einen Schlüssel aus der Westentasche hervor und reichte ihn dem zitternden Sünder mit den Worten: „Hole den Stock!" wobei es sich zuweilen traf, daß er ihn wieder zurückschickte, mit dem Befehle, einen dickern auszusuchen. Nun ging das Fletschen in die geöffneten Hände los mit 10, 20, ja 30 Hieben; es war entsetzlich! — Mancher also Gemißhandelte konnte wochenlang seine Hände nicht gebrauchen. Klagen darüber von Seiten der Eltern liefen allerdings wohl ein, und der so humane und als Pädagog so hoch stehende Funk hat es gewiß an eindringlichen Vorstellungen bei dem Ludimagister nicht fehlen lassen; dieser gehörte nun aber einmal zu denen, welche den Stock für eine wesentliche Würde des Schulmeisters, und eine Schule ohne Prügel und Angstgeschrei für eine wahnsinnige Idee halten. — L. kam jedoch ohne Handschmisse glücklich durch die Classe, ja, er hatte sogar die Ehre, für den Liebling des Alten — so nannte ihn die Classe — gehalten zu werden. Was hat es ihm aber auch für Anstrengung gekostet, um dahin zu gelangen. Das Vocabelnbuch hatte dabei am meisten zu leiden; es wurde, wenn der Kopf seinen geistlosen Inhalt nicht nach Wunsch annehmen wollte, voll Ingrimm zur Erde geworfen, mit Füßen getreten, zerbissen, zerkauet. — In den obern Classen, zwar leeres Gedächtnißwerk immer noch genug, fand sich jedoch mehrfache Veranlassung zu eigener, selbstthätiger Gedankenoperation, und wo diese galt, wie namentlich in den deutschen Aufsätzen, da erntete L. stets den Beifall seiner Lehrer.

Seine Universitätsjahre erlitten eine sehr bedeutende Störung durch das unglückliche Kriegsjahr von 1806. Als er nach abgelaufener Ferienzeit von Magdeburg mit einigen Bekannten wieder hinaufzog zu dem alten Musensitze Halle, so flüsterte man sich schon hier und dort allerlei bedenkliche Gerüchte über die Stellung des Heeres in die Ohren. Die Musensöhne zogen aber immer wohlgemuth vorwärts und freuten sich, dem Schauplatze des Kampfes näher zu kommen. Zwischen Könnern und Halle griffen sie, ihre Ziegenhainer schwingend, einige weiß bekittelte sächsische Flüchtlinge von dem Corps des Prinzen Ludwig von Preußen, der bei Saalfeld den Heldentod starb, auf und brachten sie in das bei Halle aufgeschlagene Lager. Die Schlacht bei Jena war bereits geschlagen, die preußische Armee vernichtet, aber noch glaubte in Halle Keiner daran. Tags darauf — es war am 18. October — hörte man in der Ferne einzelne Kanonenschüsse, welche immer näher zu kommen schienen; Studenten mit Hiebern und Rappieren in der Hand standen gruppenweis auf dem Markte; Bürger gingen ängstlich hin und her, Frauen weinten, rangen die Hände, Dragoner jagten dem Schieferthore zu und die muthigen Jäger eilten unter freudigem Zuruf ihnen nach. Alles war in gespannter Aufregung. Indeß glaubte noch Keiner an eine verlorne Schlacht, und die anrückenden Franzosen hielt man für ein von den Preußen abgeschnittenes Corps, mit dem man bald fertig zu werden hoffte. In diesem Wahne wurde das auf dem Markte versammelte Volk noch durch einen heransprengenden Dragonerunteroffizier mit blutigem Säbel und renommistischer Rede bestärkt. Jedoch kam der Kanonendonner immer näher und man hielt es nicht mehr für rathsam, in den Straßen sich aufzuhalten. L. ging mit seinen Bekannten in den Löwen, wo das Mittagsmahl ihrer wartete. Klöße dampften auf dem Tische. Kaum waren sie eingetreten, so stürzte ein junger preußischer Officier mit schlotterndem Degen in der Hand in das Haus und suchte ängstlich einen Zufluchtsort. In 3 Minuten war er als Student eingekleidet. Es war dies ein großes Wagestück, und alle Theilnehmer daran hätten unfehlbar die Kugel vor den Kopf bekommen, wäre davon etwas zur Kenntniß der Franzosen gelangt. — Mittlerweile waren die Klöße vorgelegt und die ersten Bissen sollten genommen werden. Da aber wurde plötzlich die ganze Tischgesellschaft durch ein entsetzliches Rasseln auf der Straße aufgeschreckt. Man sprang an die Fenster. Welch ein Anblick! Preußische Soldaten die ganze Breite der Straße einnehmend, warfen Gewehr, Patrontasche, Tornister und Alles, was ihnen im Laufe hinderlich war, von sich und schoben sich, Einer dem Andern auf dem Nacken liegend, zum Golpthore oder, wie es jetzt heißt, dem Leipziger Thore hinaus. Der letzte der Flüchtlinge war ein Hallischer

Bürger, der Kunsthändler Dreißig, wie man hörte, der bei der Vertheidigung der Saalbrücke sehr thätig gewesen sein soll. Dieser wackre Mann wäre bald ein Opfer seines Patriotismus geworden. Sein Pferd stürzte und hatte den Fuß in einen Riemen verwickelt. Flintenkugeln pfiffen um Mann und Roß. Endlich schwang sich das kräftige Thier mit einem mächtigen Satze in die Höhe und trug mit Windeseile seinen Reiter glücklich zum Thor hinaus. Zwei Minuten darauf war die Straße mit französischem Fußvolk angefüllt. Welch ein Anblick im Vergleich zu dem preußischen Militär! Abgerissen, auf den zerfetzten Hüten oder Czako's Messer und Löffel, auf den Tornistern geplünderte Wäsche, selbst Hühner, Enten und Gänse, das Gesicht vom Staub und Pulverdampf geschwärzt, Muth und Mordlust im Auge, sahen sie einer Rotte von Banditen ähnlicher, als Soldaten. Bei einem solchen Anblick schlug dem Muthigsten das Herz. — Der Widerstand der Preußen am Galg- oder Leipziger Thore war bald überwunden, und alle Straßen füllten sich mit Franzosen, welche, wo man nicht gutwillig öffnete, mit den Kolben Thüren und Fenster einschlugen. Bald war auch der Löwe mit den ungebetenen Gästen angefüllt, und nun nahm man den daselbst versammelten Musensöhnen mit der verblümten Redensart: changeons, changeons, Monsieur! die Uhren aus der Tasche; Andere aßen die noch auf dem Tische stehenden Klöße auf. Inzwischen suchte Einer nach dem Andern diesen Gästen zu entschlüpfen und in seine Wohnung zu gelangen. Das war ein fürchterlicher Gang dahin. Auf der Straße wimmelte es von Franzosen und gefangenen Preußen, Verwundete auf Sänften, Gewehren, Pferden getragen, Todte, meist mit den Kolben erschlagen, Sterbende, deren krampfhaft verzerrte Gesichtsmuskeln Einem das Herz umwendeten, zahlloses, weggeworfenes und zum Theil vernichtetes Kriegsmaterial, das dumpfe Dröhnen der Kolbenstöße an die verschlossenen Thüren, von französischen Flüchen begleitet, das Angstgeschrei der in den Häusern Gemißhandelten und Beraubten, Bürger und Studenten zum Theil ohne Röcke und Stiefel, welche die fremden Gäste ihnen en passant ausgezogen hatten — das waren die Gegenstände, welche bei jedem Schritte wiederkehrten und mit ihren mächtigen Eindrücken Geist und Herz fast erdrückten. — Ehe wir jedoch diesen Schauplatz des Grausens und Entsetzens verlassen, möge eine Handlung samaritischer Barmherzigkeit von Seiten eines französischen Soldaten nicht unerwähnt bleiben. Während die Franzosen im Sturmschritt den Flüchtigen nacheilten, fiel ein Preuße, von einer Kugel am Kopfe gestreift. Man zitterte für das Leben des Verwundeten, denn nur noch wenige Schritte war der nachsetzende Feind entfernt; aber, siehe! da springt gleich aus dem ersten Gliede ein Soldat heraus, schleppt den Verwundeten auf die Seite, lehnt ihn in der Ecke einer Hausthüre an, bindet ihm ein Tuch um den Kopf, gibt ihm einen Schluck, und eilt dann, während er ein im Wege liegendes preußisches Gewehr zerschmettert, unter dem Rufe: „Vive l'empereur!“ seinem Zuge nach. —

Zwei Tage darauf erschien der Befehl, daß die Studenten Halle räumen sollten. — In aller Eil wurden nun Reisesäcke zusammen genähet, und früh morgens am 21. October wimmelte der Markt von reisigen Studenten. L. schloß sich dem Zuge an, der den Weg nach Leipzig einschlug. Wehklagen und Segenswünsche von Seiten der Wirthe, Bartscheerer, Stiefelputzer, Wäscherinnen u. s. w. begleiteten die Auswanderer. — Gegen Abend, nachdem der Zug wegen der rechts und links Abgehenden schon ziemlich geschmolzen war, kam man in Leipzig an. Die Einwandernden hofften, hier ihre Studien fortsetzen zu können; es wurde ihnen jedoch diese Vergünstigung verweigert und die Weisung gegeben, die Stadt zu verlassen. L., der es wegen der Unsicherheit des Weges, auf welchem, wie man sich erzählte, die Reisenden aufgegriffen, ausgeplündert und zu den Schanzarbeiten bei Wittenberg abgeführt wurden, so wie auch wegen der Blokade von Magdeburg nicht für rathsam hielt in seine Heimath zu gehen, wendete sich an Gedike, den Director der Bürgerschule, um durch denselben, wo möglich an der Schule selbst, Beschäftigung zu erhalten. Dazu fand sich jedoch nach Gedike's Versicherung, der den Heimathlosen übrigens mit vieler Theilnahme aufnahm, keine Gelegenheit. Es war eine peinliche Lage; auch ging ihm die Baarschaft, in welche schon die Franzosen in Halle einen Griff gethan hatten, allmählig zu Ende. Doch auch hier bewährte es sich: „Wenn die Noth am größten ist, ist die Hilf' am nächsten.“ Der Zufall führte ihn in Platners schönem Hörsaale an die Seite eines jungen Mannes, der ihm nachmals ein so bewährter, theurer Freund ward. Er nahm den wärmsten Antheil an dem Mißgeschick des vertriebenen Musensohnes, theilte mit ihm Wohnung, Brot, Bett und Alles, was er hatte, führte neue Freunde ihm zu und sorgte für alle seine Bedürfnisse mit rührender Aufopferung. Dieser junge Mann war der nachmalige, als Pädagog und Jugendschriftsteller bekannte Magister und Rector Ernst Vertraugott Zehme zu Bunzlau. Ihm verdankte L. auch die Bekanntschaft eines andern Jugendfreundes, des nachmaligen Gymnasial-Directors Christ. Gottlieb Herzog zu Gera, in dessen persönlichem und brieflichem Umgange er Stunden genoß, deren tief gemüthliche Eindrücke keine Zeit verwischt. —

Nachdem Magdeburg am 11. November von den Franzosen geöffnet worden war, verließ L. Leipzig und kehrte über Dessau und Zerbst zu seinen Eltern zurück. Hier diente er den Winter hindurch den Bauern als Dolmetscher und wendete dadurch manche Prügel, Stöße und Erpressungen von den Geplagten ab.

Um Ostern 1807 ging er nach Jena, wohin ihn besonders die reizende Gegend lockte. Ein Empfehlungsschreiben des Geh. Hofraths Schütz zu Halle verschaffte ihm den Zutritt in das Haus des ehrwürdigen Geh. Kirchenraths Griesbach. Bald war er hier, wie ein Sohn des Hauses, heimisch, ein Verhältniß, das ihn auch in manche andere angesehene Familie einführte. Unter solchen Einwirkungen wurde das academische Burschenleben ganz und gar aus seinem Gesichtskreise verdrängt. Der heilige Anhauch eines höher gestellten Lebens und die tiefinnige Gemüthlichkeit in dem Griesbach'schen Hause, der Geist und Herz spannende Umgang mit den Töchtern der ihm befreundeten Familien, die schöne, freundliche Lage des Städtchens mit seinen schattigen Poeten- und Philosophengängen, eine jugendlich-frische, durch classische Dichterwerke genährte und beflügelte Phantasie — das Alles mochte zusammenwirken, um seinem Gemüthe eine

idyllische Richtung zu geben. Zu seiner eigenen Verwunderung bemerkte er, daß Pegasus mit ihm durchgehen wollte, und ihn wirklich einmal an einem schönen Morgen dem Hörsaale des lieben Vaters Griesbach entführte und bis auf den Forstberg trug, damit er hier die Natur besinge. Darunter litt jedoch seine Neigung zum Jugendunterrichte nicht, die schon auf der Schule auf das Bestimmteste hervortrat, da es ihm immer ein Festtag war, wenn er als Primaner einen kranken oder abwesenden Lehrer in Unterquarta, einer sehr zahlreichen Classe, die er jedoch ohne Mühe in Zaum und Zügel zu halten wußte, vertreten konnte. Auch in Jena fand sich für ihn Gelegenheit, in der Unterweisung der Jugend sich zu üben und in ihrem Umgange zu lernen und mit Erfolg auf sie einzuwirken. Seinem väterlichen Freunde Griesbach konnte diese seine Neigung nicht unbemerkt bleiben; daher empfahl er ihn nach vollendetem Triennium dem hochverdienten Salzmann in Schnepfenthal, der ihn sofort als Lehrer anstellte und seiner speciellen Aufsicht und Leitung sechs Knaben übergab, welche außer den Schulstunden stets um ihn waren. Hier ging ihm ein neues, frisches, allseitig anregendes Leben auf. Er sah sich in eine rein pädagogische, von allen fremdartigen Einwirkungen abgeschlossene Welt versetzt! Still und geräuschlos ging tagtäglich ein segnender Geist durch die hier beisammen lebende Jugend. Es war ein entzückender Anblick, den diese Kinder, Knaben und Jünglinge gewährten. Unschuld auf den Wangen, Feuer in den Augen, Kraft in den Gliedern, Klarheit im Kopfe, Gemüth im Herzen! Nicht Gelehrte, nicht Künstler, nicht Kaufleute, nicht Oekonomen, nicht Soldaten, nicht Hofschranzen u. dergl. wurden in Schnepfenthal gebildet, sein Erziehungszweck war: „den Menschen aus dem Menschen zu erziehen." Dazu wurden alle Kräfte in dem kleinen Staate verwandt. Selbst die Salzmann'schen Töchter nahmen an dem Erziehungsgeschäfte selbstthätigen Antheil, und man rümpfe nur nicht die Nase, oder ziehe die Stirn in bedenkliche Falten, wenn man von Lehrerinnen hört, welche wissenschaftlichen Unterricht in einer Knabenschule ertheilen. Von den Schnepfenthalschen Lehrerinnen hätte mancher Lehrer lernen können, wie man eine Classe in steter Aufmerksamkeit und sittigem Anstande erhalte, wie man ihre Achtung und ihr Zutrauen gewinne, wie man ohne Schimpfwörter, ohne Stock und Ruthe mit ihr fertig werde, wie man ihnen tüchtige Kenntnisse beibringe und viele andere nützliche Dinge mehr. Statt mit einem Buche in der Hand trat Frau X., oder Jungfer Salzmann mit einem Korbe voll Blumen und Kräuter, oder mit einem geschossenen Vogel, oder Eichhörnchen und dergl. in die Classe, und des wißbegierigen Fragens, des aufmerksamen Suchens an dem vorgelegten Gegenstande, mit einem Worte, des fröhlichen Lernens war gar kein Ende. Alles im Unterrichte war Anschauung und lebendig machende Rede.

Welch ein ergiebiges Feld pädagogischer Ausbeute jedoch Schnepfenthal darbot, so war L.'s Wirksamkeit daselbst doch nicht von langer Dauer. Im Sommer 1809 besuchte der Oberschulrath Zeller auf seiner Reise nach Königsberg in Preußen die Anstalt. Was derselbe ihm sagte von der Erhebung des preußischen Volks durch einen verbesserten, naturgemäßen Elementarunterricht, griff tief in seine Seele, und seine Gedanken und Wünsche gingen mit Zeller nach Königsberg. Einige Mißverhältnisse zwischen ihm und Salzmann, durch entgegengesetzte Ansichten rücksichtlich des geistigen Bedürfnisses eines Zöglings herbeigeführt, machten ihm seinen Abgang von Schnepfenthal noch wünschenswerther, so daß er nicht anstand, eine ihm angetragene, einträgliche Stelle als Hauslehrer bei dem Landrath von Oertzen auf Triglaff in Hinterpommern anzunehmen. Im Herbste 1809 kam er daselbst an. Es mögen wenige Hauslehrer in so glücklichen Verhältnissen gelebt haben, als L. in dem Oertzenschen Hause sich fühlte. Eine Principalität von wahrhaft adeliger Gesinnung, Kinder hellen Kopfs und empfänglichen Herzens, uneingeschränkte Vollmacht bei der Erziehung derselben, reichlich zugemessene Mußestunden, und allen äußerlichen Bedürfnissen vollkommen genügende Verhältnisse waren Vorzüge, die das Leben eines abhängigen Erziehers nur angenehm machen konnten. —

Im Frühjahre 1810 erhielt L. eine Einladung von Zeller, nach Königsberg zu kommen, wo er in der Anstalt des Waisenhauses einen auf Pestalozzische Methode sich gründenden Lehrcursus halten werde, dem eine große Anzahl von Geistlichen und Lehrern aus allen Provinzen des Staates beiwohnen würden. Diese Worte fuhren wie electrische Funken durch seine Seele, und bald darauf reis'te er unter den herzlichsten Segenswünschen des lieben Oertzenschen Hauses mit einem dreimonatlichen Urlaub nach Königsberg ab. Was pädagogisch wichtig war, wurde auf dem Wege dahin mitgenommen, namentlich Jenkau, damals unter Jachmann's Leitung, Danzig, Elbing u. a. — Endlich war der heil'ge Boden erreicht, von welchem aus ein neuer Volksgeist, eine neue Volkskraft durch alle Pulse des Vaterlandes sich ergießen sollte. Zeller begegnete ihm auf der Treppe zu seinem Zimmer und zog ihn sofort in eine Classe. Hier stand ein Knabe von etwa 15 Jahren auf dem Katheder, der mit einer Unbefangenheit, Sicherheit und einem methodischen Tact Rechenunterricht den ersten beiden Bänken ertheilte, während die Andern, gruppenweise sitzend, mit gegenseitig umschlungenen Armen, ihren kleinen Schulmeister in der Mitte, mit einer Freudigkeit lernten, daß L. vor Bewunderung und Rührung das Wasser in die Augen trat. Da war nun seine Heimath, da lernte er mit und von den Kindern, und erwog die Lehre dessen, der die Seele des Ganzen war, in seinem Herzen. Durch des Oberschulraths Güte wurde ihm eine Wohnung in der Anstalt selbst angewiesen; auch war er dessen täglicher Tischgenosse in dem allgemeinen Speisesaal. Er hatte demnach die beste Gelegenheit, das Leben im Waisenhause nach allen seinen Beziehungen kennen zu lernen. Es würde zu weit führen, ein treues Bild davon zu entwerfen. Uebrigens boten sich hier so seltsame pädagogische Merkwürdigkeiten dar, daß ein treuer Bericht davon gewiß mit Dank aufgenommen werden würde. —

Mittlerweile kamen auch die erwarteten Geistlichen und Schullehrer zu Hauf, und die Vorträge, theils von Zeller, theils auch von dem pestalozzischen Lehrer Grieb und Andern gehalten, nahmen ihren Anfang. Mit vieler Resignation unterwarfen sich die gelehrten Herren der Unterweisung in den ersten Anfangsgründen des menschlichen Wissens, und rührend war es zu sehen, wie alte, ergraute Schulmeister mitten unter den Kin-

dern saßen und gerade, wie sie, Alles mit durchmachten, was der Lehrer oder Monitor forderte und lehrte. Der Gewinn, den man von Königsberg mitnahm, war unermeßlich, aber nicht sowohl in dem Zuwachse neuer und bewährter didactischer Kenntnisse, Künste und Fertigkeiten zu suchen, als vielmehr in der hohen Begeisterung, welche hier durch das Beisammenleben und den lebendigen Ideenaustausch so vieler patriotisch gesinnter Männer für verbesserten Volksunterricht geweckt, angefacht und unterhalten wurde. Jeder ging mit dem Vorsatze nach Hause, etwas Tüchtiges daheim ins Werk zu setzen. „Macht's nun so nach," rief ihnen Zeller nach. Vieles aber wollte man nicht nachmachen und das aus guten Gründen, und Anderes konnte man nicht überall nachmachen. Zeller stand auf einem Boden, wo ein reger Geist allerdings Außerordentliches leisten konnte. Völlig unumschränkt in einem, in sich abgeschlossenen, allen fremden Einwirkungen unzugänglichen Erziehungshause, mit allen äußerlichen Erziehungsmitteln reichlich versehen, von den Behörden thätigst unterstützt, von einem edlen Herrscherpaar mit persönlichem Wohlwollen beglückt*), — welcher practische Pädagog kann solcher günstigen Umstände und Verhältnisse sich rühmen?

Kurz vor seiner Abreise erhielt L. den Ruf als Rector an die Stadtschule zu Züllichau. Es war ihm derselbe um so willkommener, da er bereits ein Bild stiller Sehnsucht in seinem Herzen trug. Es war ein frisches, wackeres Schweizermädchen, welches die edle Frau auf Triglaf bei dem Erziehungsgeschäfte der Töchter unterstützte, zu dem die ganze Gluth seiner jugendlichen Gefühle hinstrebte. — So mußte denn das schöne Verhältniß in dem v. Oertzen'schen Hause gelöset werden, und schon im Herbste 1810 trat L. sein neues Lehramt an. Die Züllichauische Stadtschule hatte einen schweren Stand; die Nachbarschaft des Königl. Pädagogiums that derselben vielen Abbruch. Außer dem Rector arbeiteten an derselben noch fünf Lehrer, von denen die meisten schwache, der neuern Unterrichtstheorieen völlig unkundige Leute waren. Indessen fand L. in dem dasigen Superintendenten Wagner, den er schon in Königsberg kennen gelernt hatte, kräftige Unterstützung, und neue Methoden wurden besprochen, geprüft und eingeführt. Er fühlte sich in seinem neuen Wirkungskreise zufrieden, und genoß die Liebe und Anhänglichkeit seiner Schüler, so wie die Achtung und das Wohlwollen von Seiten der Eltern derselben. Doch „im ew'gen Wechsel wiegt ein Wohl das Weh, und schnelles Leiden unsre Freuden auf. Nichts ist beständig!" Im Herbste 1811 hatte L. sein liebes Schweizermädchen heimgeholt und schon im Frühjahr 1812 stand er händeringend an ihrem Sarge. Unfähig zu irgend einem Geschäfte, reis'te er darauf in die Schweiz, um bei den Eltern und Geschwistern des heißgeliebten Weibes Trost zu suchen. Fast 3 Monate lang athmete er die reine Luft des reizenden Waadtlandes und betrat jeglichen Pfad, den der Fuß der Verklärten gewandelt hatte. — Da sah er auch zum erstenmale Pestalozzi in seiner Anstalt zu Ifferten. In mittelbarer brieflicher Berührung hatte er mit ihm schon in Schnepfenthal gestanden. Zehme nämlich, welcher damals eine Reise in die Schweiz gemacht hatte und ganz entflammt für Pestalozzi und seine Sache zurückgekehrt war, hatte den Wunsch, mit L. und Herzog zu einem pädagogischen Unternehmen sich zu verbinden, und schrieb dieserhalb an Pestalozzi. Die Antwort war günstig. „Kommet, Kraftjünglinge!" schrieb er, „Alles soll euch werden, was die Liebe zu geben vermag." Herzog aber hatte unterdessen andere Ansichten aufgefaßt, und ohne ihn mochte sich L. in kein wagliches Unternehmen einlassen. So zerschlug sich denn die ganze Sache zum bittern Leidwesen des trefflichen Zehme. —

Gestärkt an Leib und Geist kehrte L. nach einer mehr denn 3monatlichen Abwesenheit nach Züllichau zurück. — Am 17. März 1813 rief der König sein Volk zum Kampfe auf. L. stellte sich zu dem Ende in die Reihen der Freiwilligen, wurde aber, als unentbehrlich bei der Schule, nicht angenommen; späterhin aber doch zum Hauptmanne bei dem Landsturm erhoben. Welch ein vielfach getheiltes, gespanntes, hoch potenzirtes Leben damals! Von dem Exercierplatz in der Schule ging es unmittelbar auf den Exercierplatz vor dem Thore, und zuweilen geschah es, daß der Schulmeister noch mit der Feder hinter dem Ohre mit dem Commando: „Angetreten!" vor die auf dem Schulhofe versammelte Compagnie trat. —

Im Jahre 1814 verheirathete er sich zum zweitenmale mit der Schwester der Verstorbenen. Da aber auch diese zu kränkeln anfing, und überdies auf dem Gebiete seiner Wirksamkeit so manche Hemmnisse und Widerwärtigkeiten zum Vorschein kamen, welche ihm seine Amtsfreudigkeit zu rauben drohten, so tauchte in ihm allmählig der Wunsch auf, Züllichau zu verlassen und auf längere Zeit in die Schweiz zu ziehen. Jedoch kam der Entschluß erst im Jahre 1816 zur Reife, nachdem die Verhältnisse an der Schule für den Rector immer drückender geworden waren. Dahin gehörten namentlich die Stellung der Schule neben dem Pädagogium, der bleierne Gang mancher seiner Mitarbeiter, das Beisammenwohnen dreier Familien in einem und demselben Hause und das Ephorat der Schule. Der übrigens sehr geistreiche, hochgeachtete und verdienstvolle Superintendent war in frühern Jahren Feldprediger gewesen, und so mochte es ihm nahe liegen, von seinen Diözesanen eine militärische Unterwürfigkeit zu erwarten. Diese fand er jedoch in dem Rector der Schule nicht, woraus denn allerlei Mißhelligkeiten entstanden. Eine sonderbare Einrichtung, die der würdige Mann schon vor L.'s Zeit in der Schule getroffen hatte, bestand darin, daß die Schüler täglich zwei Sentenzen, eine lateinische und eine deutsche, Parole genannt, welche am Eingange auf einer Wandtafel zu lesen waren, auswendig lernen sollten. Wenn ihm nun ein Schüler begegnete, so forderte er ihm sofort die Parole ab. L. konnte sich von dem großen Nutzen dieser Einrichtung nicht überzeugen; auch bemerkte er, daß manche Knaben während des Unterrichts jene deutschen und lateinischen Brocken sich einzuprägen suchten, weil beim Stundenwechsel Keiner hinausgelassen werden sollte, der die Parole nicht wußte. Er ließ daher die-

*) Ref. hat mit Erlaubniß des Herrn Schulraths Zeller von zwei eigenhändigen Schreiben dieses edlen Herrscherpaares, datirt vom 14. December 1809, Abschrift genommen. So mag wohl nie ein König, oder eine Königin an einen ihrer Unterthanen geschrieben haben. Der Brief des Königs ist bereits veröffentlicht worden; aber der der Königin — so viel dem Ref. bekannt ist — noch nicht.

sen pädagogischen Kamaschendienst einschlafen, wodurch er sich freilich Verdruß und Aerger zuzog. — Auch seine standhafte Weigerung, an den sogenannten Gregoriusumgängen persönlich Antheil zu nehmen, hatte viele Gemüther gegen ihn aufgeregt. Indessen hatte seine Weigerung doch die gute Folge, daß diese Art von Straßenbettelei ganz und gar abgeschafft wurde. —

Seine Reise in sein zweites Vaterland, die Schweiz, mit Frau und zwei Kindern, von denen das jüngste erst wenige Monate alt war, ging in einem leichten, einspännigen Fuhrwerk, das er selbst regierte, glücklich von statten, so daß er schon nach einer 3wöchentlichen Entfernung von Züllichau an den Ufern der reißenden Broye, welche das Städtchen Moudon bespült, mit seinen Lieben lustwandeln konnte. Das waren köstliche Stunden! Bald sah er auch Vater Pestalozzi wieder, aber unter sehr veränderten Umständen. Der Ruf der Anstalt war gesunken, Joseph Schmid war wieder da, und Niederer und Krüsi waren so gut, wie aus derselben geschieden. Der frühere, dem Fremden so wohlthuend entgegenwehende Geist, sobald er die hohe Schloßtreppe hinanstieg, schien aus dem Hause entflohen zu sein.

Von Yverdun aus machte er einen Besuch in Hofwyl, der dem Herrn v. Fellenberg nicht unwillkommen zu sein schien. Denn er nahm den reisenden Pädagogen nicht nur sehr freundlich auf, sondern trug ihm auch noch denselben Tag eine Lehrstelle in seiner Anstalt an. Herr v. Fellenberg honorirte seine Lehrer bei einer mäßigen Anzahl von Lehrstunden sehr anständig. Nicht leicht hatte einer unter 300 Rthlr., wohl aber noch weit darüber hinaus bei völlig freier Station.

Im Herbst 1816 war L. bereits in Hofwyl eingebürgert. Eifriges, wissenschaftliches Streben, musterhafte Ordnung, feiner Anstand, doch ohne Künstelei, in allen gesellschaftlichen Beziehungen, freundliches, Einverständniß der Zöglinge mit ihren Lehrern, Verträglichkeit unter sich selbst, und ein unbefleckter Lebenswandel zeichnete dieses Erziehungshaus vor vielen andern aus. Aber von der Höhe wehete kalter Hauch herab und vertrieb die gemüthliche Wärme. — Im Jahre 1817 rief Pestalozzi herüber: „Komm und hilf mir.“ Und L. eilte zu ihm, wie ein Kind zu dem hilfsbedürftigen Vater eilt. In welchen Verhältnissen er zur Anstalt daselbst lebte, was er getragen, geduldet hat, das findet man theils in dem „pädagogischen Deutschlande der Gegenwart“ Seite 253 ffg., theils in größerer Ausführlichkeit in dem von Handel und Scholz herausgegebenen Schulboten, III. Abth., 4. Bd., Seite 1 ffg.

Um endlich den Verfolgungen der Jos. Schmidischen Partei zu entgehen, zog er auf Veranlassung einiger angesehener waadtländischer Familien nach Vevay und gründete in dessen nächster Umgebung auf seine eigene Gefahr eine Erziehungsanstalt, die, von dem Wohlwollen seiner Gönner unterstützt, in kurzer Zeit an dreißig Zöglinge, Russen, Italiener, Franzosen, Deutsche, Engländer und Schweden zählte. Seine äußerliche Lage war vollkommen zufriedenstellend, aber das Herz sah doch nach dem Vaterlande hin. Dazu kamen die immer dringender an die Rückkehr mahnenden Wünsche der alten Eltern und lieben Geschwister, so wie auch die durch eine hochgestellte Person ihm geöffnete Aussicht zu einer vortheilhaften Stellung in der Heimath, wodurch er veranlaßt wurde, eine Reise dahin zu machen. Er fand sowohl bei dem Königl. Consistorium und dem Provinzial-Schulcollegium zu Magdeburg, als auch bei dem Königl. Ministerium der geistlichen und Unterrichtsangelegenheiten eine huldvolle Aufnahme und die Zusicherung zur Anstellung als Inspector an dem Schullehrerseminar zu Magdeburg, welches eine neue Einrichtung erhalten sollte. Aber es hieß auch hier: „der Mensch denkt, Gott lenkt.“ — Während er im Geiste schon im Seminar lebt, führt ihn ein Zufall nach Burg, wo er hört, daß der Superintendent Blühdorn nach Zerbst abgehen werde, und wo einige Freunde zu einer Gastpredigt ihn veranlassen. Die Folge derselben war seine Erwählung zum Oberpfarrer an der Liebfrauenkirche. Nun hatte er zwei Stellen auf einmal. Er entschied sich für die letztere, da er im Hinblick auf seine starke Familie, die er nun aus der Schweiz nachkommen ließ, auf die bessere Einnahme Rücksicht nehmen mußte. So war er denn durch Gottes Fügung, was er selber nie erwartet hatte, ins Pfarramt gekommen. Bereuet hat er es nicht. Liebe und thätiges Wirken für einen, der Menschennatur angemessenen, Jugendunterricht ist ihm geblieben. In den Schulen seiner Stadt trat er gleich anfangs in das Verhältniß eines Mitgliedes der Schuldeputation, und Special-Aufsehers. Was er außerdem auf practischem Wege zum Besten der Burg'schen Kinder- und Jugendwelt zu erzielen strebte, davon gibt das „pädagogische Deutschland der Gegenwart“ Seite 254 ffg. Nachricht.

L.'s pädagogische Ansichten sind in seinen Erziehungs- und Schulschriften zerstreut. Er kämpft darin gegen das maschinenmäßige Unterrichten, namentlich in der Muttersprache an, da bloß angelernt und eingelernt, aber nicht herausgelernt wird, da die Schullehrer Haarkräuslern gleichen, welche die Köpfe der Kinder nach aller Kunst frisiren, Locken, Zöpfe, Haarbeutel ihnen andrehen, Toupées und Hahnenkämme aufsteifen, je nachdem die Mode es gebietet, dabei aber die Haare selber ausrausen, so daß sie am Ende lauter Kahlköpfe vor sich haben, oder ohne Bild, da die Lehrer ihre Schüler nur mit dem äußerlichen Material und Gefüge der Sprache, mit einer Unmasse grammatischer Benennungen, Definitionen, Formen und Regeln bekannt machen, aber nicht mit der lebendigen und lebendig machenden Sprachwelt selber, nicht mit der Gedankenfülle und dem Gedankenverkehr der Sprachausdrücke unter einander, so daß der Mensch gedankenarm, also auch spracharm bleibt, und auf dem ganzen langen, mühseligen Sprachgange nur gelernt hat, was ein Satz sei, was zur Bildung desselben gehöre, welcher Casus zu setzen sei u. dergl., mit der Hauptsache aber, Klarmachung seines innern Anschauungskreises, Erweiterung seines Gedankengebietes, durch absichtliches Eingehen in die Bedeutung und den viel gegliederten geistigen Zusammenhang der Wörter und Redensarten im Dunkeln geblieben ist. — Viel Maschinenwesen, wenig geistweckendes Leben ist, seiner Ansicht nach, immer noch in unsern Schulen, und was man als Verbesserung, ja als naturgemäße, geistweckende Methode rühme, sei meist nichts Anderes, als eine veränderte Anwendung der Unterrichtsmaschine. Die meisten

Lehrer seien abhängige, nachtretende Handwerker, wenige — freie, ideale Künstler. —

L.'s pädagogische Schriften sind, außer einigen Schulprogrammen und kleinern Aufsätzen, folgende:

Hilfsbuch bei Erlernung der französischen Sprache für untere und obere Gymnasialclassen. Züllichau bei Darnmann. 1810.

Sprech- und Sprachschule, ein Lesebuch für die deutsche Jugend, zur Beförderung ihres Sprachvermögens. Stuttgart und Tübingen, in der Cotta'schen Buchh., 1826. — Die 2. Aufl. ebendas., 1835.

Sprachlicher Denkstoff der Sprech- u. Sprachschule. 2. Bd. — ein Lesebuch für die deutsche Jugend. Bei Ferdinand Rubach. Magdeburg, 1829.

Erstes Sprech- und Sprachgebiet. Ein Lese- und Unterrichtsbuch für die deutsche Elementarschule. Magdeburg. Wilhelm Heinrichshofen, 1832.

Leit- und Erinnerungsbuch bei dem Unterrichte in der Erdbeschreibung für Lehrer und Schüler. Magdeburg. Wilhelm Heinrichshofen, 1835.

Der Weg zum Leben für evangelische Confirmanden. Brandenburg, 1837. Verlag von J. J. Wiesike.

Practische Anleitung zum Gebrauche der Sprech- u. Sprachschule in Fragen und Aufgaben zu schriftlicher Verarbeitung für den Schüler. Magdeburg bei W. Heinrichshofen, 1839.

Der preuß. Jugend- und Volksfreund zur Verbreitung statistischer Vaterlandskunde. Lese- und Unterrichtsbuch für gehobene Bürgerschulen und andere, gleichgestellte Lehrstufen. Brandenburg, 1841. Verlag von J. J. Wiesike.

Zu seinen größern pädagogischen Aufsätzen gehören unter andern:

Ueber Naturgemäßheit im Unterrichte, in besonderer Beziehung auf Erdbeschreibung. S. Rossel's allgemeine Monatschrift 1830. Augustheft. S. 130.

Zur Geschichte Pestalozzi's und seiner Anstalt. S. Schulbote. III. Abth. 4. Bändchen. S. 1 ffg.

Ueber Menschen- und Staatserziehung, veranlaßt durch einen Aufsatz des Director Dr. Diesterweg. Rossel's Monatschrift.

Anleitung zum Gebrauche des ersten Sprech- und Sprachgebiets. S. Rheinische Blätter. III. Heft des 8. Bandes. S. 1. ffg.

Eine christlich-gute Kinderzucht ist der Grund- und Eckstein der bürgerlichen Wohlfahrt. Eine Rede bei der feierlichen Grundsteinlegung eines neuen Schulgebäudes zu Burg. S. Rossel's Monatschrift. 5. Jahrgang. Decemberheft S. 1. ffg.

Ueber Seminarbildung. S. Jahrbücher für Religions-, Kirchen- und Schulwesen von Schuderoff. 55. Jahrg.

Ueber den ersten Unterricht in der lateinischen Sprache, gegen Professor Greverus. S. Rossel's Monatsschrift. Aug.-Heft, 1832.

Ueber die Trennung der Geschlechter im Unterricht. S. Rossel's Wochenblatt 31.

Randbemerkungen zu Dr. Kühner's Abhandlung: „Soll der Staat die Tochter der Kirche freien?" S. Rheinische Bl. Januar- und Februarheft 1841. S. 24 ffg.

Langeweile. Die in jeder Seele zahlreich gegebenen sinnlichen Urvermögen, d. h. die den Sinnen zu Grunde liegenden und nach denselben sich individualisirenden Kräfte, welche zur Aufnahme der von Außen kommenden Reize bestimmt sind, haben wir uns in einem steten Aufstreben nach Erfüllung mit Reizen zu denken, und da nun theils durch das Entschwinden der Reize solche immer wieder frei oder unerfüllt werden, theils, in Folge eines geheimnißvollen Processes (s. Beneke psychologische Skizzen, Bd. II., S. 563 ff. Lehrbuch der Psychologie S. 216 ff.), stets wieder neue Urvermögen sich bilden, so wird es in jeder Seele fort und fort eine größere oder geringere Anzahl von Urvermögen geben, welche nach Erfüllung aufstreben. Kommen ihnen nun verhältnißmäßig wenige Reize entgegen, sammelt sich also eine bedeutendere Zahl unerfüllter (ungebrauchter) Urvermögen an; so regt sich mehr und mehr jenes Unlustgefühl, welches wir Langeweile nennen. L. ist also zunächst eine aus Mangel an sinnlichen Anregungen entstandene Unlust und ist dies bei Kindern und Ungebildeten immer; aber auch geistig Reiche können, während ihre Sinne hinreichend beschäftigt werden, von derselben sich ergriffen fühlen, wenn eine gewisse Abspannung sie auf einige Zeit zu innerer Thätigkeit unfähig gemacht hat: es ist vorgekommen, daß ein feiner Denker und Dichter auf dem Dampfschiffe zwischen Düsseldorff und Cöln vor lauter Langeweile sich schlafen gelegt hat! Im Allgemeinen ist daher Langeweile zu bestimmen als die Unlust aus Mangel an einer Beschäftigung und Thätigkeit, welche zu erregen und festzuhalten im Stande ist. Langweilig wird darum dem Kinde ein Spiel, wenn es von demselben gleich Anfangs nicht genug beschäftigt wird, wenn seine Form nichts Ansprechendes hat; langweilig ist ihm ein Unterrichtsgegenstand, dem es an Frische, Anschaulichkeit und Wechsel gebricht; langweilig ist uns auf einer höheren Entwickelungsstufe eine Beschäftigung, welche uns keine anregenden Elemente zuführt, und selbst ein an sich interessantes Gespräch, wenn es uns in einer vorher begonnenen Thätigkeit hindert. Es fällt in die Augen, in wiefern von der Langenweile der Ueberdruß sich unterscheidet. S. den Art. und vergl. Eberhard's Versuch einer allgemeinen deutschen Synonymik. 2. Aufl. Bd. 5. S. 12 f.

Natürlich äußert sich die Langeweile auf sehr verschiedene Weise. Entsteht sie aus Mangel an Erfüllung der sinnlichen Urvermögen, so kommt es viel darauf an, zu welchem sinnlichen Grundsysteme dieselben gehören. Ist z. B. das System des Gesichtssinnes längere Zeit hindurch ohne neue Anregungen geblieben, so wird sich die daraus hervorgehende Langeweile vielleicht am ersten in einem zwecklosen Umherschweifen des Blickes zu erkennen geben; die Langeweile aus unterbliebener Beschäftigung des Tastsinns zeigt sich wohl immer zuerst in einem gleichgiltigen Spielen mit den Fingern u. s. f. Aber eine solche Langeweile wirkt auch weiter: sie manifestirt sich in allerlei unartigen Bewegungen der Glieder, in einem unruhigen Umherfahren, in Neckereien, in wunderlichen, rasch wechselnden Beschäftigungen, in Zerstreutheit, in Verstimmung und ungebehrdigem Wesen. Dabei hängt viel auch davon ab, ob die ursprüngliche Bestimmtheit der Seele mehr reizempfänglich, oder mehr kräftig, oder mehr lebendig ist. Ein vorzugsweise lebhaftes Kind wird die Langeweile am ehesten und am schwersten empfinden. Je höher aber die Entwickelung der Seele steigt, je mehr sich der Mensch in eine bestimmte Bahn der Thätigkeit hineingewöhnt, je leichter er sich, auch wenn äußere Anregungen fehlen, innerlich zu beschäftigen vermag, desto seltener kann Langeweile entstehen, desto schneller kann, auch wenn sie einmal entsteht, ein Gegenmittel aufgefunden werden; zu auffälligeren Aeußerungen der Langeweile kommt es alsdann kaum. Wo aber jene höhere Entwickelung, jene feste und geordnete Thätigkeit, jenes innerliche Arbeiten nicht vorhanden ist, oder gewaltsam aufgehalten und unterbrochen wird, da ist eine im höchsten Grade peinliche und zu furchtbaren Ausbrüchen treibende Langeweile denkbar. Man ver-

gegenwärtige sich die Langeweile des Krankenlagers, oder des Kerkers.

Und je länger nun der langweilige Zustand dauert, desto nachtheiliger wirkt er auf die Seele selbst. Die Unruhe, die Zerstreutheit, die Verstimmung, deren wir eben als Aeußerungen der Langeweile gedachten, werden allmählig habituell und erhalten sich oft durch ein halbes Leben, als innere Eigenschaften, — die neu sich bildenden Urvermögen werden immer wieder von ihnen gleichsam in Beschlag genommen und ohne Gewinn für die Entwickelung der Seele verbraucht, — möglich auch, daß schlimmere Mächte des Innern, daß unsittliche Neigungen die freien Vermögen an sich ziehen und durch sie sich verstärken: die Langeweile ist die Mutter von Verbrechen geworden. —

Auch hier ist von selbst klar, wie viel auf die pädagogische Behandlung der ersten Jahre ankommt. Denn gerade die Seele des Kindes hat ja am meisten unerfüllte Urvermögen, in ihr ist ein fortwährendes Aufstreben nach erregenden, erfüllenden Elementen. Es ist ein altes, von aller Kinderwärterinnen Munde tagtäglich fließendes Wort: das Kind will beschäftigt sein; die erfahrensten Erzieher nennen diese Beschäftigung eine heilige, unabweisbare Pflicht. Und die Lösung dieser Aufgabe ist so leicht, da das Kind, weil ihm fast Alles noch neu, auffallend, wunderbar ist, durch Alles erregt und beschäftigt werden kann. Aber dennoch gibt man fort und fort Tausende von Kindern unter die Hände gedankenloser Dienstboten in Kinderstuben und auf Promenaden den Qualen der Langeweile Preis, dennoch kommt man den Fragen der Kleinen so selten freundlich entgegen, bietet man ihrem in hundertfacher Gestalt hervorbrechenden Thätigkeitstriebe so selten angemessene Objecte, bringt man in ihre selbsterwählten Geschäfte so wenig Zusammenhang. Es könnte so viel geschehen, und es geschieht so wenig! Man vergleiche das treffliche Buch von F. Köhler die Mutterschule. Erster Theil: Muttertändeleien. Uebergang durch Spiel zu ernstern Beschäftigungen und Anweisung zu beiden.. Berlin, Reimer 1840. XIV. 194 S. gr. 8. (27½ Ngr.). — Anfänglich Spiele, nicht blos zur Unterhaltung, sondern auch zu vielfacher Uebung der Sinne, daneben Bekanntmachung mit Einzelnheiten der Sinnenwelt, der häuslichen Umgebungen, des Gartens, der Flur, der Straße, der Stadt; und man wird hier um so erfreulichere Erfolge sehen, je mehr man in der ersten Lebenszeit des Kindes schon auf Erregung der Sinnenthätigkeit und damit des physischen Lebens selbst bedacht gewesen ist. Mehr und mehr gewöhne man an regelmäßige Thätigkeit. „Eigentliche Unterrichtsstunden würden den Kindern an und für sich unnütz sein, wenn man auch darin ein Mittel fände, sie einer sanften und ernsten Disciplin zu unterwerfen. Wollte man dagegen allen Unterricht verbannen, so müßte man allerlei Vorwände erfinden, um ihre Zeit auszufüllen und ihren Gedanken eine unschädliche Richtung zu geben; denn es kommt bald ein Augenblick, wo sie für die Anwendung ihrer Kräfte keinen bestimmten Gegenstand mehr finden und ihre gewöhnlichen Spiele ihnen keine Unterhaltung mehr gewähren. Alsdann scheinen sie ordentlich ein Bedürfniß zu haben, Andere zu beunruhigen und zu quälen; sie machen ihre Umgebung ungeduldig und eine schlecht verhaltene üble Laune zeigt sich bei ihnen. Das Lernen dagegen ist ein Beruhigungsmittel für ihre Nerven, ein treffliches Hilfsmittel, um sie verständig und artig zu machen; es zähmt die unruhige Thätigkeit des Characters, indem es die des Verstandes anregt, und da es Gehorsam und fortschreitenden guten Willen voraussetzt, so gelingt es einem auf diesem Wege, sowohl die guten Eigenschaften des Herzens als die Fähigkeiten des Verstandes bei den Kindern zu entwickeln." Madame Necker de Saussure. — Nur vermeide man in dieser ersten Periode, wie in jeder spätern, zu rasche Uebergänge, zu häufigen Wechsel, man hüte sich, die Kinder zu heftig anzuregen, zu lange in Bewegung zu erhalten; das Auffassen muß immer im rechten Verhältnisse zum Aneignen und Verarbeiten stehn. Ebenso hüte man sich, da zwingend einzugreifen, wo die Kinder aus eigenem Antriebe eine Beschäftigung vorgenommen haben, wenn diese nicht einen wirklichen Nachtheil herbeiführen kann; man sei da nicht gar zu ängstlich bei scheinbar zwecklosen Dingen: die Beschäftigung selbst ist bei den Kindern Zweck; man trete in solchen Fällen nur ergänzend hinzu.

Eine besonders sorgsame Behandlung ist bei kränklichen Kindern nöthig. Da bei solchen die Thätigkeit nach Außen mannigfach gehemmt ist, da sie vielleicht Wochenlang in denselben Räumen festgebannt werden, da ihnen viele Spiele versagt sind und mehr innerliche Beschäftigungen nicht zugemuthet werden können, verfallen sie leicht einer quälenden Langeweile, die sich durch freundliche Worte nicht vertreiben läßt und oft auf eine unerfreuliche Weise sich äußert. Die hieraus sich ergebende Schwierigkeit ist um so größer, als sie selbst dasjenige, was ihnen Unterhaltung und Freude gewährt, bei der Haltlosigkeit ihres ganzen Wesens, nur kurze Zeit festhalten, so daß der Erzieher, hier außer Stande, Vieles darzubieten, mehr Beschäftigungsmittel nöthig hat, als bei den im Frohgefühle der Gesundheit dahin flatternden Kleinen. Da kann er sich am Ende nur so helfen, daß er in die wenigen Gegenstände eine stete Abwechselung bringt und das Alte immer wieder mit dem Reize der Neuheit umgibt. Hätten solche Kinder schon eine Lieblingsbeschäftigung sich erwählt, so thäte man am Besten, ihnen dabei alle mögliche Unterstützung zufließen zu lassen; haben sie eine derartige Beschäftigung noch nicht, so suche man ihnen irgend eine Thätigkeit recht lieb zu machen: in dem Bedürfnisse nach Erhebung aus ihrem gedrückten Zustande fassen sie das Dargebotene vielleicht mit Freuden auf. Wie viele Kinder haben schon bei zierlichen Papparbeiten das auf ihnen lastende Weh vergessen! Lectüre dagegen möchte in diesem Lebensalter zur Abwehr der Langenweile noch wenig geeignet sein; sie scheint sogar auf kränkliche Kinder einen abspannenden Einfluß auszuüben, da sie mit einer so großen Menge von Vorstellungsmaterialien erfüllt, welche die schwache Seele nicht verarbeiten kann. —

In Bezug auf den Unterricht ist oft schon erklärt worden: er sei am schlechtesten, wenn er langweilig sei. Wenn aber ist er langweilig? 1) Wenn er den Schülern Unverständliches entgegenbringt; dann nämlich werden die aufstrebenden Vermögen in keiner Weise erfüllt und die nun entstehende Unlust ist um so größer, je mehr der Unterricht selbst zu einem Aufstreben veranlaßte, je mehr er Erfüllung hoffen ließ. Der Unterricht ist aber viel häufiger unverständlich, als

Manche glauben wollen, man hält den Stoff auf den meisten Stufen zu hoch; dies gilt von den einfachen Mittheilungen des Landschullehrers wie von den complicirten Vorträgen des academischen Docenten. S. den Art. Verständlich. Der Unterricht ist aber 2) auch langweilig, wenn er Verständliches nicht interessant macht; denn auch dann läßt das Aufstreben, welches anfänglich vielleicht sehr groß ist, rasch nach, um in Mißmuth überzugehen. Dem geistig Reiferen freilich ist das Verständliche auch in der simpelsten Form, ja in abgeschmackter Darstellung lieb und werth, durch die Gedanken und Thatsachen, welche es bietet; dem Kinde, und selbst dem Jünglinge ist dasselbe mehr durch das, was als äußere Zuthat hinzu kommt, als durch das, was es ist, bedeutend. Nicht minder ist 3) der Unterricht langweilig, wenn er zu wenig Abwechselung darbietet; auch dann nämlich ermüdet die Seele und die nun unbeschäftigten Kräfte regen sich in unruhigem Umherschweifen. Dies ist ein Hauptgrund zu der Forderung, man solle nicht nur mit den Unterrichtsstoffen wechseln, sondern auch in jedem einzelnen Stoff nicht zu lange dieselbe Behandlungsweise festhalten, übrigens aber nach den Stunden der Anspannung immer Stunden oder Viertelstunden der Erholung eintreten lassen. Langweilig ist endlich der Unterricht auch 4) wenn er den Schülern nicht öfter das Bewußtsein des durch ihn Erworbenen (in innerer und äußerer Beziehung) möglich macht. Daher die Nothwendigkeit der Repetitionen, der Examina, der halbjährigen oder doch Jahr für Jahr eintretenden Versetzung und bei jüngeren Schülern wenigstens, des Certirens (s. oben den Art.). Es heißt von dem berühmten Stifter des Waisenhauses in „Franke's Stiftungen" von Schulze, Knapp und Niemeyer Theil I. S. 431: „Um bei der Jugend den Trieb zum Fleiß zu unterhalten, hat der Stifter die Zahl der Classen lieber etwas zu groß, als zu klein machen wollen. Außer einer mehreren Abstufung entstand hieraus auch der Vortheil, daß, weil alle halbe Jahre nach geendigter Schulprüfung die Versetzung in einer höhern Classe zu erwarten war, die Fleißigen, wenn sie nach Verlauf von 6 Monaten eine höhere Stufe mit Ehren betraten, immer mehr angespornt wurden, ihr Lob zu behaupten. Und so legen sie noch jetzt ihre Laufbahn mit Vergnügen zurück: anstatt daß der Eifer leicht erkaltet, wenn die Kinder ein oder mehrere Jahre in einer und derselben Classe sitzen, und so lange immer einerlei treiben müssen." Es kommt nicht selten vor, daß Schüler, welche wegen zu mangelhafter Leistungen bei der Versetzung auf der bisherigen Stufe zurückgehalten wurden, noch schlechter sich zeigen bei der nächsten Versetzung, während eben solche, weiter gehoben, über Erwartung Treffliches zu leisten beginnen. Kl.

Lateinische Sprache. Wir versuchen zuerst eine Beantwortung der Frage zu geben: Gehört der lateinische Sprachunterricht in diejenigen Schulanstalten, welche ihre Schüler nicht zu einem gelehrten Berufe vorbilden wollen? Es ist bisher ziemlich allgemein anerkannt worden, daß die lateinische Sprache und Literatur als die eigentliche Grundlage aller modernen Bildung anzusehen sei. Denn obgleich zur Entwickelung der germanischen und romanischen Völker im Mittelalter gar manche andere Potenzen mitgewirkt, obgleich besonders das Christenthum in den durch die Völkerwanderung furchtbar aufgewühlten Boden einen Saamen von unendlicher Triebkraft ausgestreut, so läßt sich doch nicht leugnen, daß die zertrümmerte und von wilden Wogen überfluthete Römerwelt mitten unter neuen Elementen in tausendfacher Gestalt wieder an den Tag emporgestiegen und in zum Theil barocker Weise mit dem Neuen verschmolzen worden sei. Es braucht kaum daran erinnert zu werden, wie die Sprache der Römer in der Kirche und im Staate die fast einzig gebrauchte war, wie in derselben die Decretalien der Päbste, die Beschlüsse der Concilien, die Chroniken der Klöster, die Capitularien Karls des Großen und unzählige Urkunden abgefaßt, wie aus ihr die Sprachen der Italiener, Franzosen, Portugiesen und Spanier als Töchtersprachen hervorgegangen sind, wie auch in das Deutsche aus ihr so viele Bestandtheile, und zum Theil die Ausdrücke für die wichtigsten Begriffe (Religion, Natur u. s. w.), aufgenommen worden, wie die noch im Mittelalter beginnenden National-Literaturen an der römischen Literatur sich herangebildet (man denke an Dante und Petrarca; vgl. m. Aufsatz: Die große Chronik von Saint Denis. Abendzeitung 1840. Nr. 297 f.). Die sogenannte Wiederherstellung der Wissenschaften im 15. Jahrhunderte schien neben der griechischen Sprache und Literatur auch die römische zu einem bisher noch nicht gekannten Einflusse erheben und durch sie das Leben der Völker verjüngen zu wollen; die Reformatoren ließen sie nach ihrem ganzen Werthe gelten (als Luther sich in das Augustinerkloster zurückzog, begleitete ihn von allen seinen Büchern nur Virgil und Plautus), die nun in vielen Städten neu eingerichteten lateinischen Schulen beschäftigten ihre Zöglinge vorzugsweise, wie schon der Name sagt, mit dem Lateinischen und die an denselben von Schülern zur Aufführung gebrachten Schauspiele waren ebenfalls längere Zeit in dieser Sprache abgefaßt, die classischen Schriften Latiums wurden neben denen der Griechen vielfach gedruckt, interpretirt und commentirt, deutsche, holländische, französische Philologen kämpften für das Lateinische und schrieben, wie die meisten Gelehrten, ihre Werke lateinisch. Die höhere und umfassendere Ausbildung der neuern Sprachen und Literaturen hat nun zwar allmählig den letzten Gebrauch antiquirt, (auch die Vorlesungen an den Universitäten und die Programme der Gymnasien werden immer seltener in lateinischer Sprache gegeben), und der Gedanke an die Leistungen unserer Classiker hat für Manche die alte Literatur ihres bisherigen Nimbus entkleidet; aber im Allgemeinen ist man noch dankbar genug, anzuerkennen, daß das Neue auf alten Fundamenten ruhe und daß ein volleres und tieferes Verständniß der neueren Sprachen und Literaturen, wie der neueren Zeit überhaupt ohne Bekanntschaft mit den classischen Sprachen und besonders der lateinischen, nicht wohl möglich sei. Das Geschrei alter und junger Basedowianer kommt nicht mit in Anschlag.

Folgt aber daraus, daß die lateinische Sprache in den Bürgerschulen, Realschulen u. s. w. einen Platz erhalten müsse? Es scheint nicht so. „Es ist ohne beweisende Kraft, wenn darauf hingewiesen wird, daß die höhere Bildung unserer Zeit den classischen Studien der vergangenen Jahrhunderte ihr Dasein und ihre Eigenthümlichkeit zu verdanken habe. Denn so wenig dies geleugnet werden kann, so wenig wird doch ein

Verständiger behaupten, daß derjenige, welchen die Zeit auf die Schultern eines Andern gestellt hat, zuvor den Standpunct dieses Andern und die Festigkeit des Bodens, worauf derselbe gestanden, selbst untersuchen müsse, um auf der ihm gewordenen Höhe zu stehen und ihren Umblick zu genießen. Und wer hat auch behauptet, daß die römische und griechische Philologie aus der Reihe der gelehrten Studien ganz verwiesen werden solle? Nur daß es nicht nöthig sei, einen Jeden, der heut zu Tage einen höhern Schulunterricht wünscht oder bedarf, auf diesem Umwege zu seinem Ziele zu führen, kann vernünftiger Weise behauptet werden." Dr. Chr. Weiß Gymnasien und Realschulen in ihrem gegenseitigen Verhältnisse (Leipzig, 1841) S. 10. Der würdige Verfasser zeigt sodann, wie es einen directern Weg zur wissenschaftlichen Bildung gebe, den Weg der Wissenschaft selbst, er macht, mit Bezug auf den zweiten Band seiner „Erfahrungen und Rathschläge," darauf aufmerksam, wie schon bei dem Elementarunterrichte nicht unterlassen werden dürfe, Geist und Gemüth der Schüler auf das Geistige, das Unvergängliche, die Einheit hinzurichten und dafür zu gewinnen, wie schon der Elementarschüler gewöhnt werden müsse, in den sinnlichen Objecten, welche der Lehrer ihm zugeführt und in deren Kreise das Leben ihn festhalten wird, das Unsinnliche, die Kraft, den stets schaffenden und bewegenden Geist zu erkennen, wie die Lehrpläne der Elementarschulen mit denen der höhern Schulen dieselben Lehrgegenstände gemein haben, so daß, während der Zögling einer niedern Stufe in diesen Dingen Einzelnes beobachtend erkennen, den innern Zusammenhang desselben verstehen, die analoge Einheit eines größern Ganzen ahnen lerne, der zur Wissenschaft heranreifende Schüler jedes Naturgebiet als ein logisches Ganzes denken lernt, diesem das Einzelne begreiflich einzufügen oder unterzuordnen geübt wird, und endlich zu der Idee der lebendigen Einheit alles Seins und Geschehens kommt. So nun erscheint das Einschlagen eines mehr indirecten Weges wenigstens für diejenigen nicht nöthig, welche eine historisch-genetische Erkenntniß nicht suchen; zu einer solchen freilich kann man allein durch das Studium der alten Sprachen und Literaturen, und besonders der lateinischen, gelangen. — Hierbei können wir jedoch zwei Fragen nicht zurückhalten: 1) sollte nicht das Betreiben der Grammatik einer alten Sprache ganz vorzüglich geeignet sein, an jenes wissenschaftliche Denken zu gewöhnen? 2) Kann der auf wahre, auf tiefer begründete Bildung Anspruch Machende wirklich die Kenntniß der lateinischen Sprache und Literatur entbehren? Wir wagen die erste Frage zu bejahen, eben so entschieden, als wir die zweite verneinen. Mögen Andere mit ihrer Stimme unsere Ansicht unterstützen. Was Beneke von beiden classischen Sprachen sagt, gilt nicht am wenigsten von der lateinischen: „Die Formen der alten Sprachen liegen dem kindlichen Vorstellen näher und sind daher leichter, als die der neuern. Das durch sie Dargestellte gehört ja dem Kindesalter des menschlichen Geschlechts an, ist also auch dem kindlichen Alter des einem späteren Geschlechte angehörigen Menschen homogener. Die in den Formen der alten Sprachen abgespiegelte geistige Entwickelung steht noch nicht auf der Höhe der Reflexion, wie die der neueren; und jene also sind elementarischer, unmittelbarer, frischer, gleichsam durchsichtiger. Ueberdies sind sie, vermöge ihrer kürzeren Lebensdauer, von fremden Beimischungen und von zahlreicheren einheimischen Ausbildungen freier, also auch in dieser Hinsicht durchsichtiger. Dagegen die neueren Sprachen, als einer höhern Stufe der Reflexion angehörig, und mehr oder weniger durch das Zusammenfließen verschiedener Einwirkungen entstanden, die Denkformen weniger klar und rein durchscheinen lassen." (Erziehungs- und Unterrichtslehre Bd. II. S. 165 f.). Hiermit stimmen die Bemerkungen Bäumlein's überein. „Endlich macht selbst ihr sinnlicher Organismus die alten Sprachen vor den neueren geeignet, zur Gymnastik des Geistes zu dienen. Es spricht sich nämlich auch in ihrem Bau der unterscheidende Character der classischen Cultur aus, daß die Form dem Inhalte adäquat, dieser in jener völlig ausgeprägt ist. Die logischen Verhältnisse, die in dem einfachen Satze und in dem Satzgefüge vorkommen, sind in der römischen und griechischen Sprache mit einer Präcision bezeichnet, welche in den neuern Sprachen, in denen das Körperliche vom Geistigen fast verflüchtigt ist, umsonst gesucht wird. Der Mannigfaltigkeit natürlicher Denkformen entspricht in den classischen Sprachen eine gleiche Mannigfaltigkeit von sprachlichen Formen, während die neueren Sprachen an letzteren auffallend arm sind. Für das jugendliche Alter ist es nicht nur leichter, sondern auch angemessener, in den sinnlich verschiedenen Sprachformen die mannigfaltigen Denkformen zu erkennen, und so die ganze Mechanik der Sprache sich zum Bewußtsein zu bringen." (Ansichten über gelehrtes Schulwesen S. 50 f.). Nicht minder dient zur Bejahung unserer ersten Frage, was Deinhardt über die Bildung der Urtheilskraft durch derartigen Sprachunterricht sagt, in seinem bekannten Werke: Der Gymnasialunterricht nach den wissenschaftlichen Anforderungen der jetzigen Zeit, S. 200 f. Vgl. A. Kapp die Gymnasialpädagogik im Grundrisse, S. 61 f. Während aber die alten Sprachen, und also auch die lateinische, hinsichtlich ihrer Bildungskraft die neueren gewiß übertreffen (wir sehen dabei von der Muttersprache ab), unterliegt es gar keinem Zweifel, daß die Mathematik und Realien in dieser Beziehung noch weniger mit ihnen sich messen können. S. Beneke a. a. O. S. 190 ff. 202 ff. — Was dann die zweite Frage betrifft, wie steht die Sache? Entweder ist die moderne Bildung von der des Alterthums unabhängig geworden und jetzt „durchaus in sich selbst begründet," oder sie saugt einen großen Theil ihres Lebens noch immer aus dem Trümmerfelde der alten Welt; ist jenes wahr, so nöthige man die besten Köpfe nicht länger, Jahrelang an dürren Schalen zu nagen; gilt dieses noch, so verkümmere man den Zöglingen der Realschule ihre Bildung nicht. Im ersteren Falle brauchte man ja nur, wenn man einen historisch-genetischen Weg verfolgen will, bis zu den Anfängen der in sich selbst begründeten Bildung zurückzugehn, oder man könnte gleich gar die Gymnasien in Realschulen umwandeln; im andern Falle muß man auch die Realschüler bis in das Alterthum zurückführen, so weit es thunlich ist. Nun, die Nachweisung, wie die moderne Bildung auf sich selbst ruhe, ist noch nicht gegeben; vielfältig aber ist die Abhängigkeit derselben von dem Alterthum dargethan worden. Auch braucht die Gegenwart mit der Unnatur, Unwahrheit und Verworrenheit ihrer Zustände vor der

Hand eben nicht hochmüthig auf die alte Zeit zurückzublicken, von der sie vielmehr noch Manches lernen kann: es sind die Schachte der alten Welt noch lange nicht ausgebeutet. Wir halten uns an das, was neulich Thiersch gesagt hat: „Ich acht' als der Lage und dem Bedürfniß des künftigen Industriellen und des höher gestellten Staatsbürgers im Allgemeinen gemäß, daß er wenigstens in dem früheren Lebensalter eine Reihe von Jahren in Unterricht und Erziehung mit dem künftigen Gelehrten gleichen Schrittes geführt, dadurch aber auf eine höhere Stufe der Einsicht, des geistigen Vermögens und der Gesinnung erhoben werde. Ich gehe hier nicht auf das Bildende und Veredelnde eines gut geführten Unterrichts der gelehrten Schulen von Neuem ein; es liegt offen vor, und wird nur von Thoren und Verblendeten verkannt. In ihm liegt die feste und unerschütterliche Grundlage unserer höheren Bildung. Ich weise eben so wenig auf die Folgen hin, wenn beide Richtungen bis in die Wurzel hinab getrennt oder in dieser Trennung erhalten würden. Die höhere Bildung hat nur Ein Fundament, das Jahrhunderte gelegt und große Erfolge befestigt haben. Es eitlen Hoffnungen oder unklaren Bestrebungen zu Liebe trennen, nährt und schärft noch die Feindschaft, welche wir lösen wollen, und schwächt zumeist denjenigen Stand, den wir zu der Quelle des höheren Gedeihens leiten und, ohne seine Bestimmung aus den Augen zu verlieren, aus ihr tränken, durch sie stärken möchten." (Ueber das Verhältniß der Philologie und der classischen Studien zu unserer Zeit. Die Vorträge von Creuzer, Thiersch und Zell. Mannheim, Löffler 1840. S. 20). Vgl. den Aufsatz „über die beginnende Aussöhnung des Humanismus und Realismus," im Allgemeinen Anzeiger 1842. Nr. 119.

Hieraus ergiebt sich, nach unserer Ueberzeugung, die Nothwendigkeit des lateinischen Sprachunterrichts zunächst für die Realschule. Dies ist auch in der Praxis ziemlich anerkannt. So läuft in der Realschule des Waisenhauses zu Halle der Unterricht im Lateinischen durch alle Classen. Wir geben zur Veranschaulichung einen Abriß des hier festgesetzten Lehrganges. V. Erklärung und Einübung der Hauptregeln und Paradigmata der Etymologie (2 Stunden); Uebersetzung und Erklärung der Sätze der ersten Abtheilung in Schirlitz Lesebuche (1 Stunde); Anleitung zum Uebersetzen aus dem Deutschen in's Lateinische, nebst mündlichen und schriftlichen Uebungen (1 Stunde); alle 14 Tage eine Arbeit zur Correctur. IV. Formenlehre und einzelne Theile der Syntax (1 Stunde); schriftliche Uebungen im Uebersetzen aus dem Deutschen in's Lateinische, zu Hause und in der Schule (2 Stunden); mündliche und schriftliche Uebersetzung mehrer Aesopischer Fabeln (1 Stunde); alle 14 Tage ein Exercitium zur Correctur. III. Cornelius Nepos (2 Stunden); Casuslehre und die wichtigsten Regeln über die Modos (1 Stunde); alle 14 Tage ein Exercitium. II. Caesar de bell. gall. und Ovid. Trist. (erst 2, dann 1 Stunde); Repetition der Casuslehre und Einübung der Regeln von den Modis (1 Stunde); alle 14 Tage ein Exercitium. I. Caesar de bell. civil., Ovid. Metam., Virg. Aen. (2 Stunden); Extemporalia mit Rücksicht auf die schwierigeren Abschnitte der Grammatik und Synonymik (1 Stunde); alle 14 Tage ein Exercitium. (Programm von 1841). In ähnlicher Weise ist auch bei den mit Gymnasien verbundenen Realclassen das Lateinische behalten. So z. B. in Preußisch-Minden, wo zwei Realclassen mit Tertia und Secunda des Gymnasiums parallel laufen und in beiden dem Lateinischen 3 Stunden gewidmet sind (Allg. Schulzeitung 1841, Nr. 118); so in Potsdam, wo drei Realclassen mit dem Gymnasium in Verbindung stehen und in Tertia Justinus, in Secunda Curtius, in Prima Sallustius, Ciceronische Reden und Virgils Aeneide gelesen wurden (in jeder Classe 6 Stunden), nach dem Programm von 1839, dem eine treffliche, tief eingehende Abhandlung vom Dir. Rigler, „Einige Gedanken über Gymnasial- und Realbildung" beigegeben ist.

Indeß verschweigen wir nicht, daß man an Realschulen und Realclassen, seit Spilleke sein abfälliges Votum abgegeben (in seinem Programm von 1822 „Ueber das Wesen der Bürgerschule"), das Lateinische zum Theil auch ausgeschieden hat, wie denn überhaupt seit Jahren schon lebhafte Verhandlungen geführt worden sind über Möglichkeit und Räthlichkeit der Uebertragung humanistischer Elemente in die Realschule, sowie über die Aufnahme von Realschülern in die Gymnasien. Dabei mußte natürlich das Lateinische einer der ersten Streitpuncte sein. Wir verweisen noch, zur Ergänzung der oben unter dem Artikel Bürgerschule, — höhere Bürgerschule gegebenen Literatur, auf folgende Schulschriften:

F. G. Schwalb, über die innigere Vereinigung der höhern Bürger- und Gelehrtenschule in dem Gymnasium. Saarbrücken, 1827.

Aug. Spilleke, Grundsätze des Lehrplans für die Realschule, 1828.

F. K. A. Grashof, über künftige Reformen in den Lehr- und Lectionsplänen unserer Schulen. Cöln, 1830.

A. Petzold, Vorschläge zur Erweiterung der Gymnasien, damit sie auch von denjenigen, die keinen gelehrten Stand wählen wollen, aber doch eine höhere Bildung wünschen, mit Nutzen besucht werden können. Neisse, 1830.

Paalzow, auch ein Wort über Bürgerschulen. Prenzlau, 1832.

S. G. Reiche, können höhere Bürgerschulen gedeihen, ohne daß die bestehenden Gymnasien, jedoch unbeschadet ihrer Grundverfassung, eine Veränderung erfahren. Zwei Fragmente. Breslau, 1834 und 37.

Ueber die Verbindung höherer Bürgerschulen mit den Gymnasien. Crossen, 1831. (Programm des Gymnasiums zu Guben).

W. H. Blume, über die Verbindung einer höhern Realschule mit dem Gymnasium. Potsdam, 1835.

Klingenstein, über die Nichtstudirenden auf Gymnasien und höhern Bürgerschulen. Brandenburg, 1835.

Beith, über die Benutzung der Gymnasien, wo es an höhern Bürger- und Realschulen mangelt. Glogau, 1836.

J. D. Bensemann, wie kann durch die Gymnasien für eine genügende höhere Schulbildung auch der nicht gelehrten Stände zweckmäßig gesorgt werden? Cöslin, 1837.

Teske, über zweckmäßige Einrichtung von Parallel-Classen an Gymnasien. Stargard, 1837.

A. Kletke, Zweck der höhern Bürgerschule. Breslau, 1838.

Von ganz eigenthümlicher Art sind die Vorschläge Gotthold's in seiner kleinen Schrift: Auch eine Bürgerschule. Königsberg, Gräfe und Unzer, 1840. 50 S. 8.

Welches sind denn nun aber die Einwendungen, die man gegen das Lateinische im Unterrichte der Nichtstudirenden macht? Wir geben sie nach Beneke, der allerdings auch, obwohl er den Werth des lateinischen Sprachunterrichts sehr hoch anschlägt, eine Ausscheidung desselben aus dem Lehrstoffe der höhern Bür-

schule fordert. Hier seine Gründe. 1) Eines Zurückgehens auf die tieferen Grundlagen der Bildung bedarf es für diejenigen nicht, welche nur auf der Grundlage der gegenwärtigen Verhältnisse und mehr äußerlich wirksam sein sollen; überdies tritt gerade bei demjenigen, was für die Bürgerschule Hauptsache ist, bei der Mathematik und den Naturwissenschaften, jene Grundlage durch das Alterthum so zurück, daß wir sie selbst für die höchste Bildungsstufe zur Seite lassen. 2) Die Prüfung der Fähigkeiten, welche besonders bei dem lateinischen Sprachunterrichte möglich sein soll, und die Entscheidung, welche nach den hier zu Tage gegebenen Leistungen über die Admission zu einem höhern Berufe zu fällen sei, würde auf Unkosten zu Vieler erkauft, ist obendrein unsicher und auf andern Wegen besser und gewisser zu erreichen. 3) Daß die lateinische Sprache die Grundlage für anderweitige Kenntnisse ist und die Stammsprache für einige neuere, beweist die Nothwendigkeit ihrer Erlernung für Nichtstudirende keineswegs: jene Kenntnisse kann man auf viel leichtere Weise erwerben, und was man bei Betreibung neuerer Sprachen durch Kenntniß des Lateinischen erspart, wird mehr als aufgewogen durch den Zeitverlust, welchen die Erlernung des Lateinischen herbeiführt. 4) Der formelle Gewinn, welchen man allerdings beim lateinischen Sprachunterrichte haben kann, tritt erst auf höhern Stufen ein; die äußern Sprachelemente und die allgemeinsten und einfachsten Combinationen haben noch wenig Bildendes und gar Nichts, was nicht durch einen angemessenen Unterricht in der Muttersprache und in andern neuern Sprachen erreicht werden könnte. 5) Auch als gute Gedächtnißübung kann der lateinische Sprachunterricht für die Bürger- und Realschule nicht gelten; da es keine allgemeine Gedächtnißübung gibt, sondern die Uebung des Gedächtnisses stets nur die Anlagen für einzelne Vorstellungen und das mit ihnen Einstimmige trifft, so möchte die bei dem Unterrichte im Lateinischen zu gewinnende Uebung für die Gedächtnisse, auf welche es bei der Bürgerschule vorzüglich ankommt, ziemlich unfruchtbar sein. (a. a. O. S. 460 ff.) Vgl. Ammermüller die Real- und Gewerbsschulen. (Stuttgart 1837. 8.) S. 69 ff.

Es hängt aber Alles davon ab, in welcher Ausdehnung und nach welcher Methode man das Lateinische in Realschulen behandelt. Will man es nur als Nebensache und Prunksache treiben, dann freilich ist kein Gewinn zu hoffen, dann thut man besser, die ganze Lection zu streichen. Allein nach dem oben von uns Gesagten dürfen auch die Realschüler einer genauern Bekanntschaft mit dem Lateinischen nicht verlustig gehen. Die Realschule umfaßt Zöglinge, welche in ihrem spätern Wirken vielleicht eben so einflußreich dastehen werden, als diejenigen, welche das Gymnasium zu geistiger Selbstständigkeit heranzieht, Knaben und Jünglinge, welche als Männer an der Verwaltung der Gemeindeangelegenheiten Theil nehmen, in den Gerichten einen Platz erhalten, in Ständeversammlungen mitreden, kurz Aufgaben vor sich haben werden, welche eine gediegene, tief begründete Bildung voraussetzen, Knaben und Jünglinge, welche als Industrielle weit reichende, über Meer und Land gehende Verbindungen anknüpfen, durch ihre Geschäfte mit allen socialen und politischen Fragen der Zeit in Berührung kommen, unter Hunderten von Arbeitern als Gebieter stehen werden, Knaben und Jünglinge, welche späterhin mit den auf Gymnasien Gebildeten in tausendfache Berührung treten, zum Theil mit ihnen in denselben Kreisen der Thätigkeit stehen, mit ihnen zu berathen, zu entscheiden haben werden. So wenig sie da zu trennen sind, so wenig sollte man sie im Stadium der Vorbereitung scheiden; man sollte sie wenigstens nicht eher scheiden, als bis die mehr und mehr in den Vordergrund tretende Rücksicht auf den spätern Lebensberuf eine solche Scheidung nothwendig macht. Vielleicht sollte auch das Gymnasium Manches fallen lassen, was eine längere Verbindung jetzt Vielen als eine Unmöglichkeit erscheinen läßt. — Also — soweit es möglich ist, Vereinigung zu derselben Bildung und, wiefern dies durch den Unterricht erreichbar, Erfüllung mit derselben Gesinnung. Was ist aber hierzu nöthig? Vereinigung in denselben Unterrichtsgegenständen bis zu einer gewissen Stufe. Damit aber ist die Nothwendigkeit des Lateinischen für die Realschulen im Grunde schon dargethan, und wenn ihm die Vorzüge, von denen oben die Rede war, nicht abgestritten werden können, wenn also das humanistische Princip in seinem Rechte bleibt, so kann kein Zweifel sein, daß das Lateinische auch in einer gewissen Ausdehnung gelehrt werden müsse. So bald man aber dies anerkennt, dann ist keine Frage weiter, daß Gymnasium und Realschule ziemlich zusammenfallen. Der jetzige Zustand ist ein Uebergang.

So schwinden nun auch, wie uns scheint, die vorhin angegebenen Einwendungen dahin. Der ersten sind wir schon oben entgegengetreten: die moderne Bildung ist noch nicht von der des Alterthums emancipirt. Was den zweiten Punct anlangt, so kann doch nicht zweifelhaft sein, daß, wenn der lateinische Sprachunterricht so geistbildend ist, wie B. selbst anerkennt, er auch zur Prüfung der Geister ganz besonders geeignet sein müsse, und wenn Gymnasium und Realschule wenigstens bis zu einer gewissen Stufe zusammenfallen, ist auch eine ziemliche Sicherheit der Prüfung möglich, (weil sie längere Zeit fortgesetzt werden kann). Was das Dritte betrifft, so ist es doch anerkannt leichter, nach vorhergegangener Beschäftigung mit dem Lateinischen die Töchtersprachen zu erlernen; jedenfalls ist die Aneignung dieser neuern Sprachen nur dann eine tiefe und wahrhaft gründliche. Der versteht das Französische noch nicht, welcher einen französischen Brief schreiben, oder ein leidliches Gespräch durchführen kann, und wo der Unterricht dergleichen Leistungen als Höhepuncte seines Strebens ansieht, ist er gewiß nicht geistbildend. Die vierte Einwendung verliert ihre Kraft, sobald das Lateinische, wie wir gefordert haben, die Realschüler auch auf die höhern Stufen begleitet; übrigens glauben wir, daß schon die Beschäftigung mit den Elementen der Sprache, mit der Formenlehre, indem sie, bei der großen Fremdheit der Sachen, zu unausgesetzter Aufmerksamkeit zwingt und zu stetem Urtheile auffordert, gar wohl geistbildend werden könne. Vgl. Düntzer Ueber den Nutzen der Erkenntniß der Wortbildung auf Gymnasien; in der Zeitschrift für Alterthumswissenschaft 1839. S. 373 ff. Viehoff Ueber die Behandlung der Wortbildungslehre im lateinischen Unterricht. Emmerich 1841. Der fünfte Punct bedarf, wenn das Lateinische aufhört, Nebensache zu sein, keiner Widerlegung. —

In den obern Classen der Stadtschulen kann der

lateinische Sprachunterricht nur dann eine Berechtigung haben, wenn dieselben zugleich als Unterclassen der Realschule angesehen werden. Hier hängt also die Entscheidung von localen Verhältnissen ab. Rathsam aber ist es gewiß nicht, dann neben dem Lateinischen auch das Französische anfangen zu lassen von denselben Schülern; die Folge kann nur Verwirrung sein. — In die Gewerbeschule gehört das Lateinische gar nicht. Die Gewerbeschule ist durchaus Fachschule, unmittelbare Vorbereitungsanstalt für specielle Lebensberufe. Auch kann in derselben dem Lateinischen so wenig Zeit gewidmet werden, daß ein Erfolg gar nicht zu hoffen steht. —

Wir gehen über zu einer zweiten Frage: in welcher Weise würde mit Nichtstudirenden die lateinische Sprache zu treiben sein? Die Antwort kann kurz die sein: wie mit Gymnasiasten. (Wir haben immer sogenannte Realschüler vor Augen). Die Methode des Gymnasialunterrichts im Lateinischen hat seit einigen Decennien so bedeutende Fortschritte gemacht, daß man gar nicht versucht sein kann, die Vorschläge von Jacotot und Hamilton, die allerdings auch in Deutschland ihre Lobredner gefunden haben, an die Stelle des Errungenen zu setzen. Wir machen diesen Fortschritt in der Methodik des lateinischen Unterrichts am besten wohl durch eine kurze Characteristik der Erscheinungen, welche in neuester Zeit hervorgetreten sind, anschaulich; daran werden sich einige speciellere Bemerkungen über den mit Realschülern auch in der Besonderung zu nehmenden Gang u. s. w. knüpfen lassen. Vgl. die „Uebersicht der neuen Literatur auf dem Gebiete der lateinischen Grammatik vom Prof. Weißenborn in Eisenach;" in Jahn's N. Jahrbüchern für Philologie und Pädagogik 1842. XXXIV. Bd. Seite 403—465. Für den Weiteres Suchenden ist: Historische Uebersicht des Studiums der lateinischen Grammatik seit der Wiederherstellung der Wissenschaften, nebst einer Einleitung über das allgemeine Wesen der Sprache. Ein grammatischer Versuch von C. Michelsen. Hamburg, Perthes-Besser u. Mauke 1837. V. 138 S. 8. (15 Ngr.)

Die großartigen Forschungen Jacob Grimm's, die Umgestaltung der deutschen Grammatik durch K. F. Becker und S. H. A. Herling haben reformirend auch das Gebiet der lateinischen Grammatik ergriffen. Noch außerhalb dieses Einflusses steht Billroth's lateinische Schulgrammatik (zuerst Leipzig 1834; dann in zweiter Aufl., besorgt von Ellendt, Leipzig, Weidmann'sche Buchhandl. 1838), übrigens aber ein Werk, das seinem zu früh von der Erde genommenen Verfasser ein dankbares Andenken sichert. Ein Auszug ist die vielgebrauchte lateinische Grammatik für die untern Classen der Gymnasien, von Ellendt. Leipzig, Weidmann'sche Buchhandl. 1838. 8. Einen selbstständigen Weg versuchte Dr. Fr. G. Nagel (Pastor zu Gatersleben im Halberstädtischen) einzuschlagen in seiner nach 26jährigen Erfahrungen abgefaßten methodischen Schulgrammatik der lateinischen Sprache auf das Selbstfinden des Schülers und gleichmäßige Beschäftigung des selbstthätigen Nachdenkens wie des Gedächtnisses berechnet, und zum Privat- und Selbstunterricht herausgegeben. Leipzig, Kollmann, 1838. XVI. 3¼ S. 8. Der Verfasser will eine practische, heuristische Methode und schenkt besonders der Lehre von der Wortbildung, die er vor der Flexion behandelt, eine große Aufmerksamkeit. Mit durchgängiger Berücksichtigung der von den obengenannten Forschern und Methodikern aufgestellten Principien haben gearbeitet L. Grieben (Neue Darstellung der verschiedenen Satzarten und Satzverbindungen. Berlin, 1831), L. Eichhoff und L. Chr. Beltz (Lateinische Schulgrammatik. Elberfeld, 1837), Wilh. Weißenborn (Syntax der lateinischen Sprache. Eisenach, 1835; lateinische Schulgrammatik. Eisenach, 1838). Am entschiedensten hat die neuen Ansichten durchgeführt F. S. Feldbausch in seiner lateinischen Schulgrammatik für die mittleren und oberen Gymnasialclassen (Heidelberg, Groos, 1838. VIII. 668 S. gr. 8.), ohne jedoch den Stoff zu einem wohlgegliederten und abgerundeten Ganzen gestaltet zu haben; namentlich läßt die Behandlung der Formenlehre Manches zu wünschen übrig. In diesen Kreis darf man auch ziehen F. W. Otto's Grammatik der lateinischen Sprache für die unteren Classen der Gymnasien, nach dem heutigen Standpuncte der lateinischen Sprachwissenschaft auf eine leicht faßliche Art bearbeitet. Leipzig, Berger, 1835. Für den Elementarunterricht berechnet und daher mit zahlreichen Uebungsbeispielen versehen sind folgende, zum Theil vorzügliche Bücher:

J. Ph. Krebs, Anleitung zum Lateinischschreiben in Regeln und Beispielen zur Uebung, nebst einem kleinen Antibarbarus. 8. verb. und verm. Aufl. Frankfurt a. M., Brönner, 1837. XVIII. 664 S. 8.

Dieses ungemein reichhaltige und mit großem Scharfsinne abgefaßte Buch reicht allerdings weit über den Elementarunterricht hinaus, ist aber auch für diesen ein treffliches Hilfsmittel; nur ist dann die Umständlichkeit der Regeln hemmend und der Lehrer ist genöthigt, dieselben stets in kürzerer Fassung zu geben. Die Beispiele sind sehr instructiv und anziehend, großen Theils aus Cicero gewählt.

Wilh. Hermann Blume, lateinisches Elementarbuch. 1. Th., zum Uebersetzen aus dem Lateinischen in das Deutsche. 4. verb. und verm. Aufl. Potsdam, Riegel, 1840. 8. 2. Th., Uebungen im Uebersetzen aus dem Deutschen in das Lateinische. 4. Aufl. Ebendas. 1840. 8.

Der 2. Theil gibt eine einfache, aber zweckmäßige Syntax. Beide Theile enthalten zum Theil denselben Sprachstoff, eine Einrichtung, welche die Anfänger zum Bewußtsein zu bringen über den Unterschied des Deutschen und Lateinischen trefflich geeignet ist. (Irren wir nicht, so ist bereits wieder eine neue Auflage erschienen).

Raphael Kühner, Elementargrammatik der lateinischen Sprache nebst eingereihten lateinischen und deutschen Uebersetzungsaufgaben und den dazu gehörigen Wörterverzeichnissen. 1. Abth. für die untern Classen. Hannover, Hahn'sche Hofbuchh. 1841. XII. 305 S. gr. 8.

Im Ganzen zu wenig übersichtlich, in den Uebungssätzen kein rechtes Fortschreiten vom Leichtern zum Schwerern; der Druck des Buchs zu undeutlich für den Schulgebrauch.

A. Leber, Elementarbuch der lateinischen Sprache, enthaltend die Elementargrammatik, nebst zahlreichen lateinischen und deutschen Uebungsstücken, nach einer naturgemäßen Stufenfolge eingerichtet u. s. w. Stuttgart, Schweizerbart'sche Verlagsh. 1842. XIV. 370 S. gr. 8.

Der Verfasser richtet sich in der Anordnung der Satzlehre nach Feldbausch, gibt die Formenlehre einfach und übersichtlich und hat den kleinern Uebungssätzen auch zusammenhängende Stücke (Gespräche, Fabeln, Naturgeschichtliches und Erzählungen) beigefügt. Dem Buche ist eine weite Verbreitung zu wünschen.

Die Zahl derjenigen Bücher, welche, mit Ausschluß des grammatischen Formen- und Regelwerks, nur Stoff zum Uebersetzen, aus dem Lateinischen in's Deutsche oder umgekehrt, (mit Verweisungen jedoch auf die gangbarsten Grammatiken), darbieten, ist überaus groß; in methodischer Beziehung lassen auch die bes-

seren Manches zu wünschen übrig. Der Streit, ob es besser sei, einzelne abgerissene Anekdoten, Schilderungen u. s. w., oder einen ganzen lateinischen Schriftsteller mit den Schülern durchzugehen, ist noch nicht erledigt; wenn man aber die Schriftsteller ansieht, welche zunächst in Frage kommen (Eutropius, Aurelius Victor, Cornelius Nepos), so kann man über die endliche Entscheidung nicht zweifelhaft sein. Die Bücher der sogenannten Historiker bieten in Construction und Inhalt gar zu wenig Wechsel und Reiz. Wir ziehn daher Materialiensammlungen, wie sie Ellendt und Schirlitz gegeben haben, vor. Des Ersteren lateinisches Lesebuch für die untersten Classen der Gymnasien ist bereits in der 4. Aufl. (Königsberg, Gebr. Borntträger, 1840. VIII. 192 S. 8.) erschienen.

Jetzt noch einige besondere Bemerkungen. Wir halten zuerst dafür, daß bei dem lateinischen Sprachunterrichte der untern Classen nur Ein Lehrbuch eingeführt sein sollte. In diesem müßte Grammatik und Beispielsammlung (von einfachen Sätzen zu längeren zusammenhängenden Stücken fortschreitend und ebensowohl für das Uebersetzen aus dem Lateinischen in's Deutsche als umgekehrt für das Uebersetzen aus dem Deutschen in das Lateinische berechnet) sich vereinigen, etwa so, wie es von Leber in dem vorhin angeführten Buche versucht worden ist. Diese Einrichtung würde den Vortheil gewähren, daß die Schüler in diesem Lehrbuche vollkommen heimisch würden, und jeder Lehrer weiß, wie viel auf dieses Heimischwerden ankommt. Sodann glauben wir, daß man die Knaben nicht zu früh anfangen lassen dürfe, aus dem Deutschen in's Lateinische zu übersetzen. „Der Schüler weiß im Anfange noch so wenig Wörter und findet auch bei sehr leichten Sätzen eine Menge Schwierigkeiten, welche ihm so oft das Erlernen einer fremden Sprache verleiden; erst wenn er einen gehörigen Vorrath von Wörtern gelernt und eine ziemlich große Sicherheit in Anwendung der Formenlehre erlangt hat, lasse man ihn deutsche Sätze in's Lateinische übersetzen; die geringe Anstrengung, mit der er dies thun kann, wird seine Freude, aber auch seinen Eifer erhöhen, das Schwere gerne zu übernehmen. Um aber auch schon im ersten Jahre die Uebungen im Uebersetzen in das Lateinische nicht ganz zu umgehn, gebrauche man die lateinischen Uebungsbeispiele dazu und lasse sie mündlich in's Lateinische zurückübersetzen." (Leber). 3) Man lasse nicht Wörter blos, sondern auch Sätze memoriren; und es kommt viel darauf an, daß der Schüler bei Zeiten einen umfänglichern Sprachstoff in das Gedächtniß aufnehme. Die allgemeine Aufmerksamkeit, welche die hierauf bezüglichen Vorschläge E. Rudhardt's (in seiner jüngst erschienenen Schrift: Vorschlag und Plan einer äußern und innern Vervollständigung der grammaticalischen Lehrmethode, zunächst für die lateinische Prosa. Breslau, Max, 1841. XXIV. 364 Seiten. gr. 8. Preis 1 Rthlr. 10 Sgr.), bei Behörden und Schulmännern gefunden haben, läßt hoffen, daß gerade dieser Punct künftighin noch sorgfältiger werde erwogen werden. 4) Obwohl man nicht zu früh aus dem Deutschen in das Lateinische übersetzen lassen darf, so knüpfe man doch durchgängig alles Syntactische an den deutschen Sprachgebrauch an, etwa in der Weise, wie Krebs in seiner oben genannten Anleitung es gethan hat. Es ist dies nur eine besondere Anwendung des überall mehr oder weniger geltenden pädagogischen Satzes: Knüpfe das Unbekannte an Bekanntes. 5) Man mache jede neue Uebung zu einer Wiederholung des Dagewesenen, theils der Wortformen, theils der Satzformen; solche Wiederholungen nützen mehr und sind für die Schüler weit ansprechender, als Generalrepetitionen, d. h. nochmalige schnellere Wanderungen durch die bekannten Gebiete, welche jedoch nicht ganz weggelassen werden können, da sie den Schüler zu einem energischen Zusammenfassen, zu einem allseitigen Ueberschauen, zu einem innerlichen Verbinden der vielen Einzelheiten bringen. 6) Man schreite dessenungeachtet so rasch als möglich fort, damit die Schüler zum Bewußtsein ihres Fortschrittes kommen: nur dann haben sie ein rechtes Interesse für die Sache. Man führe sie also bald aus der Formenlehre zum Uebersetzen lateinischer Stücke: es hat für Knaben einen ganz eigenthümlichen Reiz, dieses Uebersetzen, die Stücke sind für sie eben so viele Räthsel, um deren Lösung sie sich mühen. 7) Man gebe zuerst von Formenlehre und Syntax nur das Wesentliche, dieses aber präge man so fest als möglich ein; es kommt Alles darauf an, daß die Schüler eine Uebersicht gewinnen. Verfährt man aber so, dann läßt sich in zwei Jahren ein fester grammatischer Grund legen; natürlich reicht man aber mit 2 oder 3 Stunden wöchentlich nicht aus. — In höhern Classen tritt nun zusammenhängende Lectüre ein. Wir haben oben gesehen, welche Schriftsteller in solchen Realclassen gelesen werden. Statt Cornelius Nepos möchten wir Justinus vorschlagen, theils weil seine Darstellung in den meisten Partieen leicht und ansprechend ist (man vgl. das Urtheil von H. Steffens in seinem: Was ich erlebte. Bd. 1. S. 89), theils weil er dazu dienen kann, den Schülern eine Uebersicht der alten Geschichte zu geben. Curtius würde dazu dienen können, in das griechische und asiatische Völkerleben einzuführen und mit einem Heros vertraut zu machen, über welchen die glühendste Phantasie kaum hinauskann. Cäsar weihte auf einer noch höhern Stufe in das römische Wesen ein. Außerdem kommen hier noch zwei Puncte in Betracht, die wir wenigstens andeuten wollen. Zuerst nämlich: sollen Realschüler auch in die römische Poesie eingeführt werden? Dies hat Teske verneint (in dem Programme „über zweckmäßige Einrichtung von Parallelclassen an Gymnasien." Stargard, 1837. S. 11 ff.). Einmal sei die Einübung und Kenntniß der Prosodie den Nichtstudirenden eben so nutzlos, als unerquicklich; anderntheils aber werde der ohnehin noch schwankende Sprachgewinn, welchen die übrigen lateinischen Stunden gewähren, durch die Freiheiten und Abweichungen der Dichter noch unsicherer gemacht, ohne daß ein bis zu den obersten Bildungsstufen fortgesetzter Unterricht eine schärfere Absonderung und ein sichreres Auseinanderhalten der prosaischen und poetischen Diction gestattet. Aus diesem Grunde erscheine es rathsam, die Nichtstudirenden von diesen Unterrichtsstunden zurückzuhalten, ohne daß man der Besorgniß Raum geben dürfe, daß dieselben im Lateinischen nicht mit den übrigen Schülern ziemlich gleichen Schritt halten möchten, da die poetische Lection nicht sowohl auf den Gesammtunterricht in der lateinischen Sprache als besonders auf die Lectüre des Dichters in der nächst höhern Classe vorbereitet, und deshalb nur als ein nothwendiges Erforderniß eines systematischen Fortschreitens von den studirenden Schülern festgehalten

werden müsse. Wir halten diese Einwendungen nicht für schlagend. Die Prosodie, recht gehandhabt, ist für Schüler nichts weniger als unerquicklich und nutzlos: der Gang und Klang eines römischen Poems ist, auch wenn dieses nicht verstanden wird, von unwiderstehlichem Zauber, und in der Betrachtung einer Ode oder Elegie und ihres kunstvollen Baues, wo jedes Wort seine berechnete Stelle hat, lernt der Schüler wenigstens ahnen, von welch' wunderbarer Gestaltungsfähigkeit die Sprache ist, welche Kraft, welcher Schwung in einem Hexameter zusammengedrängt werden kann. — Sodann: wie weit darf man in den Schreib- und Sprachübungen gehen? Antwort: nur so weit, als es der für Realschulen in dieser Beziehung zu stellenden Aufgabe: Erkenntniß der Eigenthümlichkeit der Sprache innerhalb beschränkter Gränzen, gemäß ist. Wenn F. W. Klumpp, Beneke, J. W. Neumann in der neuesten Zeit jene Uebungen mehr oder weniger auch für Gymnasiasten haben beschränkt wissen wollen, (s. besonders Beneke's Erziehungs- und Unterrichtslehre. Bd. 2. S. 145 ff.), so hat denselben kürzlich Dr. Wilh. Münscher (Director des Gymnasiums in Hersfeld) wieder mit großer Entschiedenheit das Wort geredet, in seiner Abhandlung „über den schriftlichen und mündlichen Gebrauch der alten classischen Sprachen, besonders der lateinischen, in den Gymnasien" (Hersfeld, 1841). —

Vor der Hand ist freilich der Eifer für das Lateinische in den Realschulen und Realclassen nicht sehr groß; die Zahl der Schüler namentlich, welche einen vollständigen Cursus in der von uns angedeuteten Weise durchmachen wollten, würde stets gering sein. Daß gar manche Schüler höherer Bürgerschulen das Lateinische nur als eine Last ansehen, darf man daraus schließen, daß in Preußen dann und wann an die die Entlassungs-Prüfungen regelnde Instruction vom 8. März 1832 und deren Forderungen in Bezug auf das Lateinische erinnert werden muß. Vgl. Spilleke's Jahresbericht über die Königl. Realschule in Berlin vom Jahre 1839. S. 19. Aber der Unverstand kann nie und nirgends über Werth und Unwerth eines Unterrichtsgegenstandes entscheiden; übrigens bestrebe sich nur Jeder, der mit dem lateinischen Unterrichte beauftragt ist, durch anregende, fesselnde Behandlung seiner Sache Geltung zu verschaffen. Kl.

Laune und **Launenhaftigkeit.** Da alle einmal gebildete Gefühle sich mehr oder weniger in innern Spuren oder Angelegtheiten erhalten und nach und nach in verschiedener Höhe und Ausdehnung zusammenbilden, entstehen nothwendig bald stärkere, bald schwächere Gemüthsanlagen, in denen Glücklich-sein und Unglücklich-sein sich als stetige Mächte fixiren; und je nachdem nun in einer Seele mehr Steigerungen oder mehr Herabstimmungen Statt gefunden haben, ist die vorwaltende Gefühlsrichtung entweder eine vorzugsweise gehobene oder eine im Ganzen gehemmte und gedrückte. Sind aber in einer Seele Steigerungen und Herabstimmungen unter wechselnden, stoßweise wirkenden Bildungsverhältnissen auf einander gefolgt, sind eben deshalb Lust- und Unlust-Angelegtheiten durch einander in ziemlich gleicher Stärke und Erregbarkeit begründet worden; so hat es natürlich zu einer entschiedenen Gefühlsrichtung und Gefühlsstimmung nicht kommen können und es hängt nun mitunter von sehr geringfügigen Umständen, von sehr schwachen Einwirkungen ab, ob Lustgebilde oder Unlustgebilde erregt, ob die Seele heiter oder trübe gestimmt werden soll, und dieselbe Minute kann dann beiderlei Stimmungen kommen und gehen sehen. Und eben diese Geneigtheit der Seele zu raschem Gefühlswechsel nennen wir Laune. Mit Recht reden wir daher auch von guter wie von böser Laune. — Es versteht sich übrigens von selbst, daß auch körperliche Zustände zur Laune bringen können, da die Erregungen des Leibes oft mit unglaublicher Schnelligkeit, und in bestimmten Verknüpfungsverhältnissen, in die Seele hinüberzittern und dieselbe bewegen, wie umgekehrt die Erregungen der Seele auf den Körper sich erstrecken; und je unselbstständiger, je haltloser die Seele ist, desto nachdrücklicher wird jede leibliche Affection auch sie afficiren. Daher die Launen der Kränklichen. Eine wenig selbstständige Seele wird aber auch durch jeden innern Vorgang umgestimmt und bald in diese, bald in jene Richtung gebracht werden; daher die schwachen Geister immer auch launenhaft sind. Sehr verwandt damit ist die Laune, welche aus Langeweile hervorgeht: der von Langeweile Geplagte faßt die erste Kleinigkeit auf, welche ihn zu beschäftigen verspricht und läßt sich von derselben in jede beliebige Richtung bringen. Eine starke, rüstig und selbstständig fortarbeitende Seele wird von der Laune nie oder doch nur vorübergehend bewegt. Sehr treffend characterisirt Wieland den Launenhaften in folgenden Worten:

> Voll Eigensinn, von Launen selten frei
> Und sinnreich, sich aus einer Kinderei
> Bald Stoff zur Lust und bald zur Unlust zu bereiten.

Natürlich modificirt sich die Laune nach den Grundbestimmtheiten der Seele und nach den Lebensverhältnissen in tausendfacher Weise. Welch' ein Abstand zwischen Nero, der einer Laune zu Liebe die Hauptstadt der Welt in Flammen aufgehen läßt, und dem Kinde, das einer Puppe den Kopf zertrümmert! Die Sittlichkeit und Unsittlichkeit einer Laune aber (es versteht sich, daß auch die Laune unter eine sittliche Controle fällt) ist ausschließlich nach den sittlichen oder unsittlichen Gebilden zu messen, welche ihr gleichsam zur Grundlage dienen; jene allgemeinen Bedingungen können wenigstens nur nebenbei in Rechnung gebracht werden. Es kann sehr edle und liebenswürdige Launen geben (man denke an Heinrich IV. von Frankreich!); aber die Laune kann manchmal auch sehr bösartig und abscheulich sein: man vergegenwärtige sich Heinrich VIII. von England! Von der Stärke der zu Grunde liegenden Gebilde hängt es ab, ob die Laune blos in Worten sich äußern oder zur That werden soll; viel kommt dann auch darauf an, ob andere psychische Gebilde daneben unterstützend oder hemmend wirken.

Wie aber Alles in der Seele nach und nach sich fixirt, wie auch die leichtesten Erregungen, wenn sie öfter sich wiederholen, stetig werden, so auch die Launen. Je weiter Jemand in seiner psychischen Entwickelung gekommen ist (der Zeit nach), desto mehr bemerken wir, daß seine Laune bestimmter Anregungen und bestimmter Objecte bedarf, daß sie sich individuell hervorgebildet hat. Manche Menschen sind bis zu einem gewissen Puncte ganz liebenswürdig; wird aber dieser Punct berührt, dann sind sie auf einmal unausstehlich. Ebenso gibt es ernste und in sich abgeschlossene Chara-

ctere, welche nur bei speciellen Anregungen sich hingeben und mittheilen können.

Nach allem Gesagten kann übrigens Launenhaftigkeit nichts Anderes sein, als diejenige Bestimmtheit der Seele, nach welcher diese bei geringen Anlässen, ohne rechten Grund, zuweilen in Folge nichtiger Einbildungen, Launen hat. Laune ist zunächst nur die einzelne Erregung, Launenhaftigkeit die Disposition, der Zustand; aber freilich gebraucht man im täglichen Leben Laune und Launenhaftigkeit als gleich bedeutend. Genau genommen ist also auch zwischen launisch und launenhaft zu scheiden.

Sehr verwandt mit der Laune ist die Grille. Auch diese ist eine Gemüthserregung ohne gehörige Gründe. Beide aber kann man so distinguiren, daß erstere mehr auf Gefühle, letztere mehr auf Gedanken geht. Dies zeigt sich schon in der äußern Erscheinung. Der von einer Laune in Anspruch Genommene offenbart das in ihm Vorgehende auch äußerlich, wäre es auch nur eine Miene, (Adelung erklärt von Laune, es bezeichne zunächst die Gesichtsbildung, und davon insbesondere den zufälligen, veränderlichen, in Mienen und Geberden bestehenden Zustand des Gesichts und hiervon erst einen durch diesen Ausdruck im Gesichte sich darstellenden Gemüthszustand); der Grillenfänger dagegen hält das, was ihn beschäftigt, in sich zurück. — Die gelehrten Grillen sind eine besonders häufige Species. Es ist eine Grille, wenn Jemand glaubt, es gehöre zum Wesen eines Gelehrten, daß er Mitglied gelehrter Gesellschaften sei; eine Grille, wenn ein Schulmann der Methode des wechselseitigen Unterrichts einen ausschließlichen Werth beilegt; es war eine Grille, wenn ein sonst verdienstvoller nordischer Alterthumsforscher Skandinavien für dasjenige Land hielt, wo das Paradies sich befunden habe und von wo aus die Völker über die Erde sich verbreitet. —

Mit Eigensinn kann Laune gar nicht verwechselt werden. Freilich geschieht es oft. Eigensinn ist immer Reaction gegen unwillkommene Einwirkungen und geht aus einer auf Schwächeanlagen begründeten Mißstimmung hervor; Laune ist ein Bestimmtwerden durch Einwirkungen. Man vergl. den Art. Eigensinn. Zwischen dem Grämlichen, Mürrischen und Launischen unterscheidet Eberhard (Versuch einer allgemeinen deutschen Synonymik. Bd. VI. S. 170 der Ausgabe von Maaß) trefflich also: „Der Grämliche klagt und jammert; der Mürrische tadelt und schilt beständig, der Launische ist unbeständig und ohne Grund und Veranlassung bald vergnügt, bald grämlich und mürrisch, bald munter und zufrieden. Man nennt die Kinder grämlich, wenn sie durch einen klagenden Ton, zwischen Weinen und Wimmern, wie z. B. beim Zahnen, zu erkennen geben, daß ihnen etwas fehle; im hohen Alter sind aber manche Menschen ohne Ursach grämlich und mürrisch, und daher characterisirt Horaz den Alten als grämlich (querulus) und mürrisch, mit den gegenwärtigen Zeiten unzufrieden (laudator temporis acti se puero). Kinder hingegen können wohl grämlich, aber nicht mürrisch sein; denn sie können klagen, aber nicht tadeln. Verzogene Kinder und weichliche Weiber sind launisch. Sie lassen sich immer von ihren Empfindungen beherrschen, und so wie diese wechseln, so sind sie bald unter der Herrschaft der Lust bald der Unlust, und also bald grämlich, bald munter und zufrieden."

Bei der Behandlung der in Kindern hervortretenden Launenhaftigkeit reichen Mittel, wie sie Ludewig (Die Schuldisciplin. Eisleben, 1840. S. 196) angibt, nicht aus. Das Hauptmittel gegen diesen besonders bei Mädchen bemerklichen Fehler sei immer, daß man den Launen des Kindes nie nachgebe. Damit aber drängt man die Laune nur in die Seele zurück, entfernt sie aber nicht; vielmehr bricht sie, wo der unnachgiebige Leiter nicht da ist, mit doppelter Stärke hervor. Das Kind auf das Unanständige, Lächerliche und Nachtheilige seines Benehmens aufmerksam zu machen, ist allerdings ein sehr leichtes, aber auch ein sehr häufig ganz unwirksames Mittel. Ermahnungen wirken überhaupt nur dann, wenn in der Seele des Andern gewisse intellectuelle und moralische Gebilde vorhanden sind, welche durch eine von Außen kommende Ermahnung zum Bewußtsein gebracht oder verstärkt, die ihnen die Waage haltenden Neigungen u. s. w. überwiegen. Nun aber sind in Kindern die intellectuellen und moralischen Gebilde in der Regel alle noch sehr schwach, und ist ihre Seele einmal durch widerwärtige Einwirkungen zur Launenhaftigkeit verzogen, dann ist kaum irgend ein Gebilde von der Art, daß es durch eine von Außen hinzutretende Verstärkung kräftig genug werden könnte, um die Laune zu verdrängen oder ihr doch das Gleichgewicht zu halten. Auch Ermahnungen können nur einzelne Launen beschränken und zurückdrängen, nicht den Fehler selbst entfernen. Wirksamer möchte das nächstdem in Vorschlag Gebrachte sein: es müsse das Kind gezwungen werden, zu thun, was es aus Launenhaftigkeit unterlassen hatte. — Einen durchgreifenden und nachhaltigen Erfolg darf man aber dann erst erwarten, wenn die gesammten Erziehungseinwirkungen so beschaffen sind, daß die ganze Seele allmählig in eine stetige Richtung hineingelenkt wird; die Launen verlieren sich damit von selbst.

Die Anweisungen Ludewigs sind allerdings zunächst für die Schule berechnet. Aber in Bezug auf diese darf bemerkt werden: 1) Die Launen der Kinder werden dem Lehrer entweder gar nicht oder doch nur so bemerkbar, daß er mit Entschiedenheit nicht wohl eingreifen kann; die Launen arbeiten oft ganz unbemerkt, sie lärmen nicht vor dem Katheder, sondern spielen unter den Bänken; 2) diejenigen Launen, welche der Lehrer wirklich wahrnimmt, mögen nun Einzelne, welche darunter leiden, sich beklagen, oder mag er selbst mit scharfem Auge den Feind erspähen, kann er nur selten auf ihre Quelle zurückführen, und er muß sich viemehr darauf beschränken, auszugleichen, zu vermitteln; 3) richtet sich die Laune gegen den Lehrer selbst, so straft sie dieser am Besten durch Nichtbeachtung, da laut geäußerte Empfindlichkeit sie verstärkt; 4) manche Laune wird schon in dem beweglichen und alle Kinderseelen in ein täglich erneutes Spiel der Kräfte hineinziehenden Schulleben entfernt, wie überhaupt die Schule viele böse Geister austreibt und bannt, ohne daß Jemand es sieht und in Rechnung bringt, einzig dadurch, daß sie alle Kinder in eine immer neue Bewegung versetzt, die verschiedensten Individualitäten sich stoßen läßt und an gegenseitiges Sich-accommodiren gewöhnt. Kl.

Lavater (Joh. Kaspar). Wer mit solchem psychologischen Sinne denkt und wirkt, wie Lavater,

ein ausgezeichneter Mann des 18. Jahrhunderts, es that, der verdient den Pädagogen oder Bildnern seiner Zeit zugezählt zu werden. Dies kann man von Lavater sagen. Wenn gleich dieser Mann weit mehr durch liebenswürdige Persönlichkeit, durch warmen Patriotismus, durch feurige Beredtsamkeit, durch Reisen, Umgang und Briefwechsel mit den ausgezeichnetsten Personen seiner Zeit, so wie durch einen ungebührlichen Hang zum Wunderbaren, Uebernatürlichen, Abenteuerlichen und Geheimnißvollen berühmt geworden, als durch theologischen und philosophischen Forschungsgeist, so verdient er doch auch in der pädag. Real-Encycl. aufgeführt zu werden wegen seines Versuchs, die Physiognomik als einen wichtigen Zweig der Anthropologie zur Wissenschaft zu erheben.

Seine früh geübte Beobachtungsgabe und seine Menschenkenntniß hatten ihn in den Stand gesetzt, sich von Personen jeder Art nach einigem Umgange bald ein treffendes Bild ihres Naturells und Characters abzunehmen, und da dieses Bild in seinem Alles zur Anschauung gestaltenden Gemüthe leicht mit der Vorstellung ihrer Gesichtszüge zusammenschmolz, so war es kein Wunder, daß er sich allmählig von einer nothwendigeren Uebereinstimmung des äußeren Menschen mit dem inneren überzeugte, als die behutsame Menschenkunde erfahrner Weltleute anzunehmen wagt. Es glückte ihm auch in vielen Fällen, seinen Schluß von dem ersten Anblicke einer Person oder ihres Portraits, ja nur ihres Schattenrisses, auf ihre geistige und moralische Individualität bei näherer Erkundigung bestätigt zu finden. Ueberall gewohnt, vom Einzelnen schnell aufs Allgemeine zu schließen und jede Erscheinung soviel als möglich zu verallgemeinern, kam er auch auf den Einfall, die Linien des Menschenprofils für zuverlässige Merkmale des Characters zu erklären, und die Physiognomik, welche bisher, was sie auch noch ist, nur ein Aggregat bescheidener, auf analoge Fälle gegründeter Vermuthungen gewesen war, zur Wissenschaft zu erheben. Seit 1779 hing L. an dieser Idee und sammelte aus allen Gegenden, die seine ausgebreitete, Alles, was damals berühmt war, in den Zauberkreis seines Unternehmens hineinziehende Correspondenz erreichen konnte, Schattenrisse bekannter Personen als Hilfsmittel und Beweisthümer seiner psychologischen Analyse des Menschenangesichts. Besonders ging er auf Christusköpfe aus, und jeder Bekannte, der etwas zeichnen konnte, mußte ihm ein selbsterfundenes Christusprofil liefern. Denn mit der christlichen Grundidee seines Strebens, die Menschheit, an die er kindlich glaubte, nach dem sittlichen Vorbilde Jesu herzustellen, hing in seinem menschenfreundlichen Herzen die Characterkunde aus den Gesichtszügen, als eine Vorarbeit zur zweckmäßigeren Einwirkung auf die Gemüther, eng zusammen.

Indessen mißlang ihm der Versuch, die Physiognomik zur Wissenschaft zu erheben, denn er schloß viel zu rasch vom Einzelnen und Besonderen aufs Allgemeine und bezog zu einseitig den Ausdruck des Innern im Aeußern des Menschen auf die Gesichtszüge, die, wenngleich sehr bedeutsam, doch nicht hinreichen, das Naturell und den Character des Menschen mit solcher Sicherheit und Zuversicht zu bestimmen, als es L. that. Darum vergriff er sich auch oft in seinen physiognomischen Urtheilen über einzelne Personen, deren Gesichtszüge ihm nicht einmal nach dem Leben, sondern blos nach todten Abbildungen bekannt waren. S. dessen Schrift: Von der Physiognomik. (Leipz., 1772. 8. Stück 1 u. 2.) und: Physiognomische Fragmente zur Beförderung der Menschenkenntniß und Menschenliebe. (Leipzig u. Winterthur, 1775—8. 4 Bde.) oder Versuche. Fol. mit vielen Kupfern von Chodowiecky, Lips, Schellenberg u. A. Auszug von Armbruster. Winterthur, 1783—7. 3 Bde. und eine besondere Kupfersammlung aus L.'s physiognomischen Fragmenten. Winterthur, 1806. 4. — Im Jahre 1829 erschienen L.'s physiognomische Fragmente zu Wien in 4 Bdn. nebst 1 Bd. Abbildungen auf 120 Kupfertafeln.

Daß das Studium der Physiognomik, wie insbesondere für den Arzt, so auch für den Pädagogen von Wichtigkeit sei, ist wohl unleugbar. S. Niemeyer's „Grundsätze" u. s. w. 1. Th. S. 523. Eben das. auch ein interessanter Aufsatz N.'s unter dem Titel: „Physiognomische Beobachtungen." §. 3. f. S. 521. Goethe nannte L. ein „physiognomisches Genie" und beruft sich auf die meisterhafte Characterschilderung der beiden Grafen von Stolberg. Indeß obschon die Grundlosigkeit der Physiognomik längst erkannt ist, so zeigt doch L.'s Physiognomik rühmlich von dem Scharfsinne, der tiefen Menschenkenntniß und dem unermüdeten Fleiße ihres Urhebers.

Am stärksten, obwohl mehr satyrisch, als scientifisch, erklärte sich Lichtenberg dagegen in dem Aufsatze: „Ueber Physiognomik, wider die Physiognomen" (zuerst im Gött. Taschenbuch vom Jahre 1778, dann auch besonders als 2. Aufl. (Göttingen, 1778. 8.) und nachher nebst andern kleinen antiphysiognomischen Aufsätzen in Lichtenberg's gesammelten Werken abgedruckt). Im 5. Bd. von L.'s nachgelassenen Schriften herausgegeben von Geßner (Zürich, 1801—2. 5. Bde. 8.) befinden sich auch noch: Hundert physiognomische Regeln mit vielen Kupfern. — Eine neuere, mit vielen Zusätzen und Verbesserungen, auch Zeichnungen, versehene französische Uebersetzung des großen physiognomischen Werkes L.'s erschien unter dem Titel: L'art de connaître les hommes par la physionomie etc. Paris. 1835. ff. 10 Bde. 8. Vielleicht ist's aber auch nur eine verbesserte Ausgabe der im Jahre 1803 erschienenen Uebersetzung.

Und nun noch Einiges aus L.'s Leben. Er erblickte das Licht dieser Welt zu Zürich am 15. November 1741. Hier war sein Vater Arzt und Bürger und stand daselbst in hoher Achtung. Die Mutter, eine lebhafte Frau von gutem Verstande und starken Leidenschaften, hielt das, ohnehin mehr zarte, als kräftige Naturell ihres Kindes durch launenhafte Strenge nieder, und er wurde unter ihrer Ruthe ein weinerlicher und furchtsamer Knabe, der, blöde unter seinen Gespielen, ungelehrig in der Schule, am behaglichsten in stillen Träumereien, bei denen es immer auf geheime Wirkungen hinauslief, und in einsamen Spielen mit allerlei Wachspüppchen, die er sich selbst gestaltete, Anlagen der Phantasie und des Bildungstriebes, doch sonst nichts Bedeutendes verrieth. Dabei nahm sein hilfesuchendes Herz früh die Richtung auf Gott; Bibellesen und Gebet wurden ihm Bedürfniß, und schon als Schüler der untern Gymnasialclassen fingen seine Erfahrungen von der Erhörung seiner bestimmtesten Bittgebete an, womit es meist sehr natürlich zuging. Merklicher

gedieh die Entwickelung seines Geistes in den höheren Classen. Die ihm von Kindheit an eigene Flüchtigkeit und Eile ließ es zu einem tieferen Eindringen in philologische Studien freilich nicht kommen, und seine Kenntniß des classischen Alterthums blieb oberflächlich; früh hervorstechend aber war seine Neigung und Fertigkeit, sich der Bestimmung des von ihm erwählten geistlichen Standes gemäß über Alles, was er empfand und dachte, auszudrücken und redselig mitzutheilen. Er nährte und übte sie in den ernsten Freundschaftsbündnissen, die er um diese Zeit mit mehrern edlen Jünglingen aus den berühmten Zürichschen Familien Heß und Füßli anknüpfte. Menschen beobachten, in sich gehen, über seinen und Anderer Seelenzustand wachen, lehren und zur Frömmigkeit ermuntern, wurde das Lieblingsgeschäft, das er an und mit seinen Freunden betrieb. — Was er in der Folge als Prediger in mehrern niedern und höhern Stellen geleistet hat, bleibe hier unbeachtet. Er starb am 2. Januar 1801 im 60. Lebensjahre an einer Schußwunde, die ihm ein französischer Grenadier beim Einrücken Massenà's in Zürich meuchlings auf der Straße im Herbste des Jahres 1799 beigebracht hatte, als er eben beschäftigt war, herumschwärmende Soldaten zu erquicken und zu beschwichtigen.

L.'s Lebensbeschreibung von seinem Tochtermanne, Georg Geßner, erschien zu Winterthur 1801—2. 3 Bde. 8. — Eine andere nebst Characterschilderung von Dr. Ferd. Herbst findet sich in dessen Bibliothek christlicher Denker. Bd. 2. Ansbach 1832. 8. — Vergl. auch Ulrich Hegner's Beiträge zur nähern Kenntniß und wahren Darstellung Joh. Kasp. Lavater's. Aus Briefen seiner Freunde an ihn und nach persönlichem Umgang. Leipzig, Weidmann. 8. 1836. (1 Rthlr. 22½ Ngr.). Hier ist der Physiognom und Wunderpfarrer L. auf sehr anschauliche Weise geschildert. G.

Lebenskenntniß. Von dieser ist besonders in der Graserschen Elementarschule für's Leben die Rede. (S. Graser's Erziehungssystem u. s. w.). Graser versteht aber unter Lebenskenntniß etwas Anderes, als Kenntnisse, die im Leben brauchbar sind. Die letztern liegen allerdings meist außerhalb des Lernenden, und müssen ihm von außen zukommen. Unter Lebenskenntnissen versteht G. die Einsicht in Alles das, wodurch ein wahrhaft menschliches Leben bedingt ist, die Einsicht in die Art und Weise des wahren Menschenlebens; und er hat hiernach vollkommen Recht; denn Einsicht kann nie von außen in uns kommen; wir können nur angereizt, angeleitet werden, sie zu erlangen, müssen sie aber durch eigene Geistesthätigkeit gewinnen. Das, was man gewöhnlich Kenntnisse nennt, begreift G. mit unter dem Ausdrucke: Bedingungen des Lebens. Diese liegen zum Theil außer dem Menschen. Daraus folgert G., man müsse den jungen Menschen nicht aus sich heraustreiben, seinen Blick nicht weit und breit in der Außenwelt umherschweifen, sondern ihn in sich kehren lassen. Hiermit ist ein Fehler bezeichnet, den man nur gar zu oft in der Erziehung und im Unterrichte begeht. Man glaubt höchst weise zu verfahren, wenn man die Kinder gleich anfangs auf recht viele Dinge aufmerksam macht und ihnen möglichst viele Kenntnisse von der äußern Welt beibringt, ohne zu bedenken, daß man der wahren Bildung der Kinder dadurch mehr schadet als nützt. Denn die innere Bildung wird dadurch auf Kosten der äußern vernachlässigt, und während auf diese Weise das Gedächtniß angefüllt und höchstens der Verstand gebildet wird, bleibt die Bildung des Gemüthes, des Willens und der Vernunft zurück.

Die Lebenskenntnisse zusammen machen nur eine oder — die Lebenskenntniß aus, und zwar auf jeder Stufe der Bildung. Daraus folgt, daß wenn dem Menschen Lebenskenntnisse gelehrt werden sollen, immer alle zugleich, und zwar in ihrer natürlichen Verbindung gelehrt, aber auch in derselben unnachlässigen Vereinigung im Unterrichte gesteigert werden müssen. Die Ansicht Graser's ist folgende: Auf jeder Stufe des Unterrichts muß von dem Leben in Gemeinschaft ausgegangen und dieses muß, so weit es die Stufe erfordert, in allen seinen Beziehungen und Verhältnissen dem Kinde zum Bewußtsein gebracht werden. Die einzelnen Verhältnisse des Lebens in der Gemeinschaft, welche etwa mit den einzelnen Unterrichtsgegenständen verglichen werden können, werden eins nach dem andern betrachtet, nicht alle gleichzeitig, in besondern Stunden, wie die einzelnen Lehrobjecte bei der gewöhnlichen Anlegung des Schulunterrichts. Ein solcher Gang des Unterrichts ist unstreitig dem gewöhnlichen vorzuziehen, nach welchem in besondern Stunden neben einander oft 8 und mehr verschiedene Unterrichtsgegenstände gelehrt werden. Hierdurch wird Zeit, Kraft und Aufmerksamkeit zersplittert. Dennoch müssen nach Graser's Anordnung des Unterrichts manche Gegenstände in besonderen Stunden neben einander betrieben werden, nämlich alle diejenigen, bei welchen es nicht mit der bloßen Einsicht gethan, sondern auch ein Können erfordert wird, namentlich bei dem Lesen, Rechnen, Schreiben, bei welchen eine Fertigkeit erzielt werden muß. Diese Dinge müssen in besondern Stunden neben einander und neben dem eigentlichen Unterrichte über jedes Lebensverhältniß fortwährend geübt werden, aber auch diese Uebung muß stets mit dem eigentlichen Unterrichte in Verbindung bleiben. Nach dieser Ansicht von der Einheit aller Lebenskenntniß muß Graser natürlich den Unterschied zwischen nothwendigen und gemeinnützigen Kenntnissen, den die neuere Zeit gemacht hat, verwerfen, weil ihm zufolge alle Lebenskenntnisse nothwendig sind, keine entbehrt werden kann. Eben so erklärlich ist es auch, wenn er Schulen, in welchen außer dem Katechismus, dem Lesen, Schreiben und Rechnen gar keine Kenntnisse fürs Leben vorkommen, gar nicht geduldet wissen will, da sie die Lebenskenntniß verkürzen und den Religionsunterricht fruchtlos machen. Aber auch die Schule, in denen zwar Kenntnisse, die für das Leben brauchbar sind, mitgetheilt, aber nicht als Zweige der einen Lebenskenntniß behandelt werden, kann er nicht für die rechten anerkennen.

Es ist nach Graser nothwendig, daß bei der Anordnung der einzelnen Zweige des Unterrichts der Zweck des Unterrichts und das sich in dem Kinde entwickelnde Lebensvermögen berücksichtigt werde. Dieses Lebensvermögen entwickelt sich in drei Hauptstufen: 1) zum Bewußtsein des Lebens durch sich selbst, was ohne alle äußere absichtliche Einwirkung von selbst vor sich geht und sich im Leben durch den Punct ankündigt, wo das Kind das Ich von sich gebraucht; 2) zur Ansicht des Lebens in Gemeinschaft und 3) zur Idee des Urlebens in Gott. Das Regulativ für den sich steigernden

Unterricht liegt in Folgendem: der Lebenstrieb muß so erleuchtet werden, daß der Mensch, in jedem Verhältnisse mittelst der Erleuchtung erglüht, sich auch zum wahren menschlichen Handeln und Sein bestimmen muß. Daher muß in jedem Lebensverhältnisse der Unterricht von der Hauptidee des Lebens, nämlich dem menschlichen Leben in der Gemeinschaft, ausgehen. Dadurch erscheinen die Kenntnisse des Lebens nie mehr als ein Erwerb oder Eigenthum des Verstandes oder des Gedächtnisses, sondern sie werden ein wirksames Eigenthum des Gemüths, und die Lehrgegenstände erscheinen in einem ganz andern Lichte.

Durch die Kenntnisse des Lebens soll zugleich das Lebensvermögen oder die Lebenskraft erhöht werden; daher müssen Unterricht und Uebung des Lebensvermögens in der Steigerung gleichen Schritt halten. Da nun die Lebenskraft sich als physisch und psychisch darstellt, so folgt hieraus, daß auch körperliche Uebungen in den Kreis des Unterrichts aufgenommen werden müssen; diese können aber für die Volksschule nicht dieselben sein, als für die Gelehrtenschule. Die psychische Lebenskraft, im Grunde nur eine, wird nach der Stufe ihrer Entwickelung abgetheilt in die der Anschauung, des Verstandes und der Vernunft. Diesen drei Vermögen geht noch die Einbildungskraft zur Seite. Auf diese verschiedenen Vermögen muß die Steigerung des Unterrichts Rücksicht nehmen, jedoch so, daß nie die besondere Stufe scharf abgeschieden wird, weil jene Vermögen im Grunde nur ein einziges ausmachen. Die vorzügliche Uebung der Anschauungskraft umfaßt die drei ersten Lebensverhältnisse (Familie, Gemeinde, Gerichtsbezirk), weil der Schüler in diesen Lebenskreisen immer noch mit eigenen Augen sehen kann und sehen soll; die Uebung der Urtheilskraft und des Verstandes fällt besonders den drei folgenden Lebensverhältnissen anheim (Provinz, Staat, deutscher Staatenbund), und die vorzügliche Uebung des Vernunftvermögens würde dann in den drei letzten Lebensverhältnissen (Erdtheil, Erde, Welt) zu befördern sein, die Uebung der Einbildungskraft aber muß auf jeder Unterrichtsstufe berücksichtigt werden. Jeder Unterrichtsgegenstand muß sich zur Uebung des gesammten Seelenvermögens eignen; indessen eignet sich der eine doch mehr zur Uebung dieses, und der andere mehr zur Uebung jenes besondern Seelenvermögens. So ist z. B. Geometrie und Geographie mit Naturgeschichte mehr dazu geeignet, das Anschauungsvermögen zu üben; die Sprachlehre, Rechtslehre und Arithmetik mehr dazu geeignet, Uebungen des Verstandes vorzunehmen; Religion und Sittenlehre aber am vorzüglichsten passend, das Vernunftvermögen in Thätigkeit zu setzen, und Naturlehre und Geschichte sind die geeignetsten Gegenstände zur Uebung der Einbildungskraft. Indeß darf doch kein Lehrgegenstand isolirt oder ausschließlich zur Uebung eines Seelenvermögens verwendet werden. Es müssen daher in jeder Entwickelungsperiode alle Unterrichtszweige vorkommen, wenn ein wahrer Unterricht für das Leben Statt haben soll.

Wer diese allgemeinen Bestimmungen des verewigten Graser weiter durchgeführt und auseinandergestellt wissen will, der lese Desselben Elementarschule für das Leben in der Grundlage zur Reform des Unterrichts. 1. Bd. 1. und 2. Abth. 4., verb. u. verm. Aufl. Hof und Wunsiedel, 1839. Nach Graser's Tode erschien ein 2. Bd. der Elementarschule unter dem Titel: Die Elementarschule für das Leben in der Steigerung. Ebendas. bei Grau 1842. (2 Rthlr. 15 Ngr.).

Lebensstufen (Lebensalter). Schon für den oberflächlichen Betrachter scheidet sich das in der Zeit verlaufende Leben des Menschen in mehre Perioden, und es ist sehr erklärlich, daß man bereits im höchsten Alterthume die Eintheilung des Lebens auf die Weise findet, wie sie sich noch gegenwärtig in der Sprache des Volkes und in den Expositionen der Naturforscher und Psychologen erhält. Man schied von jeher und scheidet noch Kindheit, Jugend, Mannesalter, Greisenalter. Natürlich aber konnte es bei dieser Eintheilung nicht ohne Schwankungen abgehn. Sehr abweichend von uns dehnten z. B. die Römer die pueritia bis zum 20. Jahre aus, die juventus bis zum 40. Auch möchte es nicht möglich sein, die unendliche Fülle der Individualisationen in dasselbe Schema einzuzwängen. Doch bleiben die allgemeinen Unterschiede, da sie nicht von der Willkür erdacht, sondern von der Natur gesetzt sind. Zunächst allerdings läßt sich das Leben, da der durch die ganze Natur sich ziehende Gegensatz des Positiven und Negativen auch in ihm herrscht und, wie bei den Geschlechtern, als Selbstthätigkeit und Empfänglichkeit sich manifestirt, in zwei große Hälften trennen; die erstere zeigt sich überwiegend empfänglich, die andere vorzugsweise selbstthätig. Aber dort und hier macht sich wieder ein Gegensatz bemerkbar. Denn wenn auch in den Jahren der Kindheit die Empfänglichkeit vorwaltet, so ist doch von Anfang an die Seele nicht blos passiv, vielmehr in einem frischen Aufstreben begriffen, das mehr und mehr, mit der wachsenden Menge der Eindrücke, sich steigert und selbstständiger theils in gewissen Reactionen, theils in bestimmten hervortretenden Strebungen sich zeigt; und je reicher nun die Seele an intellectuellen und moralischen Gebilden wird, je mehr sie zum Bewußtsein über sich selbst kommt, desto entschiedener tritt sie dem von Außen Heranströmenden entgegen, desto freier schaltet sie mit dem, was sie aufnimmt, ohne jedoch durchgängig eine feste Haltung behaupten zu können. Da nun, wo der bestimmtere Gegensatz der innern Kraft gegen das Aeußere beginnt, da endet die Kindheit und fängt die Jugend an: in jener hat die Empfänglichkeit eine fast absolute, in dieser nur noch eine beschränkte Herrschaft. Umgekehrt in der zweiten Lebenshälfte. Die Empfänglichkeit für die Dinge der Außenwelt hört nie ganz auf; aber je reicher und höher die Seele sich ausbildet, desto unabhängiger wird sie von den Einwirkungen jener Welt, desto unempfänglicher für sie: sie hat den Muth und die Kraft, sich selbst zu bestimmen, ihre Thätigkeit nach eigenem Ermessen zu regeln und nachdrücklich fortzusetzen, sich in sich selbst zurückzuziehen und in sich selbst zu leben, sie wird zuletzt gleichgiltig gegen das bunte, wechselnde Treiben umher und die Erregbarkeit durch äußere Einflüsse sinkt auf ein Minimum herab. Da macht sich auch hier eine Scheidung fast von selbst. — Es sei vergönnt, die allgemeine Characteristik mit einer sinnvollen Vergleichung Heinroth's (Lehrbuch der Anthropologie S. 154 der 2. Ausg.) zu schließen. „Es wiederholt sich hier der allgemeine Naturcharacter der Expansion und Contraction, der Entfaltung und Einigung, welcher wie im Pflanzenleben, so in den Jahres- und Tageszeiten sichtbar ist. Das Menschenleben entspricht

in seiner besondern Evolution und Involution ganz jenem allgemeinen Naturtypus, so daß dem Frühling, dem Morgen, der Pflanzenknospe: die Kindheit; dem Sommer, dem Mittag, der Pflanzenblüthe: die Jugend; dem Herbst, dem Abend und der Pflanzenfrucht: das reifere Alter; dem Winter, der Nacht, dem Fruchtsaamen: das Greisenalter zu vergleichen ist, womit für das Letztere, schon nach der Naturanalogie, der traurige Gedanke der Vernichtung verschwindet und das Greisenalter einen Winter andeutet, der einen neuen Frühling, eine Nacht, die einen neuen Tag, und das Erzeugniß von Saamenkörnern für eine künftige Ernte verspricht."

In der Periode der **Kindheit** ist also die Receptivität im Uebergewichte. Das Kind ruht zunächst scheinbar ganz haltlos im Mutterschooße der Natur und in der That ist da manchmal selbst ein schwacher Reiz für dasselbe zu stark. Aber jedes neue Element, das in die kindliche Seele eingeht, steigert diese, die aufgenommenen Elemente bilden sich, nach dem Gesetze, daß Gleichartiges sich überall findet und verknüpft, zu immer stärkern Gesammtgebilden zusammen: die sinnlichen Empfindungen, vielfach wiederholt, werden zu Wahrnehmungen, zu Einbildungsvorstellungen, zu Begriffen, die zuerst so flüchtigen Gefühle und Begehrungen verstärken sich zu Neigungen u. s. f.; ebenso bilden sich verschiedenartige Vorstellungen in größerer und geringerer Ausdehnung zu Aggregaten, zu Gruppen und Reihen, an sie schließen sich Gefühle und Strebungen an und aus diesen gehen wieder Vorstellungen hervor. So gewinnt die Seele immer mehr Kraft und Haltung. Indeß kommt sie freilich im Stadium der Kindheit aus ihrer Abhängigkeit von der Außenwelt nicht heraus. Alle Vorstellungen, Gefühle und Begehrungen sind noch mehr oder weniger sinnlich; sie nimmt in tausend und wieder tausend Fällen den Schein für das Wesen, zieht die ihr vorgehaltenen Ideen in die Körperlichkeit hernieder und bevölkert das ewige Reich des Geistes mit den Eintagsgeschöpfen ihrer Phantasie, für sie fließen Himmel und Erde, Naturleben und Geistesleben in einander, das Leben wird ihr zum Traume, der Traum zum Leben, wie sie noch keine Vergangenheit hinter sich hat, so hat sie auch keine Zukunft vor sich, mit dem Horizonte der Heimath schließt sich für sie die Welt, sie fliegt daher von Täuschung zu Täuschung, von Thorheit zu Thorheit, sie verwandelt den Ernst in Spiel, das Spiel in Ernst, immer glücklich in ihrem engen Kreise und liebenswürdig in ihrer Ahnungslosigkeit. Sie durchlebt die Zeit, in welche wir später so gern wie in ein verlorenes Paradies zurücksehen und deren Süßigkeiten jeder als Greis noch fühlt, ohne sie in Worte fassen und schildern zu können.

Und doch sammelt und verarbeitet die Seele in diesen Jahren, wo sie so sorglos, so unbeständig und beweglich ist, verhältnißmäßig mehr, als in irgend einem spätern Abschnitte des Lebens. Aehnlich ist es mit dem Körper. Welche Ohnmacht in den ersten Monaten, welche Weichheit des ganzes leiblichen Organismus, welche Erregbarkeit der Nerven! Und doch geht das Wachsthum des Körpers und die Entwickelung der Gliederproportion mit ungemeiner Schnelligkeit vor sich, das Zarte erstarkt, die Reizbarkeit nimmt ab, der Gang wird immer fester, der Ausdruck der Gesichtszüge immer individueller, im Gefühle der schwellenden Kraft möchte das Kind lieber **Alles** versuchen, kein Graben ist ihm zu breit, kein Weg zu lang, kein Baum zu hoch.

Wie das **Gehen** in der leiblichen Entwickelung des Kindes einen wichtigen Abschnitt bezeichnet, so das **Sprechen** in der seelischen. Man vergleiche hierüber die feinen, der kindlichen Natur Zug um Zug abgelauschten Bemerkungen der Mad. **Necker de Saussure** in ihrem schon mehrmals angeführten Werke **N. A. Th. I. S. 136 ff.** Sobald nun aber das Kind anfängt, für die in seinen Lebenskreis tretenden Erscheinungen die conventionellen Ausdrücke anzuwenden, sobald es also auf jedes in die Seele gefaßte Bild gleichsam ein Siegel drückt, hält es nicht nur alles Aufgenommene fester als bisher, sondern gewöhnt sich auch, sein inneres Besitzthum bestimmter zu scheiden, das Einzelne genauer zu vergleichen, eine Mehrheit unter eine allgemeine Bezeichnung zusammenzufassen und für einen Gattungsbegriff Specialitäten aufzusuchen. Welche Fortschritte macht es unter solchen Uebungen Tag für Tag! Hierzu kommt nun, daß grade in dieser Zeit das **Gedächtniß** (s. den Art.) so thätig, so treu und zuverlässig ist; das Kind behält nicht blos Ausdrücke für sinnliche Gegenstände, sondern auch Bezeichnungen für Vorstellungen und Begriffe, die es noch gar nicht in sich nachbilden kann, deren Bedeutung es kaum dunkel ahnet, ja ganze Wörterreihen, Redensarten, Verschen, Sprüche, mit denen es noch keinen rechten Sinn verbindet, so daß es fort und fort gefördert und bereichert wird. Mit der weitern Ausbildung und Uebung des Sprachvermögens, wodurch ein immer größerer Reichthum in die Seele kommt, und mit der steigenden Kräftigkeit des Gedächtnisses, welches diesen Erwerb festhält, wird natürlich das Kind weiter und weiter gebracht. Da beginnt die Thätigkeit des **Verstandes**, da wird die Neugierde zur **Wißbegierde** und zum **Forschungstriebe**.

Von unendlichem Interesse ist es, die ersten Regungen eines **gemüthlichen** und **sittlichen** Lebens im Kinde zu betrachten. Sehr frühzeitig entstehen in seiner zarten Seele Sympathieen und Antipathieen; das Kind hat einen fast unerklärlichen Instinct, aus dem Aeußern (den Mienen, der Stimme, dem Benehmen) der ihm nahe kommenden Menschen ihre Stimmung und Gesinnung zu errathen, und es gibt daher Vergnügen und Verdruß über die Annäherung von Leuten zu erkennen, mit denen man seine Seele noch gar nicht beschäftigt glaubte. Wenig später zeigt sich ein zum Theil sehr lebendiges Gefühl für das Rechte (ob in Folge einer sympathetischen Nachbildung?), eine zarte Scham bei eigenem Unrechte, ein reges Gefühl für Unglückliche, das häufig nur geringer Verstärkung bedarf, um in thätige Theilnahme überzugehen. Die Anfänge des **religiösen** Lebens fallen kaum in die ersten drei Jahre. Alle Kraft und Innigkeit, deren die kindliche Seele in dieser Zeit fähig ist, gilt der Mutter und dem Vater. Vergl. den Art. **Erziehung — religiöse.** —

Eine durchgreifende Veränderung beginnt mit dem **Eintreten des geordneten, methodischen Unterrichts**, mag derselbe nun in der Stille des Hauses oder in den lautern Räumen der Schule das Kind in Anspruch nehmen. Das Kind selbst betrachtet den Anfang des Unterrichts als etwas sehr Wichtiges und Ernstes, es fühlt sich gehoben und gibt dies schon in

der Haltung seines Aeußern zu erkennen. Zu den Eltern treten nun die Lehrer, ihm bisher unbekannt und seiner doch sofort mit Freundlichkeit, Eifer und Geduld sich annehmend, statt der Geschwister sieht es vielleicht um sich ein Häuflein fremder Kinder, verschieden in Haltung, Gemüthsart und Fähigkeit. Und indem nun der Lehrer sein Geschäft beginnt, fordert er mit größerem oder geringerem Nachdruck Aufmerksamkeit und Liebe für das, was er vorhält, Ausdauer in den Beschäftigungen, die er aufgibt, Anstand im ganzen Benehmen, Verträglichkeit mit allen Mitschülern, Unterordnung unter die Gesetze der Anstalt; er lobt und tadelt, er droht und straft, er muntert auf und hält zurück; er läßt sich zu dem Kleinsten herab und erscheint doch stets hoch über Allen. Mit jeder neuen Stunde aber fühlt sich das Kind gefördert, sein Gesichtskreis erweitert sich fort und fort und dehnt sich allmählig über die Erde, über die Reiche der Natur, über die Höhen und Tiefen der Vergangenheit aus; es erhebt sich nach und nach aus der Fülle der Anschauungen zu Abstractionen, es lernt scheiden, vergleichen und verbinden, das Causalitätsverhältniß geht vor ihm auf, es ahnt innern Zusammenhang, wo es vorher nur einen wirren Wechsel von Erscheinungen sah; es wird im Religionsunterricht mit Allem, was es kennt und liebt, an die Macht und Huld eines Vaters verwiesen, den sein Denken so wenig erreicht als sein Auge, und doch tritt ihm jetzt das unendliche Wesen, in heiligen Geschichten und herzbewegenden Bibelworten, so nahe, daß wohl auch unaufgefordert ein stilles Gebet aus dem kindlichen Herzen zum Himmel steigt. — Aber auch im häuslichen Leben ist nun das Kind ein anderes. Die Umgebungen behandeln es ernster und zurückhaltender, sie geben weniger und fordern mehr, sie weisen manche Wünsche ohne Umschweif zurück und stellen das zu Gebende als Preis für unverdrossene Anstrengung auf; überhaupt wirken jetzt schon die Lebensverhältnisse unmittelbarer, gewaltsamer auf das Kind ein. Dieses ist indeß, wenn das Aeußere nur nicht zu drückend wird und die Seele einigermaßen nur kräftig ist, keineswegs so leicht zu entmuthigen. Die Einbildungskraft, grade in dieser Zeit außerordentlich geschäftig, hebt das Kind über viele Steine hinweg, und indem es rasch eine gewisse geistige Selbstständigkeit anticipirt, setzt es sich auf der einen Seite zur Wehre gegen die ihm mißliebigen Einflüsse, auf der andern Seite vertieft es sich in allerlei selbstgewählte Thätigkeiten, es baut, es malt, es pflanzt, und läßt dann manches Unangenehme ziemlich unbeachtet an sich vorübergehen. Das sittliche Leben wird unter größeren Verhältnissen nothwendig reicher, hat aber noch immer seinen Halt weniger in sich selbst, als in einer äußerlich gesetzten Schranke; obwohl sein Gewissen schon einer ziemlichen Ausbildung fähig ist, muß doch oft genug der Vater oder der Lehrer ihm als das personificirte Gewissen entgegentreten. Hieraus erklärt es sich auch, daß das Kind in dieser Zeit für Lob und Tadel so empfänglich ist. Das religiöse Leben, das in seiner Entwickelung durchaus nicht gleichen Schritt hält mit dem sittlichen, erhält durch den Religionsunterricht wohl Anregungen und Aufklärungen, kommt aber nicht zu eigentlicher Innigkeit, wenn die Atmosphäre des Hauses nicht eine religiöse ist. — Die erste Kindheit ist noch ohne Bezug auf das Geschlecht. „Bis zum 6. Jahre spielen Knaben und Mädchen in Eintracht zusammen. In der reiferen Kinderzeit aber kündigt sich die Beziehung der Geschlechter auf einander durch gegenseitige Feindschaft an. Die gegenseitigen Elemente sondern sich und treten einander entgegen; eine weise Einrichtung, um noch aus einander zu halten, was sich noch nicht verbinden kann und darf." (Heinroth). Vgl. Beneke Erziehungs- und Unterrichtslehre Bd. I. S. 455 und den Art. Erziehung nach den beiden Geschlechtern.

In Bezug auf die übrigen Lebensstufen, über welche eine weitere Entwickelung in diesem Werke nicht gegeben werden kann, verweisen wir auf die reichhaltigen Andeutungen in Heinroth's Anthropologie S. 151—175, wo auch die hieher gehörige Literatur beigefügt ist, besonders aber auf Beneke's Psychologische Skizzen Bd. II. S. 560 ff. und dessen Lehrbuch der Psychologie S. 212 ff. Ueber die Lebensalter der Menschheit (und einzelner Völker) dürfen wir hier noch weniger uns verbreiten; geistreich und anregend hat auch hierüber Heinroth a. a. O. S. 316 ff. gesprochen.

Kl.

Lectionsplan s. Lehrplan.

Lectüre des Lehrers.

„Viele Bücher machen nicht gelehrt, vieles Lesen auch nicht; sondern gut Ding und oft lesen, wie wenig sein ist, das macht gelehrt."

Dr. Luther.

Lectüre ist eins der vorzüglichsten Mittel, wodurch die Fortbildung des Lehrers gefördert wird; sie muß daher auch einen Haupttheil seines Privatfleißes ausmachen. (Vergleiche den Artikel: „Fortbildung des Lehrers." Band I. Seite 678 ff.). Wenngleich der Umgang mit vielerfahrenen Amtsbrüdern namentlich für jüngere Lehrer überaus gewinnreich ist, und nicht selten eindringlicher, darum nachhaltiger wirkt, als das Bücherlesen: so bleibt doch die mündliche Unterhaltung meistens etwas Planloses und nur Bruchstücke Gebendes. Auch durch die Lehrerconferenzen kann Lectüre niemals ganz entbehrlich gemacht werden, zumal da die Einrichtung jener an vielen Orten noch gar viel zu wünschen übrig läßt; überdies können Conferenzen nicht allein von den Erfahrungen ihrer Mitglieder zehren, sondern sie müssen immer wieder auf die jetzt so reiche pädagogische Literatur zurückkommen. — Freilich kann eine Lectüre, die nicht ist, was sie sein soll, mehr verbilden als bilden: sie kann zu einer unfruchtbaren Vielwisserei und zum selbstgefälligen Dünkel führen; sie kann in Lesesucht ausarten, die den Lehrer eben so sehr seinem Berufe, als dem Umgange mit Amtsgenossen entfremdet; sie kann eine Verworrenheit der Begriffe erzeugen, die der wahren Ausbildung des Geistes gerade entgegenläuft; sie kann die Selbstthätigkeit des Geistes gänzlich unterdrücken, indem sie denselben immer nur an das Empfangen gewöhnt und vom selbstständigen Hervorbringen abzieht. Um diesen Nachtheilen einer übel gewählten und unrecht betriebenen Leserei vorzubeugen, hat der Lehrer hinsichtlich seiner Lectüre besonders auf drei Stücke zu achten: 1) warum — 2) was — und 3) wie soll ich lesen?

I. (Zweck der Lectüre). „Man soll nie lesen, um zu lesen, d. h. um das was einmal vorliegt, gelesen zu haben; sondern um zu verstehn, zu prüfen, um zu lernen, zu verarbeiten." (Dr. Nebe). Der Hauptzweck der Lectüre des Lehrers muß immer der sein: sich

für sein Amt tüchtiger zu machen. Seine Lectüre sei also vor allen Dingen unterrichtende (belehrende).

Die wenigen Jahre, welche der Lehrer in einem Seminar zugebracht hat, konnten seine Lehrerbildung nicht vollenden, und in den geschriebenen Heften, die er von dort mit hinwegnimmt, liegt noch keineswegs die in sich selbst abgeschlossene Weisheit eines ganzen Lehrerlebens. Das Wissen des Schulamtscandidaten und des angehenden Lehrers, mag derselbe auch die erste Censur bei der Prüfung davongetragen haben, ist doch nur, um mit dem Apostel zu reden, Stückwerk. Da gibt es Vieles fester einzuprägen, tiefer zu begründen, sorgfältiger zu prüfen, in allen Schulwissenschaften noch Lücken auszufüllen! — Schon hieraus ergibt sich, welchen Zweck sich der Lehrer bei seiner Lectüre zu setzen hat: er hat der Mangelhaftigkeit seines Wissens abzuhelfen, den Bruchstücken mehr Zusammenhang zu geben, seine Kenntnisse in denjenigen Dingen, die unmittelbar in seinen Lebens- und Wirkungskreis eingreifen, fortwährend zu bereichern. — Alles dagegen, was mit der Aufgabe seines Berufes nicht nothwendig zusammenhängt, kann auch nicht Gegenstand seiner Lectüre werden, oder darf doch wenigstens niemals das Nothwendige zurückdrängen. — Doch soll durch die Lectüre das Wissen des Lehrers nicht blos an Umfang, sondern ganz besonders an Gründlichkeit gewinnen. Eine kleinere Summe gründlicher Kenntnisse ist für den Lehrer und die Schule weit ersprießlicher, als der seichte Strom einer oberflächlichen Vielwisserei.

Mit diesem Hauptzwecke aller Schulmeisterlectüre, sich für sein Amt tüchtiger zu machen, hängt allerdings auch die Forderung der dem Lehrer so nöthigen Sprach- und Stylbildung zusammen. „Um Sprachkenntnisse, Richtigkeit und Gewandtheit im Ausdrucke zu erlangen, gibt es kein besseres Mittel, als das Lesen classischer Schriften und der Umgang mit gebildeten Menschen. Der Schullehrer auf dem Lande hat aber außer dem Prediger fast Niemanden, dessen Umgang ihm diesen Vortheil gewähren könnte. Sucht er also die Sprachfertigkeit und den Styl nicht zu bilden, so ist er in Gefahr, selbst die erlangte Fertigkeit zu verlieren. Dies hat einen sehr nachtheiligen Einfluß auf den Unterricht: denn darin liegt zum Theil die Ursache der Unbeholfenheit, des häufigen Stockens und Suchens nach den rechten Worten und Ausdrücken beim Vortrage." (Allg. Schulzeit. 1835. S. 52).

Doch dem Lehrer, welchem bei den Beschwerden seines Berufes Erholung und Erheiterung zu gönnen ist, wird es gewiß Niemand verargen, wenn er bisweilen nach unterhaltender Lectüre greift. Wenigstens ist das immer noch eine bessere Erholung, als diejenige, welche manche Lehrer im unglückseligen Kartenspiele oder in Trinkhäusern zu suchen pflegen. — Nur darf durch jene unterhaltende Lectüre niemals der Beruf des Lehrers leiden; ja, sie muß, so viel als möglich, mit dem Zwecke der Belehrung verbunden werden.

II. (Stoff der Lectüre). Aus dem bereits Gesagten ergibt sich auch die Antwort auf die Frage: was soll der Lehrer lesen? — Vorzugsweise solche Bücher, die in sein Fach einschlagen, nur als Ausnahme und zur Erheiterung leichtere Lectüre. Namentliche Aufführung der zu wählenden Bücher ist unmöglich: denn der Stoff der Lectüre muß sich eben sowohl nach dem jedesmaligen Bedürfnisse des Lesenden, als nach der vorhandenen Literatur richten. Doch verweisen wir auf folgende beherzigenswerthe Rathschläge namhafter Pädagogen.

„Viele oder gar alle pädagogische Zeitschriften und Journale lesen zu wollen, ist in keinem Falle rathsam; lieber beschränke man sich auf einige wenige, und studire dafür ein wissenschaftliches Lehrbuch. Neben dem Guten und Brauchbaren findet man in den Magazinen der Zeitschriften so viel Unreifes und Mittelmäßiges, daß der Gewinn der Lectüre am Ende sehr gering ausfällt. Ganz zu entbehren sind indessen die Zeitschriften darum nicht, weil man nur auf diesem Wege sowohl mit den neuern Erzeugnissen der pädagogischen Literatur, als auch mit den merkwürdigsten Veränderungen im Zustande des Volksschulwesens bekannt wird. Wer seine Kenntnisse und Bildung ausschließend auf dem Wege der Journalistik bereichern will, dessen Wissen wird wohl an Breite, aber nicht an Tiefe gewinnen." (Dr. Hoffmann).

Unter den Zeitschriften behauptet noch immer die Darmstädter allgemeine Schulzeitung v. Zimmermann ihren wohlbegründeten Ruf; diese sollte von jedem Schulmanne gelesen werden. Nur wäre zu wünschen, daß dieselbe auf die Bedürfnisse des eigentlichen Volksschullehrers noch mehr Rücksicht nähme und z. B. die oft sehr ausführlichen Beurtheilungen französischer und anderer Sprachschriften gänzlich ausschiede. — Neben dieser allgemeinen Schulzeitung ist die Lectüre eines pädagogischen Provinzialblattes zweckmäßig, da anzunehmen ist, daß ein solches ganz besonders auf den kleinern Kreis seiner Leser Rücksicht nimmt und vaterländische Zustände, die sonst nirgend besprochen werden, zur Sprache bringt. Jetzt hat wohl fast jede Provinz oder jedes kleine deutsche Land sein besonderes Schulblatt. Zu beklagen ist nur, daß dergleichen Provinzialblätter nicht immer durch erfahrne Pädagogen redigirt werden; häufig sind sie der Tummelplatz junger, kaum dem Seminar entwachsener Schulmeister, die hier ihre unreife Weisheit an den Mann bringen wollen und oft nicht einmal der deutschen Sprache mächtig sind. Unter allen derartigen Zeitschriften zeichnet sich das Schulblatt für die Provinz Brandenburg (von O. Schulz, F. L. Striez und H. W. Ule) vortheilhaft aus.

Doch die Lectüre des Lehrers kann und soll sich nicht auf das Lesen pädagogischer Zeitschriften beschränken. „Das ernste Studium gründlicher (pädagogischer) Werke verspricht Dir jeden Falles reichern Gewinn. Ueberlaß die Auswahl derselben nicht dem Zufalle, der sie Dir durch eine Bücherversteigerung oder durch die Gefälligkeit eines Freundes verschaffte. Mit welchem Lehrbuche Du Dich in Deinen Mußestunden so lange zu beschäftigen hast, bis Du Dich des Inhaltes desselben durch wiederholtes Lesen und durch eignes Nachdenken bemächtigt hast, das bestimmt zunächst Dein Bedürfniß. Wähle ein Buch über den Lehrgegenstand, hinsichtlich dessen Du Dir am wenigsten genügst; doch, achte dabei auch auf den Rath eines sachverständigen Freundes, damit jede Deiner Mußestunden zweckmäßig ausgefüllt werde und hüte Dich vor Allem vor zu bändereichen, zunächst nur für den Gelehrten bestimmten Werken, welche Dir die Auswahl des Lehrstoffs für Deine Classe erschweren, die, weil es Dir an den nöthigen Vorkenntnissen fehlt, durch die

Schwierigkeiten, auf welche sie Dich stoßen lassen, zurückschrecken und Dich gar oft verleiten würden, der Popularität auch in Deiner Classe zu vergessen. Mit dem Studium gründlicher Lehrbücher, die Deinen Ideenkreis erweitern und Dir in Deinen Lehrstunden Frische und Munterkeit des Geistes bewahren sollen, laß das Studium einer der allgemeinen Schulwissenschaften (der Erziehungsseelenlehre, der Methodik und Katechetik) abwechseln." (H. F. F. Sickel).

An Nachweisungen der pädagogischen Literatur fehlt es jetzt so wenig, daß gerade dadurch dem Schulmanne die Wahl der Lectüre noch erschwert wird. Die Recensionen, welche unsere Journale bieten, sind auch nicht immer untrügliche Wegweiser. Das Urtheil sachkundiger Amtsbrüder ist für die Wahl der Lectüre meistens der beste Rathgeber. — Rücksichtlich allgemeiner Erziehungsschriften stehe hier nur die Bemerkung, daß sehr viele derselben über den Standpunct des Volksschullehrers hinausgehen: so schon Niemeyer's Grundsätze der Erziehung, noch mehr die Schriften von Schwarz. Den Bedürfnissen des Landschullehrers entsprechend sind Denzel's, Zerrenner's, Nebe's, zumal Dinter's Werke, — wenn schon letztere in mancher Beziehung hinter den Ergebnissen der neuern Pädagogik zurückstehn. — (S. den Art. „Literatur, pädagogische").

Noch Einiges über die unterhaltende Lectüre! Treffend hat sich darüber die Allgem. Schulzeitung (1835. S. 356 f.) ausgesprochen:

„Romane kann ich Ihnen dazu nicht empfehlen, so sehr auch diese nach dem Geschmacke der jetzigen Lesewelt sind. Sie idealisiren zum Theil die Welt und das Leben nach überspannten Begriffen, beschäftigen zu sehr die Phantasie und versetzen Sie in einen Zustand, aus dem Sie ungern in das tägliche Leben des mühevollen Berufes und in den gewöhnlichen Geschäftskreis zurückkehren. Die Welt der Kindheit, in welcher Sie als Lehrer einheimisch werden sollen, ist eine ganz andre, als jene, die in den Romanen geschildert wird. Selbst auf die Sprache, den Ausdruck und Vortrag beim Unterrichte kann das Lesen der Romane einen nachtheiligen Einfluß haben, indem es an Ausdrücke, Bilder und Gleichnisse gewöhnt, die von den Kindern nicht verstanden werden. Also keine Romane! — Dafür aber Kinderschriften, Volksschriften, geschichtliche und naturhistorische Werke, ökonomische Schriften, eine politische Zeitung, der Anzeiger der Deutschen! — Kinderschriften empfehle ich Ihnen fleißig zu lesen. Sie werden sowohl Unterhaltung, als Belehrung darin finden, vorausgesetzt, daß die Verfasser derselben mit einem kindlichen Gemüthe und für das kindliche Gemüth zu schreiben verstanden, wie Salzmann, Campe, Thieme, Löhr, Wilmsen, Schmid, der Verf. der Ostereier, Glaz, H. Müller, (in neuerer Zeit Chr. Barth und Nieritz). Die schwere Kunst, sich den Kindern verständlich zu machen, ihrer Fassungskraft gemäß zu reden, sich zu ihnen herabzulassen, ihre Aufmerksamkeit und Theilnahme zu gewinnen, lernen Sie aus diesen Schriften, wenn Sie dabei Ihre eigenen Beobachtungen und Erfahrungen benutzen. Auch in Ansehung der Sprache sind vorzüglich Campe und Wilmsen musterhaft. — Volksschriften empfehle ich Ihnen ebenfalls zur Lectüre. Sie leben als Schullehrer unter dem Volke. Ihr Beruf ist es, die Kinder zu unterrichten, deren Eltern zum Volke gehören, die einst selbst einen Theil des Volkes ausmachen werden. Halten Sie es also nicht für nöthig, den Character, die Sitten, herrschende Vorurtheile und Irrthümer, Bedürfnisse der Volksbildung, so wie die Hindernisse derselben kennen zu lernen? Gelegenheit und Mittel dazu finden Sie freilich im Umgange mit dem Volke. Allein die nahe Berührung, in welcher Sie mit dem Volke leben, Ihre eigene Persönlichkeit, Privatinteresse und Verbindungen, die Sie an Einzelne aus dem Volke ketten, können Ihre Vorstellungen und Meinungen von demselben bisweilen irre leiten und Sie zu einem einseitigen, entweder zu vortheilhaften oder zu nachtheiligen, Urtheile verleiten. Wenigstens dürfen Sie Ihrem Urtheile in der ersten Zeit des Schullebens nicht unbedingt trauen, sondern müssen die Erfahrungen Anderer darüber hören und Volksschriften, d. h. Schriften über und für das Volk lesen. Ihr Zweck muß dabei sein, die populäre, dem Volke verständliche Sprache und Vorstellungsweise kennen zu lernen, dem vielgestalteten und vielverderblichen Aberglauben entgegenzuarbeiten und eine wohlthätige Aufklärung zu befördern."

Empfehlenswerthe Volksschriften haben wir von Pestalozzi, Salzmann, Hebel, Schlez, Zschokke, Becker, Scholl u. A. In unserer Zeit lassen es sich besonders der würtembergische Volksschulverein und der zwickauer Verein zur Verbreitung guter und wohlfeiler Volksschriften angelegen sein, derartige Schriften in recht viele Hände zu bringen.

„Eine politische Zeitung sollte jeder Schullehrer lesen, um mit den Begebenheiten und Ereignissen der Zeit, in welcher er lebt, bekannt zu werden. Häufig lesen jetzt auch Landleute eine Zeitung und suchen Erklärung, Auskunft und Belehrung über Manches, was vorkommt. Der Lehrer kann sich sehr nützlich machen, wenn er die Meinungen und Urtheile des Volks über politische, volksthümliche, bürgerliche Angelegenheiten, für die das Volk sich jetzt weit mehr als sonst interessirt, zu leiten und zu berichtigen sucht." — Nur wähle der Lehrer zu seiner Lectüre keine zu voluminöse Zeitung (wie die allgemeine Leipziger und die preußische Staatszeitung); für ihn sind jene Zeitungen zweckmäßiger, welche die Ereignisse in gedrängter Kürze darstellen und sich alles oft erst irre leitenden Räsonnements enthalten.

„Ein für den Schullehrer sehr nützliches Blatt ist der Anzeiger der Deutschen wegen seines sehr mannigfaltigen gemeinnützigen Inhaltes. Durch denselben sind schon sehr viele nützliche Kenntnisse, Erfahrungen, Beobachtungen, Erfindungen und Verbesserungen verbreitet worden, die unmittelbar in das häusliche und öffentliche Leben des Volkes eingreifen. Er ist gleichsam ein Abdruck des in Deutschland herrschenden Zeit- und Volksgeistes, theilweise selbst für den Schulunterricht brauchbar, da er bisweilen zweckmäßigen Stoff zu Belehrungen und Warnungen für die erwachsenen Schulkinder enthält."

„Ich erwähne noch historische, naturgeschichtliche Werke, Reisebeschreibungen, die jedem Gebildeten eine angenehme und nützliche Unterhaltung gewähren und vorzüglich dem Schullehrer zu empfehlen sind. Große und bändereiche Werke erfordern ein zu langes Studium." Für Verbreitung gemeinnütziger Kenntnisse

haben in unsrer Zeit besonders die sogenannten Heller- und Pfennigmagazine gesorgt. Doch reichen dieselben für den Lehrer nicht aus, da dieser auch eines systematischen und größern Werkes über Geschichte, Geographie und Naturkunde bedarf. Von den Geschichtswerken möchten dem Lehrer besonders die Weltgeschichten von Becker und Woltmann zu empfehlen sein, und zwar mehr noch als die v. Rotteck. Unter den Schriften über Geographie sind die von Gaspari und Volger vor Allem zu nennen. Aus den naturhistorischen Werken ist besonders die gemeinnützige Naturgeschichte von O. Lenz empfehlenswerth. Die Naturgeschichte für alle Stände von Oken ist, trotz des Titels, nicht für alle Stände.

III. (Art und Weise der Lectüre). Die Lectüre wird erst dann den rechten Nutzen gewähren, wenn der Lehrer auf die rechte Art zu lesen versteht.

„Hierzu ist nöthig, daß man mit Auswahl und dann mit Plan lese; stets die Feder in der Hand. Jenes, um nie das Bewußtsein zu verlieren, warum man lies't; dieses, um selbstthätig dabei zu wirken. Das nur aufnehmende Lesen, wo man empfängt, was das Buch gibt, ist löblich; löblicher das selbsthandelnde, wo man bei dem Aufnehmen fremder Gedanken selbst gibt und jene aus dem Vorrathe des Frühergedachten, der Erfahrung, der neu sich erzeugenden und erregenden Ideen, berichtigt und in sich selbst bereichert." (Dr. Nebe).

Ueber die Wahl der Lectüre haben wir schon gesprochen. Hinsichtlich einer planmäßigen Lectüre gelten folgende Regeln: Für den angehenden Schullehrer ist es wichtig, vor allen Dingen ein Hauptwerk über Erziehung und Unterricht gründlich zu studiren. — Nach Beendigung desselben kann er alsdann die Lectüre anderer Schriften ganz so ordnen, wie jenes Hauptwerk seinen Lehrstoff behandelte. Also z. B. erst solche Schriften, welche sich auf Didactik und Katechetik beziehen; dann Schriften über allgemeine und besondere Methodik. Unter letztern müßten freilich vor allen diejenigen Schriften gewählt werden, die irgend ein Lehrfach behandeln, worin der Lehrer vorzugsweise sich noch besonders vernachlässigt weiß oder auch worin er zunächst Lehrstunden zu ertheilen hat. Den Schluß könnte die Geschichte der Pädagogik bilden. — Dabei ist es wichtig, daß der Lehrer zu einer Zeit immer nur ein Werk studire, und hernach erst ein Werk verwandten Inhaltes folgen lasse. Das Nebeneinanderlesen mehrer Schriften von gleichem Inhalte verwirrt oft die Begriffe, statt dieselben zu ordnen. — Daß Hauptwerke mehr als einmal gelesen werden müssen, versteht sich wohl von selbst. Dadurch und erst nach vieljähriger eigner Erfahrung stellen sich jene Schriften für uns in noch helleres Licht.

„Hinsichtlich des Lesens überhaupt wollen wir dreier Männer Rath befolgen, Plutarch's: Wir müssen nicht den Kranzmacherinnen, sondern den Bienen nachahmen; Menke's, wenn ich nicht irre: Besser ein gutes Buch zweimal, als zwei gute Bücher jedes einmal lesen; und Bacc's in dessen Rede über unser Studiren und unser Bücherlesen: Einige Bücher durchblättern (leviter tantum degustare), andere durchlesen (deglutire cursimque legere), andere durch- und verarbeiten (ruminare et digerere)." (S. Cl. Harms Pastoraltheologie III. S. 203).

Leider stellen sich einer planmäßigen Lectüre sehr große Hindernisse entgegen. Dahin gehört vor allen die Organisation der sogenannten pädagogischen Lesevereine. Die meisten derselben bieten ein so planloses Mengenus von Schriften und Schriftchen, und stellen eine so kurze Lesefrist, daß an eine gewinnreiche Lectüre nicht gedacht werden kann. Wie manches Buch mag ungelesen durch die Hände der Theilnehmer gehen! — Wir stimmen in diesem Puncte ganz den Ansichten Sickel's bei: „Reicherer Gewinn ist von unsern pädagogischen Lesevereinen nur dann zu erwarten, wenn sich die Theilnehmenden für dieselben interessiren und denselben nicht aus Nebenrücksichten, sondern aus eigener freier Wahl, aus Lernbegierde beitreten. Es ist deshalb das rege Interesse an dem Vereine möglichst zu steigern. Dies geschieht, wenn ein Jeder der Theilnehmenden auf die Auswahl der anzuschaffenden Bücher Einfluß hat, ein Recht, das ihm theils gebührt, theils — und auch dies ist in Anschlag zu bringen — ihn nöthigt, mit der pädagogischen Literatur vertraut zu bleiben. — Nicht minder ist es zu beachten, daß sich Werke, die nicht blos flüchtig gelesen, sondern studirt werden sollen, nicht dazu eignen, in Umlauf gesetzt zu werden, weil dies nur zu oft eine sehr bedenkliche Halbheit begünstigen würde. Man stelle dieselben in einer Diöcesan-Lesebibliothek auf und verbreite ein Verzeichniß derselben unter den betreffenden Schullehrern, dem Einzelnen die Auswahl der Bücher, die er zu lesen wünscht, so wie die Abholung und die Zurückschaffung derselben überlassend. — Für den Schullehrer anziehende und nützliche Werke (und nur solche sollten in eine für ihn bestimmte Bibliothek aufgenommen werden) werden nicht allein um so mehr mit Interesse gelesen, je länger sich der Einzelne darauf gefreut hat, sie zu erhalten, sondern sind auch oft der Gegenstand der Unterhaltung in Schullehrer-Gesellschaften — ein Erfolg, der von der nicht frei gewählten Lectüre, die ein Lesezirkel bringt, wohl nicht mit Sicherheit erwartet werden darf. — In den Zirkel sind nur Zeitschriften zu geben, (doch auch einige Volks- und Kinderschriften, die ja auch nicht bogenreich zu sein pflegen), deren Weiterbeförderung den Theilnehmern überlassen werden kann, sobald es als Gesetz gilt, daß derjenige, der ein Journal nicht zur bestimmten Zeit erhält, dasselbe auf Kosten des Säumigen abholen zu lassen, befugt und verpflichtet ist."

Ueber das Lesen mit der Feder in der Hand ist schon in dem Artikel „Collectaneen" (Bd. I. S. 428 f.) gesprochen worden. Wir fügen noch hinzu, daß man statt eines Collectaneenbuches auch folgende Einrichtung treffen kann: Man läßt diejenigen gehaltvollen Schriften jeden Faches, worüber man Auszüge zu machen gedenkt, mit weißem Papiere durchschießen, und trägt die Bemerkungen jedesmal an der betreffenden Stelle ein. Dies ist besonders bei solchen Schriften thunlich, die nicht von zu großem Umfange und mit einem alphabetischem Register versehen sind. Von pädagogischen Schriften eignet sich dazu vorzüglich Dr. J. A. L. Hoffmann's pract. Handbuch der deutschen Volksschulverfassung. Dresden, 1832 u. 3te. (2 Rthlr.).

Literatur.

Ueber Lectüre (Bücherlesen) überhaupt belehren besondere Schriften von Meiners (1791), Ziegefar

(1793), de Maree (1806), Sachini (1832), Heinichen (1837) u. A.

Vgl. K. Preusker über Jugendbildung. Hft. 3. S. 68 ff.

Ueber Lectüre des Schullehrers insbesondere:

Dr. J. A. Nebe, der Schullehrerberuf. 2. Aufl. Eisenach, 1827. S. 500 f.

Dr. J. A. L. Hoffmann, pract. Handbuch u. s. w. Dresden, 1832. Abth. 1. S. 355 f.

H. F. F. Sickel, Handbuch der Schulmeisterklugheit u. s. w. Erfurt, 1833. §§. 191—193. S. 316—323.

Natorp, Briefwechsel einiger Schullehrer und Schulfreunde. Essen, 1832. (2. Aufl.) Bd. III. S. 208 f. (Der Lesezirkel).

Allg. Schulzeitung 1835. Nr. 6., 44., 109. „Ueber Lectüre des Schullehrers." In Briefen an einen jungen Schullehrer.

Dr. Hergang, Zehn Jahre aus meinem Schulleben. Th. 2. S. 94 f.

K—sch.

Lectüre der Jugend. „Lesen!" — ist eins der großen Worte unserer Zeit. Alles liest jetzt, Alles will lesen, und überall findet die Lesewuth reiche Nahrung. Kein Wunder, daß auch Kindheit und Jugend lesen wollen, lesen sollen, und daß man für sie Lectüre aller Art mundrecht gemacht hat. Man hofft von Kinderbibliotheken allein das Heil unsrer Schulen; man fordert, daß bei jeder Schule eine Bücherſammlung sei, die den fähigen Kindern zur Benutzung offen stehe. — Auf der andern Seite ist man (wo gäbe es mehr Gegensätze, als in der Pädagogik?) zu dem Extreme übergegangen: man hat den Kindern kein anderes Buch geben wollen, als ihre Schulbücher; man hat gesagt, „Kinderbibliotheken seien nicht viel besser, als Maskenbälle für Kinder." (Dr. Schwarz). — Die Wahrheit liegt auch hier in der Mitte. Am gründlichsten und besonnensten spricht sich Dr. Niemeyer (Grundsätze u. s. w. Th. I. S. 475 ff.) über diesen Gegenstand aus. Sein Urtheil über die Bildung der Kinderseelen im frühesten Alter durch Kinderschriften ist folgendes.

Was vielleicht Einige zu den heftigen Aeußerungen über das frühe Lesen der Kinder vorzüglich gereizt hat, ist theils die allgemeine Bemerkung, daß mündlicher Unterricht und belebtes Gespräch diesem Alter ungleich angemessener sei, als das Lernen durch das Medium todter Buchstaben; theils die wahrgenommene Sucht des Zeitalters zu lesen, welche man vorzüglich daher leitet, daß der Hang dazu durch die Menge der Schriften, die man schon Kindern übergebe, um ihren Hunger darnach zu sättigen, vorzüglich veranlaßt und genährt werde. In beiden Bemerkungen ist so viel Wahres, daß dies wenigstens von keinem Pädagogen übersehen und von Eltern mehr als bisher beherzigt werden sollte.

Unentbehrlich sind gewiß Bücher nicht, um Verstand und Herz der Kleinen zu bilden. Unzählige Menschen wurden ohne sie das, was sie waren, ohne daß man sagen konnte, daß sie darum weniger geworden wären. In den untern Volksclassen ist es höchst zweifelhaft, ob überall das Lesen vieler Bücher zu wünschen sei. Auch verbietet es die Lage der meisten Individuen von selbst. Aber auch in den mittleren und höheren bleibt es in den frühern Jahren immer bildender für den Geist, wenn das Kind durch mündliche Mittheilung lernt, wenn es mit in das Gespräch gezogen wird; wenn man es mehr in dem großen Buche der Natur, als in gedruckten Büchern lesen läßt. Nur wo es an Gelegenheit und Personen, die zu einer solchen Bildung ganz geeignet sind, fehlt, da bleibt das Lesen das beste Surrogat.

Gegen die unersättliche Neigung zu lesen, die man nicht mit Unrecht eine Lesewuth genannt hat, ist schon so viel geredet und geschrieben, daß man kaum hoffen darf, durch neue Warnungen Eindruck zu machen. Dennoch sei es Lehrern und Lehrerinnen und allen Eltern nochmals ans Herz gelegt, diesen bei einzelnen Zöglingen beider Geschlechter so früh sich findenden Hang zu bewachen und ihm Einhalt zu thun. Dies wird selten durch Verbot erreicht; viel eher theils durch Abschneiden der Gelegenheit, theils und weit besser durch Fürsorge für andere Beschäftigungen, Handarbeiten, häusliche Geschäfte und Besorgungen, körperliche Bewegungen, ernstes Studiren, viel Aufgaben zur Beschäftigung des Privatfleißes. Dadurch verhütet man am sichersten, daß der Kopf und die Phantasie der Jugend nicht mit einer ungeordneten Menge von Ideen angefüllt, in den Herzen nicht Gefühle geweckt werden, die so leicht dem Character die schöne kindliche Einfalt und die Unbefangenheit nehmen; daß endlich nicht Vieles, was in reifern Jahren einen viel reinern und höhern Genuß gewähren würde, durch zu frühe Mittheilung unschmackhaft werde. — Ueberhaupt sollte es Erziehungsmaxime bleiben, in den frühern Jahren lieber zu wenig als zu viel lesen zu lassen.

Man sieht leicht, daß diese Bemerkungen Niemeyer's mehr den Kindern aus mittlern und höhern Ständen gelten. Der Lehrer der Volksschule wird dagegen weit häufiger in dem Falle sein, die Leselust erwecken als der Lesewuth steuern zu müssen. — Vorzüglich in den Gegenden, wo leider das Viehhüten durch Kinder noch gewöhnlich ist, möchte sich der Lehrer ein großes Verdienst erwerben, wenn es ihm gelingt, die Viehhüter zum Lesen anzuregen: sie würden dadurch die Langeweile eines geisttödtenden und oft sittenverderbenden Müssigganges zweckmäßig ausfüllen. — Bei der Fluth von Kinder- und Jugendschriften ist es freilich für den Lehrer nicht ganz leicht, das Rechte zu treffen. Hoffentlich gibt kein Lehrer einem Kinde ein Buch in die Hand, welches er nicht zuvor selbst durchgelesen und geprüft hat. Am ansprechendsten und zugleich am bildendsten sind jedenfalls diejenigen Kinderschriften, welche den Zweck der Belehrung mit dem der Unterhaltung verbinden; zumal die, welche ihre Belehrungen in erzählende Form einkleiden: denn nichts hört das Kind lieber als Geschichtchen. Leider ist der Vorwurf, den man vielen unsrer Kinderschriften gemacht hat, nicht ganz unbegründet, daß sie nur dazu dienen, die Jugend recht methodisch auf die ausgedehnteste Romanleserei vorzubereiten: denn nicht wenige sind so sehr in's Gewand der Romantik gekleidet, daß sie dem Kinde ein ganz unrichtiges Bild vom Leben vorhalten. Sollte nicht selbst der so wackere Nieritz bisweilen in diesen Fehler gefallen sein? — „Auch sind manche Jugendschriften in den moralischen Grundsätzen nicht so rein als man fordern darf, oder sie geben so schielende Ansichten des Sittlichen, daß oft sogar dem unverdorbenen Gefühle der Kinder manches mißfällt, was in Exempelbüchern und Gallerieen guter Kinder als gut und rühmlich aufgestellt wird. — Dies gilt besonders von vielen Kinderschauspielen, in denen man sich so oft zu den Characteren, die in einem schlim-

men Lichte erscheinen sollen, mehr hingezogen fühlt, als zu den kleinen Tugendpedanten und Pharisäern, die ihre schönen Eigenschaften überall zur Schau tragen, immer die Moralisten gegen ihre leichtsinnigen Gespielen machen, oder großmüthige Handlungen üben, die ihnen wenig kosten, und reiches Lob einbringen. Auch werden in vielen dieser Kindercomödien bald die Väter, bald die Oheime, bald die Lehrer und Haushofmeister selbst, so schwach, so lächerlich dargestellt, daß der Mißbrauch, wenigstens die Schwächung der Achtung gegen ältere und vorgesetzte Personen nur allzu nahe liegt. Selbst der edle Weiße hat sich von diesem Fehler nicht rein erhalten, noch weit weniger Andere." (Niemeyer a. a. O. S. 486).

Mit gleichem Rechte hat man an vielen Erzählungen (selbst des Wilmsen'schen Kinderfreundes) getadelt, daß die Kinder aus denselben erst mit Fehlern und Lastern bekannt werden, die ihnen fremd bleiben sollten. — Eben so große Vorsicht ist in der Wahl der Fabel- und Mährchenbücher nöthig. (Vgl. den Art. „Fabeln." Bd. I. S. 639 f.).

Aus dem Gebiete der gemeinnützigen Kenntnisse eignen sich für Kinder vorzüglich Reisebeschreibungen, Biographien, ausführlichere Darstellungen weltgeschichtlicher Ereignisse. Die sogenannten Pfennig- und Thalermagazine für Kinder können wir keineswegs empfehlen: sie zerstreuen das kindliche Gemüth viel zu sehr, indem sie jetzt ein Bruchstück aus der biblischen Geschichte, dann etwas Naturkunde, nun ein Mährchen, jetzt eine Anecdote, sodann wieder etwas aus der Weltgeschichte, darauf ein Bild aus der Geographie, zur Abwechselung wohl auch eine Fabel, ein Räthsel u. dergl. geben. Ganz unpädagogisch und zu frühe den Ehrtrieb reizend ist die von Schneemann beliebte Manier, die Namen der Kinder, die irgend eine Aufgabe u. s. w. gelöst haben, öffentlich bekannt zu machen, wohl auch Probevorschriften und eigene Aufsätze der Kinder selbst zu geben! — Als vorzügliche Lectüre für Kinder empfahl schon Rousseau den Robinson Crusoe. (S. die hierher gehörige Stelle aus dem Emil bei Niemeyer a. a. O. S. 483—86 in der Anmerkung). Eine unglückliche, ja lächerliche Nachahmung des Robinson ist die auch in's Deutsche übersetzte „Kinderinsel" der Frau v. Genlis. — Aus den historischen, für das Kindesalter berechneten Schriften können wir diejenigen nicht empfehlen, die nur trocken die Ereignisse, Namen und Jahreszahlen aufzählen; auch die nicht, welche sich als „tägliche Denkwürdigkeiten" ankündigen und auf jeden Tag im Jahre ein oft sehr unbedeutendes, nur des Tages wegen dastehendes Factum geben, sie verwirren alle Geschichte im Kopfe des Kindes. (Wir haben dergleichen tägliche Denkwürdigkeiten z. B. von Engelhardt, Textor, Mohr).

„Auch die Sprache und der Ton in Jugendschriften ist bei der Auswahl nicht zu übersehen: denn billig sollten sie für die eigene Sprache der jungen Leser und Leserinnen bildend und musterhaft sein. Am wenigsten verdienen daher die Empfehlung, welche das Bestreben, sich kindlich auszudrücken, bis zum Kindischen herabgestimmt, und eine Art der Popularität veranlaßt haben, die sogar denen, auf die man sie berechnet, mißfällt. — Das Kind will zu denen hinaufgezogen sein, die über ihm stehen." (Niemeyer a. a. O. S. 487 f.).

Die vorzüglichsten Kinder- und Jugendschriftsteller sind:

J. H. Campe (vgl. Bd. I. S. 381 f.), Chr. Fel. Weiße (Lieder f. Kinder — Kinderfreund — Briefwechsel d. Familie des Kinderfreundes), C. G. Salzmann (Heinr. Glaskopf — Joseph Schwarzmantel — Unterhaltungen f. Kinder und Kinderfreunde u. s. w.), K. F. Loffius (Gumal u. Lina — Sittengemälde* — dramatisirte Sprichwörter — moral. Bilderbibel), Jac. Glatz (moral. Gemälde — kleine Geschichten u. Erzählungen — Jac. Stiller's Erzählungsbuch — Jugendbibliothek — die frohen Kinder — naturhistorisches Bilder- u. Lesebuch — die Bilderwelt u. v. a.), J. A. C. Löhr (Erzählungen u. Geschichten — Buch der Bilder — Ludewig u. seine Gespielen u. a.), C. P. Funke (moral. Bilderbuch — Familienbilderbuch — neues Elementarbuch f. Kinder u. s. w.), Fr. Jacobs (Alwin u. Theodor), G. W. Mundt (Burgheim unter seinen Kindern — Burgheim's Reisen), E. Hold (neue Erzählungen für die Jugend — Erzählungen aus d. Fremde — Geschichten aus d. Jugendwelt u. a.), *Chr. Schmid (Ostereier — Genovefa — Blüthen — Blumenkörbchen — Erzählungen — wie Heinr. v. Eichenfels zur Erkenntniß Gottes kam u. s. w.), G. Nieritz (der blinde Knabe — die Auswanderer — das vierte Gebot — Jugendbibliothek — Betty und Toms — der Riesenstiefel — die Wunderpfeife — das Fischermädchen — der stille Heinrich u. a. m.).

A. Krummacher (Parabeln — Sonntag — Festbüchlein — Leben des heiligen Johannes u. s. w.), H. A. v. Kamp (drei Erzählungen aus d. Leben d. göttl. Kinderfreundes — der Fruchthain u. der Wald — der Sänger im Frühlingshaine — Natur- u. Menschenleben — die Wege des Herrn mit verlassenen Kindern u. s. w.), Chr. Barth (christliche Kinderschriften), *Th. Nelk (die Aepfel — der Staar — der Käsig — das Altarblatt — das Vergißmeinnicht — das Weihwasser — heil. Perlenschnur — d. strenge Oheim u. s. w.), *J. Rion (die Gräfin Griseldis — die heilige Clotilde — Jephtha und seine Tochter — Saul und David u. s. w.), *J. W. Paur (kleine Erzählungen und Gleichnisse — das stille Dörflein — Martin u. Maria u. s. w.), K. F. Hartmann (das Vogelgarn — der Fischerkahn u. a.), Caroline Reinhold (Tugendspiegel — gesammelte Waldblumen — das Abendglöckchen u. s. w.), J. Satori [Neumann] (die Großmama — Fidelitas — Preußens Vorzeit u. s. w.), Amalie Schoppe (Denkblätter — Erzählungen f. meine Tochter u. s. w.), Agnes Franz (Parabeln — Kinderlust — Kinderschatz — Kindertheater u. m. a.). Besonders reich an Schriften zu lehrreicher Unterhaltung hat Gustav Nieritz die Kinderwelt gemacht und er hört nicht auf, reich zu sein. Es wäre zu bedauern, wenn er bald arm würde. Er hüte sich es zu werden.

(Anmerk. Die mit einem Sternchen bezeichneten Jugendschriftsteller gehören der katholischen Confession an).

Reisebeschreibungen für die Jugend bearbeitet haben wir, außer den Campe'schen, von C. W. Harnisch, K. G. Hergang, Pescheck, T. F. W. Richter, D. F. Schäffer, Chr. Schulz u. a.

Eine Anzahl empfehlenswerther Jugendschriften sind namhaft gemacht in den Blättern aus Süddeutschland. Jahrgang 1837. 3. Hft. S. 59 ff.

„Anweisung für die Jugend wie sie lesen soll" — s. Benj. Franklin's Leben u. Schriften. (Leipz., 1838). S. 263 ff.

„Ueber Bildung des Styls und Geschmacks durch Lectüre" — s. Dr. Niemeyer's Grundsätze u. s. w. Th. II. S. 147 ff.

„Reflexion über das Bücherlesen der Schulkinder' — s. Kobitz preuß. Volksschulzeitung, 1840. Nr. 13.

„Ueber die Literatur unserer Jugendschriften" — s. Dr. Tholuck's literar. Anzeiger. Jahrgang. 1832.

K—sch.

Lehmann (F. A., Dr.) Derselbe war Oberlehrer an der Königl. Waisen- und Schulanstalt und dem Seminar zu Bunzlau, und ein treuer und begabter Arbeiter am Werke des Herrn. Er ward am 18. Januar 1799 zu Lübben in der Niederlausitz geboren und erhielt seine erste Bildung auf dem Gymnasium seiner Vaterstadt. Schon früh von einem großen Triebe nach Wissen beseelt, folgte er diesem Zuge unter den schwie-

rigsten Verhältnissen und unter Entsagung aller der Annehmlichkeiten, die sonst den Horizont der Jugendzeit freundlich erhellen. Im Jahre 1818 bezog er die Universität Leipzig und bereicherte seinen Geist mit Kenntnissen in allen Fächern des Wissens; — was wir ihm aber darum gerade nicht zu großem Ruhme anrechnen wollen, weil dabei so leicht die Gründlichkeit des Wissens verloren geht.

Nach Beendigung seiner academischen Laufbahn nach Bunzlau als Lehrer berufen, lebte er daselbst 17 Jahre hindurch in der rastlosesten und nützlichsten Thätigkeit dem Unterrichte und der Erziehung, wie auch seiner wissenschaftlichen Fortbildung, früher mit allem Feuer eines jugendlichen Lehrers und Erziehers, späterhin mit der zunehmenden Ruhe des reifenden Mannes und Gelehrten. Ein tiefer religiöser Zug seines Innern, durch seine frühesten Lebensverhältnisse genährt, erschloß sich hier oft in begeisterten Morgen- und Abendandachten, und auf dieser Grundlage führten wissenschaftliche Ueberzeugung, eigene innere Erfahrung und Umgang mit älteren Collegen, ihn als Mann dem positiven Offenbarungsglauben zu.

Im Herbste des Jahres 1827 übernahm er bei dem Abgange des damaligen ersten Geschäftsführers der Bibelgesellschaft, Herrn Seminar-Dir. Hennings in Cöslin, dies Geschäft, reich an Segnungen für Herz und Gemüth, und süß durch seine Mühen. 10 Jahre hindurch diente er in dieser Stellung den Bestrebungen der Gesellschaft mit Rath und That, Wort und Schrift, ja er trug eine solche Vorliebe für dieselbe in sich, daß er sich der Thätigkeit für sie nicht eher als einige Wochen vor seinem Tode entzog, die Bibelverbreitung, bis zum Ende seines Lebens, als eine heilige, jeden Christen zur herrlichsten und thätigsten Theilnahme auffordernde Angelegenheit ansehend.

Länger als 1 Jahr dauerten seine harten Körperleiden. Ein ungemein heftiger Husten, der Tag und Nacht anhielt, verscheuchte jeden erquickenden Schlaf und rieb seine Kräfte auf. Bis dahin im Besitz eines meistens ungestörten Wohlbefindens und frischer geistiger Kraft, ahnete er im Anfange nicht sogleich, welche Wege der Herr mit ihm vorhabe, allmählig wurde er sich der Möglichkeit seines frühen Heimganges bewußt. Und obschon bisweilen die Hoffnung auf Wiederherstellung in ihm licht ward, weil er so gern für das Reich Gottes auf Erden noch wirken wollte, so brach doch zuletzt die Heftigkeit der Krankheit völlig seine Kraft. Er verschied ergeben in den Willen seines himmlischen Vaters, sanft und schmerzenlos mit vollem Bewußtsein in den ersten Morgenstunden des 4. März d. J. 1838. Am 8. empfing die Erde unter Theilnahme vieler trauernder Verwandten, Collegen, Freunde und Zöglinge seine sterblichen Ueberreste.

Folgende Schriften sind uns von ihm bekannt geworden:

Dr. F. A. Lehmann, deutsche Sprachlehre, zunächst für höhere Bürgerschulen. Soran u. Bunzlau, Julien, 1834. (25 Ngr.)

Die Methode ist die wissenschaftliche oder constructive. S. Gräfe's Archiv für das practische Volksschulwesen u. s. w. 17. Bds. 2. Hft. 1835 und Allgem. S.-Z. 1838. Stück 147*.

Dieselben kurzgefaßte deutsche Grammatik, nach den neuesten histor. Forschungen, für jede Art des Unterrichts und die Selbstbelehrung systematisch und vollständig bearbeitet. Bunzlau, Appun, 1836. (27½ Ngr.).

Derselbe, die Elemente des Rechnens oder das rein elementarische Kopfrechnen, für jede Art des Elementarunterrichts methodisch bearb. Breslau, Aderholz, 1835. (10 Ngr.).

S. Hergang's Handb. d. pädagog. Literatur u. s. w. 1840.

Lehrart s. Lehrmethode.

Lehrerinnen. Daß hier zunächst und allein an Lehrerinnen der weiblichen Jugend zu denken sei, versteht sich von selbst; Niemand wird wohl auf den Gedanken kommen, auch der männlichen Jugend Lehrerinnen vorsetzen zu wollen. Nein, die weibliche Jugend bedarf der weiblichen Erziehung und Bildung. Wenn es wahr ist und durch Erfahrung bestätigt, was man so oft behauptet hat, „daß eine verständige und liebende Mutter die beste Lehrerin ihrer Kinder, wenigstens im frühen Alter, sei", wenn so viele Töchter ihrer Mutter gerade das Beste verdanken, was sie gelernt haben und wozu sie gewöhnt sind, so möchte man geneigt werden zu glauben, daß, wenigstens für den Unterricht der weiblichen Jugend, sich Frauen und gebildete Jungfrauen am besten eignen. Junge Lehrer, können sie auch für den ersten Kinderunterricht sehr brauchbar sein, scheinen wenigstens, besonders auch in den durch Luxus und Sinnencultur verfeinerten Ständen, für heranwachsende Schülerinnen nicht die schicklichsten Personen, da zumal manche Lectionen viel Zartheit in der Behandlung, sehr viel Ernst und wie für die Bibelerklärung, eben soviel Vorsicht erfordern. Hätten wir nur erst mehr Bildungsanstalten für Lehrerinnen, in welchen ihnen die erforderlichen Kenntnisse selbst, theils theoretisch, theils durch Anhören guter Muster practisch beigebracht würden! Warum sollte man ihnen dann nicht noch sicherer Lehrstunden übertragen, die ja ohnehin über den Kreis des weiblichen Wissens nicht hinausliegen dürfen, sowie man ihnen schon jetzt die Arbeitsstunden und zum Theil die Kinderbewahranstalt anvertraut? Warum sollte man einzelne gute, tüchtige Lehrerinnen nicht füglich in jeder Bürgerschule für die höhern Classen, anstatt männlicher Lehrer, anstellen können? Doch wir geben zu, daß einzelne wissenschaftliche Gegenstände am besten von männlichen Lehrern behandelt werden, obgleich nicht zu leugnen ist, daß manche Töchter edler Herkunft und fähigen Geistes viel wissenschaftliche Bildung haben und nach immer höheren Stufen wissenschaftlicher Kenntnisse streben, so weit sich nur Gelegenheit dazu darbietet. Auch hat Vielen die Natur einen glücklichen Ton und Tact zum Lehren und Mittheilen verliehen, so daß sie sich vor wissenschaftlich gebildeten männlichen Lehrern wahrhaft auszeichnen.

Daß aber für die weibliche Schule eine weibliche Mithilfe oder weibliche Personen als Lehrerinnen nothwendig seien, tritt noch klarer und bestimmter hervor, wenn wir den höchsten Zweck weiblicher Schulbildung näher in's Auge fassen. Welches ist dieser Zweck? Offenbar kein anderer als der, die Mädchen für die höchste Bestimmung des Weibes heranzubilden. Und welches ist diese Bestimmung? Eine nur — darüber können wir nicht zweifelhaft sein — nämlich die, daß sie sein sollen die Pflegerinnen und Erzieherinnen des werdenden Menschengeschlechtes! Hat die Natur nicht selbst ihnen diese Bestimmung mit lauter Stimme zugewiesen? Und ist nicht die Erziehung während des 1. Jahrzehnds — schon durch die Nothwendigkeit der Körperpflege — fast ganz in die Hand der Frauen gelegt? Und fragen wir uns selbst, welches die tiefsten

und bleibendsten Eindrücke sind, die wir von unserer frühesten Kindheit in die späteren Jahre des Lebens mit hinüber nehmen, sind es nicht gerade die, welche wir als zarte Sprößlinge auf dem Mutterschooße empfangen haben? „Auf den blauen Bergen der Kinderzeit, sagt der gefeierte Jean Paul, nach welchen wir uns ewig umwenden und hinblicken, stehen die Mütter auch, die uns von da herab in das Leben gewiesen; und nur mit der seligsten Zeit zugleich könnte das wärmste Herz vergessen werden."

Aber auf welchem Wege kommt das weibliche Wesen am besten seiner vorangegebenen und anerkannten höchsten Bestimmung entgegen? Gar einfach gestaltet sich der Bildungsweg in dem elterlichen Hause selbst, wenn es äußerlich und innerlich so beschaffen ist, wie es seiner Natur nach sein soll. Da lernt die Tochter aus dem gesegneten Wirken und Walten der Mutter, welches des Weibes höchste Bestimmung und wie diese zu erfüllen sei. Aber leider! ist vielen Töchtern aus mehr als einer traurigen Ursache solche belehrende und anregende Anschauung versagt. Woher soll diesen Armen ein besseres Verständniß um das weibliche Leben und Streben kommen? Nirgend wo anders her und am wenigsten aus einem verkochten und verwaschenen Leben, wenn nicht die Schule ins Mittel tritt und den heranwachsenden Mädchen eine Anschauung von einem höhern, edlern weiblichen Wirken vorführt. Und es ist vor Allem die Aufgabe der in der weiblichen Schule wirkenden Lehrerin, daß sie in ihrer ganzen Erscheinung den Schülerinnen ein Bild der höchsten und heiligsten weiblichen Thätigkeit darstelle, die wir mit einem Worte die erziehende nennen. Wenn nirgend anders das junge Mädchen es sehen und lernen könnte, welch' ein schönes, durch sich selbst und von oben herab geweihetes Geschäft es ist, in junge empfängliche Menschenseelen die Keime eines höheren geistigen Lebens zu pflanzen, und die vorhandenen zu pflegen; wenn es nirgends anders sehen und lernen könnte, wie gerade die weibliche Natur vorzugsweise für dieses wichtige Geschäft befähigt sei: in der Schule soll es das sehen und lernen an einer mit Begeisterung ihrem Berufe hingegebenen Lehrerin. O solch' eine Persönlichkeit wirkt nicht nur durch die Kraft des Beispiels, sondern durch mehr noch. Man hat oft gesagt, daß der ein gar verstockter und tief gesunkener Mensch sein müßte, der sich nicht in der Nähe eines edlen und gefeierten Menschen, selbst edler und gehobner fühlte. Und es ist so! Wir können darum mit Recht behaupten, es könne eine mächtig erziehende Kraft dadurch in die weibliche Seele gebracht werden, daß die Lehrerinnen in ihr wirksam seien, die mit Einsicht und Treue für die Bildung der weiblichen Jugend arbeiten. Darin liegt aber freilich zugleich die Behauptung, daß es nicht genug ist, wenn Frauen den Unterricht in Handarbeiten leiten. Welche Ansicht man auch von dem Werthe dieser Beschäftigung haben mag, so viel steht fest, daß sie im Vergleich mit dem wissenschaftlichen Unterrichte nur eine untergeordnete Bedeutung haben. Nie also wird eine Lehrerin, die sich nur in diesem Kreise bewegt, in dem Lichte erscheinen, in dem sie erscheinen muß, um das Bild einer höheren weiblichen Thätigkeit den Kindern zu vergegenwärtigen. Nein, auch an der Ertheilung des wissenschaftlichen Unterrichts, an der Lösung jeder, auch der höchsten Aufgabe des Schullebens, sollte man die Lehrerinnen einen thätigen Antheil nehmen lassen, denn nur so würden sie wahrhaft ihre Stellung gewinnen und erfüllen. Möchten doch bald recht viele Jungfrauen sich zu solchen hochgestellten Lehrerinnen bilden! Möchten immer mehr Anstalten hervortreten, wo dergleichen Lehrerinnen, wie von dem würdigen Bormann in Berlin, gebildet werden!*)

Hierbei fällt uns die evangelische Diaconissenanstalt ein, welche in neuerer Zeit vom Pfarrer Fliedner zu Kaiserswerth in Rheinpreußen gegründet ward und welche die Ausbildung evangelischer Jungfrauen und kinderloser Witwen zu Krankenpflegerinnen, Kleinkinderschullehrerinnen u. dergl. beabsichtigt. Sie hat, nach den Berichten des Jahres 1842, den besten Fortgang. Diese Diaconissinnen werden auf 5 Jahre angenommen, kein ewiges Gelübde bindet sie zeitlebens, kein zeitlicher Ordenszwang fesselt sie für immer leiblich an ihren Beruf. Wenn der Geist der Liebe dafür sie verläßt, so wird ihrem Ausscheiden, in manchen Fällen selbst innerhalb der 5 Jahre, für die sie sich verpflichtet haben, kein Hinderniß in den Weg gestellt. Dieser echt evangelische Grundsatz hat auch nicht getäuscht; von 26 bisher angenommenen Diaconissinnen sind nur 2 mit Erlaubniß der Vorsteher wieder ausgetreten und eine ist entlassen worden. 10 Pflegerinnen sind in auswärtigen Hospitälern thätig. Die mit der Anstalt verbundene Bildungsschule für Lehrerinnen an Kleinkinderbewahranstalten ward im Jahre 1841 von 47 Lehrerinnen besucht.

Im 2. Hft. des 26. Bds. der rhein. Bl. (1842) ist in einer von Dambois in Braubach gefertigten Abhandlung unter dem Titel: „eine neue Art von Kleinkinderschule, wie sie auch auf dem Lande ausführbar ist und in keiner Schulgemeinde fehlen sollte," von einer Spielschule die Rede, welche unter andern den Zweck hat, den 12- bis 14jährigen Schulmädchen Gelegenheit zu geben, sich practisch zu befähigen in der so unendlich wichtigen Kunst, wie man kleinere Kinder warten und bildend mit ihnen umgehen soll; also eine Uebungsschule für die weibliche Jugend im Warten und Erziehen kleiner Kinder. Der kinderfreundliche Pädagog Wirth in Augsburg hat, wie wir wissen, schon längst an seinem Orte eine solche Anstalt gegründet, besonders auch, um brauchbare Dienstboten als Kinderwärterinnen zu bilden. — Im Nassauischen ist bei jeder Elementarschule in Stadt und Dorf unter dem Namen Industrielehrerin eine Frauensperson angestellt, welche gegen angemessene Bezahlung aus der Gemeindecasse, sämmtlichen Schulmädchen an zwei schulfreien Nachmittagen in der Woche Unterricht im Stricken und Nähen zu ertheilen hat. — Diese Einrichtung ist gut und schon längst in andern ähnlichen Anstalten, auch bei Bürgerschulen anderer Orte eingeführt. Allein es muß mehr geschehen, man muß weiter gehn, man muß auch eigentliche Lehrerinnen für weibliche Schulen oder Schulclassen, wie schon oben berührt worden ist, in Anstellung bringen. —

Wer, nächst Beneke (Erziehungslehre 1. Band. S. 557. 2. Band. 586 ff. 2. Aufl.) u. A., als ein offenbarer Gegner der vorher aufgestellten Behauptung, daß Personen weiblichen Geschlechts sich zum wissen-

*) In Danzig besteht ein ähnliches Seminar für Lehrerinnen wie in Berlin.

schaftlichen Schulunterrichte eignen, in neuester Zeit hervorgetreten ist, ist Hr. J. H. Schulz, Oberlehrer an der Real- und Elisabethschule in Berlin, in folgendem Schriftchen: „Gedanken über die dem weiblichen Geschlechte zugesprochene Fähigkeit zum Unterrichte in wissenschaftlichen Disciplinen in der Schule." Berlin, bei Hayn. 1837. — Das Resultat dieser Abhandlung geht dahin aus: „Wer das Weib zur Lehrerin geschaffen wähnt in demselben Sinne, wie zum Lehrer den Mann, vergißt entweder ganz, was das Weib ist, oder macht Ansprüche an dasselbe, denen es seiner ganzen Natur nach nicht gewachsen ist."

Dieses Resultat hat manche bedeutende Widersprüche gefunden, wie aus den rhein. Bl. 17. Bds. 1. Hefte zu ersehen ist. Erinnert man sich übrigens der erfreulichen Nachrichten, welche Beckedorf in seinen „Jahrbüchern" u. s. w. über die Leistungen der Schulen in Westphalen, die unter Lehrerinnen stehen, mitgetheilt hat, und gedenkt man so ausgezeichneter Personen, wie der Caroline Rudolphi, Betty Gleim und Frau Niederer, ausgezeichnet als Erzieherinnen und Lehrerinnen, so wird man gewiß Bedenken tragen, dem weiblichen Geschlechte den Beruf zum Schulunterrichte auch in wissenschaftlichen Disciplinen abzusprechen.

10.

Lehrformen. Lehrform ist (nach Zerrenner's Erklärung) die Art des Vortrags, deren sich der Lehrer bedient, — die Art und Weise, auf welche er dem Schüler die Kenntnisse und Geschicklichkeiten beizubringen sucht. Sie gehört zwar zur Methode des Unterrichts, ist aber noch keineswegs die Methode selbst*). Bisweilen wird sie auch „Lehrmanier "genannt; doch können wir diesen Ausdruck nicht ganz billigen.

Sehr viele Pädagogen (Niemeyer, Nebe, Schulze, Denzel, Weinkopf, Ludewig u. A.) nehmen nur eine zweifache Lehrform an. Niemeyer z. B. sagt in dieser Hinsicht:

„Die Form, in welcher sich der Lehrer den Lernenden mittheilt, gleicht entweder einem Gespräch (Dialog) und wird dann gewöhnlich die katechetische genannt, oder sie ist eine ununterbrochene an den Lehrling gerichtete längere oder kürzere Rede, ein zusammenhängender Vortrag (Akroāma vom griech. *ἀκροάομαι*, zuhören), welcher sich von dem eigentlichen Unterrichte dadurch unterscheidet, daß ihm eben sein wesentlichstes Merkmal, das gegenseitige Mittheilen oder die Gesprächsweise fehlt. — Die katechetische Lehrform unterscheidet sich von der akroamatischen durch die stete Wechselwirkung des Lehrers auf den Schüler, des Schülers auf den Lehrer. Sie besteht aus Reden, Fragen und Antworten. Die Lehrart ist heuristisch, (griech. *εὑρίσκω*, finden) wenn sie gesprächsweise das Unbekannte oder dunkel und verworren Gedachte auffinden lehrt, oder zum deutlichen Bewußtsein bringt, was schon in der Seele des Hörenden lag; sie ist dokimastisch (griech. *δοκιμάζω*, prüfen), wenn sie prüft, auf welcher Stufe der Schüler überhaupt oder in einer besondern Art von Kenntnissen steht; sie ist repetitorisch, wenn sie nur das Aufgegebene oder Vorgetragene abfragt."

Gegen diese Eintheilung erinnert Zerrenner, daß die katechetische Lehrform richtiger die erotematische (vom griech. *ἐρω, ἐρώτημα*) oder fragende genannt werde, weil man sehr wohl durch Fragen belehren könne ohne zu katechisiren, — daß ein Fragen um zu prüfen und zu repetiren keine Katechisation und die Frage durchaus kein wesentliches Merkmal der heuristischen Lehrform sei. Er läßt jedoch unbemerkt, daß Niemeyer das Stammwort (*κατηχέω*) im ursprünglichen Sinne = umschallen, ansprechen, benachrichtigen, belehren (ad-sonare, resonare) genommen hat, nach welchem jenes Wort den Begriff des Erotematischen und Dialogischen gar nicht enthält. (Im N. T. bedeutet *κατηχεῖσθαι* vernehmen, die Nachricht empfangen. Apg. XXI., 21 und 24).

Zerrenner nimmt deshalb vier verschiedene Lehrformen an:

1) die Form des Vorzeigens und Vorsprechens, oder wie sie auch genannt wird, die Form des Vorsprechens und der Anschauung;

2) die katechetische Lehrform;

3) die heuristische Lehrform, auch die construirende genannt; und endlich

4) die akroamatische Lehrform, das Akroama, oder der zusammenhängende Vortrag*).

Das bloße Abfragen zählt er nicht zu den Lehrformen, weil bei ihr der Schüler blos auswendig lernt, und der Lehrer das Auswendiggelernte blos abfragt, also eigentlich gar nicht lehrt. (Wird durch das Lernen aber nicht immer ein Lehren vorausgesetzt?)

Denzel stimmt hier ganz mit Zerrenner überein, ob er gleich die Ansicht Niemeyer's festhält, daß Wahrheiten nur auf einem zweifachen Wege zur deutlichen Einsicht gebracht werden, einmal, indem die Sache schlechthin gegeben, oder indem sie aus dem bereits in der Seele Vorhandenen entwickelt wird. — Er sagt über die Anwendung beider Lehrformen: „Der erste Weg ist a) dann zu wählen, wenn entweder der nöthige Stoff zur Entwickelung und die nöthige Sprachfertigkeit, um das Gedachte ausdrücken zu können, noch nicht vorhanden ist, der Lehrer also das erste Fundament seines ganzen Unterrichts erst zu legen hat, — oder b) dann, wenn die Kräfte des Schülers bereits entwickelt sind, und der Lehrer seinem Schüler die Fähigkeit zutrauen darf, das Vorzutragende ohne weitere Auseinandersetzung richtig aufnehmen, und selbst in sich verarbeiten zu können. Ein solches Verfahren gehört demnach in die erste und in die letzte Zeit des Unterrichtes, und findet in der ersten Elementarschule, so wie im academischen Hörsaale seine Anwendung. Bei der zweiten Art des Vortrags wird die Wahrheit vom Kinde selbst unter Beihilfe des Lehrers gesucht, und die Fertigkeit im Hervorbringen uud Bilden durch eigene Versuche von Seiten des Schülers erworben. Dies geschieht a) entweder durch Fragen und Antworten in planmäßig fortschreitender Ordnung (katechetisch, sokratisch) oder, b) durch Aufgaben (heuristisch). Diese Art des Vortrags ist die wesentlich bil-

*) Von einigen Pädagogen werden die Begriffe „Methode" und „Lehrform" ganz und gar mit einander verwechselt, z. B von Hoffmann im pract. Handbuch u. s. w. I. S. 163. — Der Unterschied zwischen Lehrform und Lehrmethode ist schon in dem Art. „Analytische Lehrmethode" (Bd. I. S. 69) auseinandergesetzt worden.

*) Auch Wilmsen nimmt dieselben vier Lehrformen an; doch nennt er den akroamatischen (zusammenhängenden) Vortrag „die mittheilende (traditionelle) Lehrform."

dende darum, weil dabei die Selbstthätigkeit fortwährend unterhalten wird."

Noch bestimmter hat Diesterweg die Lehrformen

1) nach ihrer äußern Verschiedenheit
in a) die vortragende (akroamatische) und
b) die fragende (erotematische und dialogische),—

2) nach der Bildungskraft, mit der sie auf den Schüler wirken,
in a) die mittheilende (gebende) und
b) die entwickelnde (heuristische)

unterschieden. S. unsere Real-Encycl. Th. I. S. 52.

Wir geben in Folgendem eine andere Zusammenstellung der verschiedenen Lehrformen, bei welcher wir als Theilungsgrund nicht die Thätigkeit des Lehrers, sondern die Thätigkeit des Schülers annehmen. Dem Lehrenden gegenüber ist nämlich der Lehrling — entweder 1) blos receptiv — er nimmt das Gehörte oder Vorgezeigte blos in sich auf, ohne sogleich davon irgend eine Anwendung zu machen;

oder 2) die Thätigkeit des Schülers ist reproductiv — er wird genöthigt, das bereits Erlernte wiederzugeben und dasselbe anzuwenden;

oder endlich 3) die Thätigkeit des Schülers ist productiv — der Zögling belehrt sich selbst, indem er unter Anleitung des Lehrers findet und schaffet. — (Durch diese Steigerung ist zugleich der Werth der verschiedenen Lehrformen angedeutet).

Daraus ergeben sich 3 Hauptlehrformen:

I. Die Form der (einseitigen) Mittheilung — die blos mittheilende oder gebende Lehrform; man könnte sie auch die monologische oder demonstrative Lehrform nennen.

II. Die zurückfordernde (repetitorische) Lehrform.

III. Die hinleitende (deductorische) Lehrform. Man könnte dieselbe auch als die herauslockende (provocatorische) bezeichnen, wenn man den bereits herkömmlichen Ausdruck „entwickelnde oder heuristische Lehrform" (im weitern Sinne genommen) nicht beibehalten wollte.

I. Die unvollkommenste aller Lehrformen ist die der einseitigen Mittheilung, weil der Geist des Schülers hier durchaus nur aufnehmend (receptiv), ja fast nur leidend (passiv) erscheint. Darum ist die Anwendung dieser Lehrform in der Volksschule sehr zu beschränken, oder doch immer mit der repetitorischen zu verbinden, weil der Lehrer erst so Gelegenheit hat, sich zu überzeugen, in wie weit das Gegebene wirklich aufgenommen worden sei. Die mittheilende Lehrform bietet wieder verschiedene Modificationen (Abstufungen) dar, indem hier der Lehrer bald als vortragend, bald als vorlesend, auch wohl als vorzeigend auftritt.

1) Die vortragende Lehrform (auch schlechthin das Dociren genannt) heißt bei den Pädagogen vorzugsweise die akroamatische und ist die auf höhern Schulen, besonders Universitäten, vorherrschende Unterrichtsweise. Man könnte sie deshalb auch die academische Lehrform nennen. Wir haben über dieselbe schon unter dem Artikel „Akroamatisch und akroamatische Lehrform" (Bd. I. S. 50—52) gesprochen, und geben hier nur noch Zerrenner's Urtheil:

„Das Akroama ist eine kürzere oder längere ununterbrochene an den Lehrling gerichtete Rede, ein zusammenhängender Vortrag. Der Schüler ist bei dieser Lehrform blos Zuhörer, es wird ihm also die Fähigkeit zugetraut, eine zusammenhängende Rede zu fassen. Der Schüler ist hier blos aufnehmend, mithin sind seine Geisteskräfte in geringerer Thätigkeit. Es paßt diese Lehrform also mehr für solchen Unterricht, bei welchem der materielle Zweck der vorherrschende ist und der formale weniger Berücksichtigung fordert. Schon hieraus geht hervor, daß die akroamatische Lehrform für die Volksschule nur mit großer Einschränkung und im zweckmäßigen Wechsel mit andern Lehrformen anwendbar ist. Die Schüler der Volksschule sollen erst erzogen, formell gebildet werden, sie haben nicht die Fähigkeit, längere, zusammenhängende Vorträge gehörig zu fassen und doppelt schwierig ist dies, wo sie nicht an die hochdeutsche Mundart gewöhnt sind. Aber auch in der Volksschule wird diese Lehrform gebraucht, und ist in ihr nicht zu entbehren; nur daß sie nie ausschließlich angewandt wird, und das was in ihr gelehrt wird, durch den Gebrauch der andern Lehrformen, durch Fragen und Wechselwirkung des Lehrers und Schülers, für den Schüler, so weit es nöthig ist, weiter verarbeitet wird. Sie tritt öfter, wo es der Unterrichtszweck erfordert, ein, wird aber nie ausschließliche Lehrform. — Wo diese Lehrform eigentlich zu gebrauchen ist, läßt sich im Allgemeinen nicht bestimmen. Vorzüglich gebraucht sie der Lehrer bei allen gemüthlichen Anreden an die Schüler, und bei oberen Ordnungen, vorzüglich in der Geographie und Geschichte. Es gibt keinen Lehrzweig, wo nicht Fälle eintreten können, wo der Lehrer sie gebraucht, und eben darin besteht und beurkundet sich des Lehrers Meisterschaft, in jedem Augenblicke die richtige und zweckdienlichste Lehrform zu wählen."

Wir übergehen die von Zerrenner aufgestellten Regeln für die akroamatische Lehrform, da wir (Bd. I. S. 52) schon die Hauptregeln für einen guten Vortrag angegeben haben.

Es macht hierbei durchaus keinen Unterschied, ob man mit dem Vortrage zugleich das Dictiren verbindet, oder nicht. Denn auch beim Nachschreiben des Vorgesagten ist die Thätigkeit des Schülers nur receptiv und noch nicht reproductiv; das Nachschreiben (calamo excipere) hat noch zu viel Mechanisches. Deshalb ist für den Volksschulunterricht das ohnehin zeittödtende Dictiren ebenfalls sehr zu beschränken und fast nur bei orthographischen Uebungen zulässig; doch auch in diesem Falle muß es nicht zu häufig angewendet werden. — Dem Nachschreiben verwandt ist die Lehrform des Abschreibens: denn hier tritt an die Stelle des dictirenden Lehrers das zum Abschreiben vorgelegte Blatt oder Buch. In der Volksschule kann diese Lehrform mit Nutzen bei der Kalligraphie (doch nur in Oberclassen), ganz vorzüglich aber bei der Orthographie angewendet werden. — (Will man beim Nach- und Abschreiben keine blos receptive Thätigkeit sehen, so gehören diese beiden Lehrformen erst unter II.)

2) Dem freien Vortrage steht die Form des Vorlesens um Vieles nach. Auch diese Lehrform ist in der Volksschule sehr sparsam zu gebrauchen. Die freie, lebendige Erzählung des Lehrers interessirt meistens die Kinder mehr, als eine abgelesene Geschichte. Darum ist jedem Lehrer zu rathen, daß er die Kunst lerne, auf anziehende Weise zu erzählen. — Gleichwohl wollen wir das Vorlesen nicht ganz aus der Volksschule verbannt sehen: bisweilen angewandt, wird es des Eindruckes nicht verfehlen, vorausgesetzt, daß der Leh-

rer selbst auch gut vorlese und in der Wahl des Lesestoffes sorgfältig zu Werke gehe. Zum Vorlesen möchten sich besonders Bruchstücke aus Reisebeschreibungen (bei Gelegenheit des geographischen und naturkundlichen Unterrichtes) und zur Beförderung der Geschmacksbildung auch gute Gedichte eignen. — Uebrigens muß das Vorlesen mehr als Erheiterung und Belohnung der Schüler betrachtet werden: darum verwende man auf dasselbe niemals eine ganze Lehrstunde, sondern dann und wann nur einige Minuten am Schlusse der Lection. Besonders eignen sich dazu jene Schultage, an welchen der Lehrer genöthigt ist Schule zu halten und doch nur wenige Schüler in der Classe hat, z. B. in der Ernte und während eines Jahrmarktes in Nachbarorten. — Ueberhaupt ist die Lehrform des Vorlesens nur in Oberclassen anwendbar.

Wir verweisen hier noch auf einen Aufsatz:

„Ueber das Vorlesen des Lehrers in der Schule" — in der allgem. Schulzeit. 1831. Abth. I. Nr. 20 u. 21.

Hier wird als Zweck des Vorlesens ein vierfacher angenommen: 1) entweder soll es belehren, also eine Nahrung für den Verstand sein; 2) oder für's Gute und Edle erwärmen, also ein Erweckungsmittel zur Tugend sein; 3) oder es soll unterhalten, also eine Erholung für den Schüler sein; 4) oder endlich es soll zu einem ausdrucksvollen Vortrage Anweisung geben.

3) Die Lehrform des Vorzeigens findet in der Elementarschule, und zwar recht eigentlich auf der Lehrstufe der Anschauung, ihre Anwendung. Doch wird sie ihren Zweck, das Wahrnehmungsvermögen der Kinder zu üben, nur sehr unvollkommen erreichen, wenn der Lehrer mit dem Vorzeigen nicht die heuristische Lehrform verbindet, also die Kinder nicht anleitet, die Merkmale des vorliegenden Gegenstandes selbst aufzufinden.

Zerrenner sagt über diese Lehrform:

„Was das Vorzeigen betrifft, so gebraucht man dazu die Sachen selbst, von denen die Kinder eine Anschauung erhalten sollen, oder es sind künstliche Anschauungsmittel, Abbildungen oder Modelle. Der Lehre beachte hier folgende Regeln:

a) Es müssen zum Vorzeigen die zweckmäßigsten Gegenstände, also solche ausgewählt werden, deren Anschauung sich an die von dem Kinde bereits erlangten Anschauungen und Vorstellungen natürlich anschließt, die also für die Stufe seiner Bildung in den elementarischen Lehrgang passen. Jede Elementarschule sollte eine kleine Sammlung für diesen Unterricht haben.

b) Die Gegenstände, mit denen man anfängt, müssen nicht zu viel Mannigfaltiges enthalten. Der Weg geht auch hier vom Einfachen zum Zusammengesetzten. Bilderbogen, auf denen eine Menge von Gegenständen abgebildet sind, sind unzweckmäßig und zerstreuen nur.

c) Der Lehrer darf die Kinder nicht mit zu vielen Anschauungen überhäufen, damit sich nicht ein Bild mit dem andern vermische, und eines das andere verdränge. Er bedenke, daß hier genaues Anschauen und festes und richtiges Auffassen, daß die Uebung des Wahrnehmungsvermögens ein Hauptzweck ist.

d) Doch hüte sich der Lehrer auch vor zu großer Gründlichkeit. Manche neuere Erzieher behaupten, jedoch ganz gegen den natürlichen Entwickelungsgang des menschlichen Geistes, der Lehrer müsse nicht eher von einem Gegenstande zum andern fortgehen, so lange an demselben auch nur noch das Geringste zu bemerken und zu benennen sei. (Diese Bemerkung ist besonders gegen Denzel gerichtet). Zu dieser vollständigen Beobachtung führe man die Kinder stufenweise. Es versteht sich übrigens, daß die Merkmale von den Kindern so weit aufgefaßt werden müssen, daß sie eine klare Anschauung von dem Gegenstande erhalten, d. h. ihn von andern, auch ähnlichen, unterscheiden können.

e) Alle Abbildungen und Modelle müssen durchaus richtig sein."

Wir fügen hinzu:

f) So lange es möglich ist, dem Kinde den Gegenstand selbst vorzuzeigen, gebe man ihm nie die bloße Abbildung dafür! — Deshalb ist es nicht zu billigen, wenn auf Bildertafeln für den Anschauungsunterricht sogar die in der Schulstube vorhandenen Gegenstände dargestellt sind. Dieser Tadel trifft auch die sonst empfehlenswerthen „Bilder zum Anschauungsunterrichte." (Eßlingen, 1835).

Mehres hierher Gehörige ist schon in d. Art. „Anschauungs- und Sprechübungen" (Bd. I. S. 90 bis 122) besprochen worden.

Zu der Lehrform des Vorzeigens müssen wir auch die sogenannte tabellarische Methode rechnen, die beim Elementarunterrichte mit vieler Einschränkung anzuwenden ist, und eigentlich nur zur festern Einprägung des bereits Erlernten dienen kann. Niemeyer characterisirt diese Lehrform auf folgende Weise (siehe Grundsätze der Erziehung und des Unterrichts u. s. w VIII. Aufl. Th. 2. S. 27):

„Die tabellarische und Literalmethode, welche man auch zuweilen die Hähn'sche oder die Felbiger'sche nennt, und deren nähere Beschreibung in Hähn's Abhandlung von der Literalmethode (Berlin, 1777), so wie eine sehr gründliche Kritik in der freimüthigen Beurtheilung der östereichischen Normalschulen (Berlin, 1783) nachzusehen ist, machte eine kurze Zeit großes Aufsehen in Deutschland und schien Manchen das Arcanum aller Lehrweisheit zu enthalten. In den kleinsten Dorfschulen sah man lange Tabellen, mit einzelnen Anfangsbuchstaben (daher die Bezeichnung „Literalmethode") angeschrieben: durch diese sollte sich die Erinnerung an das Wort und dadurch an den Begriff knüpfen. Einiges philosophische Nachdenken über den Entwickelungsgang der jugendlichen Seele, die nicht vom Allgemeinen zu dem Einzelnen, sondern umgekehrt fortschreitet, so wie die Beobachtung, daß Kinder fast nichts als Worte in den Kopf bekamen, hätte noch früher davon zurückbringen sollen."

„Recht gebraucht sind Tabellen vortreffliche Hilfsmittel des Lernens. (Nur dürfen sie nicht, wie dort, bloße Anfangsbuchstaben enthalten). Sie bringen, was so wichtig ist, Ordnung in den Kopf," sie geben eine allgemeine Uebersicht, und lassen mit einem Blick das zurückgelegte Feld überschauen. Bei Jünglingen wird man sich ihrer daher mit großem Nutzen bedienen können, z. B. bei der Naturgeschichte, der Weltgeschichte, um den Synchronismus, Familienverhältniß u. s. w. anschaulich zu machen.

(Selbst auf den geographischen Unterricht, auf philosophische Disciplinen, so wie auf die Sprachlehre kann

man die tabellarische Lehrform mit Vortheil anwenden). Der Lehrer selbst wird auch sehr wohl thun, wenn er seinen Vortrag bei der Vorbereitung tabellarisch ordnet, wo es der Gegenstand zuläßt."

In der Volksschule finde die tabellarische Lehrform ebenfalls ihre Anwendung, namentlich in der Geschichte und der Naturkunde; doch ist es rathsam, daß die Tabellen von den Schülern unter Anleitung des Lehrers entworfen, also nicht schon fertig vorgelegt werden. Dadurch tritt die tabellarische Lehrform mehr in das Gebiet der heuristischen oder wenigstens der repetitorischen hinüber.

II. Im höhern Grade, als durch die bloße Mittheilung, wird die Thätigkeit des Schülers durch die zurückfordernde (repetitorische) Lehrform angeregt. Wir nennen dieselbe die zurückfordernde, weil sie vom Schüler das so eben Erlernte wieder verlangt, um es durch Wiederholung noch fester einzuprägen. (Hier wird also repetitorisch im weitern Sinne genommen. Gewöhnlich versteht man unter „repetiren" das Wiederholen durch Abfragen; aber Wiederholung kann eben so gut durch andere Mittel herbeigeführt werden). Bei der repetitorischen Lehrform findet nicht mehr einseitige, sondern gegenseitige Mittheilung statt; Lehrer und Schüler befinden sich in gleicher Thätigkeit. Hierher gehört das Vor- und Nachsprechen, das Vorzeigen und Nachahmen, das Examiniren; auch der gegenseitige Unterricht ist hierher zu ziehn.

1) Die Lehrform des Vor- und Nachsprechens ist nur für Unterclassen; in der Oberclasse wird dieselbe blos bei sehr schwachen Schülern anzuwenden sein. Ohne eigentlich in Fragen und Antworten zu bestehen, nähert sich diese Lehrform dennoch dem Dialoge: sie ist Wechselrede zwischen dem Lehrer und seinen Schülern*). Wir lassen über diese Lehrform den Pädagogen Denzel reden:

„Alles, was zum Nachsprechen vorgesprochen wird, muß an sich ohne weitere Erklärung verständlich, des Behaltens werth sein, und in die Reihenfolge des Unterrichts wesentlich gehören. Der Lehrer hat daher bei dem Vorsprechen alle Ausdrücke zu vermeiden, welche den Kindern von solchem Alter noch nicht ganz verständlich sind. Ueberdies sei der Ausdruck klar, bündig, einfach, kurz, ohne überflüssige Worte, rein deutsch, scharf accentuirt und langsam. Die Kinder selbst müssen an ein ganz genaues Nachsprechen dessen, was vorgesprochen wird, gewöhnt werden. — In einer Schule, wo man häufig eine ganze Classe gleichzeitig das Vorgesagte nachsprechen läßt, wird die gehörige Genauigkeit im Nachsprechen mit Hilfe des Tactes bewirkt. (Der Tact, der Vers, der Reim, kurz alles Rhythmische, äußert eine Gewalt auf das Gemüth, die um so stärker wirkt, je zarter dieses ist). Hiermit wird aber nicht gesagt, daß es der Lehrer bei dem bloßen Nachsprechen dürfe bewenden lassen. Er wird über das Gesprochene immer wieder kurze, einfache Fragen machen, und es durch zweckmäßige Beispiele erläutern. — Ferner, da es bei dieser Manier die Hauptsache ist, daß das Kind selbst spreche, so ist es nicht genug, daß es blos die Worte des Lehrers wiederhole. Es soll mehr sprechen als der Lehrer. Dieses wird bewirkt durch öfteres Wiederholen des einmal Vorgesprochenen, durch Aufzählen und umständlicheres Beschreiben von äußeren Gegenständen, durch Beweisführung nach einer einmal gegebenen Form."

Auf höhern Unterrichtsstufen tritt an die Stelle des Vor- und Nachsprechens einzelner Sätze das Vor- und Nacherzählen kleiner Geschichtchen u. s. w., gleichviel, ob dieses Nacherzählen mündlich oder schriftlich geschehe.

Die Lehrform des Vor- und Nachsingens, (die, nach Reiseberichten, vorzüglich in Africa von muhamedanischen Lehrern angewendet wird), gehört ebenfalls hierher, wenn dieselbe nur Mittheilung von Kenntnissen, Einprägung von Sittenlehren u. dergl. bezweckt. Hat sie aber den Zweck, technische Fertigkeit im Singen selbst zu bewirken, so gehört sie

2) zur der Lehrform des Vorzeigens und Nachahmens (Vor- und Nachmachens). Sie unterscheidet sich von der schon erwähnten Form des bloßen Vorzeigens dadurch, daß dieses nur die Wahrnehmungsgabe des Schülers übt; hier aber tritt zugleich Einübung irgend einer Fertigkeit und unmittelbares Nachthun des Vorgezeigten hinzu. Darüber sagt Niemeyer (a. a. O. S. 50 ff.).

„Wenn der Unterricht mechanische Fertigkeit beabsichtiget, so ist kein Zweifel, daß der Schüler weit mehr gewinnt, wenn er dem Meister absieht, wie er etwas anzufangen habe, als wenn dieser ihn blos durch mündliche Belehrung dazu bilden will. Unzählige Kinder haben eine Menge von Fertigkeiten ihren ältern Mitschülern blos abgesehen, und die Werkstätte hat von jeher mehr ausgezeichnete Handwerker und Künstler gebildet, als alle Vorlesungen über Technologie und Kunst. Wie die Anschauung jeder Beschreibung, so ist alles Vorthun und Nachmachen jeder Theorie vorzuziehn. — Mechanische Kunstfertigkeiten lehre man vorzüglich durch eignes Ueben in Gegenwart des Lernenden. Man mache ihm vor, was er nachmachen soll, da es unmöglich ist, durch die bloße Regel und selbst die umständlichste wörtliche Anleitung dem Schüler ganz klar und begreiflich zu machen, wie so manches angegriffen werden müsse. (Kalligraphie, Zeichnen, Musik). Ahmt er doch trotz der Warnung die schlechten Manieren des Lehrmeisters nach, warum sollte er nicht auch die guten nachahmen und sich zu eigen machen?" —

Daraus ergibt sich, daß diese Lehrform auch für die Volksschulen von großer Wichtigkeit sei. Der Lehrer wird dieselbe gleich Anfangs anwenden müssen, um durch Vorsprechen einzelner Laute die Sprachorgane der Kinder zu bilden; er wird sich dieser Lehrform vorzugsweise bei den ersten Elementen des Lesens, Schreibens und Singens bedienen. (Kalligraphische Vorlegeblätter sind für die erste Stufe des Schreibunterrichts aus obigen Gründen ganz unstatthaft). Er wird in der Oberclasse noch diese Lehrform zur Uebung im melodischen Lesen gebrauchen können.

3) Hierher rechnen wir ferner die examinatorische (prüfende) Lehrform. Sie ist, um mit Niemeyer zu unterscheiden, a) entweder dokimastisch, wenn man sich überzeugen will, was die Kräfte des Schülers zu

*) Ludewig unterscheidet auch nur 2 Lehrformen: 1) die des unterbrochenen Vortrags, und 2) die des ununterbrochenen Unterrichts. Zur letztern Lehrform rechnet er das Vor- und Nachsprechen. Man sieht jedoch aus der obigen Bemerkung, daß dieses Vor- und Nachsprechen durchaus nicht ein ununterbrochener Unterricht genannt werden könne.

leisten vermögen, oder auch welche Kenntnisse er erworben hat; — oder b) repetitorisch im engern Sinne, wenn man erforschen will, was die Lehrlinge in einem gewissen Zeitraume von dem Erlernten behalten haben.

Ludewig macht über diese Lehrform folgende Bemerkungen:

a) „Das Wesen derselben besteht darin, daß sie fragt, nicht um dadurch Neues zu lehren, sondern um bereits Vorhandenes im Schüler zum Bewußtsein zu bringen.

b) Indem sie nun durch vorgelegte Fragen dazu beiträgt, daß in dem Schüler noch Schlummerndes erweckt, oder bereits Vergessenes ins Gedächtniß zurückgerufen wird, kann sie auch als wirkliche Lehrform betrachtet werden, und der Lehrer kann, indem er sich ihrer bedient, wirklich unterrichten, d. h. dazu beitragen, daß einer geistigen Kraft eine bestimmte Richtung gegeben werde. (Diese Bemerkung ist gegen Zerrenner gerichtet, der in dem Abfragen keine besondere Lehrform erkennen will).

c) Man bedient sich dieser Lehrform theils bei Schülern, die man noch nicht kennt, mögen sie noch ganz unreif, oder schon reifer sein, um ihre Anlagen und Kräfte zu prüfen; theils bei Schülern, die man schon kennt, um zu sehen, ob sie, was man ihnen vorgetragen hat, behalten haben, und um es ihnen wieder ins Gedächtniß zurückzurufen.

d) In der Regel soll man damit das Geschäft des Ergänzens und Berichtigens verbinden, nur bei öffentlichen Prüfungen, deren Zweck ja durchaus nicht Unterricht, sondern nur Erforschung des Erlernten ist, soll dies wegfallen.

e) An die dokimastisch-repetitorischen Fragen macht man dieselben Anforderungen, wie an die katechetischen; besonders dürfen sie, wenn sie blos dokimastisch sind, nicht zuviel voraussetzen; wenn blos repetitorisch, nach Nichts fragen, was nicht wirklich vorher gelehrt ist."

Vgl. den Art. „Frage (Fragen der Lehrer)" Bd. I. S. 688 ff.

4) Auch der gegenseitige Unterricht ist hierher zu rechnen. Wir vermögen in ihm keine besondere Lehrmethode, sondern nur eine Lehrform zu erkennen, und zählen ihn der repetitorischen Lehrform bei, weil sowohl die Gehilfen (Monitoren), als die übrigen Schüler dabei das bereits Erlernte einüben. Wir verweisen übrigens auf die Artikel „Bell und Lancaster" Bd. I. S. 243 ff. und „Eckernförde" Bd. I. S. 529 ff.

Der dort aufgeführten Literatur fügen wir nur noch hinzu:

Hartter. Die Schule mit wechselseitiger Einrichtung. Ein amtlicher Reisebericht — in den Blättern aus Süddeutschland, Jahrg. 9. 1841 u. 42.

III. Den größten Werth für jeden Unterricht müssen wir der dritten Hauptlehrform zugestehen, welche wir die hinleitende oder herauslockende nannten: denn diese regt die Kinder ganz besonders zur Selbstthätigkeit an. Sie kräftigt folglich den Geist der Schüler am meisten und verdiente deshalb auch den Namen der dynamischen (vom griech. Worte δύναμις, Kraft) d. h. kräftigende Lehrform. — Hierher gehören als Zweige: die katechetische, die heuristische und die in der Volksschule nicht vorkommende dialogische Lehrform.

1) Die katechetische Lehrform ist in der Volksschule von ungemeiner Wichtigkeit; allerdings ist sie oft überschätzt, in neuern Zeiten aber auch vielfach angegriffen worden, so daß man hier und dort sie lieber aus der Schule hätte verbannen mögen. Doch gilt auch hier der Satz, daß der rechte Gebrauch den Mißbrauch nicht aufhebe; jene Angriffe können wenigstens dazu dienen, unsere Lehrer darauf hinzuweisen, daß in der alleinigen Anwendung jener Lehrform noch lange nicht das Heil der Schule liege. Der Gegenstand ist so wichtig, daß er in einem besondern Artikel (vgl. „Katechetik," „Katechisiren" u. s. w.) besprochen werden muß. Der Vollständigkeit wegen geben wir hier nur das Nöthigste, mit Denzel's Worten.

Eine Wahrheit durch eine geschickt angeordnete, zusammenhängende Reihe von Fragen entwickeln, und auf diese Art eine deutliche Einsicht in die Sache zu bewirken suchen, heißt den Gegenstand katechetisch behandeln. —

Will man durch die Fragen den Verstand und die Urtheilskraft kräftig anregen, so muß man der Sprache mächtig sein, der Frage selbst Reiz und Interesse zu geben, und den Punct richtig zu treffen wissen, um dessen Erörterung es dem Lehrer eigentlich zu thun ist. — Die Kunst, gut und zweckmäßig zu katechisiren, ist allerdings eine Kunst, die besondere Anlagen fordert, und zu der man nur durch lange Uebung gelangen kann. Einmal muß der Lehrer seines Gegenstandes vollkommen mächtig sein, und ihn von allen Seiten und in allen seinen Beziehungen kennen; er muß die kindliche Natur nicht nur im Allgemeinen studirt haben, sondern sich auch in die besondern Ansichten zu versetzen wissen, in welchen die Sache jedem Einzelnen seiner Schüler erscheint. Da er nie so genau vorausbestimmen kann, was die Kinder antworten werden, und sich doch jede weitere Frage genau nach der Antwort richten soll, so wird von seiner Seite eine Leichtigkeit des Denkens erfordert, um den Gedanken des Schülers sogleich zu ergreifen, die gegebene Antwort sogleich benützen, und durch eine schnelle Wendung den in der Antwort sichtbaren Gedankengang auf das vorgesetzte Ziel hinlenken zu können. Hierzu ist aber Sprachfertigkeit nöthig, damit die neue Frage schnell wiederum so gestellt werde, daß die gewünschte Antwort wirklich erfolgen kann. —

Bei der Anwendnng der katechetischen Lehrform wird vorausgesetzt, daß die Sache selbst, wiewohl verschlossen, in der Seele des Lehrlings bereits vorhanden sei, und nur entfaltet und erfragt werden dürfe. Die Zeit, in der mit den Kindern im eigentlichen Sinne katechisirt werden kann, fällt daher über diejenige Altersperiode hinaus, wo das Kind noch den ersten materiellen Stoff zu empfangen und noch nicht die gehörige Sprachfertigkeit hat, um sich über das, was es weiß, bestimmt und deutlich ausdrücken zu können.

Der Lehrer kann bei dem Katechisiren auf eine doppelte Weise verfahren:

a) indem er von dem Einfachsten, schon Bekannten ausgeht, bis zu der Wahrheit, die er entwickeln will, stufenweise aufwärts steigt, und so den Satz, die Wahrheit, bilden und finden läßt (synthetisch-katechetische, sokratische Lehrform); und

b) indem er die Wahrheit rein oder in einer Erzählung gibt, das Gegebene in seine Bestandtheile zerlegt, und diese zuerst einzeln, dann in ihrer Ver-

bindung zum Verständniß bringt (analytisch-katechetische Lehrform).

Die erstere ist darum vorzüglich bildend, weil Alles von innen herausgeht, kein Mittelglied, ohne daß es der Lehrer selbst fühlt, übersprungen werden kann, und es immer noch in seiner Gewalt ist, wie weit er sein Ziel verfolgen will, wenn er bemerkt, daß der Satz, den er sich zur Entwickelung vorgesetzt hat, für jetzt der Fassungskraft des Kindes noch nicht angemessen sei. Sie findet da statt, wo dem Lehrer die Anordnung seines Lehrganges selbst überlassen ist. — Die analytisch-katechetische Manier muß meistens da angewendet werden, wo die zu entwickelnden Sätze in Lehrbüchern, Katechismen u. s. w. vorgeschrieben, und diese in den Händen der Kinder sind, oder wo die Katechese am Faden einer Geschichte fortläuft.

Die Regeln, welche der Katechet rücksichtlich der Fragen, so wie der gegebenen Antworten zu befolgen hat, findet man in den Artikeln „Antwort." Bd. I. S. 146 ff. und „Frage" Bd. I. S. 688.

2) Bei der heuristischen Lehrform tritt die Selbstthätigkeit des Schülers noch mehr hervor, als bei der katechetischen: denn hier gibt der Lehrer dem Schüler nur den Stoff (höchstens nur einige Winke zu dessen Verarbeitung) und Sache des Schülers ist es, an dem Gegebenen seine Kraft zu üben. Weil der Schüler hier selbst findet, so wird das Gefundene so recht sein Eigenthum und prägt sich der Seele tiefer ein. Dabei ist nicht außer Acht zu lassen, daß ein solches Finden, wenn nur die ersten Schwierigkeiten überwunden sind, dem Lernenden selbst große Freude macht. Ueberdies nöthigt diese Lehrform den Schüler, über die Aufgabe vielfach nachzudenken, und hinsichtlich derselben auch wohl mehr als einen Versuch anzustellen. Durch alles dies gewinnt die heuristische Lehrform ihrer Schwester, der katechetischen, den Vorrang ab.

Auch hier ist ein doppelter Weg möglich. Man kann analytisch zu Werke gehn, wenn die dem Schüler zur Lösung vorgelegte Aufgabe fordert, daß ein gegebenes Ganze in seine Bestandtheile zerlegt werde; — oder synthetisch, wenn man das Ganze aus gegebenen Theilen zusammensetzen (construiren) läßt.

Die heuristische Lehrform ist nur bei denjenigen Schülern anwendbar, die nicht mehr auf der untersten Lehrstufe stehn. Die Lehrgegenstände, auf welche sich dieselbe anwenden läßt, sind besonders das Rechnen, die Mathematik und der Sprachunterricht*). Beim Religionsunterrichte möchte sie nur dann anwendbar sein, wenn der Sinn einer Bibelstelle erläutert oder die Merkmale eines Begriffes angegeben werden sollen.

Da es die heuristische Lehrform ganz besonders mit Aufgaben zu thun hat, so können wir wegen der hier giltigen Regeln auf den Artikel „Aufgeben — Aufgabe" (Bd. I. S. 194 ff.) verweisen.

3) Ueber die dialogische Lehrform haben wir nur Weniges zu sagen, da sie für die Volksschule fast unbrauchbar ist. Denn das Zwiegespräch (der Dialog) kann nur dann den Character des Belehrens annehmen, wenn es zwischen Personen geführt wird, welche ziemlich auf derselben Stufe geistiger Bildung stehn; hier findet ein Ideenaustausch, ein gegenseitiges Nehmen und Geben statt, wie es zwischen Lehrern und Schülern nicht der Fall sein kann. — Zwar muß es auch in der Volksschule den Kindern gestattet sein, Fragen an den Lehrer zu richten, von welchen dieser nun zu Belehrungen Veranlassung nehmen kann; doch das ist noch keine dialogische Lehrform. Was aber über solche von Kindern aufgeworfene Fragen zu erinnern sein möchte, ist schon anderwärts ausgeführt worden. (S. den Art. „Fragen der Kinder" Bd. I. S. 690).

Schließlich bemerken wir noch, daß bei keinem einzigen Lehrgegenstande eine jener Lehrformen ganz allein anzuwenden ist. Aus dem Vorhergesagten ergibt sich, daß auf manchen Lehrstufen und bei manchen Unterrichtsfächern zwar die eine oder die andere Lehrform sicherer zum Ziele führen kann und darum vorherrschend sein muß, demungeachtet bleibt ein durch den Lehrstoff eben so sehr, als durch die Kinder selbst bedingter Wechsel der Lehrformen Regel. In dem leichten Auffinden und Anwenden derjenigen Form, die in jedem vorliegenden Falle die angemessenste ist, zeigt sich der rechte Lehrertact.

Literatur.

Niemeyer's Grundsätze der Erziehung u. s. w. Th. II. S. 38—53.
Zerrenner's Grundsätze der Schulerziehung u. s. w. S. 4. 280—318.
Denzel's Einleit in d. Erziehungs- u. Unterrichtslehre u. s. w. Th. I. S. 300—317 u. Th. II. S. 276—291.
Ludewig's Schulmeister u. s. w. S. 71—88.
Weinkopf's Didactik u. Methodik (Wien, 1822). S. 26 ff.
Rebe's Schullehrerberuf u. s. w. S. 173—194.
Schulze's vorzüglichste Gegenstände u. s. w. S. 138 ff.
Wilmsen's Unterrichtskunst. S. 124—133.
Hergang's) Zehn Jahre u. s. w. Th. III. S. 57 ff.

Kirsch.

Lehrgabe. Was dieses Wort bezeichne, ist durch das Wort selbst gegeben. Wir verstehen bekanntlich darunter die natürliche Anlage zur Mittheilung seines geistigen Eigenthums an Andere. (Donum didacticum). Diese Mittheilung kann sowohl mündlich als schriftlich geschehen; daher kann auch jene Gabe als Mittheilungsfähigkeit oder als Mittheilungstalent sich bald im mündlichen, bald im schriftlichen Vortrage zeigen. Doch offenbart sie sich vorzugsweise in jenem, weil der in Schrift redende Lehrer Alles, was er mitzutheilen hat, bevor er es niederschreibt, wohl überlegen und auch hinterher noch das Niedergeschriebene, so oft er will, durchsehen und verbessern kann, während der mündlich vortragende Lehrer mehr den Eingebungen des Augenblickes folgen muß, wenn er nicht etwa blos Auswendiggelerntes hersagt oder Niedergeschriebenes vorliest. Daher findet man auch, daß gute mündliche Lehrer seltener sind, als die schriftlichen, indem die Lehrkunst (ars didactica) schon überhaupt eine schwere Kunst ist, vornehmlich aber die mündliche. Diese setzt nämlich außer jener natürlichen Anlage auch noch eine blos durch Uebung zu erlangende Fertigkeit im Erregen fremder Geister voraus, damit diese bei der Mittheilung selbstthätig mitwirken. Wie viel aber gehört von Seiten

*) Als heuristische Lehrform wollen manche Sprachlehrer es auch angesehen wissen, wenn sie ihren Schülern fehlerhaft Geschriebenes zur Correctur aufgeben. Daß dies die verkehrteste aller Lehrformen ist, (wir möchten sie die verwirrende nennen, wenn wir sie benennen sollten), ist oft schon bewiesen worden: gleichwohl gilt dieselbe noch in vielen Schulen. Beherzigenswerthes darüber ist jüngst wieder, in d. allgem. Schulzeitung 1842. S. 939, gesagt worden: aber was wird's helfen? Kann man auch einen Mohren weiß waschen? —

eines Lehrenden dazu, im Augenblicke oder auch vorbereitet, so zu denken und so zu sprechen, daß der Hörer sich angeregt fühlt, daß er zum Nachdenken erweckt und mit neuen wichtigen Gedanken, Einsichten und Kenntnissen bereichert oder doch in seinem Wissen erweitert werde. Der Schullehrer hat daher eine schwere Aufgabe, daß er mündlich und frei vor seinen Schülern Vorträge halten, Mittheilungen machen, Thatsachen angeben, Erscheinungen erklären u. dergl. mehr mit seiner Lehrgabe vorbringen und darstellen soll. In Seminarien möchte daher der künftige Volksschullehrer auch besonders im freien Vortrage zu üben sein.

Freilich wenn das Lehren ein bloßes Eingießen oder Ueberleiten der Kenntnisse wäre, so daß der Lehrende nur geben und der Lernende blos empfangen dürfte; so brauchte man zu diesem größtentheils mechanischen Geschäfte nur einen tüchtigen „Nürnberger Trichter". Allein zu geschweigen, daß nicht einmal ganz gemeine empirische Erkenntnisse auf solche Art mitgetheilt werden können, so würde dies noch viel weniger bei höhern wissenschaftlichen und am wenigsten bei philosophischen Erkenntnissen möglich sein. Hier ist also jene Lehrgabe ganz vorzüglich nöthig, um ein wirklicher Lehrkünstler oder Lehrmeister zu werden. Aus demselben Grunde wird aber auch dem besten Lehrer sein Geschäft nicht gelingen, wenn die Lehrlinge träge oder wenig begabt sind. Schullehrer! Wie ihr für euch selbst und um der geistigen Wirkung eurer Schüler willen die schwere Lehrkunst immer mehr zu üben und zu vervollkommnen habt; so arbeitet auch bei euern Zöglingen dahin, daß die Mittheilungsgabe aus ihnen entwickelt und fortwährend geübt werde. Viele derselben bekleiden ja künftig entweder schon im Dörflein oder im Städtchen ein Amt, wo sie an Andere Mittheilungen zu machen oder ihnen über etwas Vortrag zu halten haben, Andere sollen einst zum Landtage gehen und in kräftiger mündlicher Rede die Angelegenheiten ihres Landes und Volkes besprechen. —

10.

Lehrgegenstände der Volksschule. (Unterrichtsfächer). In den meisten Volksschulen wurde bis in die letzte Hälfte des vorigen Jahrhunderts nur der Katechismus, Lesen und (wegen der Theilnahme der Schüler am Gottesdienste) etwas Singen gelehrt. Das Schreiben, oft auch das Rechnen, war Sache des Privatunterrichts und bildete somit einen Nebenverdienst der kärglich besoldeten Lehrer. Zu den seltenen Ausnahmen gehörte es, wenn in den öffentlichen Schulstunden, außer Schreiben und Rechnen, auch gemeinnützige Kenntnisse gelehrt wurden. Vor vielen zeichnete sich darin die Oberlausitzer Schulordnung (vom 27. April 1770) aus: denn dieselbe zählt nicht nur das Schreiben unter die ordentlichen Lehrgegenstände der Volksschule, sondern sie schreibt auch Unterricht in der Kirchen- und Völkergeschichte, in der Naturlehre, im Gebrauche des Kalenders, in der Kenntniß der deutschen und römischen Zahlen, so wie der Münz-, Maaß- und Gewichtssorten vor. Dagegen setzt sie keine besondern Lehrstunden für den Gesangunterricht fest und scheint das mechanische Einlernen der gewöhnlichsten Choräle durch die Gebetsordnung der Schule vorauszusetzen; auch der Rechenunterricht sollte nur solchen Kindern ertheilt werden, die sich beständig in der Schule aufhielten und dazu Neigung und Lust hätten. — Um dieselbe Zeit, zu welcher jene Schulordnung publicirt wurde, fing v. Rochow an, der Schule zu Rekahn eine Sorgfalt zu widmen, welche die herrlichsten Früchte trug und auch für andere Dorfschulen nicht erfolglos blieb. Allmählig führte man neben dem Religionsunterrichte und dem Lesen, auch Schreiben und Rechnen und zuletzt die gemeinnützigen Kenntnisse in immer größerer Ausdehnung ein, so daß endlich auch die Schulgesetzgebungen dem mahnenden Rufe des Zeitgeistes sich fügen und den Kreis der bisherigen Lehrgegenstände erweitern mußten. In Preußen wurde nun (z. B. durch eine Verordnung der Regierung zu Breslau vom Jahre 1824) Schreiben und Rechnen zu den allgemeinen Lehrgegenständen gezählt, zu welchen der Lehrer jedes Kind anleiten müsse. Fast alle neuere Schulgesetzgebungen (z. B. Verordnung zum königl. sächs. Volksschulgesetze §. 29) wollen als Lehrgegenstände der Volksschule anerkannt wissen: Religion, Lesen, Schreiben, Rechnen, deutsche Sprache, Gesang und gemeinnützige Kenntnisse. — Ja, man ging noch weiter; man nahm unter die Gegenstände des Unterrichts noch auf: das Zeichnen (Schulgesetz f. Basel-Land §. 59), die Elemente der Geometrie (Baden'sches Schuledict §. 1 f.) und des Feldmessens (Schulgesetz f. Canton Waadt v. J. 1834), gymnastische Uebungen (so in Dänemark und Griechenland); man empfahl dringend den Unterricht in der Landwirthschaft, im Feld- und Gartenbau, besonders Obstbaumzucht, Seidenbau, Bienenzucht, man verlangte für Mädchen Unterricht in weiblichen Handarbeiten. Man erweiterte den Umfang der sogenannten Realien immer mehr: man begnügte sich nicht mit vaterländischer Geographie und Geschichte, man forderte auch Kenntniß der Pflichten und Rechte des Bürgers, der Verfassung und vorzüglichsten Gesetze des Landes; überdies Belehrungen über allgemeine Geographie, Weltgeschichte, Naturkunde und Technologie. Dabei sollte die Kenntniß der gebräuchlichsten Arten von Münzen, Maaß und Gewicht, so wie der Zeiteintheilung nicht vernachlässigt, auch die Gesundheitslehre nicht übergangen werden. Man gab specielle Vorschriften über den Lehrstoff, der aufgenommen werden solle: hier weist eine Schulgesetzgebung auf den Werth der Schutzpockenimpfung und auf Belehrungen über Verhütung der Feuersbrünste hin; dort sollen die Rettungsmittel in allen Arten von Scheintod und nächst den Giftpflanzen auch Futter- und Arzneikräuter den Kindern bekannt werden. Kurz, man kam von einem Extreme allmählig auf's andere: die alte Volksschule gab zu Wenig, in der neuen bietet man zu Viel!

Das mußte Widerspruch hervorrufen; er wurde von vielen Seiten laut. Hören wir nur eine Stimme statt Vieler!

Cl. Harms (Pastoraltheologie, 3. Buch. Kiel. 1837. S. 102 ff.) sagt: „Wenn so vielerlei getrieben wird, das kann nicht anders als nachtheilig für die Hauptsache gerathen. Ich muß es nur zu Ihrer Anschauung bringen. Irgendwo ist in einer Classe einer Schule während eines Winters gelehrt worden: 1) Religion, 2) biblische Geschichte, 3) Verständniß der Sonntagsevangelien, 4) Lesen, 5) Schönschreiben, 6) Theorie des Rechnens, 7) Tafelrechnen, 8) Kopfrechnen, 9) deutsche Sprache, 10) schriftliche Aufsätze,

11) Geographie, 12) Geschichte, 13) Naturlehre, 14) Singen. Noch fehlt Einiges für das halbe Jahr. Bibelkunde z. B., Naturgeschichte, Welt-, vaterländische Geschichte, Seelenlehre, Obstbaumzucht und Gartenbau. In der allgemeinen (Schleswig'schen) Schulordnung werden 21 Unterrichtsgegenstände genannt. Wollen Sie es noch mannigfaltiger sehen? — Dies ist die Lectionstabelle für eine ganz gemischte Schule während eines Halbjahres: 1) Religion, 2) Formenlehre und Schreiben, 3) Tafelrechnen, 4) moralische Erzählungen, 5) Leseübungen, 6) deutsche Sprache, 7) Ziffernschreiben, 8) Schönschreiben, 9) Anschauungsübung, 10) Kopfrechnen, 11) Sangübung, 12) Wörterauflösen, 13) schriftliche Zahlübungen, 14) Denkübung, 15) Naturlehre, 16) Aufsatz aus der Naturlehre, 17) biblische Geschichte, 18) Sangübung, 19) Anleitung zu geschichtlichen Aufsätzen, 20) vaterländische Geschichte, 21) Dictandoschreiben. Gleichfalls ist hier nicht alles Begehrte. Wenn mit einigen Nebensachen so weit gegangen wird, das kann nicht anders als für die Hauptsache nachtheilig sein. — In einer andern Richtung meines Schlusses: Wenn die Lehrer so viel gelehrt wird auf den Seminarien, wie in den Zeugnissen vorliegt, so werden sie ihr Erlerntes auch anzubringen nicht unterlassen. Wenn die Lehrer so viel wissen, daß sie sich den Gelehrten zuzählen dürfen, so werden sie das Elementarische und Mechanische der Schule mit wenig Lust treiben."

Vgl. auch H. F. F. Sickel die Bedeutsamkeit der wechselseitigen Schuleinrichtung. Erfurt, 1839. S. 67. H. L. E. Reuter über den gegenwärtigen Zustand der häuslichen und öffentlichen Erziehung u. s. w. Essen, 1835. S. 27 ff. — und (v. Hippel) Sendschreiben über einige Mängel der preuß. Schulverwaltung u. s. w. Bromberg, 1840. (S. 57)*).

Man forderte nun hier Verweisung des einen Lehrgegenstandes aus der Volksschule, dort Beschränkung eines andern. — Sogar die Schreibkunst wollte man wieder aus der Dorfschule verbannen, weil die meisten Schüler es im Schreiben ohnedies nicht weit bringen, der größte Theil das Wenige bald wieder vergißt, wohl auch die erlangte Fertigkeit zu Liebesbriefen, Pasquillen u. dergl. gemißbraucht wird. (S. Ruhmer: „Was nützt dem Bauer das Schreiben?" in Schuderoff's Jahrbüchern 1832. XI. Hft. 3). — Auch in Schweden wurde unlängst von den Reichsständen das Minimum der Lehrgegenstände wieder auf Religionsunterricht, Lesen und Kirchengesang zurückgeführt. Anderwärts unterschied man zwischen Haupt- und Nebengegenständen, und bezeichnete die letztern als nicht unbedingt nothwendig; zu diesen rechnete man namentlich das Zeichnen und die gemeinnützigen Kenntnisse. (Mehr darüber s. in dem Art. „Gemeinnützige Kenntnisse)".

Will man aber die Frage:

„welche Lehrgegenstände kommen der Volksschule zu?"

mit Bestimmtheit beantworten, so muß man dabei auf den Begriff der Volksschule zurückgehn; aus ihm nur können die Unterrichtsfächer der Schule hergeleitet, durch ihn nur als nothwendig erwiesen werden.

Volksschulen sind diejenigen öffentlichen Unterrichtsanstalten, welche sich die allgemeine und insonderheit die religiöse Bildung der vaterländischen Jugend zum Ziele gesetzt haben (s. sächs. Elementar-Volksschulengesetz); ihr Zweck ist demnach „die Grundbildung des christlich-religiösen und des verständigen Menschen im Leben," (Denzel) oder, um es mit Nebe auszudrücken: Aller Elementarunterricht hat die Aufgabe, die Grundlage für jede bessere Menschenbildung in die Seele zu legen, ohne nähere oder bedingende Hinweisung durch den künftig etwa zu wählenden Beruf. Doch soll durch den Plan und die Gründlichkeit dieser Vorbereitung der besondern Bestimmung des Lebens in jedem Falle nützlich vorgearbeitet werden. — Dr. J. A. Nebe, der Schullehrerberuf. 2. Aufl. Eisenach, 1827. S. 139.

Daraus ergibt sich, welche Fächer als die wesentlichen erscheinen. Keine bunte vielbenannte Reihe: einfach und wohlzusammenhängend die, welche der Bestimmung des Menschen überhaupt, und dann dem besondern Berufe des Bürgers und Landmanns angemessen sind. — (Jedoch ohne diesem letzteren Berufe ausschließlich zu dienen, weßhalb denn Landwirthschaftslehre kein Unterrichtsgegenstand der Volksschule sein kann, sondern einer besondern Berufsschule zuzuweisen ist. Auch Obst- und Gartenbau sind nicht Sache der Volks-, sondern nur der Industrieschule).

1) Nach der höchsten menschlichen Bestimmung unsers Schülers ist wesentlich: Unterricht und Anweisung zur Erkenntniß der christlichen Religion, nach ihrer Geschichte und Lehre. Dies ist Grunderforderniß und Kern aller Schulbildung, weil der Mensch durch das religiöse Leben, welches nur von der rechten Erkenntniß ausgehen kann, die höchste und wahrhafteste innere Kraft und Würdigkeit empfängt, den Willen zu bethätigen, um vor Gott und Menschen das zu leisten und zu werden, was er soll.

Mittel hierzu und zugleich Zweige des Religionsunterrichts, und für die besondern Altersstufen des Kindes angemessen zu vertheilen, sind: die Lehren des christlichen Glaubens und Lebens, in ihrem Zusammenhange erläutert und erwiesen, nach der heiligen Schrift und dem Katechismus; beständige Mithilfe des Gedächtnisses durch Erlernen der Lehrsätze des Katechismus und der biblischen Hauptstellen; — Unterricht in der biblischen und Religions-Geschichte; — Lesen in der heil. Schrift und dem Gesangbuche; — Erlernung der Sonntagsevangelien (oder doch Bekanntschaft mit denselben, in so fern sie noch als Predigttexte dienen); — Benutzung der Sonntags- und Festpredigten, wie der sonntäglichen Kinderlehren; — Anweisung zum Gebet.

2) Als Mittel für die Bildung der geistigen Kräfte und deren fortwährende Uebung, sind in der Schule zu lehren:

a) Lesen, sprach- und tonrichtig;
b) Rechnen — Denk- und Tafelrechnen;
c) Schreiben — Schön- und Rechtschreiben.

Kenntniß der deutschen Sprache und ihrer

*) Am letzten Orte heißt es: „Gründlicher Religionsunterricht, Schreiben und Rechnen, die Grundzüge der vaterländischen (im engsten Sinne) Geographie und Geschichte und so viel Naturkunde, als dazu gehört, um die täglichen Naturerscheinungen zu erklären und Hexen- und Aberglauben auszurotten, scheinen vollkommen hinreichend, um ein frommes, treues und für seinen Beruf geschicktes Landvolk zu bilden."

Gesetze mit Rücksicht auf das Lesen und Schreiben.

d) Gesang — tonrein und gefühlbildend.

3) Als Anleitung zu einer denkenden Betrachtung der Natur und Zeit — der Natur in nächster Rücksicht auf den Schöpfer, der Zeit in gleicher Rücksicht, den Menschen und seine Entwickelung in der Zeit betrachtend, mit Hauptbeziehung auf das Vaterland: allgemeine Kenntnisse der Naturkunde, der Naturlehre und Naturgeschichte, der Erdbeschreibung; der Geschichts- und Vaterlandskunde. — Siehe Dr. Nebe Schullehrerberuf. S. 211 ff.

Gründlicher noch entwickelt Denzel die Nothwendigkeit dieser Lehrgegenstände für den Elementarunterricht. (S. B. G. Denzel Einleitung in die Erziehungs- und Unterrichtslehre. Stuttgart, 1825. Th. I. S. 223 ff.). Er sagt im Wesentlichen darüber Folgendes:

Der Elementarunterricht begründet keine einzelne Berufsthätigkeit, also auch keine einzelne Wissenschaft oder Kunst. Er berücksichtigt den Beruf nur nach gewissen allgemeinen Ansichten, und die Anfangspuncte desselben dürfen nur in demjenigen materiellen Elemente gesucht werden, welches mehre Wissenschaften, Künste und Berufsthätigkeiten mit einander gemein haben. Alle Wissenschaften haben, a) entweder das Uebersinnliche, oder b) die Verhältnisse des Menschenlebens, oder c) die sichtbare Natur und die Producte der Kunst zum Gegenstande. So gibt es auch für die Anschauung keinen andern Gegenstand als unser eignes Innere und dasjenige, was uns das Leben (in der Zeit) und die Natur und Kunst (im Raume) darstellt. Verwandt damit ist die (von Graser u. A. beliebte) Eintheilung des elementarischen Bodens: Gott, Mensch, Natur.

Das Uebersinnliche haben zum Gegenstande die Religion, die Vernunft und Sittenlehre und jede Wissenschaft, die sich mit der Natur des menschlichen Geistes beschäftigt.

Mit den Verhältnissen des Menschenlebens beschäftigen sich alle jene Wissenschaften, welche entweder das, was sich unter den Menschen begibt, darstellen (Geschichte), oder welche die Erhaltung der Ordnung (Rechtswissenschaft) und die Betriebsamkeit in dem gesellschaftlichen Leben (Technologie u. s. w.) zum Zweck haben.

Auf dem Gebiete der Natur stammen: Naturgeschichte, Geographie, Naturlehre, Himmelskunde, Gesundheitslehre u. s. w. (Mehre dieser Wissenschaften gehören einem doppelten Elemente an: so wird die Gewerbskunde zur Vereinfachung des elementarischen Unterrichtsplanes in das Gebiet der Naturkunde herübergezogen).

Demnach hätten wir an Lehrgegenständen:

1) eine elementarische Religions- und Seelenlehre,
2) eine elementarische Geschichte,
3) eine elementarische Naturkunde.

Auch diese 3 Lehrgegenstände sind im Anfange noch ungetrennt (daher der Anschauungsunterricht auf der niedrigsten Elementear-Stufe). Erst weiter hinauf scheiden sie sich bestimmt aus, dürfen aber auch hier nie ihre natürliche Verwandtschaft und ihr Verhältniß zu dem Ziel aller Bildung verleugnen.

Die Producte der Natur und der Kunst werden als etwas Bleibendes angeschaut: ihre Hauptmerkmale sind Farbe, Form und Größe. — Die Erscheinungen des Menschenlebens stellen sich als etwas Wechselndes dar: sie wechseln in der Zeit — die Zeit wird durch die Zahl gemessen. — Das Innere, das Uebersinnliche, der Gedanke tritt vornehmlich in der Sprache heraus und verkörpert sich gleichsam in ihr.

In Sprache, Zahl und Form stellen sich Gesetze dar, nach denen sich die Seele das Uebersinnliche, das Zeitliche, das Räumliche denkt: darum sind sie der vollkommenen Ausbildung zur Wissenschaft fähig. (Die Farbe ist bloß etwas Zufälliges am sichtbaren Gegenstand, und gehört nicht der Wissenschaft, sondern der Kunst an; elementarisch dient sie nur für die Sinnenübung). Die Elemente der Sprache, der Zahl, der Form sind die eigentlichen Grund-Elementarmittel für alle und jede geistige Bildung. (Daher nimmt Pestalozzi 3 ihnen entsprechende Elementarkräfte der kindlichen Seele an: Schallkraft, Zahlkraft, Formkraft). So erhalten wir 3 neue Lehrgegenstände:

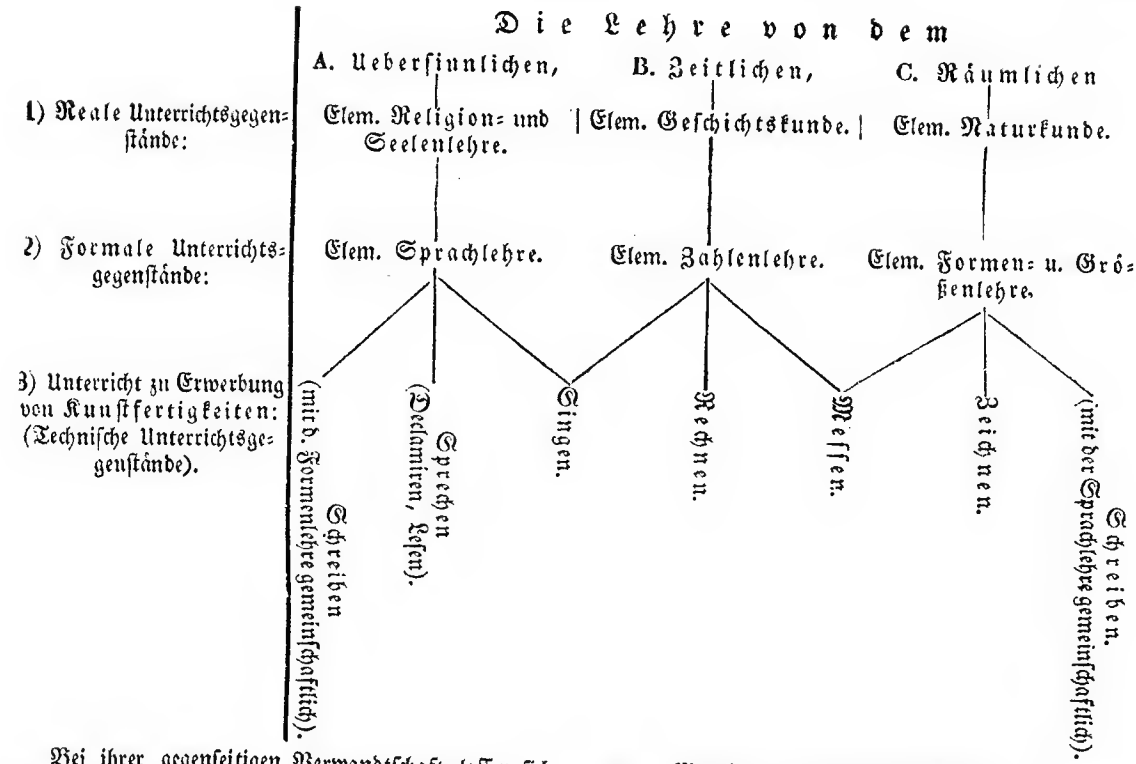
1) eine elementarische Sprachlehre,
2) eine elementarische Zahlenlehre, und
3) eine elementarische Formen- u. Größenlehre.

Die erstgenannten Lehrgegenstände haben es mit einer Sache zu thun: sie heißen daher reale; die letztern mit bloßen Formen, weshalb sie formale genannt werden.

Doch der Elementarunterricht begründet nicht nur das Wissen, sondern auch das Können: deshalb legt er auch das Fundament der edlern Kunst, welche sich auf Geistesbildung stützt und Geistesbildung fordert. — Daraus sind die Fertigkeiten abzuleiten, die sich zur Sprachlehre, Zahlenlehre, Formen- und Größenlehre nur wie die Praxis zur Theorie verhalten.

Aus der Sprach- (Ton-) Lehre leiten wir in practischer Hinsicht und als Kunst-Fundament ab: das Sprechen (Lesen, Declamiren) und das Singen als elementarische Musik. Letztere bewegt sich in der Zeit und gehört in rhythmischer Hinsicht der Zahl an, durch welche die Zeit gemessen wird. Die Zahllehre wird in der Praxis des Lebens zum Rechnen und (auf die Gegenstände im Raum angewandt) zum Messen. Auf die Formen- und Größenlehre gründen sich in technischer Hinsicht das Zeichnen und dieses erscheint mit Rücksicht auf Sprache als Schreiben. Somit ist das Fundament der redenden, der zeichnenden und bildenden Künste und der Tonkunst gelegt.

Als Schema der Lehrgegenstände des Elementarunterrichts stellt Denzel demnach folgendes auf:



Bei ihrer gegenseitigen Verwandtschaft lassen sich viele dieser Unterrichtszweige mit einander verbinden, wodurch der Unterricht selbst vereinfacht wird. Auf welche Weise dies geschehen könne, ist hier nicht weiter auszuführen; man lese darüber die betreffenden Artikel nach. (Vgl. auch den Art. „Lehrplan"). Nur dies sei hier noch bemerkt, daß sich nach jenem Grundsatze der Vereinfachung und der Verbindung des Gleichartigen für die Volksschule folgende Unterrichtsfächer feststellen: 1) Religionsunterricht; 2) Unterricht in der Muttersprache; 3) Zahlunterricht; 4) Form- und Größenunterricht; 5) Weltkunde (gemeinnützige Kenntnisse); 6) Singunterricht. (Vgl. Denzel II. S. 203 ff.).

Aus Vorstehendem ergibt sich, daß unmittelbare Denkübungen eben so wenig als unmittelbare Gedächtnißübungen zu den eigentlichen Lehrgegenständen zu zählen sind. Jeder Unterricht soll ja Denkübung sein, und jeder auch dem Gedächtnisse zu thun geben. —

Es ist unbegreifliche Inconsequenz, wenn Zerrenner zugibt, daß jene unmittelbaren Denkübungen nicht zu den Unterrichtsgegenständen gehören, und dieselben gleichwohl unter denselben aufzählt. (S. Zerrenner's Grundsätze der Schulerziehung u. s. w. S. 330 ff.).

Ueber die Lehrgegenstände der Volksschule überhaupt sind noch nachzulesen:

Keller die Unterrichtsgegenstände der Volksschule. Eine in Diesterweg's rhein. Bl. XI. 2. S. 131 ff. mitgetheilte Conferenzrede.

Dr. A. H. Niemeyer, Grundsätze der Erziehung u. s. w. Halle, 1825. Th. II. S. 628 ff.

Dr. G. L. Schulze, die vorzüglichsten Gegenstände des Landschulwesens u. s. w. Budissin, 1826. S. 61 ff. (Dr. Schulze theilt die Unterrichtsgegenstände ein in A. technische oder practische: 1) Sprechen, 2) Lesen, 3) Schönschreiben mit Formenlehre verbunden, 4) Recht- und Gedankenschreiben, 5) Rechnen, 6) Singen; B. materielle: 1) Religionsunterricht, 2) Unterricht in gemeinnützigen Dingen. — Man kann jene auch Fertigkeiten, diese dagegen Kenntnisse nennen).

K. Kirsch, die Aufsicht des Geistlichen über die Volksschule (Leipzig, 1840. S. 35 ff.) und dessen Entwurf eines Unterrichtsplanes für Volksschulen S. 4 ff.

Dr. K. F. Wilberg, die für die Elementarschulen nothwendigen und genügenden Schulübungen und Lehrgegenstände. Essen, Bädeker. (5 Sgr.)

Kirsch.

Lehrgeist. Viel zu wenig wird gemeiniglich bei der Lehrart auf den Geist des Lehrers Rücksicht genommen und dagegen viel Werth auf den Lehrgang, die Lehrform und die Lehrmittel gelegt. Wer sieht aber nicht auf den ersten Blick, daß der Lehrgang nur ein Gang, die Lehrform nur eine Form, und ein Lehrmittel nur ein Mittel bei dem Unterrichte sei, die ihr Leben allein von dem Geiste dessen erhalten müssen, der sich ihrer bedient? — Dennoch eilet man schaarenweise in die Schule irgend eines berühmten Lehrers, dessen Lehrart Aufsehen erregt hat, sieht ihre Wirkungen, bewundert sie, und schreibt sie dem eigenthümlichen Lehrgange, der besonderen Lehrform, oder den neuen ausgezeichneten Lehrmitteln und andern äußerlichen Einrichtungen zu, welche jener berühmten Lehrart eigenthümlich sind. Vergnügt über den großen Fund eilet man heim, und führet alle diese äußerlichen Einrichtungen, Formen und Mittel mit pünctlicher Nachahmung ein. Man vergißt keine Nebensache, wohl aber die Hauptsache, den Geist des berühmten Mannes, seinen Sinn, sein Gemüth, sein Herz, seine Thätigkeit, seinen Wandel, seinen Heldenglauben, kurz, das Eigenthümliche seiner Person, das Leben, womit er unter seinen Kindern wirkt; da nun ohne dieses innere Leben der Lehrgang, die Lehrform, die Lehrmittel todt sind, so können sie auch nicht mehr jene Wirkungen hervorbringen. Die großen Erwartungen, welche man von der Lehrart hatte, sinken, die gewünschten Ergebnisse bleiben aus, und nun wird über die ganze Lehrart der Stab gebrochen.

Oder ein Lehrer, der im rechten Geiste seinen Unterricht angefangen, und in Segen gewirkt hat, verliert allmählig diesen Geist, die erste Liebe, den ersten Eifer, den rechten reinen Wandel; das innere Leben entflieht, aber die äußeren Formen und Mittel seines Unterrichtes bleiben. Sein Thun hat nun nicht mehr die ehemalige Wirkung, den ehemaligen Segen. Unwillig schiebt er nun die Ursache auf die Kinder und auf die veralteten Lehrformen und Lehrmittel und ändert sie; aber die gewünschten Resultate wollen sich nicht zeigen. Er ändert wieder, aber nur die äußeren Mittel und Wege. Er erneuert sich aber nicht im Geiste seines Gemüthes. Was sollen nun die neuen Lehrmittel helfen ohne neuen Lehrgeist?

Man will damit einem zweckmäßigen, wohlgeordneten Lehrgange, einer guten Lehrform, und so manchen trefflichen Lehrmitteln ihren Werth und Nutzen nicht absprechen, und alle diese äußeren Lehrmittel nicht für gleichgiltig und unbedeutend ausgeben, man will aber an die große Wahrheit erinnern: Der Geist ist's, der da lebendig macht, das Fleisch ist kein nütze. Der Geist macht lebendig, der Buchstabe tödtet. Man will auf den gefährlichen Irrthum aufmerksam machen, als ob es bei dem Unterrichte der Kinder nur auf eine gute Lehrart ankomme, die Persönlichkeit des Lehrers aber ganz gleichgiltig sei, und man will die Frage aufwerfen, warum die Alten bei ihren, im Ganzen viel unzweckmäßigeren Lehrarten, doch oft so viel im Unterrichte und in der Erziehung geleistet haben, während in der neuen Zeit, bei so unstreitig verbesserten Lehrarten, das sittliche Verderben und die Geistlosigkeit so beunruhigend zunimmt?

Es bleibt immer und ewig Wahrheit, „daß die Persönlichkeit des Lehrers von großer Wichtigkeit ist, daß bei dem Unterrichte der Jugend sehr viel auf den Geist des Lehrers, auf den Lehrgeist, ankommt, und darauf, ob dieser Geist ein heiliger und guter, oder ein unheiliger, unsauberer Geist sei."

Unter dem Lehrgeiste ist aber diejenige geistige Eigenthümlichkeit eines Lehrers zu verstehen, welche aus der ganzen Summe seiner Führungen und Erfahrungen, seiner Kenntnisse und Ueberzeugungen, aus seinem Character, seiner Herzens- und Gemüthsbeschaffenheit, seinem ganzen Thun und Lassen, und aus seinem täglichen Wandel hervorgeht, sein inneres Leben gestaltet, von Innen nach Außen wirkt, und als wirksame Mittheilungskraft auf seine Umgebung einströmt, sich ihr mittheilt, und alle Mittheilungsmittel belebt, und solches namentlich bei dem Lehr- und Erziehungsgeschäfte thut.

Je mehr nun einem Lehrer, bei dem Besitze der nöthigen Lehrkenntnisse, Lehrfertigkeiten und Lehrgaben, Jesus Christus zur Weisheit, zur Gerechtigkeit, zur Heiligung und zur Erlösung geworden ist, und es immer mehr wird, desto mehr inneres Leben geht in ihm auf, desto wirksamer und belebender wird die durch ihn ausströmende und seiner Umgebung sich mittheilende Kraft, desto lebendiger werden auch alle von ihm angewendeten Lehr- und Erziehungsmittel, desto gesegneter sein Wirken als Lehrer und Erzieher. Zieht er nun als ein Auserwählter, Heiliger und Geliebter Gottes, aus dem Geiste Jesu, durch die Kraft seines geistigen Verlangens und Sehnens mehr und mehr an — herzliches Erbarmen, Freundlichkeit, Demuth, Sanftmuth, Geduld, und über Alles die herzliche, sich selbst aufopfernde Liebe, so wird er gewiß, in diesem Geiste lebend, ein bildendes Werkzeug der göttlichen Liebe, und diese wird auch das einfachste Mittheilungsmittel beleben, das er etwa brauchen kann. Hingegen ein Mann ohne diesen Geist, ohne dieses innere Leben, ohne diesen liebenswürdigen Sinn, ein Mann, der kein Zögling Gottes ist, wird auch durch die vollkommensten Methoden und Lehrmittel wenig Gutes ausrichten, und sie werden nach und nach in seiner Hand ersterben, oder verkehrte Wirkungen hervorbringen.

Menschen mit sehr wirksamer Mittheilungskraft wirken zwar stark auf ihre Umgebung ein, und wissen jede Lehrform und jedes Lehrmittel kräftig zu gebrauchen; aber gerade bei ihnen ist es am nothwendigsten, daß der kräftige Lehrgeist geheiliget werde, sonst werden sie bei ihrer starken, ausströmenden Wirksamkeit mehr Teufel, als Engel ihrer Kinder.

Menschen aber ohne wirksame Mittheilungskraft taugen wenig oder gar nicht zu dem Lehramte. Sie sind mehr zum Empfangen als zum Mittheilen geeignet. Unter ihrer schläfrigen, geist- und leblosen Behandlung wird auch die trefflichste Methode unwirksam; sie sind mechanische Menschen und ihr Thun ist Mechanismus.

Man spricht auch manchmal von dem Geiste einer Lehrart oder Methode, obgleich eine Lehrart an sich, ohne Beziehung auf den Lehrer, der sich ihrer bedient, keinen Geist haben kann, und versteht darunter, wenn man anders etwas darunter versteht, die eigenthümliche Wirksamkeit, die eine Lehrart nach Lehrgang, Lehrform und Lehrmitteln hat, und die sie von andern Lehrarten unterscheidet, wenn sie von einem Manne mit Lehrgeist gebraucht wird. So kann man von dem Geiste der Pestalozzi'schen, der Basedow'schen Methode reden, wobei man aber auch, neben der eigenthümlichen Wirksamkeit dieser Methoden, an den Zweck und die Tendenz derselben denkt.

Man sehe über diesen Gegenstand ein jetzt leider! vergessenes, aber bei seinem ersten Erscheinen in den Jahren 1827 und 28 als eins der zweckmäßigsten Handbücher für angehende Schullehrer anerkanntes und gerühmtes Buch, wir meinen — Zeller's Lehren der Erfahrung. Es ist jüngst in einer wohlfeilen Ausgabe zu Basel im Verlag von J. G. Bahnmaier à 1 Rthlr. 10 Ngr. erschienen. Der erste Theil handelt von der Schule und den Schullehrern, der zweite von dem Schulunterrichte, der dritte von der Schulzucht im weitern und im engern Sinne.

Lehrmanier. Viele Pädagogen (z. B. Schulze, Hoffmann, Nebe) nehmen das Wort Lehrmanier gleichbedeutend mit Lehrton. So sagt der geh. Kirchenrath Dr. Schulze: „die Manier des Vortrages ist das persönliche Benehmen des Lehrers, wodurch der Vortrag Leben und Interesse erhält, oder der Lehrton." — Denzel verwechselt sogar Lehrmanier und Lehrform mit einander.

Einen bestimmten Unterschied dagegen, und wohl mit Recht, macht Zerrenner zwischen Lehrmanier und Lehrton. Er sagt: (Grundsätze der Schulerziehung u. s. w. S. 318).

„Manier beim Unterrichte ist das Eigenthümliche des Lehrers bei Anwendung einer Methode, bezieht sich also nicht auf Gemüth und Character, wie

sich derselbe beim Geschäfte des Unterrichts ausspricht." Unter Lehrton dagegen versteht er „den Ausdruck der gesammten und besonders gemüthlichen Bildung und Stimmung des Lehrers beim Unterrichte." (S. „Lehrton").

Zur Erklärung fügt Zerrenner noch hinzu:

„Es können Mehre einen und denselben Weg gehen (dieselbe Methode befolgen); allein Jeder hat sein Eigenthümliches beim Gehen. Dieser geht rasch, der langsam; dieser steht öfter still und blickt vor- und rückwärts, jener nicht; dieser geht immer in der Mitte des Weges, jener bald in der Mitte, bald an der Seite. Dies Bild mag den Unterschied zwischen Methode und Manier erläutern, und zeigen, daß Manier und Lehrton ganz verschiedene Begriffe sind. Es können viele Lehrer eine und dieselbe Methode befolgen; aber fast jeder wird seine besondere Manier haben." Ksch.

Lehrmethode (Lehrart, Lehrgang, Lehrweg). Das griechische Wort μέθοδος bedeutet eigentlich Nachweg, Nachgehn, — dann das Nachforschen, Untersuchen eines wissenschaftlichen Gegenstandes, besonders die Art der Untersuchung, das auf gewissen Grundsätzen beruhende Verfahren dabei. — Lehrmethode ist demnach „die Art und Weise des Unterrichts" im umfassendsten Sinne*). — Zu derselben gehören:

1) der Lehrgang, d. i. die Anordnung des Lehrstoffes sowohl überhaupt, als rücksichtlich jedes einzelnen Lehrgegenstandes, nach einer dem Gegenstande selbst, wie dem Unterrichtszwecke angemessenen Reihenfolge;

2) die Lehrform, oder die Art des Vortrags, deren sich der Lehrer bei Mittheilung der Kenntnisse und Fertigkeiten bedient;

3) der Lehrton, d. h. das in der Individualität des Lehrers begründete Verfahren beim Unterrichte;

4) der Lehrapparat, welcher alle die äußern Hilfsmittel umfaßt, die zur Erleichterung oder Versinnlichung des Unterrichtes angewendet werden.

Ueber Lehrform, Lehrton und Lehrmittel ist in besondern Artikeln gesprochen worden; der Lehrgang soll zugleich hier mit behandelt werden, da man unter „Methode" vorzugsweise ihn zu verstehen pflegt. Methode im engern Sinne ist also gleichbedeutend mit „Lehrgang."

Eigenschaften einer guten Methode.

Bei jedem Unterrichte, namentlich auch in der Volksschule, kommt Alles darauf an, daß der Unterrichtsweg sowohl dem Entwickelungsgange des kindlichen Geistes, als der Natur des Lehrstoffes angemessen sei. Alle Eigenschaften einer guten Methode sind in der Forderung ausgesprochen:

sie muß naturgemäß sein!

Naturgemäß zunächst in Hinsicht der kindlichen Anlagen — also geistbildend. Der Lehrer wird das Alter und die Fassungskraft des Kindes, so wie die bereits erlangte geistige Ausbildung desselben zu beachten haben; er wird überall vom Standpuncte seines Zöglinges ausgehend, immer den ganzen Menschen mit seinen Anlagen und Kräften zu erfassen suchen, und in jedem Lebensalter besonders die Seelenkräfte bethätigen, welche am meisten beschäftigt sein wollen. Er wird, die Anwendung von Zwangsmitteln entbehrlich machend, die Theilnahme des Schülers zu erregen und zu erhalten wissen.

Naturgemäß sei die Methode aber auch hinsichtlich des Unterrichtsstoffes. — Der Unterricht schreite überall vom Leichtern zum Schwerern fort, und zwar in einer planmäßigen Reihenfolge, so daß Eins aus dem Andern sich natürlich entwickelt, und das Nachfolgende immer schon durch das Vorhergehende vorbereitet ist. Dabei nehme der Unterricht, alle Neben- und Umwege vermeidend, den möglichst kürzesten Weg zum Ziele, ohne über das Ziel selbst hinauszuschreiten. Auch werde das zu Erlernende auf jeder Lehrstufe vielseitig beleuchtet und gründlich behandelt, doch überall mit jenem weisen Maaßhalten, welches dem Lehrlinge nur so viel von jedem Gegenstande mittheilt, als für ihn passend ist.

Denzel (Einleitung in die Erziehungs- und Unterrichtslehre u. s. w. Th. I. S. 275) stellt an eine gute Methode folgende Forderungen:

1) Sie muß das eigene Interesse des Schülers für den zu behandelnden Gegenstand erregen und fortwährend erhalten. Sie muß so beschaffen sein, daß durch sie, ohne alle Zwangsmittel die Aufmerksamkeit des Kindes und seine ganze Thätigkeit zum Selbstfinden und Hervorbringen dessen, worin es weiter kommen soll, erweckt, belebt und durch den ganzen Gang des Unterrichts erhalten wird.

2) Sie muß überall zur Gründlichkeit im Wissen und zur Genauigkeit in allem Thun führen. Sie hat dafür zu sorgen, daß der Gegenstand auf jeder Stufe von allen Seiten beleuchtet, und damit das Gelernte zum sichern Eigenthume der Seele werde.

3) Die wahre Methode muß in der Behandlung ihres Gegenstandes einen festen, ununterbrochen fortgehenden, in der Natur des Gegenstandes gegründeten, und den Entwickelungs- und Bildungsgesetzen der kindlichen Anlagen gemäßen Gang befolgen.

4) Ist der Lehrer zugleich Erzieher d. h. hat er nicht nur in einzelnen Fächern zu unterrichten, sondern das gesammte Unterrichtsgeschäft mit Hinsicht auf Erziehung zu leiten, so hat er auch in seinen gesammten Unterricht jene Einheit der Methode zu bringen, welche alle Unterrichtszweige auf den Hauptzweck der Erziehung bezieht.

Lehrmethode im engern Sinne, oder Lehrgang.

Hinsichtlich des Lehrganges unterscheidet man den allgemeinen von dem besondern. — Unter dem allgemeinen Lehrgange versteht man die Auswahl und Anordnung des gesammten Unterrichtsstoffes; der besondere (specielle) Lehrgang aber ist die Auswahl und Anordnung des Lehrstoffs für jedes einzelne Unterrichtsfach. — Ueber das Verhältniß des Lehrganges zum Lehrplane sehe man den Art. „Lehrplan".

Da die beste Methode diejenige ist, welche den kürzesten Weg zum Ziele führt, so scheint die Behauptung richtig, daß es nur eine wahre (absolute) Methode geben könne, weil zwischen zwei Puncten (im vorliegenden Falle also dem Anfangs- und Endpuncte des Unterrichtes) nur eine einzige gerade Linie, nur ein kürzester Weg möglich sei. (Vgl. Pestalozzi's Wochenschrift Th. I. S. 229). — Aber jene Ansicht verliert ihre Geltung, wenn wir erwägen, daß eben auch die Bestimmung des Anfangspunctes und des Endpunctes Sache der Methode sei, und daß also der Weg sehr verschieden ausfallen müsse, je nachdem man einen an-

*) Oft wird Lehrmethode durch Lehrart übersetzt; richtiger ist Lehrweg. Denn auch die Lehrform ist eine Lehrart.

dern Anfang und ein anderes Ziel bestimme. Gesetzt, man könne sich über diese beiden Puncte vollkommen einigen, — so wird dennoch eine genaue Uebereinstimmung in der Methode nirgends zu erzielen sein, weil wir es nicht bloß mit dem Lehrstoffe, sondern auch mit Lehrlingen zu thun haben, deren verschiedene Kräfte und Anlagen auch verschiedene Methoden nicht blos zulassen, sogar fordern. „Wer darauf geachtet hat, auf wie verschiedenen Wegen, d. i. durch wie verschiedenartige Bildungs- und Unterrichtsarten, die jedoch ihre Grundideen und ihre Richtung auf das Ziel mit einander gemein hatten, einzelne Menschen zu den richtigsten und gründlichsten Kenntnissen aller Art gelangt sind, kann unmöglich nur eine Methode für die absolutnothwendige halten„. (Niemeyer's Grundsätze u. s. w. Th. II. S. 8).

Ob nun gleich mehre Wege zu einem und demselben Ziele führen können, so ist doch nicht jeder Weg für jeden Wanderer gleich brauchbar. Der nähere Fußsteig ist mühsamer, der breitere Fahrweg sicherer und bequemer; auch entschädigt ein kleiner Umweg oft durch die interessantesten Aussichten, die auf dem nächsten Wege verloren gehen würden. — So muß denn auch der Werth einer Methode nach dem Zwecke beurtheilt werden, den man erreichen will. Für den wissenschaftlichen Unterricht bedarf es eines weit andern Lehrganges, als für den Elementarunterricht. Jener hält blos den materialen Gesichtspunct fest: der Lehrgang wird ganz von der Eigenthümlichkeit des Stoffes abhängig. Beim Elementarunterrichte dagegen muß der formale Gesichtspunct überwiegend sein: der Lehrgang muß sich also nach den Gesetzen der Entwickelung des Menschengeistes richten.

Dies ist der große Unterschied zwischen der wissenschaftlichen und der Elementar-Methode. Wir haben es hier nur mit der letztern zu thun und weisen deshalb auf das hin, was über sie bereits in dem betreffenden Artikel (Bd. I. S. 564 f.) gesagt worden ist. — Für die Elementar-Methode gilt als Hauptgrundsatz: Der Unterricht schreite vom Einfachen zum Zusammengesetzten, vom Anschaulichen zum rein Geistigen, vom Nahen zum Entfernten fort.

Daß übrigens bei dem Elementarunterrichte das analytische Verfahren vorherrschen, aber vom synthetischen unterstützt werden müsse, — ist in dem Artikel „Analytische Lehrmethode" (Band I. S. 69 f.) gezeigt worden; dort ist auch die, von Beneke angenommene, neubildende und verstärkende Lehrmethode zur Sprache gekommen. — In welcher Weise die analytische Lehrmethode mit der synthetischen zu verbinden sei, darüber geben diejenigen Artikel Aufschluß, welche die einzelnen Lehrgegenstände besprechen. Dort ist auch für jedes Unterrichtsfach der besondere Lehrgang dargelegt worden.

Nur eine besondere Form der synthetischen Lehrmethode ist die genetische (organisch-genetische, genetisch-historische). S. den Art. „Genetische Methode."

Neuerlich hat man auch von einer zyklischen Methode (vom griech. κύκλος, Kreis, Ring) gesprochen. Es ist nur ein neuer Name für eine alte Sache! — Man versteht darunter diejenige Lehrweise, bei welcher der Lehrgang sich auf jeder Lehrstufe in den Hauptmomenten wiederholt, sich selbst immer vervollständigend und ergänzend. In diesem Sinne ist auch die gewöhnliche Rechenmethode eine zyklische oder kreisförmige, weil auf jeder Stufe (unbenannte Zahlen, ungleichbenannte Zahlen, gemeine Brüche, Decimalbrüche) die sogenannten 4 Species immer wiederkehren.

Ueber Lehrmethode und Lehrgang sind nachzulesen:
Denzel's Einleitung u. s. w. Th. I. S. 275—328. und II. S. 274 ff.
Zerrenner's Grundsätze d. Schulerziehung u. s. w. S. 272 ff.
Niemeyer's Grundsätze u. s. w. Th. II. S. 11—38.
Nebe's Schullehrerberuf. S. 141 ff.
Schulze's vorzüglichste Gegenstände u. s. w. S. 135 ff.
Hoffmann pract. Handbuch u. s. w. Abth. I. S. 158 ff.
Beneke's Erziehungs- u. Unterrichtslehre. Th. I. S. 239 ff.
(Hergang's) Zehn Jahre u. s. w. Th. III. S. 56 ff.
Jacobi's deutsche Schulmethodik. Altdorf, 1841. §. 25.

Lehrmittel (Lehrapparat). Mit dem Worte Lehrmittel oder Lehrapparat bezeichnet man alle diejenigen Hilfsmittel, welche zur Förderung des Unterrichtszweckes durchaus nöthig sind, oder durch deren Anwendung das Geschäft des Unterrichts wenigstens erleichtert wird. Es gibt demnach unbedingt nothwendige und nur bedingungsweise nöthige Lehrmittel. Die erstern dürfen in keiner, auch nicht in der niedrigsten Dorfschule fehlen.

Man unterscheidet ferner allgemeine und besondere Lehrmittel. Unter den erstern versteht man gewöhnlich diejenigen Hilfsmittel, welche von allen (oder doch von mehren) Schülern gleichzeitig benutzt werden, während die letztern in den Händen jedes einzelnen Schülers sich befinden müssen. Jene würden besser gemeinschaftliche Lehrmittel zu nennen sein. — Die Bezeichnung „besondere" aber würde richtiger von denjenigen Lehrmitteln zu gebrauchen sein, die nur einem einzelnen Unterrichtsgegenstande dienen, im Gegensatze zu solchen Hilfsmitteln, die (wie die Wandtafeln) für viele Unterrichtsführer benutzt werden können.

Insofern einige Lehrmittel das Mobiliar der Schulstube bilden, hat man dieselben auch Lehrgeräthe oder Utensilien genannt. S. d. Art. „Geräthschaften in der Schule" Bd. I. S. 762.

Alle Lehrmittel sind theils für den Lehrer, theils für die Schüler bestimmt. Wir wollen dieselben nach diesen beiden Gesichtspuncten betrachten.

I. Lehrapparat für den Lehrer.

Die zunächst für den Gebrauch des Unterrichtenden bestimmten Lehrmittel bezwecken theils die bessere Vorbereitung desselben; theils dienen sie dem Unterrichte unmittelbar zur Veranschaulichung und tiefern Einprägung.

Zu den Lehrmitteln der erstern Art gehören alle sogenannten Lehr- und Handbücher, welche das Unterrichtsgeschäft überhaupt angehn, oder es mit einem besondern Lehrgegenstande zu thun haben. „Zur speciellern Vorbereitung auf den Unterricht und zur zweckmäßigern Ertheilung desselben dienen besonders gute Lehrbücher und Leitfaden, die dem Lehrer seinen Lehrstoff gehörig begrenzen, und ihm einen zweckmäßigen Lehrgang vorzeichnen. — Ferner gehören hierher solche Schriften, in welchen der Lehrer sein Lehrbuch weiter erläutert, die Sätze desselben mit Beispielen belegt, und den Lehrstoff für ihn zweckmäßig erweitert, auch wohl Winke für die Behandlung desselben findet. Es versteht sich übrigens von selbst, daß der Lehrer solche Bücher blos zu seiner Vorbereitung auf den Unterricht, nicht aber beim Unter-

richte selbst benutzen darf. Viele Lehrer stoppeln erst auf dem Katheder aus mehren Büchern ihre Weisheit, die sie vortragen wollen, zusammen. Das sind faule elende Menschen!" (Zerrenner).

Bei der großen Masse pädagogischer Lehrbücher und Leitfaden, womit jetzt jede Messe den Markt überschüttet, ist es für den Lehrer ungemein schwierig, die besten Lehrmittel ausfindig zu machen, und gerade die bessern stehen meistens in so hohem Preise, daß der in der Regel unbemittelte Lehrer die Anschaffung derselben kaum ermöglichen kann. Nur den vereinten Kräften der Lehrerconferenzen wird es gelingen, aus der pädagogischen Literatur das Gehaltvollste zu bezeichnen und anzuschaffen. Gediegene Werke müssen in der Conferenzbibliothek aufgestellt werden: das Verzeichniß der vorhandenen Lehrmittel ist in die Hände jedes Mitgliedes niederzulegen, die Aufsicht über die Bibliothek, die sich im Hauptconferenzorte befindet, einem Lehrer anzuvertrauen, und die Benutzung der vorhandenen Bücher jedem Theilnehmer möglichst zu erleichtern. Sehr zu rühmen ist es, wenn die Aufsichtsbehörden die Anlegung solcher Conferenzbibliotheken begünstigen und die Kosten aus Staats-, Kirchen- oder Gemeindemitteln übertragen lassen. So ist z. B. in Schleswig-Holstein für jedes Kirchspiel eine gewisse Summe (jährlich 5 Rthlr. — aus der Kirchencasse) zur Gründung und Verbesserung einer Schullehrerbibliothek festgesetzt; die Bibliothek wird von dem Prediger administrirt, welcher mit den ihm untergebenen Lehrern über die Anschaffung neuer Bücher wenigstens jeden Monat Rücksprache zu nehmen hat. Auch in Kurhessen müssen die nothwendigsten Lehrbücher für den Lehrer selbst aus Gemeindemitteln angeschafft werden. (Man vgl. auch den Art. „Fortbildung des Lehrers" Bd. I. S. 681). — Das Aufstellen einer solchen Bibliothek an jedem Kirchorte erleichtert zwar die Benutzung der Lehrbücher; aber erst durch das Zusammentreten mehrer Kirchspiele für diesen Zweck wird es möglich, die Bibliothek gehalt- und umfangreicher zu machen.

Außer diesen, zunächst der Fortbildung des Lehrers selbst dienenden Lehrmitteln bedarf es noch eines gewissen Lehrapparatts zur Benutzung in den Lehrstunden. Diese Lehrmittel sind sehr mannigfaltig; fast jedes Unterrichtsfach stellt andere Forderungen. Da auf die Wahl derselben ungemein viel ankommt, so ist es ebenfalls allen Lehrerconferenzen dringend zu empfehlen, jene Hilfsmittel zu prüfen und ihre Mitglieder in der rechten Anwendung des Bewährtgefundenen zu üben. Zwar macht es eine Verordnung der kurhessischen Regierung zu Marburg (vom 2. Mai 1836) den Localschulinspectoren zur Pflicht, den Dorfschullehrern nach Anschaffung des vollständigen Apparates freundlich an die Hand zu gehen und sie zur rechten Benutzung desselben zu befähigen. Aber etliche Localschulinspectoren möchten selbst nicht im Stande sein, von dem einen oder dem andern Lehrmittel den rechten Gebrauch zu machen. — Auch dieser Lehrapparat ist auf Kosten des Schulfonds anzuschaffen. Es gehören hierher

a) für den Lesenunterricht: die sogenannte Wandfibel und die Lesemaschine;

b) für den Unterricht in der Naturkunde: eine Schmetterlings- und Käfersammlung, ein Holzcabinet, ein Herbarium vivum, eine kleine Mineraliensammlung, und von den wichtigsten ausländischen Thieren und Pflanzen gute Abbildungen. Jene Sammlungen kann sich ein fleißiger Lehrer leicht selbst und ohne große Kosten anlegen; selbst das Ausstopfen der Vögel und der vierfüßigen Thiere kann ihm zweckmäßige Lehrmittel liefern. Die in den Handel kommenden ausländischen Producte, wie Gewürze, Medicamente und dergl., — überdies einheimische Sämereien können auch in eine kleine Sammlung geordnet werden. — Manches davon ist zugleich für den Anschauungsunterricht brauchbar.

c) Für die Geographie die nothwendigsten Wandkarten. (Im Königreich Sachsen müssen in jeder Schule vorhanden sein: ein Planiglobus, Wandkarten von Europa, Deutschland, Sachsen und Palästina). Einen Erdglobus halten wir für durchaus nöthig; desgleichen irgend eine Veranschaulichungsmaschine des Erd- und Mondenlaufes (Tellurium). Auch Abbildungen einiger merkwürdiger Städte und Gegenden sind wünschenswerth.

d) Für die Rechenstunden: Einheits- und Bruchtabellen, oder irgend eine Rechenmaschine, oder die Tillich'schen Rechenhölzer. Letztern geben wir den Vorzug.

e) Für die Formenlehre: Modelle aus Holz oder Pappe, ein großes Winkelmaaß, Zirkel und Lineal.

f) Für den Geschichtsunterricht: Geschichtstabellen und gute Abbildungen merkwürdiger Personen und Ereignisse.

Man lese über diesen Gegenstand noch die Artikel nach, welche jene Lehrfächer selbst betreffen.

II. Lehrapparat für die Schüler.

Auch die Lehrmittel für die Schüler sind von doppelter Art: a) sie müssen sich entweder in den Händen aller Kinder befinden, oder b) sie dienen als Schulinventar zur gemeinschaftlichen Benutzung.

a) Denjenigen Lehrmitteln, die in den Händen aller Schüler sein müssen, sind die eingeführten Schulbücher und der nöthige Schreibeapparat beizuzählen.

Rücksichtlich der erstern bedarf es in jeder Volksschule für die drei Lehrstufen auch drei besonderer Lesebücher: eine Handfibel für die Elementarschüler, ein Lesebuch für die Mittelclasse und eins dergleichen für die Oberclasse (vgl. den Art. Lesebücher). Außerdem muß wenigstens jedes Kind der Oberclasse seine eigene Bibel und sein Gesangbuch besitzen. Die Einführung besonderer Schulbibeln und Schulgesangbücher ist für ärmere Gemeinden nicht rathsam. Ein Leitfaden für den Religionsunterricht, wäre es auch nur ein lutherischer Katechismus oder ein Spruchbuch, muß ebenfalls von jedem Kinde besessen werden. Ein besonderes Handbuch der biblischen Geschichte ist für die Mittelclasse entbehrlich, für die Oberclasse überflüssig.

„Für Anschaffung der verordneten Schulbücher, ingleichen der zum Schreiben und Rechnen und in anderer Hinsicht etwa erforderlichen Materialien, sind alle Eltern schulpflichtiger und die Schule wirklich besuchender Kinder selbst zu sorgen verbunden, auch nöthigenfalls von der Obrigkeit dazu anzuhalten." (S. königl. sächs. Elementar-Volksschulengesetz §. 36). „In dergleichen etwa vorkommenden Fällen ist die Anschaffung der angegebenen Bedürfnisse einstweilen aus der Schulcasse zu bewirken, der geleistete Vorschuß aber der Obrigkeit des Verpflichteten behufs der executorischen Einbringung anzuzeigen." (Verordnung §. 106).

Im Königreich Preußen steht die Prüfung der im Gebrauche befindlichen Schulbücher, so wie die Bestimmung derjenigen, welche abzuschaffen oder neu einzuführen sind, den Provinzial-Consistorien zu. Auch im Großherzogthum Hessen, in Oldenburg, in Hohenzollern-Hechingen dürfen Schulbücher nur mit ausdrücklicher Genehmigung der obersten Behörde eingeführt werden. — Im Königreich Sachsen dagegen, so wie in Holstein, steht die Wahl dieser Bücher dem Localschulinspector zu, doch unter billiger Beachtung der Wünsche des Lehrers.

Gleich den Schulbüchern, müssen auch Schiefertafeln, Schieferstifte, oder beziehendlich Schreibebücher und Schreibefedern in den Händen aller Kinder sein. — Gedruckte oder lithographirte Choralbücher, sogenannte Rechenknechte, deutsche Sprachlehren u. dergl. sind, wenigstens in der Dorfschule, nicht den Kindern aufzudringen.

Zerrenner sagt über den Lehrapparat für die Schüler noch Folgendes:

1) „Der Lehrapparat, dessen die Kinder bedürfen, werde möglichst vereinfacht, und auf das Nothwendigste beschränkt.

2) Es müssen die Lehrmittel, die die Kinder selbst haben sollen, mit größter Vorsicht ausgewählt und so zweckmäßig als möglich sein.

3) Sie müssen wohlfeil sein, damit ihre Anschaffung unbemittelten Eltern nicht schwer fällt.

4) Es muß mit Ernst darauf gehalten werden, daß solche Hilfsmittel auch wirklich in aller Kinder Händen sind, sonst ist kein gleiches Fortschreiten möglich, und es entsteht mannigfaltige Unordnung.

5) Für Kinder ganz armer Eltern müssen dieselben aus den Armenfonds angeschafft werden. Bei Hilfsmitteln, welche die Kinder nicht zu Hause gebrauchen, reicht es hin, wenn ein Bestand in der Schule gehalten wird." —

Die letztere Bestimmung findet sich in den meisten Schulgesetzgebungen.

b) Zu denjenigen Lehrmitteln, welche für den allgemeinen Gebrauch der Kinder bestimmt sind, gehören zwar schon mehre der bereits oben angeführten Veranschaulichungsmittel des Unterrichts; doch sind hierher ganz besonders noch die Vorlegeblätter für das Rechnen, das Schreiben, das Zeichnen und für den Sprachunterricht zu zählen. —

Exempeltafeln zum Gebrauche der Kinder selbst sind nur in sehr zahlreichen Schulen nöthig. Kalligraphische Vorlegeblätter möchten wir nur für die Oberclasse empfehlen. Sie müssen durchgängig einen und denselben Ductus darstellen. Für Volksschulen halten wir Vorschriften mit deutscher Currentschrift und mit lateinischer Schrift für hinreichend. Vorlegeblätter für den Sprachunterricht werden bei einer guten Lehrmethode entbehrlich. Ganz zu verwerfen sind diejenigen, auf welchen Verstöße gegen die Regeln der Orthographie oder Grammatik zur Correctur hingegeben werden.

Zum Schlusse geben wir noch eine diesen Gegenstand betreffende Verordnung der königl. preuß. Regierung zu Coblenz vom Jahre 1839.

1) Unbedingt überall nothwendig sind: ein Tafelschwamm, Kreide, Lautirtafeln; die Kosten dafür sind aus der Communalcasse zu bestreiten. 2) Schulbücher und Schreibmaterial für Kinder armer Eltern, sind zunächst aus Armenfonds, wenn diese nicht zureichen, aus der Communalcasse anzuschaffen. 3) Diese Schulbücher bleiben Inventarium. 4) Vorlegeblätter zum Schönschreiben, die mit einem durchsichtigen Firniß überzogen werden; doch sind sie nicht unter Glas zu fassen. 5) Eine Wandkarte ist nützlich und wünschenswerth. Auf dem Lande wird man sich in folgender Reihe auf die Karten des preuß. Staates, von Deutschland, von Europa und die Erdtafeln (Planigloben) beschränken müssen, mit allenfallsiger Ausnahme der Kreiskarten. 6) Alle weitere Anschaffungen können nur durch besondere Verhältnisse gerechtfertiget werden. 7) Dem Lehrer steht nirgends die Bestimmung und Wahl der Lehrmittel zu; erstere sind theils von der Regierung vorgeschrieben, theils haben sich die Schulinspectoren über ihre Zulässigkeit zu erklären. 8) Die Schulvorstände haben sich wegen der Lehrmittel zunächst an den Schulinspector zu wenden.

Literatur.

Zerrenner, Grundsätze der Schulerziehung u. s. w. §§. 199 bis 201.
Schulze, vorzüglichste Gegenstände u. s. w. S. 177 ff.
Hoffmann, pract. Handbuch u. s. w. Abth. 1. S. 259 ff.
Kirsch, Aufsicht des Geistlichen üb. d. Volksschule. S. 106 bis 118.
Natorp, Briefwechsel u. s. w. Bd. I. S. 291 bis 297. (2. Aufl. S. 272 bis 277) und Bd. II. S. 143 bis 169.

Ksch.

Lehrplan (Unterrichtsplan — Lectionsplan). Der Lehrplan (Unterrichtsplan) setzt fest, was, wie viel, in welcher Ordnung und wann gelehrt werden soll. Auch der Lehrgang hat es mit der Anordnung des Unterrichtsstoffes sowohl überhaupt als hinsichtlich der Lehrgegenstände zu thun; dennoch sind „Lehrgang" und „Lehrplan" nicht ganz gleichbedeutend. Der Lehrplan nämlich ist ein auf besondere Verhältnisse angewandter Lehrgang: er bestimmt also zunächst die Reihe der Unterrichtsfächer, welche dem Zwecke der in Rede stehenden Schule angemessen sind; er setzt die Ordnung derselben fest und wägt auch das gegenseitige Verhältniß derselben auf jeder Bildungsstufe sorgfältig ab.

Von mehren Pädagogen (z. B. vom geh. Kirchenrath Dr. Schulze und vom Consistorialrath Zerrenner) wird Lectionsplan in derselben Bedeutung genommen, wie „Lehrplan". Andere dagegen (z. B. Dinter und Dr. J. A. L. Hoffmann) gebrauchen das Wort Lectionsplan für Lectionstabelle und verstehn darunter also nur das „Stundenverzeichniß," die Vertheilung der Lehrgegenstände auf die einzelnen Lehrstunden. Diese Lectionstabelle ist die Tagesordnung der Schule, die allerdings auf Grund des Unterrichtsplanes entworfen werden muß.

Mit beiden nicht zu verwechseln ist das Lections- oder Tagebuch, in welches der Lehrer täglich die Motive der gehaltenen Hauptlectionen so wie auch die wöchentlichen Aufgaben einträgt. Es ist also gleichsam der Rechenschaftsbericht von der Art und Weise, wie der Lehrer dem vorliegenden Unterrichtsplane nachgekommen sei. (Ueber dieses Lectionsbuch oder Schultagebuch vgl. den Art. „Diarien" Th. I. S. 484).

I. Nothwendigkeit eines Lehrplanes. Wie sehr die Entwerfung eines Unterrichtsplanes für jede Schule, folglich auch für die Volksschule Bedürfniß sei, ergibt sich schon aus der allgemeinen Erfahrung,

daß jede planlose Arbeit entweder gar nicht zum Zwecke führt, oder doch nicht einmal billigen Forderungen entsprechen kann. Ohne einen sorgfältig ausgearbeiteten Lehrplan erschwert sich der Lehrer sein Tagewerk eben so sehr, als er den Schülern das Lernen erschwert. „Der Lehrstoff muß für jede Classe nach jährigen Cursen bestimmt zugeschnitten werden: denn sonst kommt bei einer so zahlreichen Menge von Kindern in der That keine Ordnung in den Unterricht. Ueberhaupt ist hier für Alles, was man thut, eine stehende Norm nothwendig: sonst arbeitet man in's Weite und Blaue hinein, Alles wird schwankend und unsicher und in der Unordnung gibt es keine Methode." (Denzel).

Deshalb ist denn auch von den neuern Schulgesetzgebungen ausdrücklich vorgeschrieben, „daß ein vollständiger Unterrichtsplan von dem Lehrer oder resp. dem Lehrercollegio auszuarbeiten sei." (S. die Verordnung z. k. sächs. Elementar-Volksschulges. §. 39. Bekanntmachung d. k. preuß. Regierung zu Cölln vom 3. Febr. 1830 §. 20. Instruction f. d. Landprediger d. Großh. Oldenburg §. 14 u. a.)

II. Theile des Lehrplanes.

Jeder Unterrichtsplan hat einen allgemeinen und einen besondern Theil.

Der allgemeine Theil beantwortet die Frage: was soll gelehrt werden? — Er setzt also die Unterrichtsfächer fest und kann deshalb auch der materielle Theil des Lehrplanes genannt werden. — Wir verweisen in dieser Beziehung auf den Art. „Lehrgegenstände."

Der besondere Theil hat es mehr mit dem Formalen zu thun, indem er auf die Frage antwortet: wie soll gelehrt werden? Er könnte deshalb auch der methodische Theil des Lehrplanes heißen.

Einige Pädagogen wollen in den Lehrplan auch das Nöthigste über Lehrform und die Angabe der Lehrmittel aufgenommen wissen. — Disciplinargrundsätze aber müssen in jedem Falle vom Unterrichtsplan ausgeschlossen bleiben.

III. Grundsätze für die Entwerfung eines Lehrplanes.

Der Hauptgrundsatz, nach welchem der Unterrichtsplan überhaupt und der für die Volksschule insbesondere entworfen werden muß, ist dieser:

„Beachte immer die geistige Kraft der Kinder in ihrer allmählich fortschreitenden Entwickelung und verliere den Zweck alles Unterrichtes (resp. den Zweck der Volksschule) nie aus den Augen."

Daraus ergeben sich die speciellern Grundsätze

A. zuerst rücksichtlich der Wahl des Lehrstoffes:

1) Ziehe in den Kreis deines Lehrplanes nur diejenigen Lehrgegenstände, wodurch die allgemeine und besonders die religiöse Bildung des Kindes bezweckt wird. (Vgl. den Art. „Lehrgegenstände").

2) Wähle aus jedem Lehrgegenstande nur das, was für diejenige Stufe geistiger Kraft, auf welcher deine Kinder stehen, angemessen ist, und nur so viel, als die dir zur Verfügung stehende Zeit gestattet.

3) Nimm in deinen Lehrplan nichts auf, womit sich die Kinder eben so gut auch außerhalb der Schulstunden beschäftigen können.

Vor Allem muß also der Lehrer über die Entwickelungsstufen der geistigen Kraft im Klaren sein, und bei der Wahl des Lehrstoffes sowohl, als bei der Anordnung und Vertheilung desselben jene Stufen in's Auge fassen; zugleich hat er aber auch die theils durch jene Stufen geforderte, theils durch Localverhältnisse bedingte Abtheilung der Schule in Classen zu berücksichtigen. Der Lehrplan muß dem geistigen Bildungsgange Stufe für Stufe folgen, und da die Classification der Kinder sich möglichst an jenen Entwickelungsgang anzuschließen hat, die von jeder Classe der Schüler zu vollendende Aufgabe vorzeichnen. Der Lehrplan muß also genau bestimmen, wie weit es jede Classe oder Abtheilung der Schule in jedem einzelnen Lehrfache zu bringen hat. (Vgl. den Art. „Classen" im 1. Theil der pädag. Real-Encycl., besonders S. 406 f. und den Art. „Classenziel" S. 424 f.)

Denzel nimmt 5 Hauptperioden der geistigen Entwickelung an: 1) die Zeit des Auffassens sinnlicher Eindrücke oder die Periode des vorherrschenden Anschauungsvermögens; 2) die Periode des vorherrschenden Gedächtnisses und der (reproductiven) Einbildungskraft; 3) die Periode des vorherrschenden Verstandes und der Urtheilskraft; 4) die Zeit körperlicher und geistiger Gährung — die Periode der Phantasie und endlich 5) die Periode der Vernunft. — Nur die 3 ersten Perioden fallen in die Kindheit des Menschen, und zwar geht die Entwickelung des Anschauungsvermögens vom Anfange des Lebens bis in's 8. Jahr; das Gedächtniß und die Einbildungskraft sind vorzüglich bis zum Ende des 12. Jahres thätig; doch schon am Ende des 10. Jahres sehen wir Spuren von lebhafter Verstandesthätigkeit*). Deshalb unterscheidet Denzel einen 2jährigen Cursus der Anschauung, einen 4jährigen Cursus der Uebung oder Verarbeitung und einen 2jährigen Cursus der Anwendung. — Um aber für den Schulzweck eine gleichmäßige Abtheilung der Curse zu bekommen, würde der Cursus der Uebung wieder in zwei Curse, jeden ebenfalls zu 2 Jahren gerechnet, zu zerlegen sein. Auf diese Weise entstehen 4 Elementarcurse, — berechnet auf die Voraussetzung, daß jede Volksschule in 4 gesonderte Classen getheilt sei und demnach jedes Kind in der Regel 2 Jahre auf jeder Lehrstufe zubringe. Damit aber ein den Bedürfnissen der Einzelnen angemessenes Vorrücken möglich sei und durch Vereinfachung der Thätigkeit des Lehrers die Anwendung der guten Methode erleichtert werde, theilt Denzel jeden Curs in den einfachen für die Kinder des ersten Jahres und in den wiederholenden, ausführlichen für die Kinder des zweiten Jahres. Dies wird durch folgendes Schema veranschaulicht.

---

*) Auch Straßer's Lehrplan schließt sich an diese Entwickelungsstufen. Er theilt dieselben auf folgende Weise ab: 1) die Periode der Anschauung (vom 6. bis zum 8. Jahre); 2) die des Gedächtnisses (vom 8. bis 10. Jahre); 3) die des Verstandes (vom 10. bis 14. Jahre). Für jede derselben setzt er 2 Curse fest, die aber jenen Stufen nicht immer genau entsprechen.

Die Curse nach der Schulzeit geordnet:

6—7 J.	7—8 J.	8—9 J.	9—10 J.	10—11 J.	11—12 J.	12—13 J.	13—14 J.
1. Cursus der Anschauung.		2. Erster Cursus der Uebung.		3. Zweiter Cursus der Uebung.		4. Cursus der Anwendung.	
Einfacher oder Hauptcursus.	Derselbe wiederholend und ausführend.	Einfacher Cursus.	Wiederholender und ausführender Cursus.	Einfacher Cursus.	Wiederholender und ausführender Cursus.	Einfacher Cursus.	Wiederholender und ausführender Cursus.

Die Lehrgegenstände, die sich für den ersten Cursus der Vorschule ergeben, sind: 1) Anschauungsunterricht, 2) Leseunterricht, 3) Schreibunterricht; dazu kommt erst im 2. Jahre 4) Zahlenlehre. Für das 3. und 4. Schuljahr stellen sich als Lehrgegenstände heraus: 1) Religionslehre, sowohl in biblischen Erzählungen als im Erklären und Abhören der aus der Geschichte gezogenen Bibelstellen; 2) Denkübungen und Sprachübungen; 3) Leseübungen; 4) Schreiblehre als Anhang des Sprachunterrichtes; 5) Zahlenlehre; 6) Formen- und Maaßlehre; 7) Gesanglehre. — Für den 2. Cursus der Uebung erhalten wir als Lehrgegenstände: 1) Religionslehre, die Unterrichtsstunden getheilt in das geschichtliche und Spruch- (Gedächtniß-) Pensum; 2) Reallehre; 3) Sprachlehre mit Dictirübungen; 4) Kalligraphie; 5) Leseübungen, zum Theil mit der Religionslehre, zum Theil mit der Sprach- und Reallehre verbunden; 6) Zahlenlehre; 7) Formen- und Zeichnungslehre; 8) Gesanglehre. — In den Cursus der Anwendung sind diese Unterrichtsfächer aufzunehmen: 1) Religionslehre in 2 Haupttheilen a) als kurzgefaßter Unterricht in der christlichen Lehre, b) als Bibelerklärung; 2) unmittelbare Denkübungen als Fortsetzung der Sprachlehre in logischer Hinsicht; 3) Sprachunterricht (Aufsätze, die großentheils in die übrigen Fächer verschmelzen); 4) Realunterricht, namentlich religiöse Naturbetrachtung, Vaterlandsgeschichte. (Leseübungen verschmolzen in den Religions- und Realunterricht; eben so die Schreibübungen). 5) Angewandtes Rechnen, mit Rücksicht auf den Realunterricht. 6) Formen- und Größenlehre; das Messen. (Gilt nur der Stadtschule). 7) Gesanglehre.

Denzel hat im 3. Theile seiner Erziehungs- und Unterrichtslehre einen dieser Darstellung entsprechenden Lehrplan aufgestellt. Da derselbe jedoch auf die Voraussetzung von 4 Sonderclassen gebaut ist, so ist er auf die meisten unsrer Volksschulen, in welchen sich kaum 3 Classen herstellen lassen, nur mit großen Modificationen anwendbar. Viele Schulen haben nur 2 Classen! Hier würde jede Classe in 2 Lehrstufen zu scheiden und danach der Lehrplan festzusetzen sein. Nämlich die Unterclasse umfaßt: 1) die Stufe sinnlicher Anschauung; 2) die Stufe angehender Uebung; die Oberclasse begreift: 1) die Stufe fortzusetzender Uebung und 2) die der freien Anwendung. —

Wo 3 abgesonderte Classen gebildet werden können, ist es zweckmäßig, den Lehrplan so einzurichten, daß der 1. Curs blos die Stufe der Anschauung (also nur die beiden ersten Schuljahre) umfaßt; der Mittelclasse fällt dann ein 3jähriger Curs der Uebung, der Oberclasse ein 3jähriger Curs der Anwendung zu. Letzteres läßt sich gewiß rechtfertigen, da Denzel selbst zugibt, daß Spuren einer lebhafteren Verstandesthätigkeit schon gegen das Ende des 10. Lebensjahres sich zeigen. Auch Straßer beginnt den 3. Curs schon mit dem 10. Lebensjahre.

Schon daraus ergibt sich, daß es außerhalb der Grenzen der Möglichkeit liege, einen für alle Volksschulen passenden Lehrgang zu entwerfen.

Die oben gegebene 3. Regel betrifft besonders die Beschränkung der sogenannten stillen Pensen. — Sie sind in einer zahlreichen Schule nicht ganz zu vermeiden; wenigstens sollte aber das Auswendiglernen niemals zur Selbstbeschäftigung in der Schule gemacht werden.

B. Grundsätze, die Anordnung des Lehrstoffes betreffend: 1) da der Lehrplan bestimmen soll, wie viele Stunden du wöchentlich auf jedes Lehrfach zu verwenden hast, so bringe alle Unterrichtsgegenstände in das rechte Verhältniß gegen einander und theile demjenigen die meiste Zeit zu, welcher für die Stufe, auf welcher das Kind steht, die größte Wichtigkeit hat.

Diesem Grundsatze zufolge wird beispielsweise in der Unterclasse einer nur 2classigen Volksschule die meiste Zeit auf den Anschauungsunterricht und auf die technischen Lehrgegenstände zu verwenden sein. — In der Oberclasse einer solchen Schule wird dagegen der Religionsunterricht die erste Stelle einnehmen müssen, weil der Hauptzweck der christlichen Volksschule unleugbar die religiöse Bildung der Kinder ist. — Die andern Lehrgegenstände stehen, verglichen unter einander, beinahe in einerlei Range: demnach kann die übrige Zeit unter sie vertheilt werden.

In diesem Grundsatze liegen zugleich folgende von Zerrenner aufgestellte Regeln: a) Je wichtiger ein Gegenstand an und für sich (absolut) oder gerade für eine bestimmte Bildungsstufe oder eine bestimmte Art von Schülern ist; — b) je mehr ein Lehrgegenstand durch die Art seiner Behandlung auf die allgemeine Bildung einwirkt; — c) je mehr Zeit erfordert wird, um in einem Fache die nöthigen Kenntnisse und Geschicklichkeiten zu erwerben; — d) je umfassender der Lehrgegenstand ist: desto mehr Zeit erfordert er.

2) Verbinde die verwandten Unterrichtsgegenstände so lang mit einander, als es ohne Nachtheil für die Bildungsstufe des Kindes und für den Zweck des Unterrichtes geschehen kann.

So ist Anfangs Formenlehre und Elementarzeichnen

mit dem Schreiben zu verbinden. — Die Sprachlehre muß durchgängig den grammatischen mit dem orthographischen Unterrichte verbinden und von vorn herein die freie Gedankendarstellung bezwecken. — In der Unter- (oder beziehentlich Mittel-) Classe wird der Religionsunterricht an die biblische Geschichte geknüpft; in der Oberclasse bilden biblische Geschichte, Religionsgeschichte und allgemeine Geschichte nur einen Lehrgegenstand. Die übrigen gemeinnützigen Kenntnisse sind unter dem Namen der Weltkunde zusammenzufassen. (S. den Art. „Gemeinnützige Kenntnisse").

3) Um den Lehrstoff in größeren und kleineren Pensen abtheilen zu können, ordne alles dasjenige, was du (nach A. 2) von jedem Lehrgegenstande ausgewählt hast, nach jener methodischen Reihenfolge und theile es, mit Berücksichtigung der für jeden Lehrgegenstand ausgesetzten wöchentlichen Stundenzahl in Wochenlectionen.

Nach dem Umfange des Stoffes wird hier ein halbjähriger, dort ein jähriger Curs nothwendig werden. — Das Jahr ist nur zu 48 Wochen anzunehmen, wegen der ausfallenden Ferienzeit. — Der erste Entwurf eines Lehrplanes kann nur provisorisch sein, da erst die Erfahrung lehren muß, ob man den einzelnen Partieen des Stoffes nicht zu viel oder zu wenig Zeit zugetheilt habe; deshalb ist es rathsam, daß der Unterrichtsplan zuerst auf halbgebrochenen Seiten entworfen werde, damit man leicht Bemerkungen eintragen und nach ihnen den ersten Plan umarbeiten könne.

Ueber die Anordnung des Lehrstoffes überhaupt s. den Art. „Lehrgang." Rücksichtlich der Vertheilung der Lectionen vgl. den Art. „Lehrstunden." S. auch eine Abhandlung in der allgemeinen Schulzeitung 1842. Nr. 95, 96. unter dem Titel: „Eintracht und Leben in der Volksschule" 1. Cap. vom Lehrstoff.

IV. Wem kommt die Entwerfung eines Lehrplanes zu? — Wo mehre Lehrer an einer und derselben Schule arbeiten, haben dieselben den Lehrplan gemeinschaftlich zu entwerfen, damit alle Theile desselben genau in einander greifen und der Unterricht der niedern Classen wirklich auf die höhern vorbereite. Selbst an denjenigen Schulen, welchen ein Director vorsteht, wird es rathsam sein, daß der Unterrichtsplan collegialisch berathen und dann vom Director abgefaßt werde. Eine Revision des Unterrichtsplanes ist von Zeit zu Zeit anzustellen und Abänderungen sind auch nur nach gemeinschaftlicher Berathung vorzunehmen. — Arbeitet nur ein Lehrer an der Volksschule, so liegt ihm die Entwerfung des Lehrplanes ob. In jedem Falle aber steht die Prüfung des Unterrichtsplanes der Behörde zu, welche die Schule beaufsichtiget. Auch möchte es sehr zweckmäßig sein, wenn von der Oberschulbehörde jedes Landes ein allgemeiner Lehrplan bekannt gemacht würde, der, (weil derselbe nicht für jede Schule passen könnte), mit gewissen Modificationen auf die besondern Verhältnisse der einzelnen Schulen anzuwenden wäre.

Im Königreich Sachsen ist der Unterrichtsplan dem Localschulinspector zur Genehmigung vorzulegen. (Verordnung z. Schulgesetz §. 39). Im Königreich Preußen steht dem Prediger die Anordnung des Lectionsplanes zu, den sodann der Superintendent nach Gutdünken zu bestätigen hat. Der Schullehrer darf unter keinerlei Bedingung willkührlich von demselben abweichen oder Aenderungen vornehmen. (Verordnung der k. Regierung zu Magdeburg, vom 28. Dec. 1820. §. 15). — Nach der Instruction für Landprediger des Großh. Oldenburg (§. 14) hat der Pastor mit den ihm untergebenen Lehrern einen Lectionsplan zu verabreden. — Allgemeine Lehrpläne für Volksschulen sind vorgeschrieben im Großh. Baden (vgl. das Edict vom 30. Mai 1834), in Nassau (s. das Gesetz vom 24. März 1817), im Großh. Hessen (wenigstens gab die Regierung der Provinz Rheinhessen den 1. Febr. 1826 einen Lehrplan, der aber zum Theil durch das neue Schulgesetz antiquirt worden ist), im Canton Zürich (s. allgemeine Schulzeitung 1840. Nr. 71) und anderwärts.

Gräfe (s. dessen Schulrecht. Quedlinburg, 1829. S. 84) ist der Ansicht, daß die Feststellung des Lehrplanes Sache der Behörde sei, weil hierzu eine allgemeine und tiefe Einsicht in die Pädagogik, in die Natur des Unterrichts und des Menschen und eine Lebenserfahrung gehöre, die selbst sonst tüchtigen Lehrern abgehe. Auch meint er, daß ohne diese von den Behörden ausgehende Feststellung des Lehrplanes die consequente Durchführung eines solchen in den einzelnen Schulen nicht möglich sei, weil jeder neue Lehrer auch einen neuen Plan würde einführen wollen. Dabei setzt er aber voraus, daß in jenen Schulbehörden wissenschaftliche Lehrer Sitz und Stimme haben, und daß auch die übrigen Lehrer mit Recht verlangen können, vor der definitiven Einführung des Unterrichtsplanes gehört zu werden. Doch erklärt sich Gräfe (a. a. O. S. 67). auf's Bestimmteste gegen die Feststellung der Lehrpläne durch die Geistlichen, weil dies an sich schon widerrechtlich sei, und diesen Männern in der Regel eine tiefere Kenntniß des practischen Schulwesens abgehe. — Dagegen will Hüffell (über das Wesen und den Beruf des evang.-christl. Geistlichen, 2. Aufl. Th. II. S. 256), daß der Geistliche selbst einen Lehrplan entwerfe, worin die Lehrgegenstände in einem festbestimmten Ziele angegeben seien, — ganz besonders in dem Falle, wenn der Lehrer seine Zöglinge mit Dingen beschäftige, welche entweder für ihren künftigen Beruf gar keinen Zweck haben, oder wodurch auf Kosten der Religiosität und Sittlichkeit eine höchst einseitige Halbwisserei erzeugt werde.

V. Literatur.

a) Die Entwerfung des Lehrplanes betreffend:

Geffert, Handbuch der Schuldisciplin (Münster, 1835.) S. 58 ff.

Natorp, Briefwechsel einiger Schullehrer u. Schulfreunde. Bd. I. S. 298 ff. (In der 2. Aufl. S. 278 ff.) u. Bd. III. S. 18 ff.

Nebe, Schullehrerberuf S. 246—298.

Denzel, Einleit. in d. Erziehungs- u. Unterrichtslehre u. s. w. Th. II. S. 213 ff.

Schulze, vorzüglichste Gegenstände u. s. w. S. 139 ff.

Hoffmann, pract. Handbuch der deutschen Volksschulenverfassung u. s. w. Abth. I. S. 158 ff.

Kirsch, die Aufsicht d. Geistlichen über d. Volksschule u. s. w. S. 33 ff.

Ludewig, der Schulmeister u. s. w. S. 172 ff.

Zerrenner, Grundsätze d. Schulerziehung u. s. w. S. 139 ff. (Vgl. auch dessen Methodenbuch und „über eine zweckmäßige Einrichtung des Schulwesens in kleinen Städten.")

b) Lehrpläne:

Dinter, Schulverbesserungsplan für Landschulen. Neustadt, 1823.

J. W. Straßer, der Lehrstoff und der Lehrgang der Volksschule. Ein Vademecum für Schulcandidaten, Schullehrer und Schulinspectoren. Winterthur, 1834.
K. Kirsch, Entwurf eines Unterrichtsplanes für Volksschulen. Leipzig, 1840., (vgl. Blätter aus Süddeutschland. Jahrg. 5. Hft. 1. S. 19).
Diesterweg, Entwurf zu einem Lehrplane für eine Schule, die aus 3 Classen besteht, in deren untersten Knaben und Mädchen zusammen unterrichtet werden, s. rhein. Bl. X. 1. S. 69 ff.
F. H. G(ündel), Unterrichtsplan einer aus 4 Classen bestehenden Elementarschule — s. Schweitzer's Magazin XV. 1. S. 57 ff.

Kirsch.

Lehrstoff s. die Art. Lehrgegenstände und Lehrplan.

Lehrstunden (Lectionen). In diesem Artikel haben wir über Zahl, Zeit und Vertheilung der Lehrstunden zu sprechen.

I. Zahl der Lehrstunden.

a) Zahl der Lehrstunden überhaupt. Die Zahl der Lehrstunden für irgend eine Schule richtet sich eben so wohl nach den Forderungen, welche an dieselbe gemacht werden, als nach den Mitteln, die ihr zu Gebote stehn. Als allgemeiner Grundsatz läßt sich dabei nur dieser aufstellen:

Die Zahl der Lehrstunden muß nach den geistigen Bedürfnissen der Kinder bemessen werden, ohne die körperliche Entwickelung zu stören. Je höher die jedesmalige Lehrstufe, desto mehr Lehrstunden.

Da die Bedürfnisse aller Volksschulen ziemlich dieselben sind, so würde sich, rücksichtlich ihrer, jener Grundsatz noch bestimmter aussprechen lassen, wenn eben so die vorhandenen Mittel überall gleich wären. Denn bei der Zahlbestimmung der Lehrstunden macht es einen großen Unterschied, ob die Schule eine ein- oder eine mehrclassige ist, und ob an derselben nur ein Lehrer oder viele wirken.

Das Herkommen und, in Uebereinstimmung mit demselben die meisten Schulgesetzgebungen fordern täglich einen 6stündigen Unterricht, mit Ausnahme der sogenannten halben Schultage, an welchen man sich mit 3, höchstens 4 Lehrstunden begnügt. In manchen Ländern verkürzt man während des Sommers diese tägliche Lehrzeit. So fordert das k. preuß. General-Land-Schulreglement (§. 5 u. 18) 3 volle Stunden sowohl Vor- als Nachmittags im Winter, dagegen im Sommer täglich überhaupt nur 3 Stunden, entweder Vor- oder Nachmittags. In vielen Hannöverschen Ortschaften, in Hessen-Homburg und im Reußischen dauert die Winterschule täglich 6, die Sommerschule nur 4 Stunden. In Hohenzollern-Hechingen hält man im Winter bloß fünf Stunden Schule, im Sommer dagegen wöchentlich gar nur 2mal jedesmal 2 Stunden! — Im Königreiche Sachsen müssen Winter und Sommer täglich 6 Stunden Schule gehalten werden, an den beiden halben Schultagen aber nur 4.

Für eine ungetheilte Volksschule sind 6 Lectionen täglich zu viel, besonders für kleinere Kinder. Ist die Volksschule in mehre Sonderclassen geschieden, so reicht jene Stundenzahl, wenn sich die einzelnen Classen in dieselbe theilen sollen, wieder nicht aus. Wir halten es für nöthig, daß jede Oberclasse täglich mindestens 4, jede Mittelclasse wenigstens 3 Stunden Unterricht genieße; für die unterste Classe mögen 2 Lehrstunden hinreichen. So würden täglich wenigstens neun Lehrstunden gehalten werden müssen, wozu die Kräfte eines einzigen Lehrers nicht hinreichen, auch 2 besondere Lehrzimmerer forderlich wären. (Vgl. Denzel's Einleitung Th. II. S. 126).

Im Königreich Sachsen gilt für mehrclassige Schulen folgende Bestimmung: „Jede Classe muß täglich wenigstens einen drei- und an halben Schultagen einen zweistündigen Unterricht erhalten." (Verordnung z. Schulgesetz §. 14. d.) — In Baden dagegen setzt die Schulordnung fest (§§. 6 ff.): „Im Sommer erhält die obere Classe täglich 2 Unterrichtsstunden Vormittags, die Mittelclasse 2 Stunden Vormittags, die Unterclasse 2 Nachmittags. — Im Winter hat die Oberclasse 3 Stunden Vormittags; die Mittelclasse erhält die erste Nachmittagsstunde allein, die zweite Stunde aber mit den Anfängern gemeinschaftlich. — An den halben Schultagen sind die Vormittagsstunden verhältnißmäßig unter die 3 Classen zu vertheilen."

b) Zahl der Lehrstunden rücksichtlich der besondern Lehrgegenstände. — Wie viel wöchentliche Lehrstunden jedem einzelnen Unterrichtsgegenstande zu widmen sind, muß theils nach der zugemessenen Zeit überhaupt, theils nach der Wichtigkeit des Gegenstandes, theils nach der jedesmaligen Bildungsstufe der Kinder bestimmt werden.

Denzel gibt darüber folgende besondere Regeln:

1) Je wichtiger ein Gegenstand an sich oder für die Bildungsstufe ist, auf welcher die Kinder einer Classe stehn, desto mehr Zeit muß ihm verhältnißmäßig gewidmet werden.

2) Je mehr ein Gegenstand einer solchen methodischen Behandlung fähig ist, daß dadurch die geistige Entwickelung des Schülers auf einer gewissen Stufe mit entschiedenem Erfolge gefördert werden kann, desto mehr Zeit muß man ihm geben.

3) Je mehr Uebung dazu gehört, um sich eine Sache völlig eigen zu machen, desto weniger darf man zu ihrer Behandlung die Zeit sparen.

4) Je größer der Umfang eines Lehrgegenstandes ist, und je mehr Theile er hat, die elementarisch berücksichtigt werden müssen, desto mehr Zeit muß man ihm widmen.

S. Denzel's Einleitung in die Erziehungs- und Unterrichtslehre u. s. w. Th. II. S. 128 f.

Aehnliche Regeln stellt Zerrenner auf — Grundsätze der Schulerziehung u. s. w. S. 140 f.

Mehr darüber ist schon in dem Artikel „Lehrplan" gesagt worden.

c) Zahl der von einem Lehrer zu übernehmenden Lehrstunden. — Mögen nun an einer Schule nur ein Lehrer, oder mehre Collegen arbeiten, so muß immer danach gefragt werden: wie viele Lehrstunden können jedem Lehrer übertragen werden? —

Denzel beantwortet diese Frage so treffend, daß wir nicht umhin können, ihn redend einzuführen. (S. Einleitung u. s. w. Th. II. S. 124 f.)

Kein christlicher, gewissenhafter Lehrer wird seine Pflicht für das geistige Wohl seiner Kinder nach Stunden messen. Er ist kein Tagelöhner. Sein Geschäft ist kein solches, bei dem er je sagen kann: „nun bin ich fertig." Sein Geschäft ist ein geistiges, moralisches, für dessen Vorzeichnung keine von außen gegebene Vor-

schrift hinreicht, und für dessen Erfüllung er die Haupttriebfeder immer in sich selbst, in seinem Gewissen suchen muß. Dem Gerechten ist kein Gesetz gegeben; er ist sich selbst sein Gesetz. — Wenn jedoch um derer willen, welche kein zartes Gewissen haben, irgend Etwas bestimmt werden muß, so haben wir Fug und Recht zu behaupten: 6 Stunden täglichen Unterrichts seien für keinen gesunden Lehrer zu viel. Man darf freilich einen Lehrer in einer zahlreichen Schule nicht beurtheilen, wie einen andern Geschäftsmann, der ohne Anstrengung seiner Brust und seiner Nerven stets ruhig und in der Stille fortarbeiten kann. Aber nicht jede Anstrengung erschlafft, sie stärkt auch und erhöht die Lebensgeister, besonders wo Liebe zur Sache und ein edler, gezügelter Enthusiasmus in Thätigkeit setzt. Schreiben ja die Aerzte der Schule eine lebenverlängernde Kraft zu! — Freilich kann man mit 3 Stunden täglicher Anstrengung erschöpft sein; aber dann hat sich der Lehrer, wenn er nicht kränklich ist, die Schuld selbst beizumessen. Es fehlt ihm entweder an besonnener Ruhe und an dem so nöthigen Gleichmuthe, oder er verschwendet ohne Noth seine Kraft, oder er weiß seine Schüler nicht durch eine gute Disciplin in Ordnung zu halten, so daß er in dem steten Sturm von einem Aerger in den andern fällt, und so freilich in der immerwährenden innern Unbehaglichkeit schon in den ersten Lehrstunden erschöpft wird.

Zu 6 Stunden täglichen Unterricht sollte schlechterdings jeder Lehrer, ohne alle Ausnahme, angenommen werden. (Nur bei denjenigen Lehrern, welche, wie dies in manchen kleinen Städten der Fall zu sein pflegt, zugleich ein geistliches Amt verwalten, muß eine Ausnahme statt finden). Kann man ihm ohne Schaden für die Schule diese Stundenzahl vermindern, so ist zu hoffen, daß durch diese Schonung ein um so thätigerer Lehrer gewonnen werde. Daß überdies jedem zweimal in der Woche ein Nachmittag ganz frei gegeben werde, ist nothwendig. (Wenigstens bei Lehrern, die zugleich Cantoren und Organisten, für welche also Sonn- und Feiertage keine Ruhetage sind). Eine solche Entbindung vom täglichen Geschäft nach je $2\frac{1}{2}$ Tagen erhält den Geist des Lehrers in einer gewissen Freiheit, die wiederum energisch auf die Lebendigkeit im Lehren hinwirkt. Es kommt nun darauf an, ob der Lehrer von jenen täglichen 6 Stunden 4 des Vormittags und 2 des Nachmittags, oder Vormittags und Nachmittags jedesmal 3 Stunden zu geben hat. Im erstern Falle würde er für 32, im andern Falle für 30 Stunden wöchentlich verpflichtet.

Von diesen Grundsätzen sind denn auch die meisten Gesetzgebungen ausgegangen. Vgl. die Verordnung zum k. sächs. Elementar-Volksschulengesetz §. 39. Großh. hess. Schuledict Art. 30 u. a. Eine Verordnung der k. preuß. Regierung zu Düsseldorf (v. 30. Oct. 1825) und zu Aachen (v. 20. Juni 1826) will jedoch neu anzustellende Lehrer täglich zu 7 Lehrstunden verpflichtet wissen.

II. Zeit der Lehrstunden.

Für jeden Unterricht sind die Vormittagsstunden die passendsten. Wenigstens während des Sommers sollte man auf den Nachmittag höchstens 2 Lehrstunden verlegen. Im Winter läßt sich eher die Unterrichtszeit zu je 3 Stunden zwischen dem Vor- und Nachmittag theilen.

Das k. preuß. General-Land-Schulreglement (§. 5.) bestimmt, daß die Winterschule Vormittags von 8—11, Nachmittags von 1—4 Uhr gehalten werden soll; die Sommerschule soll bloß Vormittags und nur unter gewissen Umständen Nachmittags gehalten werden. Nur wegen Localverhältnisse kann (§. 18.) jene Zeitbestimmung vom Prediger mit Zuziehung der Kirchenvorsteher geändert werden.

Im Herzogth. Altenburg beginnen die Lectionen von Ostern bis Michaelis früh um 6 Uhr, im October und vom 1. März bis Ostern um 7 Uhr, im November, December, Januar und Februar um 8 Uhr. — Am zweckmäßigsten scheint es, die Bestimmung darüber dem Schulvorstande zu überlassen, wie das Schuledict für das Großh. Hessen (Art. 30.) thut. — Im K. Sachsen ist noch verordnet (a. a. O. §. 42.), daß für den Unterricht der größern Kindern im Sommer, so weit thunlich, eine solche Tageszeit gewählt werde, wo dieselben von den Eltern bei Feld- und andern Arbeiten am leichtesten entbehrt werden können.

Im K. Württemberg erließ das Oberamt Münsingen (8. Juli 1836) eine Verordnung, durch welche auch zur Sommerzeit für alle Kinder der Unterricht in Morgenstunden ertheilt werden soll, deren Wahl den Conventen frei steht. — Als halbe Schultage gelten fast überall die Mittwoch und der Sonnabend; nur in Hohenzollern der Dienstag und Freitag. —

III. Vertheilung der Lehrstunden.

Es ist keineswegs gleichgiltig, wie Lehrstunden vertheilt werden und in welcher Ordnung dieselben auf einander folgen. Die von Zerrenner darüber aufgestellten Hauptregeln (a. a. O. S. 142) sind folgende:

1) Jede Lection muß für die Tageszeit angesetzt werden, wo der Geist für die Thätigkeit, die sie fordert, am meisten aufgelegt ist. So gehört der Religion die erste Morgenstunde. Arithmetischer, geometrischer, Sprachunterricht gehört für den Vormittag, wogegen der blos übende Leseunterricht, Zeichnen, Schreiben, blos historischer Unterricht auf den Nachmittag fallen kann. Der Gesangunterricht darf nicht kurz vor und nicht kurz nach dem Essen, auch nicht unmittelbar vor dem Nachhausegehn der Kinder ertheilt werden.

2) Laß die Lectionen so wechseln, daß der Schüler in Zwischenlectionen wieder sich erhole, daß nicht zu viele anstrengende, besonders eine und dieselbe Kraft anstrengende Lectionen unmittelbar auf einander folgen. Kurze Erholung im Freien zwischen den Lectionen, am besten nach den zwei ersten Stunden.

3) Berücksichtige die körperliche Gesundheit. Keine Schreib- und Zeichenstunden unmittelbar nach Tische, keine Lesestunden für die Zeit der Dämmerung, keine Stunden, wo geschrieben wird, hintereinander gehäuft. Laß die Schüler öfter stehen, und lege Lectionen, in denen dies zulässig ist, zwischen die, in denen sie sitzen müssen.

Ganz dieselben Grundsätze hat Denzel (a. a. O. S. 130) ausgesprochen.

Daß die Religionsstunde, als die wichtigste, in der Regel den Anfang macht, ist allgemein anerkannt. Eine Ausnahme leidet diese Regel nur in einzelnen Fällen z. B. bei der letzten Lehrstunde des Jahres, bei Entlassung der Katechumenen u. dergl. Bei solchen Gelegenheiten „muß gerade mit dem Ernsten und Hohen

geschlossen werden, damit die Kinder den Eindruck ungeschwächt mit aus der Schule nehmen." (Dinter Anweisung zum Gebrauch der Bibel. Th. III. S. 648).

Uebrigens bedarf es wohl kaum der Bemerkung, daß die Unterrichtsgegenstände von Stunde zu Stunde wechseln. Nur in der untern Classe kann der Wechsel halbstündlich eintreten; für Mittel- und Oberclassen ist ein solches schnelle Wechseln zwecklos und zeitraubend. Für einen und denselben Lehrgegenstand mehr als eine Stunde unmittelbar hinter einander zu bestimmen, ist nicht rathsam.

Man vergleiche über diesen Gegenstand noch:

Nebe, Schullehrerberuf §. 249 ff.
Kirsch, Entwurf eines Unterrichtsplanes. S. 134 ff.

Ueber die Vertheilung der Lehrstunden in den Schulen, an welchen mehre Lehrer arbeiten, sehe man den Art. „Classenlehrer" Bd. I. S. 410 ff.

Ksch.

Lehrton. Lehrton ist, „das auf persönliche Eigenschaften sich gründende Benehmen des Lehrers, wodurch er seinem Vortrage das gehörige Leben und Interesse gibt." (Denzel).

Die Worte Lehrton und Lehrmanier werden oft gleichbedeutend gebraucht; doch ist Lehrton mehr „der Ausdruck der gesammten und besonders gemüthlichen Bildung und Stimmung des Lehrers beim Unterrichte," (Zerrenner) während unter Manier „das Eigenthümliche des Lehrers bei Anwendung einer Methode" verstanden werden muß. (S. d. Art. „Lehrmanier.)"

I. Wichtigkeit des Lehrtons.

Es ist mit dem Lehrton in der Schule, wie mit dem Vortrage des Predigers in der Kirche: der erfahrene und geschickte Lehrer, welchem ein guter Lehrton abgeht, wirkt weit weniger, als ein anderer, der, bei geringerem Talente und geringerer Erfahrung, sich einen guten Lehrton angeeignet hat.

„Die Erfahrung bestätigt es augenscheinlich, daß man den besten und geordnetsten Lehrgang befolgen, alle Treue in seinem Unterrichte beweisen, und mit der gewissenhaftesten Sorgfalt die besten Mittel des Unterrichtes befolgen könne, ohne bedeutende Früchte seines Lehrens zu sehn. Im Gegentheil findet man Lehrer, die in Absicht auf Fähigkeiten und Kenntnisse weit hinter andern zurück sind, sich nie über das Gewöhnliche und Gewohnte erhoben haben, und in anderer Hinsicht nichts weniger als eine musterhafte Methode haben, und die doch nach Verhältniß außerordentlich viel leisten. Die Ursache dieser Erscheinung kann nur in der Persönlichkeit des Lehrers gesucht werden, der schon durch seinen Lehrton bewirkt, was ein anderer mit allem Aufwande von Kenntnissen und von Mühe keineswegs vermag. Das wird nun freilich den übrigen Werth einer guten Methode nicht in Schatten stellen: denn was würde ein solcher Mann erst leisten, wenn er, ausgerüstet mit den nöthigen Kenntnissen, eingeweiht in die bessere Art zu lehren, mit Emsigkeit und Eifer im Kreise der Kleinen wirkte! Aber es zeigt doch, daß die besten Methoden im Unterrichte, was den Erfolg anlangt, nur sehr unsichere Resultate geben, wenn der Lehrer selbst nicht die persönlichen, natürlichen oder erworbenen Eigenschaften besitzt, um sein Werk zu treiben und gleichsam den Methodismus zum Organismus zu erheben." (Denzel).

II. Erfordernisse eines guten Lehrtons.

Was zu einem gutem Lehrtone gehöre, läßt sich eher beschreiben, als kurz zusammenfassen. Doch möchten die Haupterfordernisse desselben von Denzel richtig getroffen sein, welcher dieselben so angibt:

1) fühlbare Wärme für die Sache, die man vorträgt,

2) eine rege Lebendigkeit im Vortrage selbst,

3) ein würdevolles, festes, sicheres Benehmen und

4) eine im Ernst wie in der Freundlichkeit sich aussprechende Milde und Liebe.

Zerrenner fügt noch hinzu: wahre Herzensfrömmigkeit, so wie Theilnahme an dem Schicksale der Kinder und herzliches Eingehen in ihre Stimmung und Lage. Das Letztere ist schon durch die Milde zugleich ausgedrückt. Wahre Herzensfrömmigkeit aber ist zwar eine jedem Lehrer unentbehrliche Eigenschaft; doch möchten wir dieselbe nicht zum Lehrtone rechnen.

Vor allen Dingen gehört zu einem guten Lehrtone jene Wärme für den vorzutragenden Gegenstand, welche sich, wie von selbst, dem Vortrage mittheilt und in gleichem Grade die Lehrlinge ergreift. Nichts schadet dem Unterrichte mehr, als wenn man's dem Lehrer überall ansieht und anhört, daß ihn die Sache, die er vorträgt, gar nicht interessirt. Wie ist es dann möglich, daß sie die Kinder interessiren kann? — Vergeblich sagt man den Kindern immer und immer wieder, daß sie das und jenes einst nothwendig brauchen werden; sie glauben's dem Lehrer nicht, wenn sein Vortrag so kalt und trocken ist, daß sie dadurch nicht im Mindesten angesprochen werden. Auch durch das sogenannte Wichtigthun und sich in die Brust Werfen, worin manche Lehrer Meister zu sein scheinen, wird die wahre Wärme und das mangelnde Interesse durchaus nicht ersetzt. Nur was von Herzen kommt, geht zum Herzen, und das unbefangene Kind weiß hier leicht den falschen Enthusiasmus vom wahren zu unterscheiden. — Jedem Unterrichte schadet Mangel an Wärme, keinem aber so sehr, als dem Religionsunterrichte. Hinweg aus der Schule jene eiskalten Menschen, deren Unterricht zwar eben so erschreckend, aber nicht so erquickend, wie ein Wasserstrahl, über die Herzen der Kinder hinfährt! Hinweg jene Miethlinge, die gleich einer Spieluhr ihr Pensum ableiern, so oft der Zeiger auf die Lectionsstunde hinweist! — In die Schule taugen sie nicht!

Jener wohlthuenden Wärme nahe verwandt und mit ihr aus demselben Stamme, dem Interesse an der Sache selbst, hervorkommend, ist Lebendigkeit des Vortrags. Denn obgleich ein lebhaftes Temperament Naturgabe ist, die durch Nichts ganz ersetzt werden kann, so wird doch auch der ruhigere Lehrer durch eine Sache, für die er sich selbst interessirt, so bewegt werden können, daß seine Lebendigkeit auch die Kinder zum lebendigen Auffassen und Wiedergeben anregt. Die zum guten Lehrton gehörende Lebhaftigkeit muß eine ungekünstelte sein und alle excentrische Ausbrüche, (wie lautes Schreien, Hin- und Herlaufen, Gesichterschneiden, Arbeiten mit den Händen, den Füßen, dem ganzen Körper u. dergl.) sorgfältig vermeiden. „Die wahre Lebhaftigkeit äußert sich nicht im Gesticuliren,

Schreien, Schnellreden und Vielwortemachen, vielmehr in dem schnellen, scharfen Umherblick, in dem Bemerken aller Umstände, welche dem Unterricht förderlich oder nachtheilig sein können, in der Thätigkeit, das Fehlende überall und ohne Verzug zu ergänzen, in dem leichten Uebergehn von einem Gegenstande zum andern, wo mehre Classen zugleich oder mehre an Kenntnissen und Fähigkeiten ungleiche Zöglinge auf verschiedene Weise zu beschäftigen sind, in der Leichtigkeit, sich in die Lage und Denkweise der Kinder zu versetzen, und in einem angemessenen Ausdrucke der Sprache, wodurch der Lehrer Allem, was er sagt, Leben und Nachdruck zu geben weiß." (Denzel).

Ein Haupterforderniß des guten Lehrtones ist auch die Würde, welche der Lehrer sowohl seinem Vortrage, als seinem ganzen Wesen geben soll. — Zwar beruht die wahre Achtung, die dem Lehrer gebührt, ganz besonders auf seinem Character, seiner Einsicht, seiner Geschicklichkeit; doch kommt bei den Schülern viel darauf an, in welcher Weise der Lehrer unter ihnen auftritt. Manchem, übrigens höchst achtenswerthen Lehrer geht doch die Lehrerwürde ab. — Zu ihr rechnen wir vor Allem die Zuverlässigkeit des Lehrers: das Kind muß sich in jeder Hinsicht auf ihn verlassen können. Darum hüte sich der Lehrer sorgfältig vor jedem Irrthume beim Unterrichte, so wie vor jedem Fehlgriffe in der Disciplin. Er verliert an Achtung, wenn er sich genöthigt sieht einzugestehen: „ich habe Unrecht!" Noch schlimmer, wenn er's nicht eingesteht, und die Kinder es dennoch merken. Das „αὐτος ἐφα" (Er hat's gesagt!) der Pythagoräer muß in jeder Schule gelten: des Lehrers Wort muß für untrüglich gehalten werden — er ist der infallible Pabst seiner Schüler. — Zur Lehrerwürde gehört auch ein gewisser Adel des Vortrags und der ganzen Haltung beim Unterrichte. Manche Lehrer reden ganz im Dialecte ihres Dorfes: sie halten das für populär, setzen sich aber dadurch wirklich in der Achtung herab. Dahin rechnen wir auch die vernachlässigte Kleidung, das Unterrichten in Pantoffeln und Schlafrock, mit der Tabackspfeife in der Hand, das Anlehnen an Ofen, Wand und Lehrpult u. dergl. mehr. — Ein gemessener Scherz streitet nicht gegen die Lehrerwürde. Dieser Gegenstand ist sorgfältig beleuchtet worden von M. Prätor in dem Aufsatze:

„Ueber den Scherz in pädagogischer Hinsicht." Allgemeine Schulzeitung 1838. Nr. 152. S. 1233—35.

Nehmen wir endlich noch die Lehrermilde hinzu, so haben wir Alles zusammengefaßt, was zum Lehrtone erforderlich ist. So wenig die Lehrerwürde durch einen affectirten, gerade oft in's Lächerliche streifenden Ernst ersetzt werden kann: eben so wenig wird die Lehrermilde durch erkünstelte Freundlichkeit und süßliches Wesen vertreten. „Erzieherin und wahre Lehrerin kann nur die Liebe sein, die sich freilich nicht blos in freundlichen Blicken und Worten, sondern auch in verweisendem Ernste offenbart. Sie ergreift das Herz, setzt und erhält den kindlichen Geist in Freiheit, und lehrt das Aufgegebene gern und viel leichter thun, als irgend die Härte erzwingen kann. Darum blicke Liebe auch durch bei Allem, was der Lehrer lehrt; denn sie nur erweckt jenes Vertrauen, jene Freimüthigkeit, die dem Unterrichte so günstig ist. Sie leite alle seine Beobachtungen an dem Kinderherzen, so wird er den wissentlich begangenen Fehler von dem unabsichtlichen, den herrschenden Leichtsinn von einer augenblicklichen Nachlässigkeit und Achtlosigkeit sorgsam unterscheiden, und wenn er dann strafen muß, wird er durch einen Blick bei dem Kinde viel mehr ausrichten, als der Schuldespot mit dem ganzen Apparate von körperlichen Strafmitteln nicht auszurichten vermag." (Denzel).

III. Wie kann man sich einen guten Lehrton aneignen? —

Allerdings ist der Lehrton etwas Angebornes, eine dankenswerthe Gottesgabe. „Aber er läßt sich auch erwerben. Je mehr es dem Lehrer allmählich lieber wird, der ihm anvertrauten Jugend zu nützen; je mehr er Zuneigung zu ihr gewinnt; je mehr sich auf andere Weise sein Herz veredelt; je mehr er sich vor Unfreundlichkeit und mürrischem Wesen, vor Kälte und Mangel an Theilnahme, vor Bitterkeit und Härte, vor Leichtfertigkeit, vor Vergessen seiner Lehrerwürde, vor übertriebener Schüchternheit, vor Blößen irgend einer Art hütet, desto mehr wird er auch nach und nach den rechten Lehrton treffen, selbst wenn ihn die Natur in dieser Hinsicht stiefmütterlich behandelt hätte. Nur ein Miethling, ein Egoist, ein kalter, herzloser Mensch kann nie einen guten Lehrton sich aneignen." (Ludewig)

Der Mangel eines guten Lehrtones kann also von keinem und an keinem Lehrer damit entschuldigt werden, daß ihm ein solcher von der Natur versagt sei: denn wäre es wirklich so, dann ginge ihm die wahre Anlage zum Lehrer überhaupt ab, und er hätte sich einem andern Berufe widmen sollen. — Doch fortgesetzte Aufmerksamkeit auf sich selbst kann hier dem natürlichen Mangel abhelfen, wenn es dem Lehrer mit seinem heiligen Berufe rechter Ernst ist.

Man vergleiche über diesen Gegenstand:

Denzel, Einleitung u. s. w. Th. II. §§. 201 ff. S. 317—323.
Schulze, vorzüglichste Gegenstände u. s. w. S. 139.
Nebe, Schullehrerberuf. S. 194 ff.
Zerrenner, Grundsätze der Schulerziehung u. s. w. S. 318 bis 321.
Hoffmann, pract. Handbuch u. s. w. Abth. 1. S. 164 ff.
Ludewig, Schulmeister u. s. w. S. 88 ff.

Ksch.

Lehrzimmer. Dieser Artikel gehört eigentlich unter die Rubrik „Schulhäuser," verdient aber eine besondere Aufmerksamkeit, wie sie ihm auch in neuerer Zeit theils von Bauverständigen, theils von Schulvorstehern und Schulmännern geschenkt worden ist. Es handelt sich demnach hier um die Anlegung und Einrichtung der Lehrzimmer in öffentlichen Schulhäusern.

Dieser wichtige Gegenstand hat mehre Regierungen bewogen, Musterrisse zu Schulzimmern und deren Anlegung und Einrichtung entwerfen zu lassen und den betheiligten Gemeinden zur Beachtung zu empfehlen. S. darüber das „Elementar-Volksschulgesetz für die k. sächs. Lande (1835) herausgegeben vom geh. Kirchen- und Schulrath Dr. Schulze in Dresden." S. 160 ff. Wir theilen hier die Vorschrift mit, welche unterm 23. Nov. 1837 die k. preuß. Regierung zu Potsdam erließ und gleiche Beachtung verdient.

1) Die Lehrzimmer müssen wo möglich nicht nach Norden hin angelegt werden, die Ost- und Südseite sind vorzuziehen.

2) Die Größe des Lehrzimmers richtet sich nach der am Orte vorhandenen Schülerzahl, dergestalt, daß auf jeden Schüler 6 □Fuß Raum, also z. B. auf 50 Schü-

ler 300 □Fuß, einschließlich des Raumes für den Ofen, für die Schulgeräthe und für den Lehrer gerechnet werden. Hiervon kann bei Neubauten um so weniger etwas nachgelassen werden, da überall auf fortschreitende Erhöhung der Schülerzahl zu rechnen ist. Indessen darf ein Schulzimmer unter keinen Umständen mehr als 600 □Fuß Raum enthalten, weil nicht mehr als 80 bis 100 Schüler zusammen und gleichzeitig von Einem Lehrer unterrichtet werden dürfen.

3) Das Schulzimmer bildet am schicklichsten ein längliches Viereck, wenngleich der Unterschied zwischen Länge und Breite nicht bedeutend sein darf. Lehrzimmer, deren Größe 300 Fuß beträgt oder übersteigt, müssen eine Breite von wenigstens 15 Fuß haben und auch das kleinste Lehrzimmer darf nicht weniger als 12 Fuß breit sein.

4) Ein Lehrzimmer von 2—300 □Fuß muß eine lichte Höhe von wenigstens 9 □Fuß, und Lehrzimmer von mehr als 300 □Fuß Größe eine Höhe von wenigstens 10 Fuß erhalten.

5) Für vollkommen hinreichendes Licht ist zu sorgen; indessen dürfen die Fenster nur in einer, höchstens in zweien, und zwar nicht einander gegenüberstehenden Wänden des Lehrzimmers angebracht werden.

6) Wird zwischen zwei neben einander liegenden Lehrzimmern eine Thüre angebracht, so ist zur Vermeidung gegenseitiger Störung beider Schulclassen eine Doppelthüre nothwendig.

7) Die längere Seite des Ofens, welcher in größeren Lehrstuben nicht in der Ecke der Stube seinen Platz erhalten darf, ist nicht in das Lehrzimmer hineinzusetzen, sondern muß mit der Wand parallel stehen. Die Heizungskamine sind in der Regel nicht in die Stube, sondern nach Außen zu legen.

8) Der Lehrer hat auf einem, um einen Fuß erhöhten Platze einen festen, von drei Seiten mit Bretern beschlagenen Tisch mit einer verschließbaren Schublade und einigen offenen Fächern, und einen Stuhl oder Schemel.

9) Die Schultische (Pulte) für die Schüler, von denen auch die kleinsten nicht blos Bänke, sondern auch Tische haben müssen, sind so einzurichten, daß an denselben die Kinder nur auf einer Seite sitzen, und somit alle den Lehrer ansehen können. Die Stellung der Tische muß so getroffen werden, daß den Kindern das Licht auf die linke Hand fällt, und es ist möglichst auch zu vermeiden, daß die Kinder das Licht im Gesichte haben. Ist es irgend möglich, so sind die Tische so zu zwei und zwei zu ordnen, daß der Lehrer zu jedem Kinde gelangen könne. Zeigt sich das unausführbar, so müssen wenigstens in größeren Lehrzimmern die Tische so eingerichtet und gestellt werden, daß zwischen ihren Enden ein etwa 2 Fuß breiter Gang mitten durch das Lehrzimmer bleibe, wobei dann in gemischten Classen und Schulen bequem die Einrichtung getroffen werden kann, daß auf den Tischen auf der einen Seite des Lehrzimmers die Knaben und an den Tischen auf der andern Seite die Mädchen ihre Plätze erhalten. Für jedes Schulkind ist durchschnittlich 18 Zoll Tischlänge zu rechnen. Das Tischblatt muß wagerecht liegen, eine Breite von 13 bis 14 Zoll haben, und etwa 1½ Zoll dick sein. Der Tisch erhält für Kinder von 10 Jahren und darüber 2 Fuß 3 Zoll, für jüngere 2 Fuß 1 Zoll Höhe. Er ist mit einem Unterbrete, welches 4 Zoll von dem Tischbrete absteht, und auf welchem durch senkrecht, in gleichen Zwischenräumen gestellte Bretchen Fächer für die einzelnen Schulkinder abgetheilt sind, zu versehen. Das Unterbret erhält 2 Zoll weniger Breite, als das Tischbret. Von der einen Seite des Tisches wird der Zwischenraum zwischen dem Tischbrete und dem Unterbrete mit einem Brete verdeckt, so daß die Fächer nur nach den Kindern zu offen sind. Zwischen je zwei und zwei Kindern ist ein Dintenfaß von Holz und inwendig mit einem kleinem Glase versehen, oder stark verharzt, in das Tischblatt einzulassen. Es ist zweckmäßig, daß jedes Dintenfaß mit einem Schieber versehen werde, der dasselbe völlig verdeckt.

10) Die Schulbänke können 2 Zoll kürzer sein, als der Tisch, zu dem sie gehören, und ihre Ecken sind abzurunden. Sie müssen je nach dem Alter der Kinder eine Breite von 8 bis 9 Zoll haben und 9 Zoll niedriger als der Tisch sein, zu dem sie passen sollen.

11) Der Zwischenraum zwischen Tisch und Bank muß 6 Zoll betragen, damit die Schüler auch stehen können.

12) Jedes Lehrzimmer ist außerdem noch zu versehen:

a) mit wenigstens zwei großen schwarzen Wandtafeln, von denen die eine mit einer solcher Vorrichtung, daß sie leicht umgedreht werden kann, an der Wand, so daß sie möglichst von allen Schülern gesehen werden kann, anzubringen; die andere aber auf einem tragbaren Gestelle aufzustellen ist. Die eine von diesen Tafeln muß auf der einen Seite Linien für das Notensystem haben;

b) mit einem verschließbaren, in Fächern getheilten Schulschranke zur Aufbewahrung der Lehr- und Lernmittel, dessen Größe sich nach der Zahl der Schulkinder richtet.

Schlüßlich wird, wie schon oben unter Nr. 9 geschehen ist, noch ausdrücklich bemerkt, daß durchaus auch für die kleinsten Schüler und ersten Anfänger nicht blos Bänke, sondern auch Tische vorhanden sein müssen, weil sie sonst weder gehörig beschäftigt werden, noch früh genug den Grund zu einer guten Handschrift legen können, diese vielmehr von Anfang an durch schlechte Vorübungen auf der Schiefertafel gänzlich verderben.

10.

Leichtsinn. Einer der gewöhnlichsten, aber auch schädlichsten und doch schwer zu bekämpfenden jugendlichen Fehler, der sich auch wohl noch bis in die männlichen Jahre hinein fühlbar macht, wenn ihm nicht frühzeitig genug entgegengearbeitet worden, ist der Leichtsinn. Er verdient daher gewiß vorzüglich die Berücksichtigung des Erziehers, und wir müssen ihm daher auch hier sein Recht angedeihen lassen, was am besten so geschehen zu können scheint, wenn wir 1) den Begriff desselben geben und ihn nach seinen Eigenschaften beschreiben, 2) auf seine Nachtheile aufmerksam machen, und 3) dadurch auf seine Heilung geführt werden, endlich aber einige literarische Nachweisungen geben, wo man mehr Belehrungen über diesen Gegenstand finden kann.

1) Begriff. Man muß den Leichtsinn nicht verwechseln mit dem leichten Sinne, wozu das Wort allerdings Veranlassung geben kann. Dieser leichte Sinn ist nämlich diejenige Sinnesart, oder richtiger Empfindungsart, welche geneigt ist, sich Alles, auch das Schwerste, leicht vorzustellen und sich, wie man zu

sagen pflegt, das Leben nicht schwer zu machen. Man handelt jedoch dabei nicht ganz ohne Ueberlegung und Nachdenken, und eben deswegen kann man diesen leichten Sinn nicht unter die Fehler rechnen. Allein der Leichtsinn lässet auch die Ueberlegung nicht zu, sondern unternimmt das Wichtigste und Schwerste eben so leicht und unbedenklich, wie das Unbedeutendste und Geringfügigste und wird dadurch zum Fehler. Uebrigens ist der Leichtsinn kein natürliches Verderben, da, wie wir weiter unten sehen werden, gerade die vorzüglichsten Köpfe am ehesten in diesen Fehler verfallen. Auch hält Mancher wohl diese und jene Erscheinung für Leichtsinn, die es gar nicht ist, z. B. Mangel an Kraft, sei es nun geistige oder leibliche, wo manches Kind bald Etwas vergißt, bald Etwas verlieret u. s. w. Gewöhnlich ist er verbunden mit höherer Empfänglichkeit für Genüsse aller Art, besonders aber sinnlicher. Der Leichtsinnige steht daher dem Schwermüthigen gerade gegenüber, der darin fehlet, daß er sich Alles zu schwer vorstellet, daher das ganze Leben von der düstersten Seite ansiehet, und eben deswegen oft in völliger Verzweiflung endet, weil er überall Schwierigkeiten, Bedenklichkeiten, Besorgnisse findet. Von diesem Allen weiß der Leichtsinnige nichts, weil er über Alles so leicht hineilet, daß auch das Wichtige wenig oder gar keinen Eindruck auf ihn machen kann, folglich ihm auch keine Zeit zur Ueberlegung übrig bleibt.

Daraus ergeben sich nun von selbst 2) die Nachtheile des Leichtsinns, welche er in seinem Gefolge hat und nothwendig haben muß. Da ihn seine Sinnesart zum leichten und schnellen Handeln treibt, da er sich nicht Zeit nimmt zur Ueberlegung; so können ihm auch die nachtheiligen Folgen seines unbedachtsamen Handelns nicht im voraus erscheinen und warnen, sondern sie müssen ihn häufig überraschen und zu dem solchen unglücklichen Menschen gewöhnlichen Ausrufe bringen: „Ach, wer hätte das gedacht! Das war nicht meine Absicht!“ Oft wird daher der Leichtsinnige mit dem Bösewichte auf einer Linie zu stehen scheinen, weil die Folgen ihrer Handlung einerlei sind und der große Haufe nur nach den Folgen zu urtheilen pflegt, ja nicht selten werden selbst die Verständigeren an ihm irre werden, da sie nicht in sein Herz sehen können, wo ihn allerdings die Reue schon hinlänglich vom Bösewichte unterscheidet, der sich seiner verruchten That freuet, weil der schreckliche Erfolg von ihm beabsichtiget war, wogegen bei dem Leichtsinnigen der traurige Ausgang nur eine Folge seiner unbedachtsamen Voreiligkeit war, wodurch er aber nicht nur sich, sondern oft auch noch Hunderte, ja wohl Tausende seiner Mitmenschen in's Unglück stürzte z. B. durch Verwahrlosung eines Schadenfeuers.

Da nun die Folgen des Leichtsinnes, wenn auch nicht immer so schrecklich, doch jedenfalls nachtheilig sind, wie schon das Sprüchwort unserer Altvordern lehret: „Zuvor gethan, hernach bedacht, hat Manchen in groß Leid gebracht!“ so ist es ganz natürlich, daß wir 3) auf Mittel denken, demselben zu begegnen, um ihn entweder ganz zu beseitigen, oder wenn dies nicht möglich sein sollte, ihn doch wenigstens möglichst unschädlich zu machen. Der Erzieher besonders muß wünschen, den Leichtsinn gänzlich entfernen zu können, denn gerade dieser ist sein ärgster Feind und verderbt ihm oft seine besten Saaten, da eben die fähigsten und lebhaftesten Kinder natürlich auch die leichtsinnigsten sind, weil ihre Reizbarkeit groß ist, wogegen die phlegmatischen Temperamente wenig Noth machen, weil ihnen nichts lieber ist als Ruhe und Unthätigkeit. Der Erzieher wird zwar nicht lange darüber streiten, ob jener Leichtsinn angeboren und erworben sei; sondern wird ihn vielmehr als Seelenkrankheit betrachten und behandeln. Er wird daher auch in der Heilung des Uebels dem leiblichen Arzte nachahmen, der, wenn er anders ein tüchtiger ist, wohl weiß, daß eine Krankheit sich nur dann gründlich (radical) heilen läßt, wenn es dem Arzte gelingt, die Quelle derselben aufzufinden, um sie zu verstopfen; denn alle sonstigen Bemühungen, mögen sie auch noch so eifrig und lange betrieben werden, sind und bleiben doch nur vorübergehende Hilfen (Palliative), ungefähr wie bei dem Bandwurme, wenn es nicht gelingt, den Kopf mit hinweg zu bringen. Es fragt sich also, aus welcher Quelle entspringt der Leichtsinn? Unstreitig ist die Hauptquelle große Reizbarkeit und er ist also ein Temperamentsfehler; allein der Leichtsinnige handelt auch oft, freilich von diesem Temperament getrieben, zu schnell, voreilig, und begeht dann gar manchen Fehler blos aus Unwissenheit und aus Mangel an Erfahrung. Aus diesem Allem aber ergibt sich doch schon so viel, daß der Leichtsinnige durchaus nicht mit dem Boshaften verwechselt werden darf, denn seine Fehler kommen nicht aus dem Herzen.

Diese Untersuchung über die Quelle des Leichtsinnes kann uns nun auch führen auf das rechte Heilverfahren desselben. Da der Leichtsinn ein Temperamentsfehler ist, so wird zwar der Erzieher als Seelenarzt nicht unternehmen wollen, das Temperament zu ändern, denn (naturam expellas furca etc.) die Natur kann man nicht ändern. Aber sollen wir ihm denn freien Lauf lassen? Keineswegs, eben so wenig als wir das junge wilde Roß der Steppe überlassen dürfen, wenn seine herrlichen Kräfte für den Menschen brauchbar werden sollen. So wie dieses durch mancherlei Mittel abgerichtet und zugeritten werden muß, eben so, nur freilich durch andere, der Menschennatur würdige und passende Mittel, muß der Erzieher es dahin zu bringen suchen, daß die trefflichen Anlagen eines lebhaften Temperamentes durch diejenigen Mittel, welche die Erziehungslehre weiter und umständlicher angibt, als hier der Ort dazu ist, so geleitet werden, daß sie dem Besitzer selbst so wie Anderen diejenigen Vortheile gewähren, welche der gütige Geber derselben, Gott, durch ihre Mittheilung gewiß beabsichtigte. Der Erzieher soll daher nicht völlig unterdrücken wollen, denn das würde nicht nur, wie schon gesagt, doch am Ende vergeblich sein, sondern es würde auch, wie die Erfahrung in allen solchen Versuchen schon unzählige Male gelehrt hat, zu Trotz und Widersetzlichkeit reizen und dadurch das Uebel noch ärger machen, denn nun verwandelte sich die gutartige Krankheit in eine bösartige, der Temperamentsfehler würde zu einem Herzensfehler, zur Bosheit, und leider! sind auf diese Art, blos durch falsche Behandlung, gar nicht selten die trefflichsten Anlagen, die der Menschheit die herrlichsten Dienste hätten leisten können, nicht blos verloren gegangen, sondern haben gerade das Gegentheil d. h. unsäglichen Schaden gestiftet; eine wichtige Lehre zugleich für alle Erzieher, woraus sie lernen, daß Seelenärzte (und das

sollen ja wohl die Erzieher auch sein!) wenn sie ungeschickt sind, noch weit größeres Unheil anrichten können als Leibesärzte. Daher wird der geschickte Erzieher Alles aufbieten, um die zu große Reizbarkeit zu mäßigen, zu dämpfen, zurückzuhalten, wobei immer die Liebe zu dem Zöglinge vorwalten und von allen harten, nicht aber von strengen Maßregeln abhalten wird. In so fern aber, wie wir oben schon sagten, der Leichtsinnige auch aus Unwissenheit und Mangel an Erfahrung fehlet, wird das rechte Heilmittel bestehen in Belehrung, mehr noch in thatsächlichem (practischem) als in blos wörtlichem (theoretischem). Hier findet das Sprüchwort seine Anwendung: „durch Schaden wird man klug!" Eltern und Erzieher fehlen oft darin, daß sie gar zu vorsichtig d. h. ängstlich jeden, auch den kleinsten Nachtheil von dem Zöglinge abzuwenden suchen und dadurch nicht selten Veranlassung werden, daß später, eben aus Mangel an Erfahrung, der Jüngling sich größeren Nachtheil zuziehet. Alles Uebermaß, auch im Wohlwollen und Gutmeinen, schadet!

Wir haben für immer nur den Erzieher genannt, ohne den Lehrer zu erwähnen; allein dies war ganz natürlich: denn die Behandlung solcher Fehler ist vorzüglich Sache des Erziehers. Indessen wissen wir heut zu Tage, Gott sei Dank, Alle, daß der Lehrer nicht blos Lehrer, sondern auch zugleich Erzieher sein kann und soll, daher wird er das Alles, was wir bisher von dem Erzieher gesagt haben, auch auf sich beziehen müssen. Wir wollen jedoch, da diese Blätter wohl von eben so vielen Lehrern, ja vielleicht von mehr Lehrern als Erziehern benutzt werden, besonders auch für den Lehrer einige Bemerkungen hier anknüpfen. Lehrer können nämlich auch gar sehr theils wohlthätig theils nachtheilig in Beziehung auf den Leichtsinn der Jugend einwirken, indem sie ihn entweder einschränken oder bekämpfen, oder ihm seinen Lauf ungehindert lassen oder ihn gar noch befördern. Dieses Alles kann bei dem Unterrichte eben sowohl geschehen als bei der Erziehung überhaupt. Wenn nämlich der Lehrer sogleich bei den ersten Anfängen des Unterrichts sein Hauptgesetz sein lässet: „Eile mit Weile" und seinen Schülern zwar viel Gutes und Nützliches, aber nicht Vielerlei auf ein Mal vorträgt (non multa, sed multum!), so wird er am besten dem Leichtsinne entgegenarbeiten. Denn es ist weit besser, einen Baum, ein Thier u. s. w. recht genau kennen lernen, als 10 und 100 dergleichen, aber, wie es dann nicht anders sein kann, oberflächlich. Dann wird es, wie leider heut zu Tage von vielen Menschen, auch von ihnen heißen: Sie wissen alles Mögliche, und genau genommen doch Nichts, nämlich recht. Freilich wird sich der Lehrer zu diesem Ende die große Kunst zu eigen machen müssen, den Schüler lange mit einem Gegenstande beschäftigen zu können, ohne ihn doch zu langweilen, denn das Letztere ist der Tod alles Unterrichtes. Freilich müssen diese Andeutungen hier genügen, da weder Zeit noch Raum mehr zu thun erlaubt. Indessen wird der letzte Abschnitt dieses Aufsatzes, der nun folgt, dem Lehrer noch einige nützliche Nachweisungen geben.

Da der Leichtsinn ein so häufig vorkommender und so weit verbreiteter Fehler der Kindheit und Jugend ist, so kann es nicht fehlen, daß nicht schon oft und viel über denselben gesprochen und geschrieben worden sein sollte. In keiner Erziehungslehre dürfte er mit Stillschweigen übergangen werden, wenn man sie nicht mangelhaft nennen sollte, daher wir auch bei der versprochenen literarischen Nachweisung nur der vorzüglichsten erwähnen wollen. Unter den älteren Schriften verdient doch noch Erwähnung

Basedow's Methodenbuch und dessen Elementarwerk.
Campe's Revisionswerk an mehr als einem Orte, besonders 5. Th. und auch 2 Th., doch ist Manches mit Vorsicht zu benutzen.
Heusinger's Familie Wertheim.
Salzmann's a) Krebsbüchlein, b) Konrad Kiefer.

Unter den Neuern:

Schwarz Erziehungslehre. 2. Th. und
Niemeyer's Grundsätze der Erziehung und des Unterrichts. 1. Th. pädagogische Heilkunde.

Leiden des Schulstandes. Die pädagogische Real-Encycl. hat bereits im 1. Bde. S. 701 die eigenthümlichen Freuden des Schullehrerstandes zu schildern gesucht, jetzt wendet sie sich zu den Leiden und Beschwerden desselben. Es wird aber hier zunächst an solche Leiden gedacht, die als dem Stande anhängige betrachtet werden können, es ist also keineswegs von den Leiden dieses oder jenes Lehrers die Rede, wie sie in Personen-, Orts- und anderen Verhältnissen gegründet sind. Tretet daher von uns zurück, ihr Schullehrer, die ihr deswegen schwer leidet, weil ihr unwissende und unerfahrne Menschen seid. Euer Stand kann nichts dafür, daß ihr wenig oder nichts geübt und gelernt habt, was euch zum Lehrer tüchtig machen konnte. Du klagst vielleicht über harte, ungelehrige Köpfe. Vielleicht ist nur Ein harter Kopf daran Schuld, nämlich dein eigener. Tretet von uns zurück, ihr untreuen Lehrer. Thuet vor allen Dingen eure Schuldigkeit, dann wollen wir eure Klagen hören, wenn ihr noch dergleichen vorgebet. Wir heißen ferner zurücktreten alle, welche keine Freude an ihrem Berufe keinen Sinn für das Lehramt haben. Wer diesen Stand ohne innern Beruf gewählt hat, der mag immerhin verzweifeln; wer in seinem Amte verzagt, dem ist nicht zu helfen. Stille sein müssen ferner alle, welche ihr Unheil durch Unklugheit oder Ausschweifungen selbst geschmiedet haben. Hast du in Eile einen schlechtbesoldeten Dienst angenommen, bist du in der Wahl deiner Ehegattin unglücklich gewesen, und wird dir jetzt Amt und Leben sauer, verfolgen dich Jugendsünden durch dein ganzes Leben, — du bist zu beklagen, dein Stand aber trägt keine Schuld. — Wir haben auch nichts zu schaffen mit den phantastischen Jugendhelden, die aus unzeitiger Romanenlectüre sich ein Idyllenleben zusammengeflickt haben mit Abendröthe, Nachtigallen, öffentlicher Anerkennung ihrer Verdienste und ihres Werthes, die es dann hoch übel nehmen, wenn sie ihre Kartoffeln selbst herausthun müssen, und der Welt Dank nicht einernten. Wir lachen über die Leiden hochmüthiger Menschen, welche darüber zornig sind, daß sie nicht im Rangreglement stehen. Wir bemitleiden die vornehmen Herren, die geschändet zu sein glauben, wenn sie eine Holzbeuge aufsetzen. Kurz, mit unwissenden und untreuen Lehrern, mit Thoren und deren Leiden haben wir und hat der Schulstand nichts zu schaffen.

Wir schlagen auch nicht nach den kleinen Mücken, die freilich unbequem sind, oft auch stechen. Wer

darüber sich unglücklich fühlen will, der muß nicht nur die Schule, sondern die Welt räumen. Willst du z. B. Subsellien haben, aber es erhört dich Niemand; will man nicht großen Lehrapparat anschaffen, weil er oft ungebraucht liegt, oder ein Kissen der Trägheit wird; redet dich ein Bauer mit „Er" an und steht des Schulzen Frau in der Kirche über der deinigen, laß das gut sein. Wenn du toll wirst über diese Mücken, was willst du thun gegen Hornissen und Bremsen? — denn wahr wird noch immer bleiben die Rede des alten Weisen (Pred. Sal. 1, 18): „Wer viel lehren muß, der muß viel leiden."

Doch da es nun rein ist auf dem Plan, so wollen wir die eigenthümlichen Leiden eures Berufes genau in's Auge fassen und von allen Seiten beleuchten. Die eine Art gehört zu den

allgemeinen, doch temporären Leiden.

Bleiben wir nun nicht bei den einzelnen Erscheinungen stehen, sondern suchen wir die bittere Quelle und Wurzeln auf, so finden wir vor allen Dingen darin einen Hauptgrund vieler Leiden des Schullehrerstandes, *daß die Mittel nicht im Verhältnisse stehen mit dem Zwecke, die Kräfte nicht mit der hervorzubringenden Wirkung.* Das Nähere liegt darin.

Die ganze Aufgabe des Schullehrerstandes war ehemals die Abrichtung der Schüler zu gewissen Kenntnissen. Dazu reichte ein Lehrer hin, der selbst nur abgerichtet und in den Schulpensen ein sogenannter Uebungsmann war. Das konnte er, wenn er zu einem guten Dressirer in die Lehre ging, leicht werden. — Nun aber sollen die Schulen Bildungsanstalten sein, die Schüler sollen durch Entwickelung ihrer Geistes- und Körperkräfte — Menschen, sie sollen verständige Bürger und denkende Christen werden. Der Lehrer muß selbst ein gebildeter Mensch, ein gebildeter Pädagog sein.

Wo und wie soll er es werden? Die Jugendbildung der meisten Lehrer (in manchen Ländern) war, — und konnte nach den Umständen nicht anders sein, als — mechanisch. Diesen Mangel zu ersetzen und Lehrer in des Wortes edelstem Sinne zu bilden, sind wenige Muster, die Lehrlinge annehmen dürfen, gegeschickt genug. Auch fehlt ihnen die nöthige Zeit und der Apparat. Oeffentliche Schullehrer-Seminarien sind erst in neuerer Zeit entstanden, und davon abgesehen, daß diese noch so Manches zu wünschen übrig lassen, was der Schullehrerwelt frommen könnte, decken sie auch das ganze Bedürfniß der vorhandenen und zu stiftenden Schulen nicht. Und wie große Forderungen werden heute an den Schullehrerstand gemacht! Macht aber der vorwärts geschrittene Zeitgeist Forderungen an uns, die wir anerkennen müssen, aber zu befriedigen nicht im Stande sind: entstehen daraus für den feinfühlenden und edeldenkenden Mann nicht Leiden? — Eine gleich bittere Wurzel vieler Leiden und großer Unbehaglichkeit ist, daß zur Zeit der Schullehrerstand ein von den niedern Regionen in höhere sich erst emporarbeitender Stand ist.

Jene Uebungsmänner, die noch heute hier und da Schule halten, waren im Grunde Handwerksleute oder verdorbene Gelehrte. Sie gehörten meist der niedern Volksclasse an, nicht nur in der Meinung der Menschen, sondern auch in Art und Wesen. Nun aber hat die fortschreitende Cultur und der darin waltende Gottesgeist die öffentliche Erziehung unter die ersten Angelegenheiten der Menschen gestellt, begeisterte Männer haben die Erziehungskunde in allen ihren Theilen wissenschaftlich begründet und entwickelt, und wer fortan in diesem Lichte wandelt, wer ein öffentlicher Erzieher sein will, den hebt die Bildung, die er haben muß, die Erhabenheit seines Gegenstandes aus den Kreisen des gemeinen Volkes in die Classe der gebildeten Stände herüber — und wie viele Pflichten und Ansprüche entspringen hieraus! — aber auch wie viele Leiden! Nicht so schnell, wie die Idee schreitet, geht auch der *Mensch* in andere Zustände über, nicht so schnell ändert sich *die Meinung der Menschen*; mit beiden Füßen steht noch hie und da ein Lehrer mitten in der Niedrigkeit, aber er macht doch — im lächerlichen Widerspruch — die Ansprüche des gebildeten Mannes; wie Manche sind in einem unseligen Zwiespalte befangen. Daher das unmäßige Drängen Mancher auf Rang, das Gelehrthun über Vermögen. Und bei Allem dem ist die äußere Grundlage des Schullehrerstandes fast noch unverändert, und dem gemeinen Manne ist der Schullehrer oder Schulmeister unsrer Tage nicht viel mehr, als der vormalige. Ein Mann von Bildung, fähig für die Kreise gebildeter Menschen sein sollen und es doch nicht sein, oder es wirklich sein und doch von Vielen nicht dafür angesehen werden, wie ein armer Tagelöhner leben und oft mit Mangel kämpfen, weil man doch auch den gesteigerten Ansprüchen des Standes wenigstens äußerlich entsprechen möchte, — dies erzeugt oft schweren Mißmuth, und den Grund fanden wir darin, daß der Schullehrerstand im Steigen begriffen ist, während ihn noch so viele Gewichte niederhalten. Zu diesen niederdrückenden, hoffentlich aber vorübergehenden und dem Schulstande nicht wesentlich anhängenden Leiden gehört auch der *geringe Gehalt* der meisten Lehrer. Wir mögen gegenwärtig noch entweder nach Preußen oder nach Baiern, oder Sachsen oder Württemberg u. s. w. blicken, überall sind die Gehalte der Volksschullehrer noch zu gering gestellt, ja die meisten haben mit Sorgen und Noth zu kämpfen. Die Lehrer an allgemeinen Stadtschulen sind freilich meist besser besoldet, einzelne mit 300, andere mit 400 und selbst einzelne mit 500 Thlrn.; der die sogeheißnen Hilfslehrer haben doch nur am Kummerbrote zu nagen. Wir wenden unsern Blick weg von diesen Sorgen und Leiden des Schullehrerstandes, die dem Schulwesen großen Nachtheil bringen. O wie mancherlei muß der arme Schullehrer noch außer seiner Schularbeit treiben, um Brot zu verdienen und seinen und der Seinigen Hunger zu stillen. Er ist also ein zerstreuter, unruhiger Mann, er kann sich nicht der Fortbildung widmen, er verliert den Geschmack an Wissenschaft und Bildung, er geht für seinen Beruf verloren. Wohl hat es Weise gegeben (Diogenes), die in Tonnen wohnten und ihr einziges Geräthe, den Becher, zum Wasserschöpfen, als überflüssig wegwarfen; wohl gibt es Schullehrer, denen es an Selbstbeherrschung nicht fehlt, aber Leute, die solche innere Haltung haben, die den Geist so über den Körper hinausgebaut haben, sind selten.

Doch wir gehen nun zu den *Leiden über, welche in der Natur und Bestimmung des Schullehrerstandes* liegen, die aber deswegen um so gefaßter von jedem verständigen Lehrer ertragen werden, weil ja nichts auf Erden vollkommen ist. Hierher zählen wir

vor andern diejenigen, welche der Schullehrer als Lehrer zu tragen hat.

Die Kinder werden großentheils unentwickelt, verschroben im Kopfe, und entstellt durch allerlei üble Gewohnheiten dem Lehrer übergeben, und was noch schlimmer ist, — die Ursachen der Verziehung und Verwilderung der Kinder fahren auch nach dem Eintritt der Kinder in die Schule, fort zu wirken, nämlich die Nachlässigkeit, Verdorbenheit der Eltern, Geschwister, Dienstboten u. s. w. Das Kind kann nicht werden, was es durch die Treue des Lehrers werden könnte. Seine Arbeit von solchen, die sie fördern sollten, verkümmert sehen, ist eine große Uebung der Geduld.

Eine eben so große ist die natürliche Flatterhaftigkeit und der Leichtsinn der Kinder. Wie oft muß der Lehrer dasselbe vorkauen, zeigen, nachweisen, bis es behalten wird; wie oft gegen dieselbe Unart ankämpfen! Schlimme Eindrücke sind wie in Erz gegraben; Warnungen, Lehren — wie in die Fluth geschrieben!

Die Verschiedenheit der Charactere und Talente ist zwar sehr interessant, äußerst beschwerlich aber sind die harten Köpfe. Während die talentvolleren Schüler wie muthige Pferde vorwärts streben, und der Lehrer gern mitrennen wollte, muß dieser wieder umkehren und den trägen Langohr schieben, oft schlagen. und er darf ihn nicht dahinter lassen, er muß diese Last tragen, so sauer es ihm wird. Je größer der Eifer des Lehrers, desto schwerer dieses Leiden.

Sollen wir aber auch unter die Leiden des Standes rechnen das ewig Gleichförmige und alljährlich von vorn sich Wiederholende des Schulgeschäftes? Ruhige und unermüdet thätige Männer (das sind ja eben gute Lehrer) werden die immer gleichgestellte Uhr ihres Dienstes, welche durch unvorhergesehene Fälle weder beschleunigt noch verzögert wird, gewiß zu den Vorzügen des Standes rechnen.

Ernsthafter sind die Kämpfe mit aberwitzigen, halsstarrigen, im Alten festgewurzelten Eltern. Da sie sonst, wenn die Obrigkeit oder das Jus gebietet, Gehorsam leisten müssen, so kühlen sie gern ihr Müthchen an Denen, welche nicht sowohl äußerlichen Gehorsam, als vielmehr Liebe und Vertrauen fordern, — das sind die Prediger und Schullehrer. Bedachtsamkeit, Festigkeit, Widerlegung durch auffallend gute Schulerfolge gewinnen aber gewiß hierin den Sieg. Unbeweglicher oft ist der Kaltsinn und Undank der Eltern. Wenn sie auch gar nichts sich um die Schule bekümmern, nicht einmal an öffentlichen Prüfungen ihrer Kinder Theil nehmen und wahrnehmen wollen, was Lehrermühe und Lehrergeduld an den Ihrigen thut; wenn sie dem Lehrer niemals einen äußern Beweis von Erkenntlichkeit und Dankbarkeit, auch nicht durch Worte darbringen, ja, die Schule wohl gar unter die nothwendigen Uebel zählen, — das thut wehe! Doch, du fleißiger Schullehrer, arbeitest ja nicht blos den Menschen, sondern dem allwissenden Gott, der Treue fordert und vergilt.

Noch gibt es einige sinnliche, unangenehme Beschwerden des Schulhaltens, als z. B. das stundenlange Zusammengesperrtsein mit einem Haufen von Kindern in einem vielleicht engen und niedrigen Zimmer, die Ausdünstungen, der Schmutz u. dergl. m. Schon die alten Schulmänner haben dem Schulstaube eine wohlthätige, die Gesundheit und das Alter des Lehrerstandes begünstigende Wirkung zugeschrieben. Ein Lehrer eines sächsischen Gymnasiums schrieb einst eine Dissertation de pulvere scholastico. Auch Hufeland hat versichert, daß die Ausdünstungen der Kinder lebenverlängernd wären. Allein in einer zahlreichen, auch wohl oft überzähligen Schule möchte wohl die Lebensluft von der Stickluft überboten werden.

Mit dem Lehrgeschäft nicht unmittelbar verbunden, aber ein doch dem Stande noch anklebendes Leiden ist Hohn und Geringschätzung.

Es kitzelt den rohen Bauersmann oder Landmann, wenn er dem Schulmeister etwas anhängen kann, und manche auch der höheren Stände blicken mit Geringschätzung auf das arme Dorfschulmeisterlein. Wir müssen hierbei gestehen, daß manche Schullehrer ihren Stand vergessen und sich weder anständig und würdig verhalten, noch anständig und würdig kleiden, ja, nicht selten in ihrem Betragen und ihrer Kleidung in's Abgeschmackte und Unanständige, Lachen Erregende fallen. Recht lebendig hat ein wackerer Prediger dergleichen Schullehrer in folgender Schrift abgemalt: „Kurze Anweisung, wie sich der christliche Landschullehrer in seinem Amte, Berufe und Stande an allen Orten und zu jeder Zeit anständig und würdig benehmen soll, dargeboten von einem Manne, dem die Ehre der Lehrer und das Wohl der Schulen am Herzen liegt. Bautzen bei Weller, 1839." Ein wahrer Lehrerspiegel ist dieses Büchlein und den bezeichneten Lehrern vorzüglich zur Lectüre zu empfehlen. — Auch das reizt den Landmann nicht selten wider den Schulmeister, daß dieser mehr weiß und ist, als er, und doch weniger hat. Wer das Reich des Lichtes ausbreiten will, sei er geistig oder weltlich, der wird von den Kindern der Finsterniß, deren Zahl Legion ist, angefeindet, verspottet, verlacht werden. Uebrigens bleibt es auch wahr, daß, wer als Mensch und Lehrer sich der Achtung werth macht, diese auch von allen Redlichen und Unbefangenen genießt.

Zu den äußerlichen, aber meist nur den Landschullehrern aufgebürdeten Beschwerden gehört der Küsterdienst, die Meßnerei oder der Dienst in der Kirche und zur Handreichung des Geistlichen. Der Schullehrer kann sich diesen erleichtern und erschweren, je nachdem er verständig oder unverständig sich verhält. Mit seinem Geistlichen im guten Vernehmen stehen, muß ihm doch immer am Herzen liegen, wär's auch nur um des lieben Friedens willen und zum Vorbild der Gemeinde.

An manchen Orten hat der Schulmeister noch Landwirthschaft zu treiben und dabei gibt es Aergerlichkeiten, besonders wenn er fremde Leute in seinen Dienst nehmen muß; doch auch hierbei läßt sich mit Klugheit vielem Unangenehmen aus dem Wege gehen. Auch als guter Landwirth kann der Lehrer ein Muster und Wohlthäter der Gemeinde werden. 7.

Leidenschaften. Ein Gegenstand, der unstreitig für die Erziehung zu den wichtigsten gehört, worin auch Alle, welche einige Erfahrung in diesem schweren Geschäfte gemacht haben, übereinstimmen werden, da der Zweck der Erziehung durch nichts so sehr beeinträchtigt werden kann, als eben durch die Leidenschaften. So wichtig aber dieser Gegenstand für die Erziehung ist, eben so schwierig ist er auch zu behandeln, da er zu denen gehört, welche genaue Bekanntschaft mit dem Innern unsers Wesens, mit der Seele und ihren so verschiedenen Eigenschaften, Kräften und of.

wechselnden Zuständen voraus setzet, eine Bekanntschaft, die desto schwieriger zu erwerben, da sie unsinnliche Gegenstände und noch dazu häufig und schnell sich ändernde Zustände, zur Betrachtung darbietet. Ein Mensch wäre daher auch schwerlich im Stande, über das weite und verwickelte Gewebe der Leidenschaften genügende Auskunft zu geben, wenn wir nicht die Beobachtungen und Erfahrungen scharfsinniger und aufmerksamer Forscher früherer Zeiten unseren Betrachtungen zu Grunde legen könnten.

Um in diesem Labyrinthe klarer zu sehen, werden wir vor Allem den Hauptbegriff fest zu stellen, und besonders die Frage zu beantworten suchen: „Was sind Affecten und Leidenschaften?" Affecten nun sind zwar in der Ueberschrift nicht genannt, allein sie sind zu nahe verwandt mit den Leidenschaften, als daß sie hier unbeachtet bleiben dürften, und dies um so weniger, da beide Begriffe, Affecten und Leidenschaften, eben wegen ihrer nahen Verwandtschaft nicht selten verwechselt, ja wohl von Manchen für gleichbedeutend gehalten werden, was sie doch keineswegs sind. Denn schon ihrer Natur nach sind beide verschieden, da die Affecten zu den Gefühlen gehören, Leidenschaften aber zu den Begierden oder Bestrebungen, so daß beide verschiedenen, fast möchte man sagen Behörden oder Verwaltungs-Abtheilungen*) unserer Seele eigenthümlich zugehören. Daher unterscheiden sich auch beide schon durch ihre Dauer, indem die Affecten einer zwar schnell auflodernden, aber auch bald eben so schnell wieder verlöschenden Flamme gleichen, wogegen Leidenschaften nicht selten wie ein großer und weiter Brand überallhin sich verbreiten, dessen Feuer lange Zeit anhält und viel verheert. Andere haben sie auch nicht ganz unpassend mit Fiebern verglichen und zwar in so fern, als sie eben so, wie die Fieber, starke und selbst sichtbare Spuren ihrer Einwirkung auf den Körper äußern, z. B. Zittern und Beben, Erblassen und Erröthen, Sträuben der Haare u. s. w. Daher ist auch die Kunst im Stande, sie sichtbar darzustellen, als Schauspieler, Maler, Bildhauer u. s. w. Eben daher kommt es auch, daß man sie ansteckend nennen kann, weil sie nicht blos für den leidenschaftlichen Menschen selbst, sondern auch für Andere, mit denen sie in nähere Berührung kommen, leicht sehr gefährlich werden können. Beide haben ihre Quelle in dem Gemüthe oder Herzen und wir können sie daher unter dem gemeinschaftlichen Namen der Gemüthsbewegungen zusammenfassen, die aus unsern Empfindungen entstehen, nur mit dem schon oben angegebenen Unterschiede, daß die Affecten dem Gefühle, die Leidenschaften aber den Bestrebungen angehören. Leidenschaften sind also übermäßige Begierden, wobei sich die Vernunft leidend verhält. Daher ist der Name Leidenschaft recht passend, es erhellet aber auch zugleich daraus, warum ein leidenschaftliches Verfahren immer fehlerhaft und tadelnswerth bleibt, weil nämlich die Herrschaft des Edleren im Menschen, die Vernunft, dadurch beeinträchtiget und meistens ganz unterdrückt wird. Wenn aber Manche von edlen Leidenschaften gesprochen und sie als Vermittlerinnen vieles Großen und Schönen gepriesen haben, so liegt diesem scheinbaren Widerspruche eine ihnen selbst unbewußte Verwechselung zum Grunde, denn was sie von den Leidenschaften rühmen, das gilt den Trieben, Neigungen und Begierden; aber leidenschaftlich soll der Mensch nie handeln, weil eben die Leidenschaft schon eine Ueberschreitung des rechten Maaßes ist, welches die Vernunft dem Menschen bei allen seinen Handlungen vorschreibt.

Die allgemeine Quelle der Leidenschaften ist die Sinnlichkeit*), denn ein rein geistiges Wesen, wie Gott, dürfen wir uns, genau genommen, nicht mit Leidenschaften denken, und es ist blos theils Beschränktheit unserer menschlichen Sprachen, theils dichterische Freiheit und Begeisterung, wenn wir Geister in dieser Hinsicht Menschen gleich darstellen. Hingegen werden wir uns wiederum keinen ganz leidenschaftslosen Menschen denken können, eben weil Jeder ein sinnlich-geistiges Geschöpf ist und, so lange er hienieden wandelt, nichts Anderes werden kann. Der Unterschied unter den Menschen liegt in dieser Beziehung nur darin, daß die sogleich genauer anzugebenden weiteren verschiedenen Einwirkungen auf ihn bald in größerer, bald in kleinerer Zahl und Stärke da sind, oder der Mensch, wovon wir unten sprechen werden, seine Leidenschaften hat beherrschen lernen.

Nämlich außer der so eben besprochenen allgemeinen und entfernten ersten Quelle der Leidenschaften gibt es auch noch andere nähere, die aber nur dazu beitragen, daß die eine oder die andere Leidenschaft bei dem einen oder dem andern Menschen häufiger oder stärker, bei dem andern seltener oder schwächer erscheinet. Solcher Nebenquellen oder Zuflüsse gibt es sehr verschiedene, als da sind Temperament, Körperbau, Alter, Geschlecht, Klima, Lebensart, Sitten und Gewohnheiten, Erziehung u. s. w.

Fragt man ferner nach der Zahl und den Arten der Leidenschaften, so sind sie in der That gar mannigfaltig und man hat daher nöthig gefunden, sie der leichteren Uebersicht wegen verschiedentlich einzutheilen und zwar am besten nach den Trieben, aus welchen sie zunächst entstehen. Da jedoch hier nichts daran liegen kann, ein vollständiges Register derselben aufzuführen, weil ohnedies jede an ihrem Orte in diesem Werke ihre besondere Stelle finden muß, wo umständlicher von ihr gehandelt wird; so kann es hier genügen, um die gewöhnlichsten und am häufigsten erscheinenden nach obigen Quellen anzugeben. Es entspringen nämlich 1) aus dem Triebe der Selbsterhaltung (Lebenstrieb) Habsucht und Geiz, Gefräßigkeit und Schlemmerei, Raub- und Mordsucht u. s. w. 2) Aus der Leidenschaft der Fortpflanzung: Liebe, Eitelkeit, Gefall- und Putzsucht, Wollust u. s. w. 3) Aus der Leidenschaft nach Freiheit: Herrschsucht und Ungehorsam, Gewaltthätigkeit und Widersetzlichkeit u. s. w. 4) Aus der Leidenschaft

*) Man tadle diese bildlichen Ausdrücke nicht zu schnell und strenge. Es ist nämlich Nichts schwieriger als geistige Zustände und Verhältnisse zu besprechen, da es uns an eigentlichen Worten für sie so sehr mangelt, daher wir immer Benennungen von der sichtbaren Welt entlehnen und auf jene übertragen müssen, wobei immer nur eine Aehnlichkeit, aber keine Gleichheit Statt finden kann, und wo freilich Jedem sogleich das bekannte Sprüchwort einfällt: **Omne simile claudicat!**

*) Andere haben dafür die Eigenliebe genannt, was jedoch kein großer Unterschied ist, denn die Eigenliebe entspringt aus der Sinnlichkeit und sie sind daher nur auf die erste Quelle zurückgegangen.

nach Wohlbefinden: Weichlichkeit und Schwelgerei, Trunksucht und Völlerei, Luxus und allerlei Arten von Verschwendung. 5) Aus der Leidenschaft nach Ehre: Eitelkeit, Prahlerei, Prachtliebe, Ehrgeiz und Ruhmsucht, Stolz und Hochmuth u. s. w.

Andere haben sie anders eingetheilt z. B. in Beziehung auf ihr Verhalten in active und passive; oder mit Rücksicht auf die Empfindungen, welche sie erregen oder die sie begleiten, in angenehme und begehrende oder in unangenehme und verabscheuende, und Andere noch anders. Allein alle diese verschiedenen Eintheilungen können zwar für den, welcher blos darüber philosophiren will, mancherlei Vortheile haben, allein für das Leben sind sie von wenig oder gar keinem Gebrauche und wir glauben sie daher hier mit Recht übergehen zu können. Blos den Begriff der herrschenden Leidenschaften dürfen wir nicht unbeachtet lassen, weil er tief in das Leben eingreift und da von den bedeutendsten Folgen sein kann. Man nennt nämlich bei einem Menschen diejenige Leidenschaft herrschend, welcher derselbe am häufigsten und vor andern folget, weil sie die anderen an Stärke übertrifft und durch diese Wiederholung immer an Stärke zunimmt. Man sieht leicht, wie richtig dieser Begriff für das Leben ist und besonders für den Seelenarzt, was doch jeder Erzieher zugleich sein soll, der sich solcher herrschenden Leidenschaften oft eben so wirksam zur Heilung geistiger Krankheiten bedient, wie der Leibesarzt der Gifte.

Wichtiger als die Eintheilung der Leidenschaften ist das Capitel von ihrer Wirkung namentlich für den Erzieher, weil er ohne Kenntniß ihrer Wirkung eben so im Finstern tappen und Fehlgriffe über Fehlgriffe thun würde, wie der Leibesarzt ohne Kenntniß der Natur sowohl des Menschen als der Heilmittel. Da nun die Leidenschaften übermäßige Begierden sind, wie wir oben gesehen haben, so kann es nicht fehlen, daß ihre Wirkungen groß und stark sein müssen, und daher kommt es auch, daß Mancher keinen Anstand genommen, ihnen das Wort zu reden und sie geradezu zu empfehlen; allein mit Unrecht. Denn leidenschaftlich soll der Mensch nie handeln, weil dies gleich ist einem Handeln ohne vernünftige Ueberlegung, was stets des Menschen unwürdig ist und bleibt. Es kann dadurch allerdings eine Wirkung hervorgebracht werden, welche Erstaunen und sogar Verwunderung erregt, allein genau genommen, nie Bewunderung. Es stürzt sich z. B. ein Krieger voll Verzweiflung mitten ins feindliche Feuer, weil er sein Leben überdrüssig ist, aber sich dessen doch nicht auf eine schändliche Art durch gemeinen Selbstmord, sondern auf dem sogenannten Bette der Ehre entledigen will. Aber siehe da! Mitten unter dem Kugelregen bleibt er verschont und bald steht er als Sieger auf der feindlichen Batterie, als Held von Allen bewundert und gepriesen, die freilich die geheime Triebfeder seiner bewunderten Handlung nicht kennen. Allein der Sieg ist Folge theils seiner blinden Furchtlosigkeit, theils seines Glückes *), aber nicht einer überlegten kalten und ruhigen Unbefangenheit, die ihm von dem tollkühnen Unternehmen abgerathen hätte. Daß aber dergleichen Beispiele vorkommen, lehren uns nicht blos Romane, sondern die wirkliche Geschichte oft genug. So nützlich nun aber unter gewissen Umständen Leidenschaften werden können, eben so schädlich werden auch oft ihre Wirkungen. Es ist hier aber nicht der Ort, zu untersuchen und gegenseitig abzuwägen, ob sie öfter nützen oder schaden: denn dies möchte überhaupt wohl nicht mit Hilfe der Erfahrung leicht auszumitteln sein. Gesetzt aber auch, es wäre möglich, so bliebe doch die unendliche Mühe eine nutzlose Arbeit: denn nicht nach dem Erfolge sollen menschliche Thaten und ihr Werth beurtheilt werden, weil der Erfolg in Gottes Hand stehet, der ihren Werth allein unparteiisch abwäget und dabei blos auf das siehet, was des Menschen wahres Eigenthum dabei ist, nämlich die Absicht. Ist diese gut und edel, so ist es auch die That, mag auch der Erfolg sein, welcher er wolle, wir müßten denn den echt jesuitischen Grundsatz in Beurtheilung der menschlichen Handlungen annehmen wollen: „der Zweck heiliget die Mittel!“ Wenn es aber auf Beispiele von der Schädlichkeit der Leidenschaften ankäme, so würde uns die Geschichte ebenfalls eine reiche Sammlung darbieten, allein wir bedürfen ihrer aus dem angegebenen Grunde eben so wenig als des Gegentheiles, sobald wir wissen, daß nach den Grundsätzen der Vernunft und des Christenthums nur die Beweggründe unsern Thaten ihren wahren innern Werth verleihen, daß also die Vernunft über die Handlungen des Menschen herrschen muß, wenn sie seiner würdig erscheinen sollen, Leidenschaft aber stets der Vernunft entgegengesetzt ist.

Diesemnach wird nun noch die wichtigste Frage für uns bleiben: Wie soll der Erzieher die Leidenschaften behandeln? Soll er sie ausrotten? oder unterdrücken? oder beherrschen lehren? oder sie pflegen und ihnen schmeicheln? oder sie wenigstens zu guten Zwecken zu benutzen suchen? Denn dieses Alles hat man bald hier, bald dort, bald früher, bald später angerathen, empfohlen, behauptet. Auch sind diese Fragen an sich schon so anziehend, daß sie nicht unbeantwortet bleiben dürfen, daher wir jetzt eine Beantwortung nach bestem Wissen und Gewissen zu geben versuchen wollen.

Was zuvörderst das Ausrotten betrifft, was mit Vertilgen zusammen fällt, so ist es am leichtesten zu beantworten; denn es muß unterbleiben, da es geradezu unmöglich ist. Wir haben nämlich gesehen, daß die Leidenschaften aus den allgemeinen Trieben entspringen und diese wieder aus der Sinnlichkeit. Da nun diese das Erbtheil aller Sterblichen und von Gott selbst ihnen beigelegt ist, so hieße es offenbar, Gottes Ordnung widerstreiten, also Gott hofmeistern, wenn man sie ausrotten wollte und nur ein Thor könnte dies wollen, da menschliche Kräfte zu schwach dazu wären. Allein man kann sie vielleicht unterdrücken? Hier kommt es zunächst darauf an, in welchem Umfange man das Wot unterdrücken nehmen will? Soll es heißen: den Ausbruch hindern, so möchte es kaum möglich sein, wie die Erfahrung schon unzählige Male gelehrt hat und noch täglich lehren kann. Es ist nämlich damit fast das Verhältniß wie mit dem Kessel einer Dampfmaschine, welche übermäßig geheizt wurde: es bedarf dann nur $\frac{1}{4}$, ja vielleicht nur $\frac{1}{8}$ Grads Hitze

*) Wir führen hier die gewöhnliche Sprache, denn, christlich gesprochen, müssen wir sagen „die über ihn waltende göttliche Vorsehung,“ da wir nicht mehr, wie die tapfern Griechen und Römer, schützende Kriegsgötter oder eine parteiische Fortuna verehren.

mehr, und der Ausbruch erfolgt. Und doch kann man hier noch immer eher abhelfen, z. B. durch ein Sicherheitsventil, was leider! bei den Leidenschaften noch nicht erfunden ist und auch wohl schwerlich erfunden werden möchte!

Soll unterdrücken aber heißen: die Entstehung hindern; so lässet sich wohl eher ein günstiger Erfolg hoffen, wenn auch nicht sicher versprechen, weil die Leidenschaft schon in einer Ueberschreitung des richtigen Maaßes bestehet, dies aber geschehen kann, ehe man sich's versieht.

Soll es endlich heißen: der Leidenschaft nicht die Herrschaft über die Vernunft erlauben, so fällt es zusammen mit der dritten Frage: Soll man die Leidenschaft beherrschen lehren? Diese ist allerdings zu bejahen. Es wird zwar immer noch ein sehr schwieriges Geschäft bleiben, allein es lässet sich doch um so eher eine Erreichung des Zweckes erwarten, weil es dabei nur auf Wahrnehmung des rechten Zeitpunctes ankommt, wenn man das Geschäft beginnt, nämlich so zeitig als möglich, wobei der Erzieher dem erfahrnen Gärtner nachahmen wird, der auch das Unkraut nicht so hoch wachsen lässet, bis es nützliche Gewächse erstickt, und die Wasserreiser am Baume eher beschneidet, als sie den Früchten den Saft entzogen haben.

Die Frage: Ob man die Leidenschaften pflegen oder ihnen gar schmeicheln solle? beantwortet sich nun von selbst, denn es möchte bei der großen Gewalt derselben ein höchst gewagtes Spiel sein, wobei der Ausgang vermuthlich in dem bekannten Sprüchworte von der Untreue vorher verkündiget liegt.

Die letzte Frage endlich: Ob man die Leidenschaften nicht wenigstens zu nützlichen Zwecken benutzen solle und könne? findet ebenfalls in dem Gesagten ihre Erledigung; denn theils haben wir gesehen, daß wir nicht die Mittel durch den Zweck dürfen heiligen wollen, theils, wenn dies auch erlaubt wäre, bliebe es immer ein höchst gefährliches Mittel, so wie das Gift gegen die Krankheit, das nur in der Hand des sehr geübten und erfahrnen Arztes nützen, aber selbst da noch leicht schaden kann, so wie ein wildes Roß von einem tüchtigen Reiter zwar wohl gezwungen werden kann, des Menschen Willen zu thun, doch aber bisweilen, aller Geschicklichkeit und Kraft spottend, unvermuthet sich befreiet und seiner wilden Lust vollen Lauf lässet.

Die Mittel und Wege nun, welche der Erzieher, um zur richtigen Behandlung der Leidenschaften zu gelangen, zu wählen hat, können hier nicht umständlich angegeben werden, weil uns die Grenzen zu eng gesteckt sind und weil auch jede, wenigstens von den Hauptleidenschaften, besonders besprochen und dann von den Mitteln, sie zu behandeln, mehr gesagt werden muß, da jede ihre eigenthümliche Behandlung erfordert. Wir müssen uns daher für jetzt darauf beschränken, theils jedem Erzieher und Lehrer nachdrücklich das Studium der Seelenlehre anzuempfehlen, gleichsam als die allgemeine Heilkunde des innern Menschen, theils einige besonders wichtige Schriften nachzuweisen, wo er weitere Belehrung finden kann. Wir nennen nur wenige, aber vorzügliche, nämlich:

Hauptschriften: 1) Niemeyer's Grundsätze der Erziehung und des Unterrichts, und besonders darin 1. Th. 2. Abth. 2. u. 3. Cap. und da besonders 2. Abschn. Specielle Grundsätze der moralischen Erziehung und 3. Th. 1. Abthl. 2. Abschnitt 2. Cap. Allgem. Characteristik d. Jugendlehrers und Erziehers. 2) Einzelne Theile des Revisionswerkes von Campe, namentlich der 9. Th. 12, 13, 14, auch 1—4 (Rousseau's Emil). 3) Schwarze's Erziehungslehre u. noch mehr 4) Desselben Lehrbuch der Erziehungs- und Unterrichtslehre 3 Thle., besonders 1. und 2. Th. 5) Jean Paul's (Richter's) Levana 3 Bde. 1817. 6) Denzel's Einleitung in die Erziehungs- und Unterrichtslehre. 3 Thle. 1835. (jetzt 4, Thlr. sonst 7½ Thlr.). 7) Hergenröther, Erziehungslehre im Geist des Christenthums. 1830. 8) Grafers Divinität. 9) Stephani's Handbuch der Erziehungskunst. 1835. 10) Ewald's Vorlesungen über die Erziehungslehre und Kunst. 3 Bde. 1830. 11) Heusinger's Familie Wertheim. 5 Thle. 1809. 12) Handels Kinderseelenlehre. 6. Bändchen. 1837. Ganz besonders aber 10) Maaß, Versuch über die Leidenschaften. 2 Bde. 1805 ff. 14) Hutcheson, über Natur und Beherrschung der Leidenschaften. 1760. (15 Ngr.). 15) Maaß, über die Gefühle. 16) Cochius (oder Garve's) Preisschrift über die Neigungen. 1769.

M. Prätor.

Leistungen. Was hat Beneke, der Verfasser der trefflichen Erziehungs- und Unterrichtslehre (2. Aufl. 1842), bisher geleistet und worin besteht das Eigenthümliche seiner wissenschaftlichen Leistungen und Bestrebungen? —*) Alle Wissenschaften haben es mit Vorstellungen zu thun. Diese entstehen uns entweder von außen her, sind Abbilder von äußern Objecten, (man denke an die Naturwissenschaft, die Geographie, Geschichte u. s. w.) oder von innen her, wie die Vorstellungen, mit denen sich die Logik, die Moral, die Rechtsphilosophie, die Aesthetik, ja selbst die Metaphysik und die Religionsphilosophie beschäftigen. Denn kommen auch hier vielerlei äußere Objecte mit in's Spiel, so sind es doch nicht zunächst und eigentlich diese Objecte, deren Abbilder zu urgiren wären, sondern die Seelenthätigkeiten, die wir, durch diese Objecte veranlaßt, vollziehen, und welche Seelenthätigkeiten richtig vorzustellen, wissenschaftlich zu erkennen eben die Aufgabe der letztgenannten Disciplinen ist. Gäbe es nun eine Wissenschaft, welche sich der Seelenthätigkeiten überhaupt, so wie insonderheit der aus denselben sich hervorbildenden Begriffe speciell unterzöge, so würde sie als die Grundwissenschaft, als die Grundlage der Logik, Moral u. s. w. anzusehen sein und diese Wissenschaft ist bekanntlich die Psychologie. Natürlich könnte indeß die Psychologie nur dann als Basis für jene Wissenschaft dienen, wenn sie selber eine festbegründete, durchaus haltbare, strenge Wahrheit aufstellende Wissenschaft wäre, gleichsam als ein nie lügender Spiegel der Seele sich erwiese, wo nicht, so würde sie jene Wissenschaften eher hemmen, als fördern. War nun unsre zeitherige Psychologie eine solche Wissenschaft? Gerade das Gegentheil. Darum mußte Beneke erst die Seelenlehre reformiren, ehe die übrigen auf sie gebauten Disciplinen vervollkommnet werden konnten, und er hat es so gethan, daß es ihm die Menschheit einst freudig Dank wissen wird. Er hat die Seele zergliedert, wie noch Niemand vor ihm, hat die Elemente aufgefunden, die Gesetze entdeckt, aus und nach welchen die einfachsten wie zusammengesetztesten Producte unserer Seele entstehen, mögen sie

*) Diese Frage ist für die Leser der pädagogischen Real-Encycl., welche bisher den darin entwickelten psychologischen Grundsätzen u. s. w. ihre Aufmerksamkeit schenkten, sehr wichtig. D. Red.

als Vorstellungen, oder Begehrungen, oder Gefühle, oder als Begriffe, Urtheile u. s. w. bezeichnet werden. Die Seelenlehre ist eine Erfahrungswissenschaft durch ihn geworden, wo man nicht mehr, wie früher, im Finstern tappt und sich nur mit Vermuthungen behilft, sondern wo der, der die Elemente und die Entwickelungsgesetze kennt, im Voraus bestimmen kann, was unter gegebenen Verhältnissen in einer Psyche entstehen wird und muß. Man vgl. den Art. Erfahrung in der Real-Encycl., wo Näheres hierüber zu lesen ist (die daselbst citirten andern Artikel nicht zu übersehen!)

Natürlich erscheint die Seele nach Beneke's Psychologie als ein ganz anderes Wesen, als man sie früher ansah. Nicht einfach ist sie, sondern sehr zusammengesetzt (vollständig erklärt sich darüber der Artikel Einfachheit in der Real-Encycl.), nicht bei der Geburt schon begabt mit Kräften, die nur schlummerten, wie Verstand, Urtheilskraft, Gedächtniß, Wille u. s. w., sondern blos mit Vermögen, die dreierlei Eigenschaften besitzen und fünferlei Entwickelungsgesetze in sich tragen, übrigens aber gänzlich leer sind (s. Angeboren, Antrieb, Begehren u. s. w.). Alles Spätere entsteht nach der Geburt in ihr, ist Product aus Factoren, die nach strengen Entwickelungsgesetzen sich von einander ableiten, sich auf- und übereinander bilden (man denke hierbei an nichts Räumliches), sich als Spuren erhalten (Spur = unangeregt, gleichsam pausirend fortdauernder Seelenact) und später nur reproducirt, nie wieder von Neuem gebildet zu werden brauchen (s. Angelegtheit, Bildungsvermögen u. s. w.). Was man zeither Verstand, Wille, Gefühlsvermögen u. s. w. nannte, sind nur Formen dieser Entwickelungsproducte, gleichsam an denselben sich vorfindend, folglich das Bewußtsein so stark einnehmend, als seien sie für sich bestehende psychische Substanzen (hinlänglich erörtert in dem Art. Form). Die Entstehung des Bewußtseins hielt die frühere Psychologie für rein unerklärbar; Beneke hat sie erklärt, daß alle Räthsel wegfallen (siehe Bewußtsein); die Freiheit hat durch ihn klares Licht bekommen, ist für immer gegen alle Zweifel gerettet (worüber sich vorzüglich der erste Theil von Beneke's Sittenlehre verbreitet) und auch die Unsterblichkeit ist durch diese Psychologie fester gestützt, als jemals. Man s. Beneke's Metaphysik.

Kein Wunder, daß alle die vorgenannten Wissenschaften, deren Begriffe Begriffe von psychischen Producten sind, durch die so reformirte Psychologie einen zum Theil gänzlichen Umsturz erfahren müssen. Sehr gut erklärt sich im Allgemeinen hierüber Beneke selbst in seiner Schrift: Die Philosophie in ihrem Verhältnisse zur Erfahrung, zur Speculation und zum Leben dargestellt von Dr. Fr. Ed. Beneke, Berlin, Posen und Bromberg, Siegfr. Mittler. 1833. 25 Ngr., und ganz hierher gehörige Bemerkungen findet man in dem Art. Beneke in der Real-Encycl. auf S. 262, wo auch eine Characteristik seiner bis dahin erschienenen Werke gegeben ist.

Um diese Characteristik fortzusetzen und zu ergänzen (mehr bedarf es hier nicht) bemerken wir Folgendes.

Für sein Hauptwerk nächst den „psychologischen Skizzen" erklärt Beneke seine „Grundlinien der Sittenlehre" 2 Bde. (Berlin u. s. w., Verlag von Mittler 1837 und 1841). Und in der That bricht diese Schrift für die Probleme sittlicher Natur eine ganz neue Bahn. Die Fragen: Was ist sittlich recht, was nicht? Welches ist die Norm, die dies bestimmt? Ist sie angeboren, oder selbst ein Entwickelungsproduct? Wie steht es mit den Gütern und Uebeln, die von Manchen als die alleinigen Bestimmungsgründe des menschlichen Thuns und Lassens bezeichnet worden sind? Was ist das Gewissen? Wonach bestimmt sich die Zurechnung? Was ist sittliche Freiheit und wie kann sie mit den als unabänderlich wirkenden Naturgesetzen der psychischen Entwickelung bestehn? Wie entstehn die menschlichen Neigungen (Zu- und Abneigungen)? Wie kann das, was insgesammt in der menschlichen Seele anfangs indifferent gegen das Moralische ist, sich doch allmählig zu moralischen Producten entwickeln? Welche Kunstlehre ist aufzustellen, um die moralische Entwickelung des Menschen zu fördern, die Hemmungen derselben zu beseitigen? — Diese und viele andere Fragen sind mit einer Entschiedenheit beantwortet, daß für den, der die neue Psychologie kennt, nichts zu wünschen übrig bleibt.

Eben so trefflich ist sein neuerdings erschienenes „System der Logik" — ein Werk, das den alten Sauerteig von Irrthümern, die auf dem Gebiete der Denklehre bisher das Wahre so sehr verkümmert haben, bis auf den Grund ausfegt und sich namentlich durch eine größere Gemeinfaßlichkeit der Darstellung auszeichnet, als sich dies sonst von Beneke's streng wissenschaftlichen Schriften (die kleinen Schriften desselben sind sehr verständlich) sagen läßt. Das „Lehrbuch der Logik," das früher erschien, ist wegen seiner großen Gedrängtheit sehr schwierig. Der vollste Titel von jenem heißt: System der Logik als Kunstlehre des Denkens von u. s. w. 2 Thle. Berlin, Dümmler, 1842. 3 Thlr. Hier ist Alles, wie auch schon in seinem „Lehrbuch," streng genetisch behandelt, so daß man klar mit Augen sieht, wie aus den Anschauungen die Begriffe, aus diesen die Urtheile, aus diesen die Schlüsse, aus diesen die Eintheilungen, Erklärungen u. s. w. hervorgehn; was bei jedem folgenden Producte zu den früheren, als deren Factoren, hinzukommt, welche Entwickelungsgesetze überall den Ausschlag geben u. s. w. Zugleich ist auf jeder Entwickelungsstufe eine practische Betrachtung angestellt, wie das vorher Erörterte zu begünstigen, Störungen und Hemmungen abzuwehren, und so eine allseitige Vervollkommnung des Logischen zu erzielen sei, was Beneke die Kunstlehre des Denkens nennt, und wo man ganz andere Rathschläge gegeben findet, als in unseren zeitherigen Lehrbüchern der Logik. Namentlich ist auch das ein großes Verdienst dieser Schrift, daß sie streng das Denkliche von dem scheidet, was den Denkacten vorangeht und zur Seite liegt, gleichwohl aber im Denken verarbeitet und zu Begriffen, Urtheilen u. s. w. erhoben wird, so daß also die Grundlage (Grundverhältnisse) des Denkens von dem Denken selbst scharf sich absondert (m. s. d. Art. Denken in der Real-Encycl.). Sodann ist besonders hervorzuheben der dritte Haupttheil, wo das Denken und Erkennen in seinem Gesammtleben betrachtet und beides wieder in seinem Zusammenwirken mit dem Aeußern und Innern beleuchtet ist. Gleich das erste Capitel: das Denken als Erkennen, oder in wiefern es bestimmt ist, das Objective in sich darzustellen, ist hier eine neue logische

Welt, die nur ein Beneke entdecken konnte. Eben so wichtig und lehrreich ist das 2. Cap. dieses dritten Haupttheils: die Entwickelung des Denkens von ihrer subjectiven Seite — das man in keiner sonstigen Logik findet.

Gleich hoch, als dieses System der Logik, stellen wir Beneke's System der Metaphysik und Religionsphilosophie, aus den natürlichen Grundverhältnissen des menschlichen Geistes abgeleitet. Berlin. Dümmler, 1840. Die schwierigsten metaphysischen Probleme sind hier mit einer Klarheit, Schärfe und Gründlichkeit behandelt, daß es nie gelingen wird, tiefer und überzeugender über das Wesen der Dinge, über Gott und Unsterblichkeit zu philosophiren. Studirten diese und die vorige Schrift die Hegelianer und Schellingianer, so würden sie ihrer Träumereien über die Einerleiheit des Vorstellens und Seins, der Welt und Gottes, des Zurückkehrens der menschlichen Seele in das All der Dinge u. s. w. sich schämen lernen. Die Beweise für das Dasein Gottes sind hier auf eine ganz neue, viel tiefer dringende Weise behandelt, die Fortdauer der menschlichen Seele ganz neu gestützt, das Verhältniß von Vorstellen und Sein, und was damit zusammenhängt, gegen die Einwendungen Kant's und Fichte's, Berkeley's, Hume's u. Anderer ins wahre Licht gestellt, über Substanz und Accidenz, über Raum, Zeit, Causalverhältniß der Dinge, über das Verhältniß von Seele und Leib u. s. w. die herrlichsten Aufschlüsse gegeben — auf einer unumstößlichen Grundlage gegeben. Diese Grundlage ist nämlich nicht ein allgemeiner abstracter Satz — ein sogenanntes Princip (Beneke hat überzeugend dargethan, wie verkehrt und unmöglich es sei, das System einer Wissenschaft, oder wohl gar das ganze menschliche Wissen, wie die Schellingianer, Hegelianer, Fichtianer und so viele andere Aner wollen, auf Einen Satz zu bauen), sondern die Natur der Dinge, vor allem die Natur der menschlichen Seele, die ja, wie der Träger, so auch der Erzeuger alles Wissens ist, auch da, wo das Aeußere sich in ihr mehr passiv abspiegelt, wie in den Naturwissenschaften, der Astronomie, Geographie u. s. w. (man vgl. Einerleiheit und Besonderes in der Real-Encycl., auch Erkennen, durch-Etwas u. s. w.).

Kurz, die Hauptdifferenz zwischen Beneke und den zeitherigen philosophischen Forschern besteht darin, daß diese von der sogenannten Vernunft ausgehn, also von Etwas, was doch mit der Seelenentwickelung erst wird, nicht ein Fertiges, ein Quell ist, der die Erkenntnisse hervorsprudelte, so daß man sie nur zu schöpfen brauchte, während dagegen Beneke die Natur der Dinge selbst zur Basis nimmt, sie, die ewig sich gleich bleibt in ihren Gesetzen, so sehr auch ihre Entwickelungen wechseln, kommen und gehen mögen. Wer mit der Vernunft zur Wahrheit gelangen will, mißt das Wirkliche mit einem Maaßstabe, der sich unter seinen Händen verändert, ausgedehnter, umfänglicher, nur nach und nach bestimmter und richtiger wird, und ein so veränderlicher Maaßstab könnte die Natur der Dinge unverfälscht ausmessen, ihre Verhältnisse und ihr Sein zuverlässig feststellen? Wir wenigstens halten es mit Beneke, der Anweisung gibt, wie man die Thätigkeiten des Geistes, die zum Erkennen führen, ungestört und normal walten lassen, die Einwirkungen der Dinge frei und naturgesetzlich in sich aufnehmen und Alles entfernen solle und könne, was die psychische Entwickelung trüben und aus dem Gleichgewicht werfen möchte, und die Wahrheit und Vernunft bauen sich immer schöner in die Seele hinein.

Daß endlich die Erziehungs- und Unterrichtslehre von Beneke, nach solchen Forschungen entworfen, ein eigenthümliches Werk sein und neue Bildungsregeln in Menge aufzustellen haben werde, leuchtet von selbst ein. Seitdem die Psychologie durch Beneke Naturwissenschaft geworden, kommen wir auch in der Erziehungslehre nicht mehr mit aprioristischen Annahmen und fromm klingenden Regeln fort; die Natur will überall nach ihren eigenen Gesetzen behandelt sein. Man s. den Art. Beneke. D—r.

Lenz (Harald Otmar). Dieser auf dem Felde der Naturwissenschaft rühmlich bekannte Pädagog ward zu Schnepfenthal im Jahre 1799 geboren. Er blieb bis zu seinem 14. Jahre daselbst in der Erziehungsanstalt seines Großvaters Salzmann, der noch heute im dankbaren Andenken der Nachwelt steht. Dann wurde ihm das Gymnasium zu Weimar, an dem sein Vater Director war, als weitere Bildungsstätte angewiesen.

Er vollbrachte seine academischen Studien zu Göttingen und Leipzig, und widmete sich besonders der Philologie und Naturwissenschaft. Im Jahre 1820 begab er sich nach Berlin, und nachdem er in Thorn und Marienwerder als Lehrer angestellt gewesen war, folgte er dem freundlichen Rufe als Lehrer an die Erziehungsanstalt zu Schnepfenthal. Hier lebt und wirkt er seitdem in edler und nützlicher Thätigkeit; er hat aber auch seinen Fleiß und Ruhm als Schriftsteller bewährt. Er gab heraus:

a) Gemeinnützige Naturgeschichte. Mit lithographirten Abbildungen. 1.—4. Bd. 2. sehr verm. Aufl. 1842. (6 Rthlr. 20 Ngr.).

b) Die nützlichen und schädlichen Schwämme, nebst einem Anhange üb. d. isländ. Flechte. Mit 77 illum. Abbild. u. einer Ansicht von Schnepfenthal. Gotha, Becker, 1832. (3 Rthlr. 10 Ngr.).

Beide Werke haben bei den Sachkennern eine ruhmvolle Anerkennung gefunden; sie sind eben so anziehend als lehrreich. H. Lenz weiß, worauf es ankommt, um das Interesse der Jugend für die Naturkunde zu wecken und zu fesseln. Die Insecten sind sehr ausführlich behandelt. Der Verfasser folgt dem Cuvier'schen Systeme.

Lenz hat sich besonders mit Beobachtung der deutschen Schlangen, zumal der Kreuzotter, beschäftigt, und da deren Naturgeschichte bis jetzt noch sehr im Dunkeln lag, Gelegenheit gefunden, manches Neue zu erforschen. So fand er, daß unsre deutschen Schlangen sich in der Regel jährlich fünf Mal häuten, daß sie im Winter bei einer Temperatur, wo das Wasser gefriert, ebenfalls erfrieren und sterben; daß die Verschiedenheiten, welche man in der Färbung der Kreuzotter gefunden und als Merkmale verschiedener Arten betrachtet hat, regelmäßige Abänderungen des Alters und Geschlechtes sind. Ueber die Wirkungen des Giftes der Kreuzotter hat er viele Versuche angestellt, und das Chlor, innerlich gegeben, als ein treffliches Gegenmittel erprobt, zugleich auch gezeigt, daß dieser Stoff, der für andere Thiere und Menschen unschädlich ist, auf die Otter selbst tödlich wirkt. Viel Neues bieten seine

Beobachtungen über das Verhältniß der fleischfressenden Thiere zu den Schlangen dar. Er fand nämlich, daß der Igel, Dachs, Iltis, der Bussard, Thurmfalk und andere die giftige Kreuzotter bekämpfen und verzehren, wobei sie den Kopf derselben zuerst zerreißen und fressen, wohl wissend, daß er der Sitz des Giftes ist. Dagegen fand er, daß der Fuchs, die Eule, der Sperber, Stockfalk, die Kornweihe und andere sich nicht an Schlangen wagen, zum Theil auch große Furcht vor der Kreuzotter zeigen. Igel, Dachs und Iltis leiden, nach seinen Beobachtungen, selbst von vielen Otterbissen nicht, wogegen das kleine Wiesel, Thurmfalk, Storch u. s. w. mehr oder weniger davon erkranken. Seine Beobachtungen über Schlangen hat Lenz hauptsächlich durch seine „Schlangenkunde" (Gotha 1832.) bekannt gemacht. 7.

Lesebücher. Die Zahl der Lesebücher für Schulen ist — Legion! Jede Buchhändlermesse bringt neue auf den Markt. Viele der ältern haben schon eine Menge Auflagen erlebt und werden immer noch gekauft, ohne darum werthvoller zu sein, als die neuern. Sie haben nur das Recht der Erstgeburt für sich. Ueberhaupt sind die Urtheile über den Werth jener Schulbücher so verschieden, als die Ansprüche, welche man an dieselben macht. Ja, hier und da wird wohl allen vorhandenen Lesebüchern geradezu der Stab gebrochen. Hören wir, was Harms über dieselben sagt:

„Es ist doch eine wahre Noth, daß wir kein einziges gutes haben. Die griechischen Knaben mußten die Dichter auswendig lernen; in Kreta war aller Lehrstoff metrisch gemacht. Was ich tadle an den sächsischen, holsteinischen, Hempel'schen und an dem in einer halben Million Exemplaren und darüber verbreiteten Wilmsenschen Kinderfreunde? — Dies unter Mehrerem, daß sie alle so platt, um es auch platt zu sagen, wie Gänsefüße sind. Der Ausdruck kommt mir aus den Kinderfreunden selbst, in welchen so oft von Gänsen und Hühnern und überhaupt von dem Hausvieh die Rede ist. Das Allererste, was mir auf meiner Dorfschulvisitation ein Kind aus einem solchen Buche vorlas, war: Von den Schafen — haben wir die — Wolle. Dergleichen ist unter der Schulwürde, unter der Kinderwürde, unter der Menschenwürde, darf in der Schule nicht gelesen werden, auch zur Leseübung nicht. Mischmasch, Wischwasch, läppisch, täppisch, alle mit einander und sich gleich wie ein Ei dem andern. Von den beiden Kinderfreunden, die sich christliche nennen, ist der eine, der ältere, für Kinder zu christlich; der andere, von Hoffmann, hat das Christlich nur als Buchhändlerschild. — Oftmals bin ich Willens gewesen, jeden Kinderfreund, der ein Freund der Kinder so wenig ist, aus der Schule zu verbannen, und zu erklären: wir wollen hinfort kein Buch in der Schule brauchen, als die Fibel, den kleinen und großen (?) Katechismus, Gesangbuch und Bibel, ja diese, die Bibel, als Leseübungsbuch, als was sie im Grunde doch ja auch gebraucht wird."

Dr. Cl. Harms Pastoraltheologie. Th. 3. (2te Aufl. Kiel, 1837) S. 119.*)

Ist dieses Urtheil nicht zu paradox? und welche Ansprüche darf man überhaupt an ein Schullesebuch machen? — Stellen wir die Antwort auf letztere Frage fest, so werden wir im Stande sein, uns über die bereits vorhandenen und noch künftig erscheinenden Lesebücher ein sicheres Urtheil zu bilden. Die Forderungen, die man an dergleichen Bücher zu machen pflegt, betreffen theils deren Inhalt, theils deren Form.

A. Inhalt.

Hinsichtlich des Inhaltes fordert man von den Lesebüchern gar mancherlei.

1) Einige sagen: Das Lesebuch soll ein Lesebuch sein, — nicht ein Leitfaden für den Unterricht in der Geographie, Geschichte u. s. w. (S. L. Kellner in der A. S.-Z. 1840. S. 1679.) Damit fordert man also, das Lesebuch müsse so eingerichtet sein, daß dadurch zunächst und ausschließlich das Lesen gefördert werde. Die Lesestücke müssen, vom Leichtern zum Schwerern fortschreitend, so beschaffen sein, daß an ihnen die Leseregeln practisch gezeigt werden; sie müssen nach dem Stufengange des Leseunterrichts geeignet sein, zuerst das mechanische, dann das grammatische, endlich das melodische Lesen zu üben.

Für die unterste Stufe des Leseunterrichts — also für das blos mechanische Lesen — ist diese Forderung durchaus begründet. Für jedes erste Lesebuch ist Lesenlernen der Hauptzweck und seine ganze Anordnung muß diesem Zwecke entsprechen. Nach erlangter mechanischer Lesefertigkeit tritt jener Hauptzweck zurück: denn das rhythmische und euphonische Lesen läßt sich auch an Abschnitten üben, die nicht gerade für den Lesezweck geschrieben sind. Der gewandte Lehrer wird diese Abschnitte eben sowohl aus seinem Lesebuche, als nöthigenfalls aus dem Gesangbuche so zu wählen wissen, daß dadurch die Kinder im melodischen Lesen gefördert werden.

Lesebücher, welche vorzugsweise dem Lesezwecke dienen, sind alle sogenannten ABC-Bücher und Fibeln. (Vgl. Bd. I. S. 1 ff.)

Für Lesen in sachgemäßer Anordnung nach den Leseregeln:

Diesterweg, Schullesebuch in sachgemäßer Anordnung u. s. w., 5. Aufl. Crefeld 1838. (Der 2. Th. — 1840 — ist nach der Verwandtschaft des Inhalts zusammengestellt.)
Schlez, kleines Lesebuch zur Veredelung und Belebung des Lesetones in Volksschulen. 12. Aufl. Gießen 1842. 3¼ Sgr.
J. Wagner, Lehr- und Lesebuch für die mittlern Classen der Elementarschulen u. s. w. Aachen 1841.

2) Andre verbinden damit die Forderung, daß das Lesebuch zugleich auch ein Sprachbuch sein müsse. „Das Lesebuch (sagt Kellner a. a. O.) ist des Unterrichtes wegen da: es soll Stoffe zum euphonischen Lesen bieten, das ästhetische Sprachgefühl und den Geschmack für's Schöne ausbilden und in lebenvollen, wahrhaften Werth habenden Erzählungen, Parabeln ꝛc. das Herz ergreifen." — Diese Forderung ist also eine doppelte: das Lesebuch hat theils einen grammatischen, theils einen ästhetischen Zweck.

Lesebücher, welche fast ausschließlich den ersten Zweck verfolgen, sind:

Dr. W. Lange, erstes Sprech- und Sprachgebiet. Ein Lese- und Unterrichtsbuch für die deutsche Elementarschule. Magdeburg 1832.*)
Diesterweg, Lese- und Sprachbuch für mittlere Schul-

*) Dr. Harms hat, wie wir hören, nun auch ein Lesebuch für Stadt- und Landschulen geschrieben, das nächstens erscheinen soll.

*) Ein empfehlenswerthes Buch, das nur den Fehler hat, auch ein Lesebuch sein zu wollen. — Der Würtemberg'sche Volksschulverein hat unlängst einen Preis ausgesetzt für die beste Bearbeitung eines „Sprachlesebuchs für Volksschulen."

classen und gehobene Elementarschulen. Zur Beförderung eines verständigen Lese- und eines bildenden Sprachunterrichts. Essen 1832. ⅓ Thlr.

(Friedenreich) Erstes Lesebuch für Kinder. (2. Theil der 2. Aufl. des ersten Unterrichts v. E. Tillich.)

J. P. Rossel, Satzlehre für Schüler. Aachen 1832. 4. Auflage. (Ueberhaupt dessen „sprachlehrliches Lesebuch.")

Auch die Sprachbücher von Harnisch gehören hierher.

Sprachlesebücher dieser Art fallen sehr oft in den Fehler der Eintönigkeit und Trockenheit. O. Schulz urtheilt über dieselben so: „Eine Sammlung von Sätzen, die stufenweise von leichtern zu schwierigern Verbindungen fortschreitet, kann beim Sprachunterrichte nützliche Dienste leisten, aber sie gehört in die Grammatik und nicht in das Lesebuch, das ja vom Lesen, nicht vom Sprechen und noch weniger von der Sprachlehre, seinen Namen führt. Die Dürre und oft völlige Inhaltslosigkeit solcher stufenweise geordneten Sätze gewöhnt den mittelmäßigen Schüler frühzeitig an das Flache; dem sinnlichen verursacht sie sehr bald das Gefühl geistiger Leere. Wenn nun gar bei jedem Satze eine lendenlahme grammatische Terminologie hinterdrein hinkt oder wenn dem Ganzen eine Anweisung zum guten Lesen in mindestens 50 Regeln und eben so vielen Ausnahmen zur Seite geht, so wissen zuletzt Lehrer und Schüler nicht mehr, wie sie bekehrt sind. Die Menge der Regeln und Ausnahmen macht das Sprachgefühl irre und die Schüler lesen zuletzt mit gesuchtem d. i. unnatürlichem Ausdruck, grade wie ein junger Mensch sich in Gesellschaft oft um so linkischer benimmt, je mehr man ihn mit den Regeln des Anstands und mit Bemerkungen über den guten Ton in Gesellschaften geängstet hat." — In denjenigen Schulen, wo das Bedürfniß vorhanden ist, können besondere Sprachlehrbücher eingeführt werden; in niedern Volksschulen ist dazu kein dringendes Bedürfniß, und auch hier wird der gewandte Lehrer leicht jedes andre Lesebuch zu Sprachübungen zu benutzen wissen.

Sprachbücher in höherem Sinne sind jene Lesebücher, welche sich „Mustersammlungen aus unsern Classikern" nennen, und für Bürgerschulen sind dergleichen allerdings von großem Werthe. Man kann den Inhalt derselben ordnen:

a) entweder nach gewissen Capiteln der Sittenlehre (wie dies z. B. von F. L. Wagner in seinen Lehren der Weisheit und Tugend — 18. Auflage, Leipzig 1841 — geschehen ist) — dann hören sie jedoch auf, zunächst dem Sprachzwecke zu dienen;

b) oder nach den Hauptclassen der Sprachdarstellung: Lieder, Fabeln, Idyllen, Parabeln, Briefe, Reden u. s. w.;

c) oder endlich nach der historischen Reihenfolge der deutschen Schriftsteller, so daß ein solches Werk Sprachproben aus allen Zeiten geben würde. — Wir würden die letztere Anordnung vorziehn; doch für unsere gewöhnliche Volksschule kommen alle solche Sprachbücher noch zu früh! — Uebrigens ist zu bedauern, daß viele jener Mustersammlungen ohne bestimmten Plan gearbeitet sind und entweder nur Gedichte, oder nur Prosa enthalten.

Zu den bessern Schriften der Art gehören:

Mustersammlung aus deutschen Classikern, geordnet nach den Bedürfnissen unterer, mittlerer und oberer Classen der verschiedenen Schulanstalten Deutschlands, in drei Cursus gestellt und herausgegeben von mehren Lehrern der Bürgerschule zu Leipzig. — Leipzig 1822 ff.

Seidensticker Eutonia, oder declamatorisches Lesebuch für höhere Bürgerschulen und Gymnasien.

E. W. G. Bagge, Gedichte zum Gebrauch in und außer der Schule. Frankfurt a. M. 1831.

A. A. L. Follen, Bildersaal deutscher Dichtungen. 2 Thle. 2 Thlr. 25 Sgr.

Dr. Th. Scherr, freundlicher Wegweiser durch den deutschen Dichterwald für Gebildete außer dem Gelehrtenstande; zugleich ein Schulbuch für Lehrerseminarien, höhere Töchterschulen und für die obern Classen deutscher Realschulen u. s. w. Winterthur 1842. 1 Thlr. 15 Sgr.

Dr. K. E. P. Wackernagel, deutsches Lesebuch. Stuttgart. 3 Thle. 1⅔ Thlr.

E. W. Kalisch, deutsche Gedichte für die Jugend. Berlin 1840. (3 Abth.)

3) Andere Lesebücher suchen das Heil der Schule besonders in moralischen Erzählungen. Diese haben in neuern Zeiten mit Recht die meisten Gegner gefunden. O. Schulz sagt in dieser Rücksicht: „Mit den moralischen Erzählungen aus dem Gedankenkreise und den Lebensverhältnissen der Kinder ist in der Regel wenig anzufangen, wenn sie nicht etwa durch eine besonders eindringliche Darstellung die Aufmerksamkeit anziehen. Die Langweiligkeit solcher Erzählungen, wie sie bei Rochow, Hempel, Wilmsen u. A. in großer Anzahl gefunden werden, ist oft ihr geringster Fehler. Manche dieser Erzählungen führen die Kinder auch auf ganz verkehrte Gedanken. Aus der Geschichte von dem naschhaften Mädchen, das mit einem Milchbart aus der Kammer zurückkommt, zieht manches Kind nur die nützliche Lehre, daß man beim Naschen vorsichtig sein und sich wenigstens den Mund abwischen soll. Die Geschichte von dem bösen Knaben, der die Maikäfer an einem Bindfaden umherflattern läßt, die Frösche aufspießt und seinen Hund auf recht ausgesuchte Weise quält, wird für manchen rohen Knaben nur eine Anweisung zur Thierquälerei. Es wird auch den Fleiß im Lesen und Schreiben nicht besonders fördern, wenn man den Kindern das Beispiel des Arbeitsmannes vorhält, der eine Anweisung auf 2000 Thlr. für 30 Thlr. verkauft, oder das Beispiel des Bauern, der sein Vermögen einem Bürger anvertraut, und statt des Schuldscheines eine Schrift voll der schnödesten Possen erhält. — Viele Erzählungen verletzen auch das sittliche Gefühl der Kinder und führen sie auf Vorstellungen, die man ihnen doch lieber fern halten sollte. Was denken wohl die Kinder bei Rochow's Erzählung von dem gewissenlosen Vater, der, um seinen Kindern erster Ehe ihr Muttererbe zu verkürzen, einen Theil seines baaren Vermögens auf dem Felde vergräbt, und dann betrüglicher Weise einen Eid ableistet, daß er nicht mehr als so und so viel im Vermögen habe? Soll man das unschuldige Kind mit dem Gedanken vertraut machen, daß es Väter giebt, die so handeln können? Oder wäre es nicht ersprießlicher, den Gedanken an eine so unnatürliche Gesinnung gar nicht aufkommen zu lassen?" —

Gegen diejenigen Erzählungen namentlich, die sich nur im Kinderkreise bewegen, erinnert E. v. Houwald:

„Das Kind denkt nicht an die Gegenwart, sondern immer nur an die Zukunft, zu welcher es aufwachsen und sich hinaufbilden, in der es selbstständig werden will, es mag daher nicht gern lesen, was Kinder in Berührung mit Erwachsenen beginnen, am liebsten aber, was Erwachsene selbst thun: denn die Lebensverhältnisse der letztern sind theils viel bedeutender, theils ver-

setzt sich das Kind am lebendigsten und liebsten in die Lage der Erwachsenen, weil es niemals Kind zu bleiben wünscht, sondern immer den Blick vorwärts richtet."

Zu den Schriften, die vorzüglich moralische Erzählungen geben, gehören:

W. C. C. v. Türk, der neue Kinderfreund. (Eine neue Auflage des v. Rochow'schen Buches.) Brandenburg 1829.
Dr. J. Fr. Wilberg, Lesebuch für Kinder in Stadt- und Landschulen. 2. Th. 10. Aufl. Elberfeld 1832. 9 gGr.
Dr. J. F. Schlez, Sittenlehre in Beispielen. Lesebuch für Mädchenschulen. 4. Aufl. Gießen 1842. 12½ Sgr.
Der zweite Theil von Thieme's Gutmann.
Vogel, deutsches Lesebuch für Schule und Haus. (Besonders empfehlenswerth.)

4) Von vielen Seiten her fordert man, daß ein Schullesebuch zugleich ein Lehrbuch gemeinnütziger Kenntnisse sein soll. Auch die k. sächsische Gesetzgebung fordert, wenigstens für die Oberclasse, ein solches Lesebuch. (Verordn. z. Schulgesetz §. 47. 3.) Diese Forderung scheint uns als die begründetste von allen: denn die Volksschule unsrer Zeit sieht sich genöthigt, jene Unterrichtsgegenstände in ihren Kreis zu ziehen. Diese Gegenstände sind aber von der Art, daß beim Unterrichte darin ein Leitfaden nicht wohl entbehrt werden kann. Selbst die Gegner dieser Ansicht gestehen das halb und halb zu. So sagt Kellner (a. a. O.): „Die Forderung, in einem Lesebuche zugleich ein Lehrbuch der Realien zu liefern, weise ich gänzlich ab. — Wohl können einzelne frische Zweige aus der Naturgeschichte, Geschichte, mathematischen Geographie u. s. w. vorkommen, wie dies z. B. in Oltrogge's und O. Schulz's Lesebuche der Fall ist, wie aber soll das Buch einen ganzen zusammenhängenden Cursus bieten." — (Vergl. auch Diesterweg's Anleitung zum Gebrauche des Schullesebuchs u. s. w. S. 17 f.) Können wir aber in der Volksschule überhaupt viel mehr geben, als frische Zweige jenes großen Baumes? und was schadet's, wenn in einem Lesebuche für Oberclassen diese Zweige in einen gewissen Zusammenhang gebracht und in ihrer Verbindung mit dem Stamme nachgewiesen werden? — Viele Schulbücher können wir nun einmal in die Volksschule nicht einführen: darum lasse man es immerhin geschehen, daß das eingeführte Lesebuch zugleich ein Lehrbuch derjenigen Realien sei, die man auch mit dem Namen der „Weltkunde" zu bezeichnen pflegt.

Eine lange Reihe solcher Lehrbücher ist in dem Artikel „Gemeinnützige Kenntnisse" (Bd. I. S. 753 f.) aufgeführt worden.

Manche jener Lesebücher behandeln die gemeinnützigen Kenntnisse mehr vom Standpuncte specieller Vaterlandskunde, wie Otto's sächsischer Kinderfreund u. a. — Aber gleichwohl haben die Verfasser solcher Schriften nicht vermeiden können, auch Gegenstände hineinzuziehen, die mit dem Vaterlande in gar keiner Verbindung stehn, z. B. allgemeine Naturlehre und Naturbeschreibung. (Bei Wilmsen's Brandenburgischem Kinderfreunde ist das „Brandenburgisch" nur ein Aushängeschild: denn das Buch nimmt auf das Brandenburgische nirgends besondere Rücksicht.) Nur in größern Schulanstalten sind Lehrbücher der Vaterlandskunde für irgend eine Mittelclasse brauchbar: in der Volksschule müßte man neben ihnen doch noch ein anderes Lese- und Lehrbuch haben.

5) Einige meinten, allen Forderungen zu gnügen, wenn sie das Lesebuch zu einem **Factotum**, zu einem bunten Allerlei, zu einer **Encyclopädie aller nur möglichen Lehrgegenstände** machten; darum gaben sie nicht blos Leseübungsstücke, moralische Erzählungen und gemeinnützige Kenntnisse, sondern auch Religionslehre, Grammatik und Orthographie, sogar Aufgaben zum Rechnen u. s. w. — Gerade dieses Bunte gefiel, und Schriften dieser Art haben das meiste Glück gemacht. Nach solchem Plane sind z. B. zugeschnitten: der deutsche und der brandenburgische Kinderfreund von **Wilmsen**, der neue deutsche Kinderfreund von **Zerrenner**, der Volksfreund von **Hempel**, Dr. Schwabe's Lese- und Lehrbuch für den Bedarf der Volksschulen, das Lehr- und Lesebuch für Mittelclassen von Reh, das Lehr- und Lesebuch für deutsche Volksschulen (Leipzig, Baumgärtner) u. a. m. — Die neuere Pädagogik hat sich gegen diese Bücher erklärt, und fast in allen pädagogischen Zeitschriften sind namentlich die Wilmsen'schen und Hempel'schen Schriften in ihrer Blöße dargestellt worden. Schulz sagt über den Inhalt solcher Bücher: „Ich weiß nicht wie es mich anmuthet, wenn ich in einem Lesebuche Sprachlehre und Orthographie, Geschichte und Geographie, Naturgeschichte und Naturlehre, Gesundheitslehre und Münzkunde, Belehrungen über Obrigkeit und Gesetze, kurz ein nützliches Allerlei finde, das in einem Noth- und Hilfsbüchlein für Mildheim sich recht gut, aber in einem Lehrbuche für Schulen sehr schlecht ausnimmt. Das Uebelste dabei ist, daß solche Belehrungen meist mangelhaft und oft durch die größten Irrthümer entstellt sind; das Sonderbarste aber, daß das Lesebuch sich in ein Handbuch verwandelt, in dem die meisten Abschnitte gar nicht zu lesen sind, wie bei Hempel und Zerrenner die Abschnitte über Maaße und Gewichte, bei Wilmsen der Abschnitt über Verdauung, bei Hempel der Abschnitt über Rechtschreibung und über die Wörter aus fremden Sprachen."

6) Hören wir endlich die eigene Ansicht des Provinzial-Schulraths O. Schulz hinsichtlich dessen, was von einem Lesebuche für Volksschulen zu fordern sei.

„Ein rechtes Lesebuch für Volksschulen muß in gewissem Sinne ein **Volksbuch** sein: eine reiche und wohlgeordnete Sammlung volksmäßiger Gedanken, Erzählungen und Betrachtungen, in einer anziehenden und wenn ich sagen darf, volksmäßigen Darstellung. Es gibt eine Menge schöner Denksprüche, in denen Männer aus dem Volke ihre practische Weisheit niedergelegt haben, eine Menge Fabeln, Sagen und Erzählungen, die im Volke fortleben, eine Menge weltlicher und geistlicher Lieder, (die geistlichen Lieder stehen ja im Gesangbuche, was sollen diese noch im Schulbuche?) die theils Volkslieder sind, theils verdienen Volkslieder zu werden; es gibt endlich belehrende Darstellungen genug, die nicht für die Gelehrten, sondern für die Verständigen im Volke geschrieben sind; nicht gerade so klar, daß sie jeder Schulknabe sogleich verstehen kann, aber doch so faßlich, daß die Erklärung des Lesestücks bei einigem Geschick des Lehrers keine Schwierigkeit hat. Solche Lesestücke bilden den eigentlichen Inhalt eines tüchtigen Lesebuchs für Schulen, und das Lesebuch ist meines Erachtens das beste, das solchen Stoffes am meisten und zugleich in der ansprechendsten Form gibt. Man sollte doch endlich von dem Gedanken zurückkommen, daß ein Lesebuch für Schulen nur ein **Kinderbuch** sein soll; es ist gewiß auch für Kin-

der ganz unbrauchbar, wenn es nicht auch die Erwachsenen anzieht. Die Erzählungen von dem zänkischen Christian und von der naschhaften Caroline finden schon reifere Kinder langweilig oder läppisch, und ich habe nie gemerkt, daß Erwachsene sie mit Vergnügen wiederholt hätten. Aber Denksprüche, Volkslieder, Volkssagen, und selbst Schwänke, denen nur ein tieferer Sinn beiwohnt, erhalten sich im Gedächtniß der Schüler und sind oft die Grundlagen ihrer practischen Weisheit. Das Lesebuch soll volksmäßige Gedanken und Gesinnungen aussprechen, anregen, verbreiten, es soll dem Geiste des Schülers eine kräftige und gesunde Nahrung darbieten, einen Inhalt, der die Jugend anzieht, und an dem auch noch Erwachsene ihre Freude haben."

Nach diesen Grundsätzen hat D. Schulz sein „Berlinisches Lesebuch" (4. Aufl. 1842) bearbeitet.

Uns scheint ein solches Volksbuch ganz besonders als Lesebuch für Sonntagsschulen geeignet.

B. Form.

Das Lesebuch kann entweder in aphoristischer oder systematischer Form abgefaßt werden. Ein systematisches Lesebuch ist für die Volksschule nicht empfehlenswerth, weil überhaupt alles Systematische mehr Sache eines wissenschaftlichen Unterrichtes ist. Auch ist bei der systematischen Darstellung Einförmigkeit und Trockenheit fast unvermeidlich: das würde dem Buche sein Interesse nehmen und auch der Uebung im Gutlesen Eintragthun. — Demnach ist die aphoristische Form vorzuziehen. Die Lesestücke brauchen nicht in nothwendigem Zusammenhange mit einander zu stehen, es kann jedes derselben ein kleines Ganze für sich bilden. Nur so ist es möglich, aus dem weiten Gebiete der gemeinnützigen Kenntnisse das Interessanteste und Wissenswürdigste für Kinder auszuheben. Das meint auch Schulz, wenn er sagt: „Ein solches Lesebuch müßte nie darauf ausgehn, das Ganze einer Wissenschaft in gedrängter Kürze zusammenzufassen; es müßte nur einzelne, aber besonders anziehende und wichtige Abschnitte behandeln; es müßte die Wißbegierde mehr reizen als befriedigen, und Vieles der Erklärung des Lehrers überlassen." —

Dabei darf die Ordnung der Lesestücke gleichwohl nicht willkürlich, sondern sie muß methodisch sein. Das Lesebuch muß durchgängig für die verschiedenen Classen der Schüler berechnet sein, oder noch besser: man gebe der Mittelclasse ein besonderes für ihre Bedürfnisse bearbeitetes Lesebuch und der Oberclasse sodann auch ein solches, das ihrem Standpuncte angemessen ist.

Der Ton, in welchem das Lesebuch redet, muß kindlich, nicht kindisch sein, — hier und da zur Heiterkeit anregend, nicht aber läppisch, *) — zwar faßlich, aber doch nicht ganz plan, sondern immer auch dem Nachdenken etwas übrig lassend. — Es muß sich vom eigentlichen Moralisiren fern halten, und doch durchaus moralisch sein; selbst eine religiöse Färbung schadet nichts. Die Darstellung muß frisch und lebendig sein, und edel bei aller Einfachheit. Man traut seinen Augen kaum, wenn man bei Wilmsen lies't: „Der Ausgang des Mastdarms öffnet sich in dem After, oder in dem Hintertheile des Menschen. Eine Menge Schleim, die sich in dem Mastdarme befindet, erleichtert die Ausleerung des harten Unrathes und macht seine Schärfe für den Darm unschädlich. Bei einem gesunden Menschen geschieht diese Ausleerung gewöhnlich täglich ein- bis zweimal, und die Gewöhnung kann bewirken, daß sie zu einer bestimmten Zeit erfolgt." — Auch Hempel redet von Urin, Unrath und Ausleerungen. — Soll, kann, darf das ein Lehrer lesen lassen? —

Zugleich muß das Gegebene dem Kinde wirklich neu und für dasselbe anziehend sein. Ist's aber wohl interessant, wenn das Kind lesen muß: „Das Pferd frißt Heu und Hafer?" — Wußte es dies nicht schon, ehe es in die Schule kam? —

Dabei ist Mannigfaltigkeit der Darstellung zu wünschen: prosaische und poetische Stücke können abwechseln. Zwar liegt es in der Natur der Sache, daß der ruhige Lehrton vorherrscht: aber kleine Erzählungen, Fabeln, Lieder, auch wohl Briefe, Gespräche, Räthsel werden hier und da die Darstellung beleben und zugleich als Leseübungsstücke dienen.

Hinsichtlich des Aeußern noch diese Bemerkungen:

Deutsche und lateinische Druckschrift müssen abwechseln. — Auch einige Abschnitte in Currentschrift drucken zu lassen, wie Schrader, Hempel u. A. gethan haben, ist unnütz: denn wenn diese Schrift auch schöner ausfiele, als in Hempel's Volksschulfreunde, so würde dadurch die Fertigkeit, Geschriebenes zu lesen, doch nicht gefördert. Dazu müssen andere Mittel angewandt werden, als das Lesen von fünftehalb-Seiten einer stets gleichmäßigen Schrift! (Vergl. den Art. Lesen).

Das Papier muß dauerhaft und reinlich sein; blendendes Weiß ist unnöthig. Der Druck sei scharf! — Bilder sind unnütz; sie ziehen sogar die Aufmerksamkeit der Kinder vom Texte ab und zerstreuen dadurch. Sind sie übrigens schlecht, so bringen sie noch dazu falsche Vorstellungen in den Kopf der Schüler. Sind sie Sudeleien, so leidet darunter das ästhetische Gefühl.

Man vergleiche über Lesebücher insbesondere noch folgende Aufsätze:

Dr. Gräfe's Archiv 1830. Bd. 1. Hft. 4.

Schulblatt f. d. Provinz Brandenburg. 1841. Bd. 6. Hft. 2. S. 178 ff. (Ueber die gangbarsten Lesebücher für Volksschulen).

Schleswig-Holsteinsches Schulblatt. 1842. Bd. 4. Hft. 2. (Ueber die Beschaffenheit und Einrichtung eines Lesebuches f. Volksschulen, v. Sierck).

Dasselbe Blatt. 1842. Bd. 4. Hft. 1. (Ueber ein Lesebuch f. unsere Schulen, nach Zweck, Stoff und Form betrachtet, v. Fedderſen).

Dr. W. J. G. Curtmann, die Schule und das Leben. Friedberg, 1842. (S. 239 ff. „Verbesserte pädagogische Schriftstellerei." Hier wird gewünscht, daß die Speculation der Buchhändler von der Abfassung und Einführung der Schulbücher gänzlich ausgeschlossen, und die Verfassung der eigentlichen Schulbücher von den Schulbehörden als Preisaufgabe behandelt werden möchte).

M. Junker, die Zwecke des Lesens und die zur Erreichung dieser Zwecke nöthige Beschaffenheit des Lesestoffes für Volksschulen, nach den vom Insp. M. Wagner gegebenen Andeutungen. Mit Anmerkungen und einem Vorworte des Letztern. Essen. 11¼ Sgr.

*) Diesterweg, (Anleitung zum Gebrauche des Schullesebuchs S. 17) sagt zwar: „der Unterricht im Lesen soll, wie kein Unterricht, Tändelei und Spiel sein." Er meint aber etwas ganz Anderes, als er sagt; denn er will sagen: „Wie kein Unterricht, soll auch der Unterricht im Lesen nicht Tändelei und Spiel sein."

Diesterweg im „Wegweiser zur Bildung für Lehrer" im Capitel: Der Leseunterricht.
(Hergang's) Zehn Jahre u. s. w. Th. I. S. 364 ff.
Desaga im Vorworte zu seiner Schrift: „Allgem. Lesebuch zur Erwerbung und Bewahrung der gemeinnützigsten Kenntnisse" u. s. w. Heidelberg, 1831.

Ksch.

Lesen (Leseunterricht — Lesel ehrarten).

I. Begriff, Zweck und Wichtigkeit des Lesens. —

Lesen heißt in seiner ursprünglichen Bedeutung: zusammenlegen, sammeln, wie es noch in den Redensarten „Steine lesen," „Aehren lesen," u. s. w. vorkommt. (So auch das griech. Wort λεγειν und das latein. legere). Das Lesen in sprachlicher Beziehung ist in der That ein geistiges Sammeln, ein Zusammenlegen der Lautzeichen zu Sylben und Wörtern, ein Aufnehmen dessen, was von Andern schriftlich niedergelegt worden ist. (Nebe sagt: „Lesen ist ein Nachsprechen des vermittelst der Lautzeichen dem Auge Vorgesprochenen." Dr. Schulze: „Das Lesen in seiner höchsten Bedeutung ist ein nach sichtbaren Lautzeichen oder nach Buchstaben geordnetes Sprechen").

Der Zweck des Lesens ist (nach Graser) die Reden Anderer aufzufassen, die in den vorliegenden geschriebenen oder gedruckten Worten zu vernehmen gegeben sind, weil sie entweder der örtlichen Entfernung wegen, in welcher wir mit einander stehen, oder des Zeitverhältnisses wegen, vermöge dessen sie uns noch zum Vernehmen hinterlassen sind, mündlich gesprochen von uns nicht vernommen werden können. Das Lesen ist also das Mittel des sprachlichen Verkehrs zwischen Entfernten in der Gegenwart oder der Vergangenheit. Folglich ist Lesen können: das Vermögen, die Sprache Anderer in der Schrift oder im Drucke zu vernehmen und so aufzufassen, daß man nicht nöthig hat, die zu uns Sprechenden zu fragen, weil das Fragen nach unserer Voraussetzung unmöglich ist; — oder vom höhern Standpuncte aus gefaßt: Lesen können ist das Vermögen, den sprachlichen Verkehr mit den Gliedern unserer Gemeinschaft (d. h. mit den Menschen überhaupt) in der Gegenwart oder Vergangenheit zu unserer (wechselseitigen) Bildung unterhalten zu können.

Schon daraus ergibt sich die hohe Wichtigkeit des Lesenlernens, wie des Leseunterrichtes.

„Wer nicht lesen kann, dem ist die reichste Quelle der mannigfaltigsten Kenntnisse verschlossen, auch ist er unfähig, Andern seine Gedanken schriftlich mitzutheilen, er ist zu vielen Geschäften des bürgerlichen Lebens unbrauchbar, ist tausend Verlegenheiten und Nachtheilen ausgesetzt, und kann selbst an den öffentlichen Andachtsübungen nicht einmal gehörigen Antheil nehmen, wie ihm der eigene stille Gebrauch des göttlichen Wortes und anderer Mittel der Erbauung und Erquickung unmöglich ist. Außer diesem materiellen Nutzen ist aber auch nicht nur die Kunst zu lesen ein Hauptmittel zur formalen Bildung, sondern der Leseunterricht selbst wirkt mächtig auf die gesammte Bildung ein, sobald er gehörig ertheilt wird." (Zerrenner).

Es ist demnach sehr viel daran gelegen, daß die Kinder in möglichst kurzer Zeit fertig und gut lesen lernen, zugleich aber auch zum Verstehen des Gelesenen angeleitet werden. Man hält den Leseunterricht meistens für viel leichter, als er ist, man treibt ihn ganz mechanisch, vertraut denselben Neulingen im Lehrfache, wohl gar Schulkindern an. „Höchst sonderbar ist die Beobachtung, daß die Schulmännerwelt gerade in einem der wichtigsten Lehrgegenstände sich immer noch nicht über die Nebelhöhe der alten Schulmeister erhoben hat, indem sie das Lesen lediglich als eine technische Kunst lehrt, und dabei nicht mehr geistige Einwirkung verwendet, als die eines eifrigen Handwerksmannes, z. B. eines Drechslers, welcher den Lehrling anweist, wie er den Meißel oder Hobel ansetzen, mit mehr oder weniger Nachdruck gebrauchen oder im Gebrauche nachgeben soll. (Graser).

II. Leselehrarten.

A. Classification derselben.

Um eine Uebersicht derjenigen Methoden zu gewinnen, welche bisher beim Leseunterrichte angewandt worden sind, ist es nöthig, daß wir dieselben unter gewisse Classen bringen. Man kann bei der Classificirung von verschiedenen Gesichtspuncten ausgehn: 1) man kann dabei die Sprachelemente zum Grunde legen, 2) oder man nimmt auf das Methodische des Verfahrens Rücksicht, 3) oder man fragt nach dem Verhältnisse des Leseunterrichtes zu den übrigen Lehrgegenständen.

1) Wenn wir bei der Eintheilung der Lesemethoden die Sprachelemente berücksichtigen, so stellen sich 4 verschiedene Methoden heraus: a) die Buchstabir-, b) die Syllabir-, c) die Lautir- und d) die Mundstellungsmethode.

a) Die älteste unter allen ist die Buchstabirmethode. Hier zeigt man dem Kinde den Buchstaben, als das eigentliche Schriftzeichen und gibt zugleich den Namen desselben. (Daher heißt die Methode auch — vom latein. nomen, der Name — die Nominalmethode). Dieser Name ist ein ganz willkürlich gewählter; gleichwohl muß das Kind, ehe es zum Lesen kommt, den Buchstaben bei jenem Namen nennen, den es beim eigentlichen Lesen nicht gebrauchen kann. Das Kind soll z. B. „Schutz" lesen, so buchstabirt es erst: „es ce ha u te zed — Schutz." —

Die Buchstabirmethode geht allerdings von der richtigen Idee aus, daß das zu lesende Wort in seine Elemente zerlegt werden müsse; aber sie vergreift sich in der Wahl des Elementes: sie nimmt den willkürlichen Namen des Schriftzeichens, statt den Laut desselben zu geben. — Doch fand sie schon unter den Schulmännern der Vorzeit ihre Gegner, wie Valentin Ickelsamer und Amos Comenius. (S. d. Artikel „ABC-Schütze" Bd. I. S. 5. und „Comenius" S. 436 ff.) Auch J. G. Zeidler wollte in seinem neuen verbesserten vollkommnen ABC-Buche, als Schlüssel zur Lesekunst, welches zu Halle 1700 in 2 Bänden erschien, lehren, „wie ohne alle Unterweisung, auch ohne alles mühselige und langweilige Buchstabiren, Jeder sich selbst in wenigen Tagen Alles, es sei so schwer es wolle, fertig lesen lehren könne." Später wurde diese neue, der Syllabirmethode sich nähernde Lehrart besonders von den Pädagogen aus der Frankischen Schule in Schutz genommen, wie von dem Prediger Venzky zu Barby (1721), von Joh. Jul. Hecker, dem Stifter der Realschulen in Berlin (geb. 1707, gest. 1768) u. a. Im Jahr 1735 erschien die pseudonyme Schrift: „Nachsinners Lesekunst, in welcher das zornerweckende Buchstabiren aus dem Wege geräumt wird." In dieser Schrift heißt es unter anderm:

„Mein Leser, denke doch, wie lernt und lehrt man lesen?
Wenn man hoch lesen will, spricht man ha o ce ha.
Dann kommt das Wort hernach, wenn's erst confus gewesen:
Man tönet zweimal ha, und ist darin kein a.
Klingt es nicht wunderlich, wenn man will spielen sagen,
Und kommt mit es pe i e el e en hervor?
Ein solch gezognes Spiel möcht' mich vom Lernen jagen,
Es kommt ja allzuschwer der rechte Zweck hervor."

Andere Männer, die einer bessern Methode den Weg bahnten, waren: J. M. Geßner (Vorschläge von Verbesserung des Schulwesens, 1756), May (1787), der k. k. Major Matthias Hauser (Methode, das Schreiben und Lesen ohne Buchstabiren zu lehren, zur Erleichterung des ersten Unterrichts der Kinder. Wien 1796), der französische Minister François de Neufchateau (Methode pratique de la lecture, 1799), Basedow, Wolke, Campe u. A. m.

b) Wie die Buchstabirmethode ein geschwindes Hersagen der Buchstabennamen, so ist die Syllabirmethode ein Hersagen zusammengesetzter Buchstaben, Sylben. Bei der reinen Syllabirmethode sagte man dem Schüler die zusammengefaßten Sylbenlaute durch Festhalten der Vocale (an welche die Consonanten sogleich angeschlossen wurden) so oft vor, bis sein Gedächtniß dieselben aufgefaßt hatte, und auf diese Weise lernte er die Sylben erst bei ein-, dann bei mehrsylbigen Wörtern anwenden. Doch wurde diese Methode gewöhnlich mit der Buchstabirmethode verbunden, so daß das Buchstabiren dem Syllabiren vorherging, oder beide Methoden sogar in demselben Augenblicke und auf ein und dasselbe Wort angewandt wurden. Beim Lesen des Wortes „Wanderschaft" mußte der Schüler so verfahren: „we a en, wan, de e er, der, wander, es ce ha a ef te, schaft, wanderschaft."

Eine Syllabirmethode in höchster Potenz ist die Gedike'sche Lesemethode. (Kinderbuch zur ersten Uebung im Lesen ohne ABC und Buchstabiren. Berlin 1798.) Gedike giebt dem Kinde nicht blos die Sylbe, sondern das ganze Wort hin. Man hat sie deshalb Verbalmethode genannt, (vom lat. verbum, Wort). „Er läßt gleich drauf los lesen und traut der Energie des kindlichen Geistes zu, daß dieser die Abstractionen, die nöthig sind, um den Laut oder Schall, wofür die gegebenen Buchstaben Zeichen sind, sich zur Kenntniß zu bringen, schon selbst vornehmen werde. — Diese kühne Methode, so sehr ihre Unvollständigkeit auch einleuchtet, da sie die Frage: woher bin ich? ganz unbeantwortet läßt, beantwortet wenigstens die Frage: wozu bin ich? durch die Praxis ganz erschöpfend. Es muß sich bei ihr leicht die Ueberzeugung einschleichen, daß die Buchstaben nur Mittel zu einem Zwecke sind, wogegen sie bei der Buchstabirmethode lange als Zweck behandelt werden. Auch bringt sie nicht ein positiv verwirrendes Element mit, wie die Buchstabirmethode." (Allg. Schulzeitg. 1826 Abth. I. S. 123.) — Eine Auffrischung der Syllabirmethode ist W. Kritzler's vereinfachte Lesemethode. (Düren, 1838.) — Auch Pestalozzi's Verfahren nähert sich der Syllabirmethode.

c) In höherm Grade entspricht den Forderungen eines naturgemäßen Unterrichtes die Lautmethode (auch Lautirmethode, Elementarmethode genannt). Durch die früher versuchten Verbesserungen der Buchstabirmethode vorbereitet, trat sie besonders durch Olivier und Stephani in's Leben, und ist in der neuern Zeit nach vielfachen Richtungen hin, von Krug, Schulze, Diesterweg u. a. ausgebildet worden. — Ihr eigentliches Wesen besteht darin, daß sie dem Kinde nicht den willkürlichen Namen des Buchstaben giebt, sondern zuerst nur den Laut des Schriftzeichens lehrt, woher auch ihr Name. — Einige Methodiker hielten es dabei für besonders vortheilhaft, dem Buchstaben zwar einen Namen zu geben, aber keinen willkürlichen, sondern einen von dem Sprachorgane, dessen man sich zur Aussprache des Buchstaben bedient, oder von dem Tone, den man dabei hört, abgeleiteten Namen*). So Olivier, Krug u. a.

Zerrenner urtheilt über die Lautmethode, daß dieselbe die naturgemäßeste und die bildendste sei; daß sie am schnellsten zum Ziele führe, die Sprache vorzüglich ausbilde, und der Orthographie mehr als irgend eine andere vorarbeite.

d) Gleichwohl machte man der Lautmethode den Vorwurf, daß sie immer noch nicht bis zum Grunde, bis zu den Anfängen der Erscheinung zurückgehe. Als diese Anfänge der Erscheinung betrachtet man die Mundstellungen, wodurch alle Laute oder Mundschälle gebildet werden. So entstand Graser's Mundstellungsmethode, die von seinen Anhängern als die gründliche oder erschöpfende Methode gepriesen worden ist.

Graser will nicht blos, daß der Schüler die Buchstaben lautiren lerne, und auf die Organe aufmerksam werde, mit welchen der Mund den Laut hervorbringt; das sei eben nur eine mechanische Operation und ein Leseunterricht, der technische Fertigkeit bezwecke. Der Schüler solle vielmehr auf die Beobachtung geführt werden, daß die Sprache eine Hauptbedingung des Zusammenlebens sei; er solle die Nothwendigkeit und die Art und Weise kennen lernen, die Verbindung mit Entfernten zu unterhalten, und das Verlangen empfinden, diese Art und Weise kennen zu lernen. Es müsse ihm aus selbst gemachten Beobachtungen klar werden, daß jedes Wort aus mehren Lauten und Schällen zusammengesetzt sei, und daß, wie die Theile des Wortes als Laute und Schälle aus dem Munde zu vernehmen kommen, sich stets auch eine ihnen eigenthümliche Figur im Gesichte wahrnehmbar darstelle. Diese Beobachtung führe auf den Gedanken, daß man am besten thue, Figuren und Zeichen für die sichtbaren Veränderungen zu setzen, welche die Laute und Schälle im Gesichte zur Folge haben.

Graser fand vorzüglich unter den jüngern Schulmännern vielen Beifall. Einige haben seine zu künstliche Methode auf größere Einfachheit zurückgeführt; Andere hielten es für einen Mangel, daß bei Graser's Theorie die Benennung der Laute und Mundschälle noch fehlte, und wollten also auch für diese Methode ähnliche Bezeichnungen der Buchstaben angewandt wissen, wie dies von Olivier und Krug bei der Lautmethode geschehen war. In welcher Art Letzteres von Köhler und Hammer versucht worden ist, werden wir weiter unten zeigen.

*) Man sah es nämlich für einen großen Mangel der Lautmethode an, daß sie auf halbem Wege stehen bleibt und hielt es für nöthig, für jeden Schall einen möglichst entsprechenden Namen aufzusuchen. Vgl. allg. Schulzeitg. 1826. 1. Nr. 86. — „Ueber Lesemethode," — v. Aschenbach ib. 1827. I. 3. 4. (vgl. 1828. I. 17.)

Ueberdies hat man diese vier Methoden auf mannigfaltige Weise unter einander zu verschmelzen gesucht. Wie dies mit der Buchstabir- und Syllabirmethode häufig geschehen sei, ist schon oben gesagt worden. Aber auch die Lautirmethode hielt man für vereinbar mit der Buchstabirmethode; man wollte sich dadurch der Vortheile Beider bemächtigen und zugleich die Nachtheile Beider verhüten. In diesem Sinne ist ein Aufsatz von K. Baumfelder geschrieben:

„Ist die Verbindung der Buchstabir- und Lautirmethode zweckmäßig?" — Allg. Schulzeitg. 1824. Nr. 45. f.*)

2) Nehmen wir weiter bei Eintheilung der Lesefehrarten auf das eigentlich Methodische, auf Methode im engern Sinne, Rücksicht, so giebt es eine synthetische und eine analytische Lesemethode.

a) Die synthetische geht von dem einzelnen Elemente aus, mag dies Element nun der Buchstabe oder der Laut oder die Mundstellung sein, und schreitet dann zu dem Zusammengesetzten fort. Diese Methode ist noch jetzt die vorherrschende, und, wie sich aus dem Gesagten ergiebt, bei allen bisher genannten Lesefehrarten anwendbar.

b) Die analytische dagegen giebt sogleich das Zusammengesetzte und lehrt an diesem das Lesen. Dies ist die Methode des Jacotot. Bei ihm ist auch (wie bei Gedike) weder vom Buchstabiren, noch vom Syllabiren, noch vom Lautiren die Rede; aber er geht noch weiter. Während Gedike das einzelne Wort in seiner Totalität auffassen läßt, legt Jacotot einen ganzen Satz, allerdings einen kürzern vor. Dieser Satz wird von dem Lehrer so lange vorgelesen, bis die Kinder denselben auswendig wissen. Doch wurde während des Vorlesens auch auf jedes gelesene Wort hingewiesen. Haben die Schüler diesen Satz vollkommen inne, so müssen sie zuerst in der Reihe, dann außer der Reihe jedes vorgesprochene Wort zeigen. Ist dies bis zur Fertigkeit eingeübt, so wird nun jedes Wort in seine Sylben zerlegt, indem man dasselbe sylbenweise ausspricht; die Kinder müssen darauf den ganzen Satz vollständig, aber sylbentheilend, nachsprechen. Mit den Sylben wird nun auf ähnliche Weise verfahren, wie vorher mit den Worten: die Schüler müssen jede einzelne Sylbe erst in der Reihe, dann außer der Reihe auffuchen. Dabei werden sie angeleitet, die gleichlautenden Sylben mit einander zu vergleichen. Hat man auch dies so lange geübt, bis die Schüler jede Sylbe, ohne zu fehlen, auffinden können, so schreitet man zur Auflösung der Sylben in Buchstaben, wobei ganz das vorige Verfahren beobachtet wird. — Jetzt haben die Schüler gelernt, den ersten Satz zu analysiren, und man kann zu einem zweiten Satze übergehn. Nachdem auch dieser auswendig gelernt worden ist, beginnt man zunächst damit, daß man die Wörter, die Sylben, die Buchstaben, welche schon im ersten Satze vorgekommen sind, im zweiten Satze auffuchen läßt. Sodann hat der Schüler die noch nicht dagewesenen Wörter, Sylben und Buchstaben selbst anzugeben, welche ebenfalls in der vorher angegebenen Weise erlernt werden müssen. Zeigt sich bei der Wiederholung der beiden ersten Sätze, daß die Schüler alles darin Vorkommende vollständig gefaßt haben, so geht man zum dritten Satze über, welcher auf dieselbe Weise behandelt wird. — Aehnlich ist das Verfahren Ch. H. Müller's.

Nach Jacotot's Grundsätzen sind bearbeitet:

Dr. E. Fibel's kurze Anleitung zum Lesenlehren, verbunden mit Sprech-, Denk-, Schreib-, Gedächtniß- und Sprachübungen. (Breslau 1841.) Drei Tabellen dazu (ib.) und Erstes Lesebüchlein für Kinder (ib. 1841. Zusammen 9½ Sgr.)

K. Seltsam Jacotot's Methode in ihrer Anwendung auf den ersten Leseunterricht und die schriftlichen Uebungen. Breslau 1841. 7½ Sgr.

c) Neuere Lesefehrer verbinden die Synthese mit der Analyse. Sie lösen ein gegebenes Wort (gleichviel ob gesprochen, oder geschrieben) in seine Bestandtheile auf und lassen es, mit Angabe seiner Elemente, wieder zusammensetzen. Auch die Graser'sche Methode ist eine analytisch-synthetische, denn sie beginnt (analytisch) damit, daß irgend ein, aus einer Rede vernommenes, Wort in seine Theile aufgelöst und die den Lauten entsprechenden Mundstellungen aufgesucht werden, die Stellung des Mundes wird untersucht und mit den Schülern deliberirt, wie eine Abbildung oder doch eine bezeichnende ähnliche Nachbildung derselben gesetzt, d. h. der erste Buchstabe geschrieben werden könne. Der Buchstabe selbst wird vom Schüler unter bloßer Anleitung des Lehrers gebildet, und dann (synthetisch) mit derselben geistigen Beschäftigung auf andere Theile des Wortes übergegangen. Dabei wird noch die Bedingung der Verbindung einzelner Schriftzeichen erforscht und in der feinen Zusammenfügung der Buchstaben durch die sogenannten Haarstriche gefunden. So geht es vom Schreiben eines Wortes zum Schreiben eines andern, wobei immer wieder ein neuer Buchstabe kennen gelernt wird.

3) Endlich kann man bei Classificirung der verschiedenen Lesefehrarten noch das Verhältniß beachten, in welches sie den Leseunterricht zu den übrigen Lehrgegenständen stellen.

a) In der alten Volksschule trat der Leseunterricht ganz isolirt auf. Das Kind bekam mit dem Eintritte in die Schule auch die Fibel in die Hand und wurde ohne irgend eine Vorbereitung sogleich zum Lesen geführt. Diese Lesefehre bildete, nebst dem Auswendiglernen des Catechismus, das Hauptmoment des ganzen Elementar-Unterrichts; Schreiben und Rechnen waren Nebendinge, die meistens nur von wohlhabendern Kindern gegen besondere Vergütung gelernt wurden.

b) Allmählig fing man an, den Leseunterricht durch Sprechübungen vorzubereiten und knüpfte an den Inhalt des Gelesenen sogenannte Denkübungen. — So beifallswürdig das erstere Verfahren ist — (auch von Schulze, Denzel, Nebe u. a. wird dasselbe angerathen —): so zweckwidrig war das andere. Denn der Lesestoff unsrer gewöhnlichen Fibeln ist nicht genug Denkstoff und überdies nach ganz andern Grundsätzen geordnet, als wonach die Anschauungsübungen der Elementarstufe geordnet werden müssen.

c) Dabei lag es nun sehr nahe, den Leseunterricht auf's Engste mit dem Sprachunterrichte zu verbinden. Man entwarf zu diesem Zwecke besonders eingerichtete sprachlehrliche Lesebücher (s. d. Art. „Lesebü-

*) Eine Verbindung der Lautir- und Buchstabirmethode bezweckt auch P. F. Th. Kawerau (Regierungs- und Schulrath zu Cöslin) in seinem Leitfaden für den Unterricht im Lesen, nebst vorangeschickter kurzer Lautlehre. 2. Aufl. Liegnitz 1833. 22½ Sgr. — Eine Beurtheilung dieser Methode v. O. Schulz s. im Schulblatte f. d. Prov. Brandenburg 1841. VI. S. 135 ff.

cher" —), und drang sogar darauf, „allen abgesonderten grammatischen Unterricht in der Muttersprache fahren zu lassen und das Wenige, was ein Knabe von grammatischen Dingen zu wissen braucht, an die Uebungen im Lesen anzuknüpfen." So z. B. Otto Schulz.

Vergleiche dessen Aufsatz: „Soll man den Sprachunterricht an den Leseunterricht anschließen?" — im Schulblatte für die Provinz Brandenburg 1842. VII. 1. S. 79 ff.

Doch berichtigt hier Schulz den Irrthum, als ob er eine solche Verbindung des grammatischen Unterrichts mit der Leselehre schon in der Elementarclasse verlange.

Eine Verbindung der Leseübung mit Sprachübung ist auch empfohlen worden in

Döhner u. Otto sächs. Volksschulfr. 1828. IV. 3. S. 345 ff. „Neue Leseschule oder neue Anstalt, das Lesenlernen nicht nur zu erleichtern, sondern auch zu veredeln" — v. Kelle.

d) Von größerm Erfolge war die Verbindung des Leseunterrichtes mit dem Schreiben. — In vielen Schulen lehrte man zwar schreiben, aber die Schreibestunden standen eben so abgesondert da, wie die Lesestunden. Für beide Lehrgegenstände hatte man einen eignen Lehrgang. Doch liegen die Zwecke des Lesens und des Schreibens einander so nah, daß man sich nur wundern muß, warum die Pädagogen nicht früher schon auf die Verbindung beider gefallen sind. Bei dieser Verbindung ist aber ein doppelter Weg möglich.

α) Man führt entweder durch Lesen zum Schreiben (das Lesenschreibenlernen). So unter Andern Jacotot. Was nach der oben beschriebenen Jacotot'schen Methode gelesen und gelernt worden ist, muß sogleich auch orthographisch und calligraphisch aufgezeichnet werden.

β) Oder man führt durch Schreiben zum Lesen (Schreibenlesenlernen). Dies ist die vorzugsweise so genannte Schreiblesemethode, die immer mehr Verbreitung findet. Wir sahen schon aus dem von der Graser'schen Methode Gesagten, daß Graser erst schreiben, dann lesen lehrt. Doch ist die Schreiblesemethode nicht blos mit der Mundstellungsmethode, sondern eben so gut mit dem Lautiren vereinbar. Wohl aber hat Graser das Hauptverdienst, zuerst darauf aufmerksam gemacht und einen festen Lehrgang aufgestellt zu haben*).

Das Naturgemäße der Schreiblesemethode liegt besonders darin, daß das Kind vom Anfange an selbstthätig ist, weil dasselbe sogleich Wörter und Sätze niederschreiben lernt; es lernt mit größerer Freudigkeit. — Für den Schreibleseunterricht erklärten sich (außer Graser) Diesterweg, Dreher, Graßmann, Rossel, Harnisch, Scholz, Schulz, Wurst u. A. — Doch gesteht Diesterweg selbst zu, „daß die Schreiblesemethode eine größere Geschicklichkeit und Gewandtheit des Lehrers verlange, als der vom Anfang an getrennte Unterricht im Lesen und Schreiben, und daß eben darum die Einführung derselben nicht von allen Lehrern zu verlangen sei." (S. Wegweiser f. Lehrer 1. Aufl. 1838. I. S. 243.)

*) A. Ludewig (der Schulmeister in der Stadt und auf dem Lande, Wolfenbüttel 1841. S. 140 ff.) fordert, daß neben dem vorgeschriebenen und von den Schülern nachzuschreibenden Zeichen auch das gedruckte aufgestellt und eingeprägt werde. Dies ist aber gegen den eigenthümlichen Gang der Schreiblesemethode, wie die weiter unten anzuführenden Lehrgänge darthun werden.

Einige halten es für gleichgiltig, (so Diesterweg und A. Ludewig,) ob man bei diesen ersten Schreibeübungen die lateinische oder die deutsche Currentschrift wähle.

Für die lateinische Schrift erklären sich Graser und J. L. Ludwig, weil dieselbe wegen ihrer großen Einfachheit für die ungeübte Hand des jungen Schülers die passendste und mit unsrer gewöhnlichen Druckschrift am nächsten verwandt sei. — Andere dagegen ziehen die Currentschrift vor. So Fr. Straubenmüller (Handfibel für den Schreibleseunterricht mit Currentschrift. Ein Lehr-, Lese-, Vorschriften- und Aufgabenbüchlein. Wiesensteg 1839. 10 kr.) und E. F. Hammer (Lehrgang für den Schreibleseunterricht. Königsberg 1841.)

Von manchen Lehrern ist sogar die Druckschrift vorgezogen worden, weil das Kind beim ersten Schreiben immer nur eckige Buchstaben mache und der Uebergang von den Schreibleseübungen zu den Uebungen des Lesens in der Handfibel sodann kein Hinderniß finde. So Müller (Mädchenschullehrer in Ravensburg), der, wie oben erwähnt, das Lesen durch das Schreiben auf analytischem Wege lehrt. Vgl.

Ch. H. Müller der Schreibleseunterricht in Lectionen dargestellt. Mit einem Vorw. v. K. A. Zoller. Kunzelsau 1840. 15 kr.

Auch nach der Bell-Lancaster'schen Methode bildeten die Kinder die Figuren der Druckbuchstaben im Sande nach.

Einigen Lehrern schienen alle gewöhnliche Schriftzeichen für den Lehrzweck ungenügend, so daß sie es räthlich fanden, sich beim ersten Unterrichte im Schreiben einer dazu besonders erfundenen Elementarschrift zu bedienen. Diesen Weg schlägt unter Andern Wurst ein (S. dessen „Das älterliche Haus.") In dieser Schrift ist z. B. der zweite Buchstabe n, das soll aber e bedeuten. Auf diese Elementarschrift ließ er in der ersten Auflage jenes Buches die lateinische Schrift folgen; in der zweiten Auflage aber hat er letztere mit der Currentschrift vertauscht. Jener Umweg möchte kaum zu billigen sein. —

e) Nehmen wir endlich hinzu, daß mit dem Schreibleseunterrichte auch der Sprachunterricht verbunden werden kann und (von Graser z. B.) wirklich verbunden worden ist, so haben wir alle mögliche Combinationen zusammengestellt, und damit die Classifizirung der Leselehrarten nach 3 Eintheilungsgründen beendigt.

B. Characteristik der vorzüglichsten Lesemethoden und ihrer Spielarten.

Um unsere Leser noch genauer mit den Eigenthümlichkeiten der Hauptlesemethoden bekannt zu machen, und ihnen die Vergleichung derselben zu erleichtern, gehen wir noch mehr in's Einzelne und characterisiren sie sorgfältiger. — Unter jenen Methoden hat die Buchstabirmethode am längsten die Herrschaft geübt, die Lautmethode ist jetzt am verbreitetsten, die Schreiblesemethode endlich diejenige, für welche sich die denkendsten Pädagogen entschieden haben. Wir halten uns daher an diesen dreifachen Typus des Leseunterrichtes; wir wollen das Wesen der 3 Methoden genauer beschreiben und zugleich auf die Spielarten (Nüancen, Modificationen, Manieren) derselben hinweisen.

1) Die Buchstabirmethode.

Zwar ist die Buchstabirmethode fast als eine todte

zu betrachten, da sie (wenigstens in Deutschland) wohl nur noch in sehr wenigen Schulen betrieben werden möchte, doch sie gehört der Geschichte der Pädagogik an und darf deshalb in der Real-Encycl. nicht übergangen werden.

Die Buchstabirmethode ging, wie schon bemerkt, von dem Namen des Buchstaben aus. Meistens mußte der Schüler erst alle Buchstaben kennen lernen, ehe man ihn zum Sylbenlesen kommen ließ. Daher enthielten die alten ABC-Bücher gleich auf ihrer ersten Seite alle Buchstaben nach der Ordnung des Alphabetes. Ein Fortschritt war es schon, wenn einige Fibeln die Buchstaben in genetischer Ordnung aufführten, erst die Vocale, dann die Doppellaute, zuletzt die Mitlaute und zwar diese nach ihrer Familienähnlichkeit neben einanderstellten. — Als Erleichterungsmittel dienten Vergleichungen zwischen der Gestalt des Buchstaben und andern Gegenständen: da redete man z. B. von einem Buchstaben, der wie ein Schlüssel aussieht, von einem, der ein Schurzfell vorhat u. dergl.*). Basedow ließ die Buchstaben gar von Pfefferkuchenteig backen, um den Kleinen das Lernen zu versüßen. In vielen Volksschulen mußte der große Hahn, der auf dem letzten Blatte der Fibel angeblich gebildet war, der Freudenbringer und Zuckerspender werden. Auch die Bilder und Verschen des alten Bienrod'schen ABC-Buches sollten die Leselust fördern helfen. — Zweckmäßigere Lehrmittel waren außer der Handfibel die Buchstabirtafeln und die erst später eingeführte, auch beim Lautirunterrichte brauchbare Lesemaschine.

Nach erlangter Buchstabenkenntniß ging man zum Buchstabiren einzelner Sylben und einsylbiger Wörter über, dann folgten zwei- und mehrsylbige Wörter. Die Kenntniß der großen Buchstaben wurde in der Regel erst später gelehrt, und daher war die zweite Stufe, welche die kleinen Schüler zu ersteigen hatten, das „Kommen in's große A." — Lateinische Schrift blieb ganz ausgeschlossen.

Als wesentlicher Bestandtheil der Buchstabirmethode galt vielen Lehrern das bei mehrsylbigen Wörtern eintretende Wiederholen der vorhergegangenen Sylben, so daß beim Buchstabiren der zweiten Sylbe immer die erste, und bei der dritten immer die erste und zweite Sylbe wiederholt werden mußten. (Einige Methodiker verwarfen jedoch dies Verfahren als unnütze Zeitverschwendung).

Die Hauptmängel der Buchstabirmethode liegen in dem Naturwidrigen und Geisttödtenden, das von ihr unzertrennlich ist: denn unnatürlich ist sie, weil man beim Lesen nicht die Namen, sondern nur die Laute der Schriftzeichen hört; geisttödtend aber muß sie wirken, indem der Schüler durch sie an mechanisches Nachsprechen gewöhnt wird. Auch erforderte bei Anwendung dieser Methode das Lesenlernen weit mehr Zeit. — Demungeachtet hat sie hier und da noch Freunde und Vertheidiger gefunden (unter ihnen C. A. Zoller „Ehrenrettung der Buchstabirmethode gegen die Vorwürfe neuerer Leselehrer." Tübingen, 1825). Man gab zu, daß das Kind beim Buchstabiren zwar langsamer, aber genauer lesen lerne; man sagte, daß die Buchstabirmethode für das Kind nicht so schwierig sei, als sie scheine, die Lautmethode dagegen einen sehr gewandten Lehrer fordere und die Mitwirkung eines Lehrgehilfen in überfüllten Schulen ganz ausschließe; ja sie mache auch den häuslichen Fleiß unmöglich, weil Eltern und Geschwister dem kleinen Schüler nicht nachhelfen könnten; selbst das brachte man in Anschlag, daß die Schulversäumnisse beim Buchstabiren nicht so störend einwirken, als beim Lautiren. — Alle diese Gründe lassen sich leicht widerlegen: denn die rechte Lautirmethode muß eben auch zum genauen Lesen führen, und will die Schüler durchaus nicht übereilen. Eine Mitwirkung der kleinen Lehrgehilfen und der größern Geschwister wird dennoch möglich sein, wenn diese auch nach der Lautmethode unterrichtet worden sind. Der von den Schulversäumnissen hergenommene Einwurf hat keine Bedeutung, da eine gute Schulordnung dergleichen Versäumnisse nicht aufkommen lassen darf.

a) Pöhlmann'sche Lesemethode.

Von Pöhlmann (Pfarrer zu Ostheim in Baiern, früher Director der Bürgerschule in Erlangen) wurde die Buchstabirmethode zwar beibehalten, aber veredelt. Er ging von dem Grundsatze aus, daß man die Kinder zum Lesen führen könne, bevor sie die Kenntniß aller Buchstaben erworben haben. Sein Lehrgang ist folgender:

In den beiden 1. Lectionen werden die Kinder im Vergleichen und Unterscheiden geübt. In der 3. wird zur Buchstabenkenntniß übergegangen und zwar zuerst zur Kenntniß der Selbstlauter. Die 4. Lection lehrt die Buchstaben b, l, m, n, r — und verbindet dieselben mit den Vocalen zu einfachen Sylben. Der Lehrer spricht die Buchstaben vor und die Kinder müssen dieselben zu Sylben verbinden. Dann wird die Uebung umgekehrt: der Lehrer spricht die Sylben vor und die Kinder lösen dieselben in Buchstaben auf. In der 5. Lection werden Sylben von drei Buchstaben in ähnlicher Weise eingeübt. Die 6. Lection ist zur Wiederholung bestimmt und macht zugleich auf den Unterschied der Vocale und Consonanten aufmerksam. (Doch wird dieser Unterschied dem Bewußtsein der Kinder nicht nahe genug gebracht). — Mit der 7. Lection beginnen Unterhaltungen über die gelesenen Wörter. (Dies ist eine Eigenthümlichkeit der Pöhlmann'schen Methode: sie wollte durch solche Denkübungen die Verstandesentwickelung der Kinder fördern, bringt dadurch aber in der That ein fremdes Element in den Leseunterricht. Man sehe nur die Wörter, die in diesen und den folgenden Lectionen als Denkstoff geboten werden: Bad, Bier, Buch, Bau, Laub, Dach u. a.). Die 8., 9., 10. und 11. Lection sind Einübungen des Dagewesenen, mit Verstandesübungen abwechselnd. In der 12. und 13. Lection lernen die Kinder den Buchstaben f, und an Wörtern wie Faß, fach, faul — werden Denkübungen vorgenommen. Die 14. und 15. Lection lehrt die Buchstaben g und h in Sylben- und Wortverbindungen, woran sich wieder Unterredungen über die vorkommenden Wörter knüpfen. So wird in ähnlicher Weise die Kenntniß aller Buchstaben des kleinen Alphabetes beigebracht.

Das Verfahren beim Lehren der großen Buchstaben ist ganz analog. Mit der Kenntniß der großen Buchstaben wird zugleich zur Sylbentheilung übergegan-

*) Auch bei der Lautmethode wenden Manche ein ähnliches Verfahren an. So bedient sich Neumann der bildlichen Darstellungen, welche Laut und Buchstaben vermittelst Ideenassociation an einander knüpfen.

gen. Wörter wie Alaun und Ambos, und Denkübungen darüber. — Bald werden die Buchstabirübungen zu Leseübungen gesteigert. Schon die 3. Lection dieser 2. Abtheilung enthält Sätze wie: „Das Baumöl wird aus Oliven gepreßt. Es gibt ein weißes, gelbes und grünes Baumöl.“ — Diese Sätze werden erst zu Buchstabirübungen, dann zu Denkübungen benutzt. Man läßt die großen Buchstaben aufsuchen, — ein-, zwei-, dreisylbige Wörter angeben, Wörter durch Versetzung von Buchstaben (z. B. giebt in liebt) verwandeln u. s. w.

Dies wird hinreichend sein, die Methode Pöhlmann's kenntlich zu machen. Nähere Belehrungen geben folgende Schriften:

Joh. Paul Pöhlmann, Versuch einer practischen Anweisung für Schullehrer, Hofmeister u. Eltern, welche ihren Zöglingen und Kindern auf eine leichte u. angenehme Weise und in kurzer Zeit zur Buchstabenkenntniß, zur Fertigkeit im Buchstabiren und Lesen verhelfen und zugleich ihren Verstand bilden wollen. 7 Thle. Erlangen, 1812—1819. (12 Thlr. 20 Ngr.). (Das 1. Bdch. enthält die Anleitung zur Buchstabenkenntniß und zum Lesen (22½ Ngr.) und der 1. Anhang die Lesetafeln. (1 Thlr. 10 Ngr.).

Dessen Beschreibung seiner neu erfundenen Lesemaschine. Erlangen, 1817. (12½ Ngr.).

Dessen stehende Wandfibel — in gr. Fol. Erlangen, 1814. (12½ Ngr.). Anweisung für Schullehrer zum rechten Gebrauche der Pöhlmann'schen Lesemaschine.

Eine Kritik der Pöhlmann'schen Methode s. in J. G. Kelber's neuesten Leselehrarten.

b) Pestalozzi's Lesemethode.

Die Grundlage der Lesemethode Pestalozzi's ist die alte Buchstabirmethode, doch nähert sie sich der Syllabirmethode. — Er selbst characterisirt das von ihm eingeschlagene Verfahren so:

Das Buchstabirbuch geht von den Selbstlautern aus, und bildet durch allmähliges Hinzusetzen von Mitlautern vorn und hinten die Sylben auf eine umfassende und das Aussprechen und Lesen derselben erleichternde Art. Zuerst werden die leichtesten Sylben ab, af, ad u. s. w. formirt, dann jeder dieser einfachen Sylben von vorn derjenige Mitlauter beigesetzt, der im Sprachgebrauche diesen einfachen Sylben wirklich beigefügt werden muß, z. B. zu ab: b, g, sch, st — man erhält also die Sylben: gab, schaf, stab. So werden aus allen Vocalen durch einfache Hinzusetzung von Mitlautern zuerst leichtere, dann durch Hinzusetzung mehrer, auch schwerere Sylben gebildet. Dadurch muß nothwendig ein vielfaches Wiederholen der einfachen Töne und ein allgemeines gereihetes Nebeneinanderstellen aller sich durch gleiche Grundlage ähnlich zeigenden Sylben herauskommen, welches das unvergeßliche Einprägen ihres Schalles und mithin das Lesenlernen äußerst erleichtert. — Die Kinder werden übrigens auf dem Puncte der Buchstabirübungen einzelner Sylben so lang aufgehalten, bis ihre Fertigkeit hierin genugsam gebildet ist; durch allgemeine Benutzung der Aehnlichkeit der Töne wird die Wiederholung der nämlichen Form den Kindern angenehm gemacht, und dadurch der Zweck, sie ihnen bis zur Unvergeßlichkeit einzuprägen, erleichtert. Die Kinder bringen es deshalb mit großer Schnelligkeit dahin, jedes neue Wort, das sich durch Beisetzung einzelner Mitlauter aus andern ihnen schon unvergeßlich gemachten bildet, sogleich ganz auszusprechen, ohne es allemal vorher buchstabiren zu müssen, und dann auch diese Zusammensetzung auswendig buchstabiren zu können, welches ihnen nachher das Richtigschreiben sehr erleichtert.

Pestalozzi fordert überdies die Mütter auf, den Kindern selbst, ehe sie reden können, jene Reihenfolge von Tönen täglich zu wiederholten Malen und auf verschiedene Art vorzusprechen, um sie zur Aufmerksamkeit zu reizen und zum Bewußtsein dieser Töne zu bringen. Dieses Vorsprechen muß mit doppeltem Eifer betrieben, und wieder von vorn angefangen werden, sobald die Kinder anfangen zu reden, um sie dann zum Nachsprechen derselben zu bringen und dadurch schnell reden zu lehren.

Als Lehrmittel empfiehlt er Buchstaben, die in einer großen Form gedruckt, jeder besonders auf steifes Papier geklebt und dem Kinde nach einander vorgelegt werden, wobei man mit den zur Unterscheidung roth gefärbten Vocalen anfängt, die sie vollkommen kennen und aussprechen können müssen, ehe man weiter gehen darf. Darauf zeigt man ihnen nach und nach auch die Consonanten, aber immer gleich mit einem Vocale verbunden, weil sie ohnedem eigentlich nicht ausgesprochen werden können.

Nach der Fundamentalregel des Buchstabirens, daß alle Sylben nichts andres sind, als durch Hinzusetzen von Mitlautern zu einem Selbstlauter entstandene Töne, und der Selbstlauter also immer das Fundament der Sylbe ist, — wird dieser auch zuerst hingelegt oder an der Tafel aufgestellt. (Diese Tafel muß am obern und untern Rande eine ausgehöhlte Leiste haben, worin die Buchstaben stehn, und leicht müssen hinein- und hinausgeschoben werden können). Diesen werden alsdann nach und nach vorn und hinten Mitlauter zugesetzt (s. oben). Jede Sylbe wird nun so lange vom Lehrer vorgesprochen und von den Kindern wiederholt, bis sie ihnen unvergeßlich gemacht ist. Dann läßt man sich die Buchstaben einzeln in und außer der Ordnung (der erste? — der dritte? u. s. w.) hersagen, und die Sylben, die man ihnen verdeckt, auswendig buchstabiren. — Anfangs ist es durchaus nothwendig nur langsam fortzuschreiten, und nie eher zu etwas Neuem überzugehen, bis das Alte den Kindern unauslöschlich tief eingeprägt ist.

Wenn die Kinder auf diese Art zu einer gewissen Fertigkeit im Buchstabiren gelangt sind, so kann man mit Uebungen nach den andern Methoden abwechseln. So kann man auch z. B. von einem Worte einen Buchstaben nach dem andern hinsetzen, bis dasselbe vollständig ist, und dann jedesmal die dastehenden Buchstaben mit einander aussprechen lassen; z. B. g — ge — geb — geba — gebad — gebade — gebadet. Darauf kann man denn durch Wiederwegnehmen des einen Buchstaben nach dem andern wieder auf gleiche Art zurückgehn, und dieses so oft wiederholen lassen, bis die Kinder das Wort ohne Fehler und auch auswendig buchstabiren können. — Man kann auf eben die Art von hinten anfangen aufzustellen. — Endlich theilt man das Wort in Sylben; läßt die Sylben zählen, und in und außer der Ordnung eine jede nach ihrer Nummer aussprechen und buchstabiren.

Einen großen Vortheil kann man sich beim Schulunterrichte hauptsächlich dadurch verschaffen, daß man die Kinder gerade von Anfang an gewöhnt, jeden Ton, (mag man ihnen denselben vorsprechen, oder sie durch die Nummer der Buchstaben oder Sylben zu ihrer Aussprache auffordern), alle mit einander im gleichen Augenblick auszusprechen, so daß der von allen

ausgesprochene Ton, als ein einziger Laut gehört wird. Dieser Tact macht die Lehrarr ganz mechanisch, und wirkt auf die Sinne der Kinder mit unglaublicher Gewalt.

Sind diese Buchstabirübungen auf der Tafel gänzlich vollendet, so wird den Kindern das Buch selbst in die Hand gegeben und dasselbe so lange darin gelassen, bis es zur unbedingtesten Fertigkeit im Lesen desselben gebracht ist.

Haben die Kinder Fertigkeit im Buchstabiren erlangt, so bedient sich Pestalozzi auch noch anderer Buchstabenformen: nämlich über jedem deutschgedruckten Buchstaben steht der entsprechende deutsch geschrieben, und unter dem deutschen Buchstaben der lateinische. So soll das Kind ohne Zeitverlust zugleich nach dem 3fachen Alphabete lesen lernen.

S. Pestalozzi's „Buch der Mütter" und „Wie Grete ihre Kinder lehrt." S. 171 ff.

2) Die Lautirmethode.

Das Eigenthümliche dieser Methode ist schon besprochen und überhaupt als bekannt vorauszusetzen. Die Art und Weise, wie von verschiedenen Methodikern das Kind mit dem Laute bekannt gemacht wird, ist eine dreifache:

a) Man spricht dem Kinde den Laut selbst vor. So Stephani. Dies ist die leichteste, an die Buchstabirmethode hinüberstreifende Art.

b) Oder man leitet den Schüler an, die Laute durch Analysiren seiner eigenen Sprache oder des vom Lehrer Vorgesprochenen aufzufinden. Auf diesem heuristischen Wege begegnen wir dem geistreichen Olivier.

c) Oder man macht auf die Bedingungen aufmerksam, unter welchen die Laute entstehen, und leitet das Kind an, diese Bedingungen zu erfüllen und dadurch den Laut selbstthätig zu erschaffen. Auch dies ist heuristische Lehrform und der von Krug betretene Weg. Er ist mit der Graser'schen Methode verwandt.

Vgl. Wochenblatt für Elementarlehrer von J. P. Rossel, 1831. Nr. 18, 19. „Welches sind die verschiedenen Weisen, auf welche man Kindern die Laute kennen lehren kann, und welches ist davon die beste?" — (Der Verfasser dieses Aufsatzes entscheidet sich für Olivier).

Wir geben auch hier eine Characteristik der vorzüglichsten Schattirungen der Lautmethode. Die eben genannten Männer mögen den Reigen eröffnen.

a) Stephani's Leselehrart.

Der k. baier'sche Kirchenrath Dr. Heinrich Stephani hat das große Verdienst, die Lautirmethode, wenn auch nicht erfunden, doch populär gemacht zu haben. Besonders seit dem Anfange unsers Jahrhunderts hat er diesem wichtigen Zweige des Elementarunterrichts seine ganze Aufmerksamkeit zugewendet.

Als Hauptsache und Hauptgrundsatz beim Lesenlehren bezeichnete Stephani, daß man die Kinder mit dem eigenthümlichen Laute jedes Buchstaben bekannt mache. Lehrer, die diesen Laut selbst noch nicht anzugeben wissen, lernen ihn dadurch kennen, wenn sie jedem Mitlaute einen beliebigen Vocal vorsetzen, dann beim Aussprechen beider jenen recht lang nachtönen lassen (z. B. em — m) und zuletzt diesen Nachton allein wieder hervorzubringen suchen, indem sie ihre Sprachwerkzeuge genau wieder in dieselbe Lage und Bewegung setzen. Haben die Lehrer dies gehörig inne, so wird es ihnen keine Mühe kosten, ihre Schüler zu gleicher Kenntniß zu führen.

Ohne jede Vorbereitung beginnt der Leseunterricht mit den 8 einfachen Grundlauten: a, e, i, o, u, ä, ö, ü. — Die Figuren derselben lernen die Kinder an der Wandfibel, während man sie in der richtigen Aussprache ihrer Laute übt, ohne weitere Nachhilfe kennen, als daß man sie auf die Verschiedenheit der Buchstabenbildung aufmerksam macht. — Nach den einfachen Grundlauten werden die doppelten eingeübt: ei, ai, au, äu (eu). Mit den kleinen Buchstaben werden zugleich die großen erlernt. — Die Mitlaute stehen in folgender Ordnung: a) 6 Stimmlaute: j, w, m, n, l, r; b) 6 Stoßlaute: h, k, d, t, b, p; c) 6 Sauselaute: f (v), ſ (s), sch, z, g, ch. (Stoßlaute und Sauselaute haben mit einander gemein, daß sie Hauchlaute sind).

Vom Aussprechen der einzelnen Buchstaben geht es zum Lesen der einfachen Sylben. Hierbei befolgt man folgende Methode: man läßt ein- oder zweimal den Laut (ja nicht den Buchstabennamen) des ersten Buchstaben so lange von den Kindern forttönend aussprechen, bis sie den dabeistehenden und von dem Lehrer vorgesagten Grundlaut dazu setzen. Hierauf werden sie zu der Fertigkeit angehalten, schnell beide Laute in eine Sylbe zu verbinden. Haben sie sich diese vollkommen eigen gemacht, dann schreitet man zur dritten Stufe: dem Aussprechen einfacher Wörter.

Für die folgenden Uebungen gilt die Regel: knüpfe stets an die dem Kinde schon beigebrachte Fertigkeit die neu zu erwerbende an! — Zunächst kommen einsylbige Wörter wie: mir, mit, mein u. s. w. Man deckt vermittelst eines, oben breiten Stäbchens den ersten Buchstaben (m) zu; die Kinder sehen lauter Sylben (ir, it, ein), die sie bereits fertig lesen können und zu denen sie blos den Laut des zugedeckten Buchstabens hinzufügen dürfen. Dieselbe Uebung wird beim Lesen 1-, 2- und mehrsylbiger Wörter fortgesetzt.

Nachher werden die unächten Buchstaben: y, c, qu, x, ph — erlernt, wobei die Kinder angeleitet werden, selbst auf die Regel zu kommen.

Auf der folgenden Stufe lernen die Kinder die Dehnungszeichen kennen: aa, ah, äh, ee, eh, ie, ih, oo, oh, öh, uh, üh, th, ß. Nachher die Schärfungszeichen: pp, mm, nn, ll, ff, rr, ſſ (ß), tt, dt, ck. — Regel: man lasse das Scharfe und das Gedehnte recht stark ausdrücken.

Die folgenden Uebungen nach dieser Ordnung: 1) Sylben mit 2 Mitlautern a) am Anfang, b) am Ende, c) an beiden Stellen zugleich. 2) Sylben mit mehren Mitlautern. 3) Besondere Aussprache der Buchstaben ch (wie k) und ng. 4) Uebungen im Sylbenabtheilen. 5) Lesezeichen. 6) Leseübungen mit kleinern Sätzen.

Für Sylbenabtheilung gibt St. folgende Regeln: a) man lasse alle einfache und doppelte Grundlaute, die in den Wörtern vorkommen, allein aussprechen, um den Kindern von Neuem den Unterschied zwischen Grundlauten und Mitlauten in's Bewußtsein zu rufen; b) man verfahre auf gleiche Weise mit den Mitlauten; c) nun lasse man sich von den Kindern sagen, wie viele Mitlaute zwischen den Grundlauten stehen; d) zuletzt sage man ihnen die einfache Regel: „der hintere Grundlaut muß immer einen Mitlaut haben." Und nun fange man das sylbenweise Lesen aller dieser Wörter nach dieser Regel an.

Die Methode Stephani's ist allerdings einfach und darum von jedem Lehrer leicht auszuführen. Doch hat man an ihr mit Recht getadelt, daß sie nicht interessant genug sei und blos auf synthetischem Wege verfahre.

Stephani's Schriften über seine Lehrmethode:

Ausführliche Beschreibung meiner einfachen Lesemethode. Erlangen, 1825. (2. Aufl. 7½ Sgr.).
Stehende Wandfibel (in 12 Tafeln) nebst einer Anweisung zum zweckmäßigen Gebrauch derselben. Erlangen, 1822. (10. Aufl. 12½ Sgr.)
Handfibel oder Elementarbuch zum Lesenlernen. Erlangen, 1829. (29. Aufl. 2½ Sgr.)
Kurzer Unterricht in der gründlichsten Methode, Kindern das Lesen zu lehren. 1811. (4. Aufl. 2½ Sgr.)
Fibel für Kinder von edler Erziehung, nebst einer genauen Beschreibung meiner Methode für Mütter u. s. w. 1840. (3. Aufl. 7½ Sgr.)

Im Sinne Stephani's sind geschrieben:

C. F. Schneider's ausführlicher Unterricht in Stephani's Methode mit vorzüglicher Hinsicht auf ihren ungemein wichtigen und practischen Gebrauch zum richtigen Sprechen, Lesen und Schreiben. Würzburg, 1805. (1⅓ Rthlr.)
C. Heinicke, die Lautung oder naturgemäße und gründliche Lesslehre. Berlin, 1803.
Urtheile über diese Methode s. bei Denzel (Einleitung III. 1. S. 102).
Hergang's (Zehn Jahre u. s. w. I. Seite 198 — 202), Guts-Muths (pädagogische Bibliothek), O. Schulz (Schulblatt für Brandenburg VI. 1. S. 132 ff.).
Schulze (Legographologie. §§. 18—27).

b) Olivier's Methode.

Die Methode L. H. F. Olivier's (Prof. zu Dessau) steht der Stephani'schen zwar an Einfachheit nach, aber sie erfaßt die Elemente der Sprache mit mehr Gründlichkeit. Schon dadurch unterscheidet sich Olivier von Stephani, daß jener dem Lesenlehren einen Vorbereitungsunterricht vorausschickt, welcher den Zweck hat, das Sprachvermögen der Kinder zu bearbeiten. Der Lehrer läßt den Schüler Wörter und kurze Sätze nachsprechen und lehrt ihn die Sätze in Wörter, die Wörter in Sylben, die Sylben in ihre Elemente zerlegen. Nun werden alle Sprachlaute einzeln durchgearbeitet und in der Aussprache scharf hervorgehoben. Dabei wird an jeden einfachen Mitlaut ein kurzes e oder ó (etwa wie im französischen Wörtchen le) angehängt, um dadurch den Mitlaut selbst vernehmlicher zu machen. — Nach diesen Vorübungen werden 2 große Bildertafeln vorgezeigt und erklärt. Auf den einzelnen Feldern dieser Tafeln befindet sich neben jedem Bilde allemal derjenige Consonant, welcher mit der letzten Sylbe des dargestellten Gegenstandes benannt wird, z. B. neben der Taube das b, neben der Tulpe das p, neben der Weide das d, neben der Fichte das t, u. s. f. Dies bringt Leben in den Unterricht und lehrt das Kind zugleich in jedem einzelnen Laute einen nothwendigen Bestandtheil des Ganzen anerkennen.

Von hier geht der Unterricht zur eigentlichen Buchstabenkenntniß fort. Eine große von Olivier aufgestellte Tabulatur der Elementarlaute gibt alle einfache und zusammengesetzte Mitlaute, die am Anfange und am Ende der Sylben vor und nach dem Selbstlauter vorkommen können. Diese Tabulatur bezweckt, jedes hörbare Sprachelement auch durch ein Zeichen darzustellen, wodurch das Gleichartige neben einander gestellt, und das Verschiedene auch räumlich gesondert ist. Für Volksschulen wurde jene Tabulatur vereinfacht.

Auch bei den spätern Leseübungen wird immer wieder auf jene Tabulatur vergleichend zurückgegangen.

Wir würden zu weitläufig werden müssen, wenn wir in alle Einzelnheiten jenes tiefsinnigen Systemes weiter eingehen wollten, und verweisen deshalb auf Dr. Hergang's Zehn Jahre u. s. w. in deren 1. Theile S. 183—198 sich eine sehr genaue Relation über die Methode Olivier's findet.

Die Schriften, in welchen Olivier sein System dargelegt hat, sind:

Ortho-epo-graphisches (d. h. recht-sprech-schreibliches) Elementarwerk, oder Lehrbuch über die in jeder Sprache anwendbare Kunst, recht sprechen, lesen und recht schreiben zu lehren. 2 Thle. Dessau, 1808. Lehrmittel: 1) Drei große Kupfertafeln. 2) Sechs große Buchstabentabellen. 3) Elementarlesebuch.
Ueber den Character u. Werth guter natürlicher Unterrichtsmethoden. Leipzig, 1802.
Characteristik einer vollkommen naturgemäßen Leselehrart. Dessau, 1804.
Tabellarische Uebersicht des Olivier'schen ortho-epo-graphischen Systemes und der darauf begründeten Methode, recht sprechen, lesen und recht schreiben zu lehren.
Für Olivier's Methode erklärten sich: Tillich (Weiß und Tillich's Beitr. z. Erziehungskunst), Hilscher, Perschke, Schlez, Hergang u. A.
Gegen dieselbe: Guts Muths, Denzel (Einleitung III. 1. S. 99 ff.), Stephani, Pöhlmann, Zöllner u. A.

Zu vergleichen sind noch:

Niemeyers Grundsätze der Erziehung II. S. 93 u. 101 ff.
Ueber die neue Leselehrart des Hrn. Prof. Olivier und die damit im Landküster-Seminar zu Berlin angestellten Versuche. Berlin, 1804.
C. G. Horstig, Geschichte der Einführung und Bekanntmachung der Olivier'schen Leselehrmethode im Schaumburg-Lippischen. Münster, 1803.

c) Die Methode Krug's.

Die Lesemethode Joh. Friedr. Adolph Krug's (emer. Schuldirectors in Dresden) steht der Methode Olivier's an Tiefsinn gewiß nicht nach; aber freilich entbehrt auch sie der Einfachheit, welche wir für unsre Volksschule so sehr bedürfen.

Krugs Elementarunterricht beginnt mit Vorübungen zur Erweckung der Aufmerksamkeit und zur Ausführung der weiterhin vorkommenden Organbewegungen. Diesen Vorübungen folgt 1) die Tonbildung d. i. die Bildung der Vocale; 2) die Articulationsbildung d. i. die Bildung der Consonanten; 3) die Verbindung der Vocale und Consonanten, zu Sylben, Wörtern und Sätzen.

Er theilt also die Buchstaben in Töne (Vocale) und Artieulationen (Consonanten). Die Tonbildung beginnt mit 4 Grundtönen, die er Mundstellungen nennt, weil bei jedem der Mund eine andere Stellung hat; spitz u; rund o; weit a; breit e. Dabei wird sogleich kurz und lang eingeübt, um später beim Lesen das Monotone zu vermeiden. Jedem der Haupttöne entspricht ein Nebenton, der zwar durch dieselbe Mundstellung, aber zugleich durch Zungenhebung hervorgebracht wird (gehobene Töne: ú, ó, a, ı). Daran schließt sich die Einübung der Diphthongen, die Krug zusammengezogene Töne nennt. Er versinnlicht die Aussprache derselben so au = ă͡o͡ŭh; äu = ă͡o͡ŭh; eu = ä͡o͡ŭh; ai = a͡e͡ih; ei = ä͡e͡ih; oi = o͡e͡ih; ui = u͡e͡ih.

Das Aussprechen der Töne geschieht tactmäßig, auf Commando des Lehrers. Der Lehrer gebietet z. B. „zweite Stellung! Mund rund!" Jetzt haben die Kinder eine kurze Pause zum Bedenken; dann erfolgt ein Wink des Lehrers, und sogleich nehmen alle Kinder die geforderte Mundstellung an. Der Lehrer commandirt weiter: „Hauch!" Bedenkpause; Wink: die Kinder bringen, die runde Mundstellung festhaltend, einen tonlosen Hauch hervor. Lehrer: „Ton lang!" Bedenkpause. Wink. Die Kinder: ō. Lehrer: „Ton kurz!" Pause; Wink. Kinder: ŏ. Die Kinder sollen den Ton o bilden. Darum fährt der Lehrer fort: „Zunge hoch!" Pause. Wink. Kinder befolgen den Befehl. — Lehrer: „Ton lang!" — Pause. Wink. Kinder: ö. Lehrer: „Ton kurz!" Pause. Wink. Kinder: ö̆.

Die Consonanten (Bestimmungen) theilt Krug in 4 Classen:

I. Vorschlüsse:
- 1) Lippenschluß: a) scharf: p, pp. b) sanft: b, bb.
- 2) Zahnschluß: a) scharf: t, th, tt, dt. b) sanft: d, dd.
- 3) Gaumenschl.: a) scharf, k, c, ck, ch. b) sanft: g, gg.

II. Tonlaute:
- 1) Nasentonlaute: a) Lippenlaut: m, mm. b) Zahnlaut: n, nn. c) Gaumenlaut: ng, g. α) mit scharfem Abstoße n„k. β) mit sanftem Abstoße: n„g.
- 2) Mündungstonlaute: a) Windlaut: w. b) Zungenlaut: l, ll. c) Schnurrlaut: r, rr.

III. Reine Laute:
- 1) Blaselaut: a) scharf: f, ff. b) sanft: f, v, ph.
- 2) Säuselaut: a) scharf: s, ß, ſſ, ſt, ſp. b) sanft: ſ.
- 3) Zischlaut: a) scharf: sch. b) sanft: sch.

(ſ vor t und p ist bisweilen auch ein sanfter Zischsäuselaut).

IV. Hauche:
- 1) Zungenhauch: a) scharf: ch. b) sanft: g.
- 2) Gaumenhauch: a) scharf: ch. b) sanft: g.
- 3) Kehlhauch: scharf: h.
- 4) Tonhauch: j.

Den Uebungen in der Articulation geht wieder eine Vorübung voraus, wobei die Kinder Zahl, Lage und Benennung der Sprachwerkzeuge kennen lernen. Das Verfahren bei Einübung der einzelnen Laute ist dem ähnlich, welches bei der Einübung der Vocale angewendet wird. Auch hier folgt dem Commando des Lehrers immer eine Bedenkpause, dann erst der Wink zur Ausführung. So läßt Krug den scharfen Lippenschluß z. B. auf folgende Weise suchen. Lehrer: „Dritte Stellung! weit!" (Pause. Wink. Kinder machen die weite Mundstellung). L. „Angefaßt! die Oberlippe!" (Die Finger werden an die Oberlippe gelegt). L. „Die Unterlippe." (Eben so). L. „Hand herab!" (Diese Vorübung wird etliche Male durchgemacht). L. „Dritte Stellung! weit!" (Kinder machen die dritte Mundstellung). L. „Unterlippe an die Oberlippe!" (Es erfolgt). L. „Luft durch die Nase! keine durch den Mund." (Es geschieht). L. „Keine Luft durch die Nase! keine Luft durch den Mund. Luft gedrückt!" (Es geschieht). L. „Luft gestoßen! Mund auf!" — Nach mehrmaliger Wiederholung wird nun das Commando so ausgedrückt: „Unterlippe an die Oberlippe! Luft gedrückt! Luft gestoßen!" — Dann erklärt der Lehrer, daß der auf diese Weise hervorgebrachte Laut Lippenschluß heiße; das müssen die Kinder tactmäßig nachsagen, das Verfahren bei Bildung des Lippenschlusses dann selbst angeben und diesen Laut mehrmals nachbilden.

Erst nach Einübung sämmtlicher Laute wird zum Lesen fortgeschritten. Beim Buchstabenlesen müssen die Kinder erst selbst die Zeichen, dann die Töne derselben der Reihe nach tactmäßig aussprechen: z. B Uh-zeichen lang, Uh-zeichen kurz, Oh-zeichen lang, Oh-zeichen kurz, ū, ŭ, ō, ŏ.

Eigenthümlich ist beim Sylben- und Wörterlesen das Verfahren Krugs, welches er selbst in folgenden Regeln beschreibt:

Für die erste Leseübung.

Lies Zeichen für Zeichen, Schritt für Schritt;
Verschluß und Hauch nimmt das Folgende mit.

Für die zweite:

Lies immer zusammen Bestimmung und Ton,
So werden ganze Sylben schon.
Was sonst noch vorn und hinten steht,
Ganz nach der ersten Uebung geht.

Nach dieser Regel wird also Anfangs gelesen: kar-r-to-ff-el, w-a-ſſ-e-r-m-o-ſt, bu-x-bau-m-bú-chſ-e, g-e-du-l-di-g. — Bei der zweiten Uebung aber: ei-n Bau-e-r-wa-ge-n; Fa-r-be-n-ſchi-mme-r.

Für die dritte Leseübung:

Klingt kurz der Ton, so schließt sich dann,
Was auf ihn folgt, sogleich mit an.
Doch klingt er lang, so bleibt es gar
Wie's nach der zweiten Uebung war.
Gut übergehalten am rechten Ort,
Macht aus den zerstückten Theilen ein Wort.

Also: Kar-l: He-b' mich an-f-'s Pfe-r-d, lie-ber Va-ter. —

Vierte Uebung: Lesen nach Unterscheidungszeichen.

Regel: Beim Komma halt Eins, beim Punct aber Drei,
Beim Kolon und Semikolon nur Zwei.
Das Ausruf- und das Fragezeichen
Kann ziemlich einem Punkte gleichen.

Fünfte Uebung: Einzelnes Wörterlesen.

Jedes Wort für sich, ein jedes im richtigen Tacte und Tone. 1) Eingliedrige, jedes Wort auf seinen Niederschlag (↓), worauf eine Pause im Auftacte (↑) folgt. 2) Zweigliedrige a) das Auftactglied hinten, am Ende des Wortes (↓↑) z. B. hie-r. b) Das Auftactglied vorn am Anfange des Wortes (↑↓) z. B. f-roſch. 3) Dreigliedrige a) vorn und hinten ein Auftactglied (↑↓↑) z. B. ſch-wä-l. b) hinten zwei Auftactglieder (↓↑↑) z. B. Ba-r-t. 4) Viergliedrige a) vorn ein Auftactglied, hinten deren zwei — ſ-pa-r-t; b) blos hinten drei Auftactglieder — nä-ch-ſ-t. 5) Fünfgliedrige: vorn ein Auftactglied, hinten drei — ſ-pa-r-ſ-t, u. ſ. w.

Sechste Uebung. Satzlesen.

Regeln: 1) Was man zusammen verstehen kann,
Das lies't auch zusammen Jedermann;
Wer ohne Zusammenhang lies't und spricht,
Der stümpert nur, man versteht ihn nicht.
2) Der stärkste Niederschlag findet nur Platz
Beim wichtigsten Wort in jedem Satz.
Dies heißt der Hauptton. Merke dabei,
Daß Einer gewöhnlich im Satze nur sei.

Die Kenntniß der lateinischen Schriftzeichen wird eingeübt, sobald das Kind alle deutschen Schriftzeichen kennt, — und zwar nach der Ordnung des Alphabetes. — Gegen das Ende des ersten Lehrganges folgen Buchstabirübungen, als Vorübung zum Rechtschreiben.

Schriften Krug's über seine Methode und die von ihm gegebenen Lehrmittel:

Ausführliche Anweisung, die hochdeutsche Sprache recht aussprechen, lesen und recht schreiben zu lehren. Leipzig, 1808. (25 Sgr.).

Hochdeutsches Syllabir-, Lese- und Sprachbuch. 1806.

Kleiner Leseschüler, oder hochdeutsches Syllabir- u. Lesebuch. 1822.

Erstes Lehr- und Lesebuch für Bürger- u. Landschulen, auch beim Privatunterrichte zu gebrauchen. 1807.

Ueber Krug's Methode vgl. Niemeyer's Grundsätze II. §. 96. Türk, „über Elementarschulanstalten". (1806). Guts Muth's neue Bibliothek für Pädag. 1809. Hft. 2. S. 106. Leipziger Literaturzeitung. 1810. St. 3. Denzel's Einleitung. III. S. 104 ff. Schulz, im Schulblatte für die Provinz Brandenburg. VI. S. 138 ff. Hergang's Zehn Jahre u. s. w. I. S. 202 ff.

Beachtenswerth ist Dr. Hergang's Urtheil, welcher jene Methode aus dem Munde Krug's selbst kennen gelernt, und sie bald auf längerem, bald auf kürzerem Wege ausführen gesehen hat. Er sagt über dieselbe: „Sie ist künstlich — zu künstlich ersonnen; wollte man sie ganz so ausspinnen, wie die Anweisung lehrt, so würde ein zu kunstreiches Gewebe entstehen, das den Arbeiter lange und mühevoll beschäftigt, ehe er zum Ziele kommt; oder mit andern Worten: die Krug'sche Lehrweise verlängert zur Ungebühr die Lesezeit der Jugend, hat für dieselbe nicht geringe Schwierigkeiten, und zuletzt lernen viele Zöglinge immer nicht besser und richtiger lesen, als durch Hilfe jeder andern guten Lautmethode. — Ich habe niemals völliges Wohlgefallen an ihr gefunden, so daß ich oft bewogen wurde, sie einen Versuch zu nennen, das Lesenlernen auf eine schwere Weise zu erleichtern."

Vereinfacht wurde die Krug'sche Methode von C. A. Zeller (Elemente der deutschen Sprachzeichenlehre. Königsberg, 1810) und von Balbier (naturgemäße Anweisung lesen und schreiben zu lehren. Kaiserslautern, 1821).

An Zeller's Ansichten schließt sich Häbler (Sprachbuch. Marienwerder, 1829) und A. F. Sommer (Leseunterricht auf die Lautlehre gegründet. Marienburg, 1830).

d) Schulze's Legologie.

Einfacher als Krug's Lesemethode ist die des k. sächs. geh. Kirchenrathes Dr. Ch. L. Schulze zu Dresden, obgleich die Grundlage derselben ebenfalls ein gründliches Studium der Sprache ist.

Der Leseunterricht wird durch Denk- und Sprechübungen vorbereitet. Den allgemeinen Vorübungen folgen besondere (directe) Vorbereitungen. Die Kinder werden zu deutlicher Erkenntniß des Unterschiedes zwischen Wörtern, Sylben und Lauten (auf analytischem Wege) gebracht und mit den Sprachwerkzeugen bekannt gemacht. Diese Vorübungen sollen in den ersten 8 bis 12 Wochen vorgenommen werden.

Die Kinder lernen die Buchstaben in folgender Ordnung kennen.

I. Vocale oder Grundlaute: a) einfache: a, o, u, e, i, y — å, ö, ů. b) Doppellaute: ai, ay, au, åu; ei, ey, eu, oi, oy, ui, uy. (Uebung 1—3).

(Schon von vorn herein werden auch die großen Buchstaben eingeübt; allmählig lernen die Kinder dabei die Pausenzeichen kennen, so wie das Gleichheits- und das Quantitäts- u. a. Zeichen).

II. Consonanten od. Mitlaute. 1) Die Hauchconsonanten. — A) Der freie Hauchlaut oder Urlaut: h — (Bezeichnen der Dehnung durch aa, ee, oo, ie). B) Abgeleitete Hauchconsonanten: f, v, ſ, s, ß, g, ch, sch. (Uebung 4 — 16. Hier schon Uebergang vom Sylbenlesen zum Lesen ein-, zwei- und dreisylbiger Wörter).

2) Die abgeleiteten Stimmlaute (Tonconsonanten): j, w, (v), l, r, m, n. (Ueb. 17—34).

3) Die Knall- und Stoßlaute: b, p, d, t, g, k. (Ueb. 35—46) ph; c (mit dem Kalaute), ch, ck, kk. (Ueb. 47—50).

Die folgenden Uebungen sind nach dem Zusammentreffen der Consonanten geordnet: A) Sylben, die mit mehren Consonanten anfangen: 1) 2 Mitlaute vor dem Grundlaute (dabei lernen die Kinder z, x, qu kennen, und die Aussprache des c vor e, i u. s. w., auch das ti für zi. (Ueb. 51—57). 2) 3 Mitlaute vor dem Grundlaute. (Ueb. 58—64). B) Sylben, die mit mehren Consonanten schließen: 1) 2 Endconsonanten (Ueb. 65—80). 2) 3 Endconsonanten (Ueb. 81—87). 3) 4, 5 und 6 Endconsonanten (Ueb. 88—94).

Darauf folgen nachträgliche Uebungen: 1) Die Buchstaben in alphabetischer Folge und ihre Namen; 2) die lateinische Schrift; 3) besondere Aussprache des rh, y, g, ch, j, gn — in Fremdwörtern; 4) Sylbentheilung; 5) Zusammenstellung der Unterscheidungszeichen; 6) Uebungen zur Wiederholung, Befestigung und Anwendung des bisher Gelernten.

Man sieht, daß der von Schulze vorgeschlagene Weg nicht blos naturgemäß, sondern auch einfach, leicht und ansprechend ist; darum hat seine Methode in den Schulen Sachsens fast überall Eingang gefunden. — Anderwärts haben einige Eigenthümlichkeiten in der Rechtschreibung der Verbreitung derselben Abbruch gethan. Denn Schulze schreibt naturgemäß zwar, aber ungewöhnlich statt: åu — aů, statt eu — eů. Auch bedient er sich einiger besonderer Zeichen, z. B. zur Bezeichnung des hinteren Zungengaumenhauchlautes ein unten durchstrichenes g und ch; zur Bezeichnung des gelinden Knalllautes g aber ein g, welches am Vorderkopfe einen kleinen Strich trägt; um das große Jod vom Vocale J zu unterscheiden, bedient er sich eines J, welches einen wagerechten und darunter einen senkrechten Strich vor sich herträgt u. dergl.

Die Methode selbst hat Schulze ausführlich beschrieben in seiner:

Legographologie (d. h. Leseschreiblehre) oder Anleitung zu einer gründlichen und naturgemäßen Behandlung des Elementarunterrichts im Lesen u. Rechtschreiben. Leipz. (1821)

Das dazu gehörige Lehrmittel:
Erstes Uebungsbuch für Leseschüler, nebst 16 Wandtafeln. (Ein zweites Uebungsbuch ist im J, 1842 erschienen).

Eine populäre Darstellung der Schulze'schen Methode ist:
J. G. Dreßler's Anleitung zu einer gründlichen und naturgemäßen Behandlung des Elementar-Unterrichtes im Lesen und Rechtschreiben. Leipzig 1836.

Man vergleiche noch
Hergang's „Zehn Jahre" I. S. 207 ff., Gräfe's Archiv 1832. IX. 1., Kirsch's Entwurf eines Unterrichtsplanes. S. 18 ff.

Die Schulze'sche Schreibart des eů und aů hat auch J. Meinhard (die ersten Uebungen im Lesen und Schreiben. 2. Aufl. Siegen 1838. und der kleine Lese- und Schreibschüler. 4. Aufl. 1838.) angenommen. Doch weicht dessen Lehrgang von dem Schulze'schen wesentlich ab, unter andern auch darin, daß er alle nur mögliche Buchstabenverbindungen, also auch solche, die der deutschen Sprache fremd sind, einüben will, was Schulze mit Recht für unzweckmäßig hält.

Gegen die Schulze'sche Orthographie s. den Aufsatz:
Ueber Neuerungen in der Rechtschreibung — v. Diesterweg — in dessen rheinischen Blättern. Neue Folge. Bd. VIII. S. 91 ff. u. B. IX. S. 174 ff.

Noch bemerken wir, daß Schulze gleich mit den ersten Uebungen das Lautiren aus dem Kopfe verbindet. Dabei werden die meisten Buchstaben durch ihren reinen Laut hinlänglich kenntlich gemacht; nur da, wo ein und derselbe Laut durch 2 oder gar 3 verschiedene Schriftzeichen vorgestellt wird, bedient er sich zur Unterscheidung derselben passender Beinamen. Nämlich für y — fremd i; e, wenn es wie á klingt, — zweites á; ie — langes i; ih — gedehntes i; aa, ee, oo — Doppel-a, Doppel-e, Doppel-o; ah — gedehntes a (eben so bei eh, oh, eih); ay — ai mit dem fremden i; ph — fremd-f; s — End-s; ß — scharfes s; ß, wenn es am Schlusse die Stelle eines ſſ vertritt, Schluß-Doppel-s; c, fremdes c oder fremdes k, nachdem sein Laut ist; ck, Doppel-k; u. s. w. — Zwar will auch Schulze die Schreibübungen zeitig begonnen wissen, doch stehen sie bei ihm mit dem Leseunterrichte nicht in jener unmittelbaren Verbindung, wie bei der eigentlichen Schreib-Lesemethode, weshalb der Name Leseschreiblehre, streng genommen, auf seine Methode nicht anwendbar ist.

e) Denzel's Methode.

Die Lesslehre des verstorbenen k. württemb. Prälaten B. G. Denzel hat wenig Eigenthümliches. Er setzt den Leseunterricht im ersten Halbjahre ganz aus, und verbindet ihn sodann mit dem Schreibunterrichte (doch auch nicht so unmittelbar wie Graser). Die Ordnung, in welcher er die Buchstaben kennen lehrt, ist folgende: 1) Vocale und Doppellaute —; 2) Hauche: j und h; 3) Mitlaute: a) Blaselaute, scharfe: f, v, ſ, l, ch — milde: w, sch, r, g; Stoßlaute, scharfe: p, z, t, k — milde: b, c, d, g; Schlußlaute: m, n, ng; 4) zusammmengesetzte Laute: qu und x. — Die großen Buchstaben folgen erst nach den kleinen.

Vgl. Denzel's Einleitung u. s. w. III. 1. S. 84 ff.

f) Alle übrigen Methoden gleichen den eben beschriebenen mehr oder weniger. Nur einer Methode wollen wir noch erwähnen, die in vielen Schulen Sachsens Eingang gefunden hat, weil die Zöglinge des Freiberger Seminars seit 1798 in derselben unterwiesen worden sind. Sie ist beschrieben in dem Schriftchen: (Rochlitzer's) drei auf Erfahrung gegründete Methoden, das Lesen, Rechnen und Schreiben in Elementarschulen betreffend, 2. Aufl. Freiberg 1816., und in M. S. G. Fritsch's Geschichte und Beschaffenheit der Bildungsanstalt für künftige Lehrer in Bürger- und Landschulen zu Freiberg 1808. (S. 27 ff).

Das dieser Methode dienende Lesebuch führt den Titel: Lesebuch für Anfänger im deutschen Lesen. Freiberg. (12. Aufl. 1825.)

Der Urheber derselben ist J. C. G. Rochlitzer, Lehrer an der Bürgerschule zu Freiberg. Von Desselben Fibel ist die 28. Auflage erschienen.

Nach dieser Methode macht man die Kinder erst darauf aufmerksam, daß wir mit dem Munde, den Lippen, den Zähnen u. s. w. gewisse Laute machen können und für diese Laute gewisse Zeichen haben, wobei man auf die Buchstabentafel hinweist. Jeder gelernte Buchstabe wird zugleich im Lesebuche aufgesucht, damit die Kinder sogleich an die verschiedene Größe der Buchstaben gewöhnt werden und auch zu Hause sich üben können. Sind die Laute der Buchstaben gefaßt, so geht man zur Lesemaschine über. — Die Kinder lernen erst alle Buchstaben, ehe sie im Lesen einzelner Sylben geübt werden; das Lesen bedeutungsloser Sylben wird sehr lange fortgesetzt, ehe man den Kindern einsylbige Wörter giebt.

Schon durch den letztern Umstand steht die Methode hinter den meisten neuern zurück. — Dazu kommt, daß die Buchstaben nach einer sehr willkürlichen Ordnung gelernt werden. Die Vocale a, i, y, e, o, u — gehen zwar voraus; aber die Laute au, á, ó, ú, ei, eu, ey, áu, ai, ay — werden erst ganz zuletzt nach allen Consonanten gelernt, sogar später als die zusammengesetzten Laute: c, z, ß, x, st, sch, qu, pf. Unter die Buchstaben haben sich seltsamer Weise die Sylben en und er eingeschlichen.

Beim Erlernen der Buchstaben werden die Kinder an bekannte Hilfswörter erinnert, — ein Verfahren, das zweckmäßig ist: nur sollten die Kinder angeleitet werden, die Laute als Bestandtheile eines ihnen bekannten Wortes selbst aufzufinden. Die Kinder werden dabei inne, daß sie den Laut selbst längst schon gekannt haben, und sie prägen sich das Zeichen dafür durch die Erinnerung an jene Hilfswörter desto leichter ein. Doch müßten die Wörter besser gewählt sein, als der Urheber der Methode vorschlägt: so bei F f — Finger — das Wort ist zu lang; bei qu — Quele, ein nicht allen verständlicher Provinzialismus; bei h: „so macht es ein müder Mensch." (!?) — Dabei wird der große Fehler begangen, daß Anfangs ähnlich lautende Buchstaben auf ganz gleiche Weise ausgesprochen werden, z. B. bei p und b sollen die Kinder an b in Grab denken, ch und g sollen erst immer wie j, sechs sogar wie sejs gesprochen werden. Das ist ein großer Mangel dieser Methode, daß sie nicht sogleich zum Richtigsprechen führt. — Beim Lesen einzelner Sylben sollen die vorgesetzten Consonanten zwei- bis dreimal ausgesprochen werden, ehe man sie mit dem dabei stehenden Vocale verbinden läßt, z. B. ttt — ú statt tú, kkk — no, statt kno. Ist das nicht gerade, als ob die Kinder stottern lernen sollten? — Möchte doch diese Methode aus den Schulen Sachsens, welche sie noch festhalten, bald durch eine bessere verdrängt werden! — (Rochlitzer hat sich gegend die Vorwürfe, die man seiner Methode gemacht hat, in der allg. Schulzeitg. 1828. I. 16. vertheidigt,

aber gerade die Hauptmängel derselben nicht gerechtfertiget.)

Einige andre Lehrgänge des Leseunterrichts nach der Lautirmethode:

g) F. H. G. Graßmann Anleitung für Volksschullehrer zum ersten Unterricht im Lesen und Rechtschreiben. Mit einer Kupfertafel und 2½ Buchstabenbogen. Berlin 1816. 12½ Sgr.

h) W. Stern Lehrgang des Lautirunterrichtes in Verbindung mit dem Schreiben nach geistbildenden Grundsätzen. Carlsruhe 1832. 15 Sgr.

(Ganz auf synthetischem Wege. Um die Vocale einzuüben, singt der Lehrer jeden derselben in lang gehaltenem Tone vor, und die Schüler singen ihn nach. Der Schreibunterricht tritt hinter den Leseunterricht mehr zurück, als der Titel erwarten läßt.) Vergleiche auch dessen Lautirwörterbuch zum Lehrgange des Lautirunterrichtes gehörig u. s. w. ib.

Ueber Graßmann's und Stern's Methoden vergleiche O. Schulz im Schulblatte für die Provinz Brandenburg. 1841. VI. S. 143 ff.

i) Zerrenner im Methodenbuche und in den Grundsätzen der Schulerziehung u. s. w. S. 331 ff.

k) Nebe Schullehrerberuf S. 241 ff.

l) M. E. L. Schweitzer Methodik für Elementarlehrer. (Zeitz 1833) — S. 45 ff.

m) Joh. Hermann wie ich meine Zöglinge lesen gelehrt, nebst meinem Rathe an Musiklehrer.

Hermann, Director einer Lehr- und Erziehungsanstalt in Wien, hat seine Ansichten über Leseunterricht in dem „Jahrbuche für Lehrer von J. Jacksch„ (Wien 1838.) dargelegt. Vergleiche auch:

Dessen Anleitung zum Gebrauche meines Setzkastens mit für den ersten Unterricht passenden Lesestücken. Müttern, Privatlehrern und Erziehern gewidmet. Wien 1839. 12 kr.

n) Fr. Georgi: „Noch ein paar Worte über die so viel besprochene Lautirmethode.“ Allg. Schulzeitg. 1827 Abth. 1. Nr. 16. (Eine Kritik dieser Methode s. eben da, 1828. Abth. 1. Nr. 17.)

o) W. Curtmann „Beiträge zur Verbesserung des Lautirens und Lesens in der Volksschule.“ Allg. Schulzeitg. 1833. Abth. I. Nr. 78 f.

p) Dr. J. Müller Leselehre, gegründet auf den Bau und die Anordnung der Grundsylben der deutschen Sprache, nebst einigen Winken über den damit zusammenhängenden Sprach- und Schreibunterricht. Neiße 1831 (12½ Sgr.)

q) C. G. Scholz Leseschüler. Halle 1833.

r) Erstes Lesebuch nach der Lautlehre des Seminardirector Hientzsch, bearbeitet von Bretschneider, Elsner u. a. nebst 13 Wandtafeln. Breslau 1834.

s) W. Wendt Leseschule, von den einfachen Lauten an bis zu zusammengesetzten Sätzen, in einer naturgemäßen Stufenfolge, mit 15 Wandtafeln. 2. Aufl. Cöthen 1827. 18 Sgr. (In allen Schulen des Herzogthums Cöthen eingeführt).

t) G. Born erstes Sprach- und Lesebuch. Aachen 1829.

u) Ph. Gütlich Grundsätze der Lautirmethode und Anweisung zu einer zweckmäßigen Behandlung derselben. Darmstadt 1840 (nebst einer Hand- und Wandfibel).

v) J. Chr. K. Förtsch eine Fibel nach der Lautirmethode. Leipzig 1841.

3. Die Schreib-Leselehre.

a) Graser's Methode.

Die Graser'sche Schreib-Leselehre geht von der Ansicht aus, daß durch das Lesen die Schriftsprache vorausgesetzt werde, also auch das Schreiben dem Lesenlernen vorausgehen müsse. — Wir haben in dem Artikel „Anschauungs- und Sprechübungen“ (Bd. I. S. 111 ff.) gezeigt, auf welche Weise Graser den Schreib-Leseunterricht vorbereitet wissen will. Im vierten Uebungscurse des Anschauungsunterrichtes wird die Sprache als Mittel der gegenseitigen Mittheilung und somit als Bedürfniß des geselligen Lebens dargestellt. Weiterhin wird das Kind darauf hingeleitet, daß es nicht blos eine Sprache für das Ohr, sondern auch für das Auge gebe. Als solche wird zuerst die Geberdensprache erkannt. Daraus läßt man die Kinder folgern, daß man für die Sprachzeichen Zeichnungen derselben wählen und auf diese Weise auch mit solchen Leuten reden könne, welchen man, wegen der großen Entfernung von ihnen, sich nicht durch die Geberdensprache mittheilen könne. — Nun soll der Lehrer die Kinder mit einer Zeichenschriftsprache bekannt machen; er soll durch das Schwierige und Unvollkommene dieses Versuches im Kinde das Gefühl des Unmuthes und zugleich den Wunsch nach einer leichtern Mittheilungsart erregen. Jetzt sei es Zeit, zum Schreiben überzugehen.

Vor Allem wird das Kind darauf hingewiesen, daß der Buchstabe nicht ein willkürlich gewähltes Zeichen, sondern eine entsprechende Abbildung derjenigen Mundstellung sei, durch welche der Sprachlaut hervorgebracht werde. Jedes Wort wird vom Schüler in seine Bestandtheile aufgelöst, und dabei erfindet sich derselbe so zu sagen seine Buchstabenschrift selbst. Er schreibt nie einzelne Buchstaben, sondern immer ganze Wörter, indem er jedes vernommene Wort analysirt, dessen Bestandtheile zählt und jeden derselben schriftlich darstellt. Es wird hier nicht lautirt, sondern elementirt, d. h. der Laut bis auf sein Element, die Mundstellung, zurückgeführt. Natürlich können die Mitlaute nicht einzeln erscheinen, sondern sie müssen immer in Verbindung mit Vocalen auftreten; sie erscheinen nicht eigentlich als Laute, sondern nur als Schälle oder Bestimmungen, mit welchen ein Mitlaut, wenn ihm die eine oder die andere Mundstellung vorangeht oder folgt, ausgesprochen wird.

Die fünf Sprachlaute (a, u, o, e, i) werden in folgender Weise nach ihren Mundstellungen geschildert:

Am freioffensten ist der Mund, wenn er den ersten tönt; die untere Lippe hebt er etwas in die Höhe, wenn er den zweiten hervorbringt; zur Kreisfigur gestaltet er sich, wenn er den dritten lauten läßt; einförmig stellt er sich dar, wenn er den vierten ausspricht, und spitzig muß er sich formen, wenn er den fünften bilden will.

Graser findet in der lateinischen Schrift die entsprechendste Darstellung der jedesmaligen Mundstellung; deshalb wählt er diese für den ersten Unterricht. — Uebrigens schreitet die Methode bei der Ausführung der Buchstaben in natürlicher Stufenfolge fort, doch so, daß anfangs nur kleine Buchstaben geschrieben werden. Erst später tritt die Kenntniß der großen Buchstaben hinzu. Mit der lateinischen Schrift wird, sobald die Kinder dieselbe vollständig inne haben, die deutsche Druckschrift verglichen und so das Lesen auf leichte Weise erlernet.

Die Schriften, in welchen der k. baier'sche Schul- und Regierungsrath J. B. Graser die von ihm erfundene Methode dargestellt hat, sind:

Der erste Kindesunterricht; eine Kritik der bisher üblichen Lesemethoden. 3. Aufl. Baireuth 1828.

Die Elementarschule für's Leben in ihrer Grundlage ib. 1821.

Das Schulmeisterthum mit der Elementarschule für's Leben im Kampfe u. s. w. ib. 1820.

Graser ist bis an sein im hohen Alter erfolgtes Lebensende (d. 28. Febr. 1841) seinen Ansichten treu geblieben und legte noch kurz vorher eine gedrängte Uebersicht seiner Methode in der Allg. Schulzeitg. 1840.

Nr. 205. nieder. Auch hier erklärt er den Weg, „die Buchstaben als Abbildungen oder wenigstens ähnliche Nachbildungen der Mundstellungen zu lehren," für den angenehmsten, ob er gleich zugiebt, daß dies Verfahren Spielerei sei. Er giebt dabei folgende Operationen an:

1) Das aus einer Rede vorgenommene Wort in seine Theile aufzulösen.

2) Die Stellung des Mundes wird untersucht und mit dem Schüler deliberirt, wie eine Abbildung oder doch eine bezeichnende ähnliche Nachbildung derselben gesetzt, d. h. der erste Buchstabe geschrieben werden könne.

3) Der Buchstabe selbst wird vom Schüler unter bloßer Anleitung des Lehrers gebildet.

4) Mit derselben geistigen Beschäftigung wird nun auf den andern Theil des Wortes übergegangen.

5) Mit derselben Bedingung wird auch noch die Bedingung der Verbindung der Worte erforscht und die feine Zusammenfügung der Buchstaben durch die sogenannten Haarstriche gefunden.

6) So geht es vom Schreiben eines Wortes zum Schreiben eines andern, in welchem immer wieder ein neuer Buchstabe kennen gelernt wird.

Der Anfang soll also mit Wortschreiben gemacht werden, aber ausdrücklich nur, um eine Rede schreiben zu können. Die Rede muß in der Sphäre des Kindeslebens liegen und folglich für das Kind Sinn haben. Diese Uebung im dictando-Schreiben ist besonders dazu zu benutzen, um die Kenntniß des rechtlichen, moralischen und religiösen Lebens durch einfache Sätze in der Kindesseele fest zu stellen: denn über das Geschriebene sind Denkübungen zu veranstalten.

Nachher erst wird zum Lesen im Buche übergegangen. Die Lesefibel mußte gleich vom Anfange eine Reihe einfacher Reden aus dem Leben und Sätze für das Leben enthalten, von einsylbigen zu mehrsylbigen Wörtern fortschreitend. Auf die Schwierigkeit der Sylben ist keine Rücksicht zu nehmen. Graser tadelt es an unsern gewöhnlichen Lesefibeln, daß sie weit eher das Lesen schwerer Wörter als leichter Sätze einzuüben pflegen. Er hält für die geeignetste Form der Lesestücke die dramatische. Anfangs geben das häusliche und das Schul-Leben den Lese- und Denkstoff, der auch zu Gedächtnißübungen zu benutzen ist. — Die spätern Lesestücke erst enthalten Perioden, und zwar Lehren für das Familien- und Gemeindeleben. — Mit den Lesestücken in der ersten und zweiten Schulclasse sollte der Leseunterricht in so weit geschlossen sein, daß er nicht mehr als Lehrgegenstand vorkommt, außer in der Oberclasse, wo das Lied zum Verständniß gebracht wird. (Ein Bruchstück als Anleitung zur ersten dramatischen Behandlung des Lesebuchs findet sich am angeführten Orte S. 1694.)

Unter den Pädagogen, welche den Ansichten Grasers folgen, hat Wurst (ehemals Seminardirector und Professor an der Cantonsschule zu St. Gallen, jetzt Lehrer zu Ellwangen) am meisten in dessen Geiste gearbeitet. Vergleiche

J. R. Wurst die zwei ersten Schuljahre. Eine theoretisch pract. Anleitung zur Behandlung sämmtlicher Unterrichtsgegenstände in der ersten Elementarclasse. 2. Aufl. Reutlingen 1838.

Dessen das erste Schulbuch für die unterste Classe der Elementarschulen. Eine gekrönte Preisschrift. 2 Thle in 3 Abth. (Fibel — das älterliche Haus — der Wohnort.)

Dessen ausführliche Anleitung zum Schreib-Leseunterrichte.

Dessen 16 Wandtafeln für den ersten Schreib-Leseunterricht.

Hierher gehört auch:

Ed. Netz der Denkfreund. Erstes Lehr- und Lesebuch, enthaltend den ersten Zeichnen-, Schreibend- Lese- und Sprachunterricht. Leipzig 1837. Zweites Lehr- und Lesebuch, enth. das Aelternhaus oder den ersten Lebensunterricht.

Dessen Anleitung zum Gebrauche des Denkfreundes. Nebst einem Vorworte von Dr. H. Gräfe. Leipzig 1837.

Auf ähnlicher Bahn geht J. A. Dreher, Musterlehrer am katholischen Schullehrerseminar in Gmünd. S. dessen Schrift:

Elementar-Unterricht für das Leben und aus dem Leben. Ein practisch-methodischer Leitfaden für deutsche Volksschullehrer. 3 Bde. 1835—38. (1. Die elementarische Weltkunde oder der sogenannte Anschauungsunterricht. 2. Die elementarische Sprachkunde oder der Sprach-, Lese- und Schreibunterricht. 3. Die elementarische Größenkunde oder die Zahlen- und Raumlehre.)

Als Hauptmängel der Graser'schen Methode hat man hervorgehoben, daß die Phantasie zu sehr in Anspruch genommen werde bei der Ableitung der Buchstabenzeichen aus den Mundstellungen, und daß die Kinder nicht so bald zum sichern Lesen gelangen können, wenn der Consonant nicht einzeln hörbar hervortritt, sondern blos durch die Mundstellung angedeutet im Worte selbst zum Vorschein kommt. — (Der Einwurf, daß das Schreiben dem frühen Kindesalter ungleich schwerer werde als das Lesen, ist nicht haltbar, wenn man nur die Kinder nicht vor dem 6ten Lebensjahre in die Schule aufnimmt.)

Ueber Graser's Methode s. Denzel's Einleitung. Th. III. Abth. 1. S. 106—110. J. L. Ludwig der durch Erfahrung gebildete Graser'sche Schreib- und Leselehrer (besonders S. 15 ff.)

Andre, die übrigens mit Graser übereinstimmten, hielten es für eine Unvollkommenheit seiner Methode, daß er den Lauten und Schällen nicht auch entsprechende Benennungen gegeben habe. So Fr. Köhler

in der allgem. Schulzeitg. 1826. I. Nr. 16. „Kritik der bisher angewandten Methoden, das Lesen zu lehren, und Vorschlag zu einer Vervollständigung derselben" —

und in der Schrift:

Letzte Begründung des Schreib- und Leseunterrichtes. Hannover 1830.

Hier schlägt Köhler für die Consonanten folgende Namen vor: h — der Hauch, m — der Brummer (Schmacker oder Klatscher), b — der Knaller, p — der Passer, w — der gelinde Weher, v — der starke Weher, f — der Blaser, s — der Sumser, ß — der Zischer, z — der Zirper, sch — der Scheucher, d — der Klopfer, t — der Trommler, th — der Drescher, u — der Zungenbrummer (leise Klopfer), l — der Laller, r — der Donnerer, — j — der Jarr, g — der Gähner, ch — der Lacher, k — der Kakeler.

b) Die Ludwig'sche Methode.

Wir lassen der Darstellung von Graser's Schreib-Leselehre sogleich die Methode J. L. Ludwig's, (Cantor's zu Bindloch bei Baireuth,) folgen, welcher, obgleich Graser's Schüler, doch einen einfachern Weg einschlägt.

Ludwig geht von der Wahrheit aus, daß die Mundsprache ursprünglich Sprache für das Gehör, und nicht für das Gesicht sei. Seine Methode macht sich's zum Grundsatze, nur ein Element in sich aufzunehmen, weil mehre Elemente die Kräfte des Kindes beschweren und Verwirrung anrichten. Sie macht sich's zur Pflicht, den ersten Schreib- und Lese-

unterricht so einfach zu gestalten, als es die Natur der Sache erlaubt und der Entwickelungsgrad der Kinder verlangt. Sie geht von dem Grundsatze aus, daß das Kind schreiben und lesen könne, wenn es im Stande ist, seine Mundsprache in ihren Grundbestandtheilen klar aufzufassen und die Wörter in ihren Elementen deutlich anzuschauen. Sie fügt hieran den zweiten Grundsatz, daß das Kind dieses vermöge; sobald die Wörter ihm so vorgehalten werden, daß die Elemente derselben einzeln wahrgenommen werden und fordert darum weiter nichts, als daß die Wörter so vorgetragen werden, daß man jeden Laut und Schall derselben deutlich tönen hört. Hierzu ist nichts als ein etwas erhöhter Ton im Vortrage des Wortes nöthig, um dem Laute und dem Schalle die Dehnung und Stärke gewähren zu können, welche zu seiner Wahrnehmung nöthig sind.

Mit den einfachsten Wörtern wird begonnen und zu den zusammengesetzten fortgeschritten. Die letztern werden nach ihren Stimmabsätzen unterschieden und diese nach Weise der einfachen Wörter behandelt. So gelangen die Kinder binnen wenig Tagen dahin, die Zahl der Laute und Schälle und ihrer Reihenfolge in jedem Worte anzugeben, und dieses dictando niederzuschreiben. Sobald die Kinder die einfachsten Wörter zu analysiren vermögen und überhaupt zum Bewußtsein der verschiedenen Elemente des Wortes gelangt sind, so wird die Mundsprache für das Gehör, in die Zeichensprache für das Gesicht (Schriftsprache) übersetzt, indem dem Kinde die für die aufgefaßten Elemente des Wortes vorhandenen Zeichen in der einfachsten Schrift (und zwar der lateinischen) vorgeführt und nach und nach bekannt gemacht werden. Hierbei ist Grundsatz, daß die aufgefaßten Buchstaben sogleich in die mannigfaltigste Verbindung gebracht und in einfachen verständlichen Sätzen, welche dictirt werden, angewendet werden müssen. Nur auf diese Weise schreiten die analytische und synthetische Weise parallel mit einander fort, weil im Schreiben die Wörter in ihre Elemente zergliedert, im Lesen aber diese wieder verbunden werden müssen. Nur so wird das Kind in angenehme Selbstbeschäftigung gesetzt, lernt alles Einzelne sogleich als Mittel für den Zweck gebrauchen und wird gründlich, leicht und schnell zum Ziele geführt.

Dem eigentlichen Unterrichte gehen 8 vorbereitende Uebungen voraus, während welcher unter andern die Hauptheile des menschlichen Körpers betrachtet, die Begriffe Linie, Ecke, Dreieck, Viereck, u. s. w. erklärt, auch Linien und Figuren gezeichnet werden, die das Schreiben vorbereiten. Zuletzt werden die Kinder belehrt, was ein Schall oder Laut sei. Sie lernen Sätzchen in Wörter zerlegen, z. B. mir ist warm; am Baum ist Laub; das Haus ist hoch. Sodann werden die Wörter in ihre Laute zerlegt, z. B. am, arm, ist, ein, wurm.

Der Schreibunterricht nimmt nun folgenden Gang. (Wir geben nur die Wörter an, die nach und nach geschrieben werden, und übergehen die Gespräche und Erzählungen, welche Ludwig, um den Unterricht zu beleben, damit verbindet.)

in-im-nim-min-or-mor-rom-mir. (Alles Geschriebene wird sogleich vom Schüler wieder-gelesen. Dann werden die beiden Vocale i und o mit den Consonanten r, m, n einzeln verbunden, und zwar so, daß zuerst der Vocal voran- und später nachsteht.)

an-ur. (Die bisher kennen gelernten Buchstaben werden gezählt, in ihren Lauten und Schällen angegeben und an der Tafel wie im Kopfe in die verschiedenartigste Verbindung gebracht.) —

meer-vom-wald-zu.

Die Sätzchen, welche mit Hilfe dieser Buchstaben geschrieben werden können, sind: **wer war vor mir? ein mann war vor mir. er war in rom. ein mor war am meer. mir war ein rum. rum war mir nie. im or war ein wurm.** (Einige dieser Sätze haben leider für das Kind nicht viel Sinn!)

Die folgenden Uebungen knüpfen sich an die Worte: **laub, kalt.** — Folgende Sätzchen werden dictando geschrieben: am baum war laub. bei mir war ein lamm. er war ein mal an mir. ein ball war mir. er war mir lieb. lob war mir nie. bei mir war ein mann. — Jedes Wort wird vorgesprochen; ein größerer Schüler schreibt es mit Kreide an die Tafel; die übrigen bilden es nach unter Beihilfe des Lehrers oder größerer Schüler. — Nun kommen die Worte: **komm-der-macht.** — Jetzt wird eine Pause gemacht und zur Einübung der bisher kennen gelernten Buchstaben benutzt. Diese Einübung besteht 1) darin, daß der Lehrer beliebige Laute und Schälle angiebt und für dieselben die entsprechenden Buchstaben an der Tafel zeigen läßt; 2) daß er Sylben und Wörter an die Tafel schreibt und mit ihnen allerlei Veränderungen vornimmt, und 3) passende Sätze dictando schreiben läßt (z. B Komm her zu mir, mein Kind! Der Baum hat Laub. Das Huhn hat ein Ei. Das Holz kommt aus dem Wald. Im Thurm hat man die Uhr u. s. w.) — Die nächsten Uebungen bringen die Wörter **sand, fort, schau-tag-ding-paul.**

Nachdem die Kinder so alle Buchstaben kennen gelernt haben, werden sie angeleitet, mehrsylbige Wörter zu schreiben.

Man lese über diese Methode nach:

Allg. Schulzeitung 1829. N. 106. Ueber die Methode des schnell zum Ziele führenden Schreib- und Leseunterrichtes — v Ludwig, und

Dessen der durch Erfahrung gebildete Graser'sche Schreib- und Leselehrer, oder die einfachste und natürlichste Weise, gründlich, leicht und angenehm Schreiben und Lesen zu lehren, nebst Geschichte, Kritik und Eintheilung aller Lesemethoden. Nürnberg 1836.

c) Diesterweg's Methode.

Der von Diesterweg vorgezeichnete Lehrgang des Schreib- und Leseunterrichtes hat nichts Auszeichnendes. Er beginnt auch mit Vorübungen im Sprechen, Betrachtung des Satzes, Zergliederung desselben in Wörter, Sylben und Laute; Uebungen im Bilden von Strichen (Haar- und Grundstrichen) mit dem Griffel auf der Schiefertafel oder Schieferpapier. — Das Kind wird mit den Buchstaben bekannt gemacht und veranlaßt, kleine Sätze niederzuschreiben und gleichzeitig das Niedergeschriebene zu lesen. Es ist gleich, ob man dazu die lateinische oder die deutsche Schreibschrift wähle. Kann das Kind einmal Schreibeschrift lesen, so ist es ein leichtes, ihm das Lesen der Druckschrift anzueignen. — Das Naturgemäße dieser Methode liegt darin, daß das Kind vom Anfang an selbstthätig und darum mit Freudigkeit arbeitet.

Vgl. Methodik des Leseunterrichtes nach dem jetzigen Standpunkte der Ansichten und der Literatur, v. A. Diesterweg in den Rhein. Blättern. Neue Folge IX. 3. S. 259—352. und dessen Wegweiser für deutsche Lehrer (Essen 1838) Bd. II. S. 235—323.

d) Für den Schreib-Leseunterricht erklärt sich auch H. Robolsky (Lehrer in Neuhaldensleben).

Vgl. Allg. Schulzeitg. 1825 Nr. 59. „Stufenfolge in der Sprachzeichenlehre, gewöhnlich Lesen und Schreiben genannt."

Er stellt die Anfangspuncte dieses Unterrichtsgegenstandes so fest:

1) Der Lehrer spricht Laute vor (Vocale und Consonanten), welche von dem Kinde nachgeahmt werden.

2) Der Lehrer spricht einsylbige (einsylbige) Wörter vor, deren Endlaut a) angehalten, b) allein ausgesprochen wird.

3) Er spricht die Tonlaute (Vocale) sowohl lang als kurz vor und läßt das Kind Wörter aufsuchen, worin dieselben vorkommen.

4) Das Kind sucht Wörter auf, worin angegebene Laute als Endlaute vorkommen.

5) Es sucht die Anfanglaute in vorgesprochenen Wörtern auf.

6) Es sucht den Laut in Wörtern auf, welcher zwischen dem Anfange und Tonlaute, oder zwischen dem Ton- und Endlaute liegt.

7) Es lernt Wörter prosodisch abtheilen, oder in ihre Spellen (Sylben) zerlegen, indem es dieselben mit der Hand abschlägt.

8) Die 6 vorhergehenden Uebungen werden auf mehrspellige Wörter angewandt.

9) Die Laute eines Wortes werden wechselseitig vom Lehrer oder Kinde in der Ordnung abgestoßen angegeben, wie sie beim Aussprechen gehört werden.

10) Vollständiges Lautiren eines jeden Wortes.

11) Bildung der Wörter aus Lauten, die der Lehrer vorspricht.

12) Uebung der Lautzeichen mit dem Griffel auf der Schiefertafel, wobei jedem Zeichen der entsprechende Laut gegeben wird. (Diese Uebung kann auch neben den bisher angeführten genommen werden; die Zeichnenübungen bereiteten dazu vor.)

13) Anwendung der vorhergehenden Uebungen auf das Schreiben und Verbindung mit demselben. (Doch wird hier nicht auf das Richtigschreiben, auf die eigentliche Orthographie, sondern nur auf das Rechtschreiben, d. h. dem Ohre gemäß, Rücksicht genommen.)

Das Kind schreibt nun Vorgesprochenes, liest Vorgeschriebenes und ist zum Lesen gedruckter Schrift so vorbereitet, daß es in höchstens 12 Stunden dahin gelangt.

Der Uebergang zur Druckschrift zerfällt in folgende 6 Uebungen: 1) Kenntniß der Lautzeichen; 2) Angabe des Lautes vor jedem Zeichen; 3) die Laute eines Wortes werden zusammengezogen und zum Worte vereinigt; 4) Wörter werden rhythmisch richtig gelesen; 5) Sätze oder Satztheile werden rhythmisch gelesen; 6) Sätze werden nach ihrem Inhalte mit richtiger Betonung gelesen.

e) Was der voranstehende Lehrgang unbeachtet ließ (die eigentliche Reihenfolge der Schreibübungen), das ist v. F. G. L. Greßler ausgeführt worden.

S. Allg. Schulzeitg. 1828. Abth. I. Nr. 25 u. 26. „Die einfachste und naturgemäßeste Methode, das Schreiben und Lesen zu lehren."

Der von Greßler vorgezeichnete Weg, wobei die lateinische Schrift zum Grunde gelegt wird, ist folgender:

I. Vorübungen im Zeichnen.

A. Gerade Linien. 1) schräge, rechts steigende und links fallende Linien, a) über die ganze Tafel hinweg; b) über einen 1½ Zoll breiten begränzten Raum. 2) Wagerechte gleichlaufende Linien von links nach rechts über die ganze Tafel hinweg. Eben solche Linien über einen 1 bis 2 Zoll breiten begrenzten Raum. 3) Senkrechte Striche von oben nach unten a) über die ganze Tafel, b) über einen 2 Zoll breiten Raum.

B. Krumme Linien. 1) Ein Kreis von beliebiger Größe. 2) Mehre kleinere und größere Kreise, von welchen einer den andern umschließt. 3) Halbkreise a) rechts offen (, b) links offen), c) oben offen ⌣, d) unten offen ⌢. 4) Größere und kleinere Halbkreise von allen 4 Arten ebenfalls von einander umschlossen. 5) Der Zug des lateinischen e a) unverbunden, b) zusammenhängend; 6) der Zug j erst unverbunden, dann zusammenhangend. 7) Schlangenlinien: a) der Zug des Fragzeichens 2 groß über die ganze Tafel, dann kleiner; b) der Zug des kleinen lateinischen s. 8) Schneckenzüge a) von innen heraus, b) von außen herein.

II. Laute. 1) Es wird gezeigt, daß jedes Wort, jede Sylbe aus Lauten besteht; 2) die Kinder lösen einfache Wörte in Laute auf; 3) die Entstehung jedes Lautes wird nachgewiesen (Sprachwerkzeuge). — In zahlreichen Schulen wird die letztere Uebung wegen ihrer Schwierigkeit wegbleiben können.

Uebergang zum Schreiben.

Die Schiefertafeln werden vorher besonders zubereitet. Gerade Linien werden gleichlaufend mit dem obern und untern Tafelrande in der Entfernung eines Zolles von einander mit einem Messer oder Nagel eingegraben (doch nur auf einer Seite der Tafel). Gleichlaufend mit einer jeden dieser Linien wird eine andere im Abstande eines Drittel-Zolles eingeritzt. Zwischen die schmälern Räume, welche dadurch entstehen, werden die Laute als Buchstaben, welche weder nach oben, noch nach unten verlängert sind, eingezeichnet. Die Reihenfolge derselben ist: **i, u, ü, o, ö, a, ä, au, ei, eu, äu, ai.**

III. Mitlaute:

a) unverlängerte: **n, m, r, v, w, k, s;**
b) nach oben verlängerte: **l, t, b, h, ch, d;**
c) nach unten: **j, p, g, ng, z;**
d) nach oben und unten: **f, f, ſch.**

Dabei ist zu bemerken, daß, wenn die Kinder einen Mitlaut schreiben gelernt haben, derselbe mit den Vocalen verbunden wird, z. B. **ni, nu, no** u. s. w.; dann **in, un, on** ꝛc. Kommt man zu den nach oben verlängerten Buchstaben, so gräbt der Lehrer auf die Schiefertafel zu den bereits vorhandenen Linien noch eine dritte, welche die breitern Räume in 2 gleiche Hälften theilt.

Mit Erlernung dieser Buchstaben wird überall das Schreiben einsylbiger Wörter verbunden, die nur aus einem Laute und einem Mitlaute bestehen. — Selbst zweisylbige Wörter (auch Sätzchen, die aus solchen Wörtern bestehen) können geschrieben werden: doch müssen die Sylben auch nur aus 2 Lauten bestehn und jedes zweisylbige Wort ist als zwei einsylbige zu betrachten. (Z. B. **ich sa-ge kei-ne lü-ge. ich es-se kei-ne kä-se.**)

IV. Mitlaut vorn und hinten. (Der Lehrer dictirt. Wenn die Kinder 6 — 8 Wörter geschrieben haben, verwechseln sie ihre Tafeln, um gegenseitig die vorgefallenen Fehler zu verbessern und so auch zum Lesen angeleitet zu werden.)

1) Wörter ohne Zusammenhang im zweima-

ligen Ansatze geschrieben. (mi mir, mi mit, mei mein u. s. w.)

2) Wörter ohne Verbindung auf einmaliges Ansetzen geschrieben (weil, ich bin, fein u. s. w.)

3) Wörter zu Sätzchen verbunden. (Der tag war schön. er las im buch u. s. w.)

V. Sylben. Kleine Sätze aus 2sylbigen Wörtern.

VI. Mehrsylbige Wörter und Sätzchen aus solchen Sylben.

VII. Lange und kurze Buchstaben (in Wörtern und Sätzen.)

A. 1) Verdoppelung des Stimmlautes: aa, ee, oo; 2) h als Dehnungszeichen; 3) Gebrauch des ie.

B. Verdoppelung des Mitlautes.

VIII. Sylben und Wörter mit zwei und mehren Mitlauten am Anfange: a) ritt, schritt — wer, schwer — reisen, preisen — riechen, kriechen u. s. w.; b) blasen, pfeffer, früchte u. s. w.; c) Sätzchen: böse geschwätze verderben gute sitten u. s. w.

Desgleichen am Ende: a) wir, wird — ein, eins, einst u. s. w.; b) mensch, geld, arm u. s. w.; c) Sätzchen.

Vorn und hinten: a) er schreibt, die pracht ꝛc. c) du zwingst, der springbrunnen u. s. w., c) Sätzchen.

IX. Willkürlichkeiten der deutschen Rechtschreibung. Hier lernen die Kinder den Gebrauch der Buchstaben: ck, tz, s, ss, th, qu, x, nk, y, ey, c, ch (statt k) und ph.

X. Die Druckschrift. (Man wird wohl thun, wenn man jeden Buchstaben einzeln vorzeigt, mit dem gleichnamigen lateinischen vergleichen läßt, und die Wörter, welche aus der Verbindung eines jeden mit den Lauten oder Mitlauten entstehn, an den Lesekasten steckt.)

XI. Die großen Anfangsbuchstaben in willkürlicher Ordnung.

XII. Die Currentschrift. Statt der Schiefertafel wird Papier, Feder und Dinte (jetzt schon?) zur Hand genommen; anfangs noch Hilfslinien. Die Buchstaben in genetischer Ordnung:

a) kurze: c, i, ú, n, m, u, r, v, w, o, a, ó, á;
b) nach unten verlängerte: q, g, z, p, r;
c) nach oben verlängerte: d, t, k, l, b, s;
d) nach unten und oben: h, ch, f, ff, ß, sch, f, ff.

Dann die Anfangsbuchstaben nach einer auf ihre Verwandtschaft gegründeten Ordnung.

XIII. Erste Uebung im Aufschreiben eigner Gedanken. Diese Uebungen geschehen zuvor mündlich, wobei man besonders auf richtige Aussprache hält. —

Uns scheint dieser Greßler'sche Lehrgang in der That eben so einfach, als naturgemäß. Er möchte auch von solchen Lehrern, die noch keine Versuche mit der Schreiblesemethode gemacht haben, leicht ausgeführt werden können. Aehnlichkeit mit demselben hat der

f) Lehrgang von Hammer,

nur daß bei diesem nicht die lateinische, sondern die Currentschrift zum Grunde gelegt ist. Vergleiche

E. F. Hammer (Seminarlehrer in Pr. Eylau) Lehrgang für den Schreiblesenunterricht, mit besondrer Rücksicht auf die Rechtschreibung, mit einer Vorrede von Stummer, Seminardirector. Königsberg 1841.

Dessen Handfibel für den Sprachlesenunterricht und die Rechtschreibung. Königsberg 1841.

Wir geben auch von diesem Lehrgange eine kurze Uebersicht.

I. Vorübungen. 1) Das Zeichen der einfachen Ortsbestimmungen, als: oben, unten, rechts, links, vorn, hinten; 2) Angeben derselben, ohne zu zeigen; 3) Auflösung der Sätze in Wörter; 4) Zeigen der zusammengesetzten Ortsbestimmungen: rechts oben, links unten, rechts in der Mitte u. s. w.; 5) Angeben derselben, ohne sie zu zeigen; 6) Auflösen der Wörter in Sylben; 7) Haltung des Körpers beim Schreiben, Haltung des Stiftes; 8) Bilden gerader Striche; 9) Auflösung zweilautiger Wörter mit langen Stimmlauten in ihre Laute; 10) Zusammensetzung einsylbiger Wörter aus zwei gegebenen Lauten; 11) das Bilden krummer Striche (Bogenstriche); 12) das Auflösen und Zusammensetzen einsylbiger, dreilautiger Wörter mit langen Stimmlauten.

Auch die Einübung der Mitlaute geschieht nach dem Grundsatze: vom Leichten zum Schwerern. Dabei hält auch Hammer es für räthlich, den Stimmlauten eigenthümliche Benennungen zu geben; er schlägt vor:

Mitlaute a) ohne Stimme: sch — Scheuchlaut, f — Blaselaut, h — Hauchlaut, k — Kehlstoß, p — Lippenstoß, t — Zungenstoß, s — Zischlaut, z — Nieselaut, ch — Gaumenhauch; b) mit Stimme: l — Lalllaut, m — Lippenbrummlaut, n — Zungenbrummlaut, r — Schnurrlaut, ſ — Sumselaut, w — Windlaut, j — Jalaut, ng — Kehlbrummlaut. — Die Laute b (Lippendruck), d (Zungendruck) und g (Kehldruck) werden am spätesten eingeübt.

II. Das Schreiben der Hauptzeichen für die Laute und die Verbindung derselben zu Wörtern mit langen Stimmlauten. 1) Die Grundbuchstaben werden geübt und kennen gelehrt: i, u, m, e, ei, u, eu, ú, o, ó, a, á, au r, w, (sie heißen Grundbuchstaben, weil sie nicht über den Grundraum, der durch die beiden Parallellinien begrenzt wird, hinausgehn); 2) die Hochbuchstaben: d, t, k, l, b, s; 3) die Tiefbuchstaben: j, g, z, p; 4) die Langbuchstaben: ſ, f, h, sch, ch,

III. Das Schreiben und Lesen einsylbiger Wörter mit kurzen Stimmlauten. — (Hier treten als neue Lautzeichen auf: ſſ, ff, ſt, ck, tz, ng.) 1) Einübung der Druckbuchstaben (in derselben Reihenfolge wie vorher die Currentschrift); 2) Unterschied zwischen dem langen und kurzen Stimmlaute; 3) Schreiben und Lesen einsylbiger Wörter, in denen auf den kurzen Stimmlaut ein doppeltes Mitlautzeichen folgt; 4) Wörter, in welchen auf den kurzen Stimmlaut zwei oder mehr verschiedene Mitlaute folgen.

IV. Das Schreiben und Lesen mehrsylbiger Wörter. 1) Zerlegung der Wörter in Sylben und Bildung jener aus diesen; 2) zwei- und mehrsylbige Wörter mit der Endung e — er — el — en zu schreiben und zu lesen, a) mit langem Stimmlaute, b) mit kurzem Stimmlaute; 3) zwei- und mehrsylbige Wörter mit den Vorsylben be, ge, er, zer.

V. Das Schreiben und Lesen der Wörter mit großen Anfangsbuchstaben.

VI. a) Uebung in der verschiedenen Bezeichnung der langen Stimmlaute. 1) aa, ah; 2) ee, eh; 3) ih, ie, ieh; 4) oo, oh; 5) uh; 6) áh; 7) óh; 8) úh; 9) eu, áu; 10) ei, ai, eih.

b) Uebung in der verschiedenen Bezeichnung

einzelner Mitlaute: 1) b, p; d, t; g, k; 2) v, ph, f; 3) s, sch; 4) ch, k; x, ks; 5) ß, s; 6) th, dt, t; 7) qu; 8) c, ti (für zi); y, rh.

Wir haben uns über die Schreiblesemethode so ausführlich verbreitet, weil sie vielen Lehrern noch ziemlich unbekannt und für schwerer gehalten wird, als sie ist. Selbst in etlichen Seminarien wird dieselbe nur vorübergehend erwähnt, ohne daß die Zöglinge eine deutliche Einsicht erhalten. — Namentlich hat sie im Königreiche Sachsen fast noch keinen Eingang gefunden. Nun, allmählig wird sich auch die sächsische Bedächtigkeit von der Zweckmäßigkeit dieser Methode überzeugen! —

Einige andere Lehrgänge des Schreib-Leseunterrichtes.

g) C. G. Scholz der Sprach-, Schreib- und Leselehrer oder Anweisung zum Sprechen und Schreibend-Lesenlernen in Verbindung der Laut- mit der Buchstabir- und der Lesemethode von Dr. Harnisch. Halle 1827.

h) J. Th. Scherr Elementar- und Sprachbildungslehre, d. i. Anleitung und umfassender Stoff, die Kinder auf eine bildende Weise im Reden, Schreiben und Lesen zu unterrichten. 1. Abth. Handbuch f. d. Lehrer. 2. Abth. Lesebuch für den Schüler. Zürich. (1½ Thlr.)

k) Fr. Straubenmüller Handfibel für den Schreibleseunterricht mit Currentschrift. Ein Lehr-, Lese-, Vorschriften- und Aufgabenbüchlein. Wiesensteig, Schmid 1839. (10 kr.)

l) W. Wittmer der Schreibunterricht in Verbindung mit dem Lesen, als Grundlage der Sprachlehre. Heidelberg 1833.

m) J. A. Reinlinger der kleine Schreib- und Leseschüler. Eßlingen 1841. (3¾ Sgr.)

n) J. P. Wich Fibel zu den ersten Lese- und Schreibübungen. 3. Aufl. Nürnberg 1841.

o) C. Leckebusch erstes Lesebuch für Elementarschulen. 4. Aufl. Crefeld 1840. (Zweites Lese- und Sprachbuch. ib. Drittes Lese- und Sprachbuch. ib.)

p) M. Wagner erstes Lesebüchlein. 4. Aufl. Essen 1840. (Zweites Lesebüchlein ib.)

q) G. Schneider und Th. Schenkwald Ein Wort über die Schreibleselehrmethode. Nebst einer commentirten Fibel für Schreiblese- aber auch für Lautirschüler. Münster 1841.

r) C. F. Brieger der Sprech-, Schreib- und Leseschüler, zum Gebrauch in Volksschulen. Stralsund 1836. — Winke für den Gebrauch dieses Buchs. Ebend. 1837.

III. Lehrgang des Leseunterrichtes.

Der ganze Leseunterricht in der Volksschule zerfällt in drei Stufen.

A. Das Ziel der untersten Stufe ist Lesefertigkeit; das mechanische Lesen ist der vorherrschende Character dieser Stufe, welche die beiden ersten Schuljahre umfaßt. Der Lehrgang für diese Stufe wird sich verschiedenartig gestalten, je nachdem man sich für die eine oder die andere Lesemethode entscheidet. Da im Vorhergehenden dergleichen Lehrgänge dargelegt worden sind, so sind wir hier der Mühe überhoben, weiter darüber zu reden.

B. Die zweite Stufe umfaßt das logische Lesen und erstreckt sich über die drei folgenden Schuljahre. Sie ist also die Stufe, auf welcher die Mittelclasse steht. Zwar herrscht hier das Lesen einzelner Schüler vor; doch nützt, namentlich bei Lesestücken in Versen, auch das Chorlesen*).

Die Reihenfolge der Uebungen ist folgende:

1) Rhythmisches Lesen d. h. Tactlesen nach langen und kurzen Sylben a) an Liedern mit trochäischem (— ⏑) Sylbenmaaße; b) an Liedern mit Jamben (⏑ —); c) an Liedern mit Daktylen (— ⏑ ⏑); d) an Liedern mit gemischtem Sylbenmaaße; e) an prosaischen Lesestücken.

2) Beachtung der Pausenzeichen: a) Lesestücke, in welchen nur der Schlußpunct vorkommt; b) Lesestücke mit Komma und Punct; c) mit Komma, Semikolon und Punct; d) mit Kolon und den vorhergenannten Zeichen.

3) Beachtung des Sylbenaccentes: a) Betonung der Stammsylbe; b) Wörter, die einen Haupt- und einen Nebenaccent haben; c) Wörter, in welchen die Vor- oder Nachsylbe den Accent hat; d) zusammengesetzte Hauptwörter.

4) Beachtung des Wortaccentes: a) Einzelne Sätze, in welchen bald auf dieses, bald auf jenes Wort der Nachdruck gelegt wird; b) Sätze, in welchen das Prädicat betont wird; c) der, die, das hat einen Nachdruck, wenn es statt dieser, derselbe, welcher steht; d) Fälle, in welchen die Conjunction den Ton hat; e) Betonung gegensätzlicher Wörter.

5) Vorübungen zur Beachtung des Redeaccentes: a) Stimmensenkung bei den Pausezeichen; b) Frage- und Ausrufezeichen.

Vergl. Kirsch Entwurf eines Unterrichtsplanes u. s. w. S. 25—27.

Auf diese Weise wird der Grund gelegt zu dem, was man Lesen mit Ausdruck nennt. Zwar eifert Graser gegen diese Bezeichnung: „Sagt uns — spricht er —, ob und wie ihr dies den Schülern lehren wollt? — Müssen denn in demjenigen, welcher nach eurer Forderung liest, nicht die Bildung des Verstandes und des Gemüthes als Bedingungen sine qua non schon vorher statt finden? Glaubt ihr etwa, ihr bewirket beide Bedingungen durch eine Anweisung im Lesevortrage selbst und zwar durch ein musterhaftes Beispiel, mit welchem ihr das fehlerhaft Gelesene vorleset? oder glaubt ihr es zu erzielen durch eure Vorschriften, wie die Schüler auf Interpunction achten müssen?" — Gleichwohl haben die meisten Pädagogen eine besondere Anleitung zum Lesen mit Ausdruck nicht für überflüssig gehalten.

Diesterweg gibt für diese zweite Stufe des Lesens folgende Regeln: 1) Ueberall wird der Inhalt der Lesestücke berücksichtiget; deshalb die einzelnen Stücke logisch zergliedert durch Fragen nach den Gegenständen, von welchen die Rede ist u. s. w. Man geht bei schwachen Schülern dabei von den Theilen zum Ganzen über; bei stärkern umgekehrt. 2) Man läßt die Schüler Leseregeln selbst auffinden; doch unter Leitung des Lehrers. Einige der vorzüglichsten sind:

a) in abgeleiteten Wörtern erhält die Stammsylbe starken, die Ableitungssylbe schwachen Ton;

b) in zusammengesetzten Wörtern erhält das Bestimmungswort den Hauptton;

c) die starktonigen Sylben werden zugleich im höhern Tone gesprochen;

d) die Sylben der Wörter werden ohne Pausen an einander gereiht;

e) in einzelnen Sätzen wird bei gerader Wortfolge das Prädicat mit dem Accente belegt;

f) die Bestimmer werden stärker betont als das Bestimmte;

*) Das richtige Lesen erfordert 3 Stücke: a) daß man jedes Wort des Satzes sinngemäß betone (dynamisches Lesen); b) daß man die einzelnen Bestandtheile des Satzes sinngemäß gliedere (rhythmisches Lesen); c) daß auch der Ton der Stimme dem Inhalte des Gelesenen entspreche (melodisches Lesen.)

g) der Erzählsatz wird tonsenkig gelesen;

h) der Befehlsatz tonhebig;

i) das Fragewort des Fragesatzes erhält die Tonstärke und Tonhöhe;

k) zwischen nebengeordneten, gleichwerthigen Bestimmungen wird eine Pause gemacht;

l) zwischen einander, über- und untergeordneten Bestimmern wird nicht pausirt.

Allgemeine Hauptregel: Die Sprachtheile, welche den wichtigsten Begriff darstellen, erhalten den Sprachton (also die Stammsylbe in abgeleiteten Wörtern, die Bestimmungswörter in zusammengesetzten, die Prädicate in Sätzen u. s. w.) — Jeder Fehler wird gerügt — möglichst von den Schülern selbst aufgesucht. Alles wird so oft gelesen, bis es gut geht; auch dann erst im Chore.

C. Die dritte Stufe endlich begreift das ästhetische (melodische, declamatorische) Lesen. Hier sind die Schüler auf die verschiedene Darstellungsweise durch den gewöhnlichen, wie den höhern Styl der Prosa und Poesie hinzuführen; sie werden mit dem Rhythmus und Reime des Liedes bekannt gemacht. Dabei liest der Lehrer in der Regel selbst vor. Er kann dies Geschäft auch von gefühlvolleren Schülern (als Auszeichnung) versehen lassen. Manche Pädagogen rathen auch, daß der Lehrer bisweilen absichtlich ganz falsch vorlesen solle, um den Gegensatz fühlbar zu machen.

Auf dieser Stufe kommt die Darstellungsweise der Affecten vor, wobei der Lehrer die Kinder jedoch vor allem Uebertreiben und allem schauspielerischen Wesen zu hüten hat. Gewöhnlich theilt man die Affecten in aufregende und niederschlagende: jene werden in der mündlichen Darstellung durch Stärke, Höhe, Schnelligkeit und Lebendigkeit des Tones bezeichnet; diese dagegen durch Schwäche, Tiefe, langsameren und durch Pausen unterbrochenen Vortrag. Reihenfolge der Uebungen. 1) Vorübungen: a) halbe Pausen; b) Neben-, Zwischen- und Schaltsätze; c) die drei Hauptredetöne. 2) Die eigentlichen melodischen Uebungen in folgender Ordnung: a) Der erzählende Ton; b) der belehrende Ton; c) Ton der Andacht; d) bittender und schmeichelnder Ton; e) Ton des Mitleidens und Tröstens; f) Ton der Freude und Bewunderung; g) des Schmerzes, der Klage und Reue; h) des Muthes, der Herausforderung und des Trotzes; i) des Unwillens und des Vorwurfes; k) der Verlegenheit, Schaam und Furcht; l) Zorn, Angst, Schrecken, Verzweiflung.

S. Kirsch Entwurf eines Unterrichtsplanes ꝛc. S. 27—31.

Freilich ist es höchst nöthig, daß der Lehrer selbst einen guten Vortrag besitze. Herrliche Worte darüber sagt Diesterweg in der bereits angeführten Abhandlung: „Methodik des Leseunterrichtes" u. s. w., wo er auch die Frage beantwortet: „Wie gelangt der Lehrer selbst zur rechten Lesefertigkeit, oder wie bildet er die Fertigkeit, welche er im Lesen besitzt, weiter aus?" — Er räth hier jedem Lehrer Aufmerksamkeit auf anerkannt gute Leser, Streben nach geistiger Ausbildung überhaupt, besonders das Studium der Muttersprache und das Studium der Leseregeln selbst.

Für den letztern Zweck empfehlen wir folgende Schriften und Aufsätze:

O. Schulz Beiträge zur Verbesserung des Leseunterrichtes in Schulen — im Schulbl.-f. d. Prov. Brandenburg. 1839. Heft 2 u. 3.

Ueber das Lesen mit Ausdruck — ebenda. 1841. S. 270—295., (in welchem Aufsatze „J. G. C. Wörle's Anweisung zum Lesen mit Ausdruck, für Lehrer. 2. Aufl. Ulm, 1841." als ungenügend und fehlerhaft bezeichnet ist, und die Erfordernisse eines guten Vortrages auf 4 Hauptstücke zurückgeführt, auch einfache Regeln gegeben werden.)

Dr. F. A. W. Diesterweg Anleitung zum Gebrauche des Schul-Lesebuchs in sachgemäßer Anordnung u. s. w., für Lehrer bearbeitet. 2. Aufl. Crefeld 1836. und Anleitung zum Gebrauche des Schul-Lesebuches nach der Verwandtschaft des Inhaltes zusammengestellt. Crefeld 1841.

Vom Leseunterrichte. Allg. Schulzeitg. 1832. Abth. 1. Nr. 150.

L. Kellner „über Methodik des höhern Leseunterrichts." S. dessen pract. Lehrgang f. d. gesammten deutschen Sprachunterricht. Th. 1. S. 113—128.

Dr. H. A. Kerndörffer Anleitung zur gründlichen Bildung der öffentlichen Beredtsamkeit. Leipzig 1833. (Eine Schrift, die zwar nicht zunächst für Schullehrer bestimmt ist, doch viel Beachtenswerthes enthält.)

In der Oberclasse ist auch der Ort, Leseübungen in Currentschrift oder richtiger in verschiedenen Handschriften zu veranstalten. Die wenigen Lesestücke in Currentschrift, welche sich in einigen Schulbüchern (z. B. im Hempel'schen Volksschulfreunde) finden, sind nicht blos ungenügend, sondern auch recht eigentlich zwecklos. Die Uebungen müssen weit mannigfaltiger sein. — Zwar ist für das Lesen des Geschriebenen schon in den Schulen viel gewonnen, in welchen die Schreiblesemethode betrieben wird; doch werden dadurch besondere Uebungen im Lesen der Handschriften nicht entbehrlich. Das in vielen Schulen stattfindende Wechseln der Schreibebücher unter den Kindern ist rathsam, doch für jenen Zweck eben auch nicht ausreichend. In französischen Primärschulen fand Niemeyer Sammlungen von Briefen, Verordnungen, Acten u. s. w. für den gedachten Zweck; aber auch diese Maaßregel ist nicht befriedigend, theils weil oft nur ein Exemplar des zu Lesenden vorhanden ist, theils weil der Lesestoff nicht selten dem Kindesalter ganz fern liegt. Deshalb hat man folgenden Vorschlag gemacht:

Man lasse etwa 24 Bücher in Quart, ungefähr 12 Bogen stark, binden und das den Kindern Dictirte nach und nach in dieselben eintragen. So erhält man 24 Exemplare eines Lesebuches, welches verschiedene Handschriften enthält. Die Bücher bleiben Schulinventarium und werden mit Ziffern bezeichnet, bei Vertheilung derselben zum Zwecke des Lesens aber darauf gesehen, daß die einzelnen Exemplare unter den Kindern von Stunde zu Stunde wechseln.

So F. Lang in der

Allg. Schulzeitg. 1828. Abth. I. Nr. 53. „Ueber Leseübungen des Geschriebenen."

Chr. Fr. Lang Blätter zur Uebung im Lesen verschiedener Handschriften. Ein Anhang zu jedem Lesebuche in Volksschulen. Leipzig, bei Fr. Fleischer. 1839. (5 Ngr.)

Dagegen ist zu erinnern, daß in jenen Büchern die Handschriften immer noch zu gleichmäßig bleiben, weil ja in einer und derselben Volksschule nothwendig auch nur ein und derselbe Ductus vorherrscht. Das Zweckmäßigste sind unläugbar methodisch geordnete lithographirte Lesebücher, die in hinlänglicher Anzahl als Inventarienstücke angeschafft werden müssen. Deshalb beschloß im Jahre 1836 der bündnerische evangelische Schulverein eine Sammlung lithographirter Briefe. Sie erschien unter dem Titel:

(El. Looser) Uebungen für Schulen zum Lesenlernen von Handschriften, enthaltend eine Sammlung von Briefen und

Geschäftsaufsätzen, nebst einer Anweisung dazu. Chur 1837. in Quart.

Die 112 Seiten starke Schrift enthält 30 verschiedene Handschriften und empfiehlt sich auch durch ihren Inhalt. Aehnlichen Uebungen ist bestimmt:

Ch. G. Scholz Fibel für Leseschüler, oder Uebungen im Lesen der Fractur- und Cursivschrift. 3. Aufl. Halle 1836.

Briefbüchlein für Werktagsschulen u. s. w. Kempten bei Kösel. 1839.

IV. Die beim Leseunterrichte anzuwendende Lehrform.

Aus den mitgetheilten Lehrgängen erhellt schon, daß die Lehrform beim Leseunterrichte die akroamatische (das Vorsprechen und Vorzeigen) ist, dabei aber mit Vortheil oft die heuristische angewendet werden kann. Dasselbe ist nicht blos auf der untersten, sondern auch auf den beiden höhern Stufen dieses Unterrichtes der Fall. — Zu beachten ist, was Diesterweg (Anleitung zum Gebrauche des Schullesebuches, Th. 2. S. 22.) in dieser Beziehung sagt:

„Lesen, immer Lesen, von Anfang des Buches bis zu Ende und dann wieder von vorn an, während der Lehrer mit dem Buche vor der Nase auf- und abgeht — das thut es nicht; aber dieses sind heilsame Winke:

a) Heute wird ohne wesentliche Erklärungen, Zwischenfragen und Eingriffe gelesen. Dieses geschieht besonders bei den Lesestücken, deren Inhalt deutlich ist, und die an und für sich des Eindrucks auf das jugendliche, erregbare Gemüth nicht verfehlen. Derselbe Schüler lieset längere Zeit vor, die übrigen lesen in stiller Sammlung nach. Man merkt es an der Stille, ob der innere Sinn der Schüler getroffen wird, und sie merken es an ihrem Lehrer, was er denkt und meint. In guten Stunden merkt man das Wehen des geflügelten Genius der Pädagogie. Nichts wird beigefügt, sondern das Buch wird, nachdem das Stück beendigt, oder nochmals in derselben Weise wiederholt worden ist, zugeklappt und man feiert eine stille Pause.

b) Morgen herrscht eine andere Manier. Es gilt die äußere Thätigkeit der sich müde zeigenden Schüler zu beleben. Das Lesestück ist ein äußerliches, es beschreibt Dinge, das Gemüth wird nicht besonders tangirt, der Erklärung bedarf es auch nicht. Nun muß ein Schüler nach dem andern lesen, in schnellem Wechsel, jeder einen Satz, oder ein paar, oder einen halben. Der Lehrer ruft nur den Namen dessen, der fortfahren soll; kurz und abgebrochen. Alles überflüssige Reden muß überall vermieden werden. „Fritz!" ist genug. Wozu: „Fritz, fahre fort zu lesen!" — (Diese Weise würde freilich in sehr gefüllten Classen vorherrschen müssen, namentlich da, wo das Lehrbuch gemeinnütziger Kenntnisse zu gleicher Zeit als Lesebuch dient. Das Abbrechen mitten im Satze, das Lesen nur halber Sätze finden wir unedienlich. Die Schüler sind zur Belebung der Aufmerksamkeit außer der Reihe aufzurufen; auch darf ein Schüler, welcher schon gelesen hat, nicht sicher sein, daß er noch einmal aufgerufen werde. Doch hat der Lehrer darauf zu achten, daß keiner übergangen bleibe.)

c) „Ein ander Mal wird Alles genau genommen, es wird gefragt, erklärt, der Lehrer fügt aus dem Schatze seines Wissens und seiner Erfahrung bei, was zur Sache gehört, bescheidene Bemerkungen sind auch dem Schüler erlaubt, wenn er sie durch Handaufheben anmeldet, die Lesestunde ist eine Stunde des belehrenden Gespräches. Ich unterscheide Gespräch von Unterhaltung. Die letztere kommt in der Schule nicht vor, nur im Salon und Besuchzimmer, wo man sich strapaziert, damit die Mittheilung nicht stocke, das Fortspinnen des Fadens unterhalten werde. Von eigentlichen logischen und grammatischen Zergliederungen ist hier nicht die Rede." (Nur gewandten Lehrern möchten dergleichen Gespräche gelingen. In Unter- und Mittelclassen, wo es besonders auf Lesefertigkeit ankommt, wird durch dieselben die oft karg zugemessene Lesestunde mit Unrecht geschmälert. — Logisch-grammatische Zergliederungen gehören nicht in die Lese-, sondern in die Sprachstunde).

d) „Ein Lesestück kommt an die Reihe (oder der Lehrer wählt es dazu aus), von dem er wünscht, daß der Schüler es mit Interesse zu Hause vorlese — (es kann mit Rücksicht auf die Familienmitglieder des Schülers geschehen). Der Lehrer reizt durch einige Bemerkungen, die auf den Inhalt des Stückes hinzielen, des Schülers Interesse, oder er stellt ihm einige anregende Fragen, oder er erzählt ihm eine ähnliche, oder eine mit dem Inhalte des Stückes contrastirende Geschichte. Dieses ist das avant. — Nun kommt die Lesestunde, das pendant. Das Lesebuch bleibt unter dem Tische, die Augen sind auf den Lehrer gerichtet; die Augen derer, welche der Anregung mit Freuden gefolgt sind und in welchen das Stück seine Wirkung gethan, glänzen; wie sollten solche Schüler nicht wünschen, dem Lehrer Mittheilungen zu machen? — Er fängt mit den Schwächsten an und gibt seine Zufriedenheit zu erkennen, wenn sie auch nur Einiges vorbringen. Dann kommen die Geübteren; einer der Bewährtesten wird mit der Gunst belohnt, daß er das Ganze erzählt. Wo etwas Wichtiges, Wesentliches ausgelassen wurde, wird es (aber nicht tadelnd) bemerkt und beigefügt. Nun wird das Ganze gemeinschaftlich gelesen und durchgenossen. Es leuchtet ein, daß geschichtliche Lesestücke (prosaische und poetische) sich vorzugsweise zu dieser Manier eignen."

V. Lehrton beim Leseunterrichte.

„Der Lehrer hat bei diesem Leseunterrichte, bei seinem Beginnen, Kinder, die vom Mutterschooße kommen, die der Liebe und Geduld bedürfen, und sich ängstlich zurückziehen, wo sie nicht Liebe und Freundlichkeit finden. Es ist also klar, welchen Ton der Lehrer und sein Unterricht haben muß, wenn er Nutzen stiften und die Kleinen nicht abstoßen will; doch muß mit mildem Ernste verhütet werden, daß das kleine Völkchen nicht übermüthig werde: es muß nach und nach an die strenge Schulordnung gewöhnt werden. — Bei reiferen Schülern muß Interesse für die Sache, Ernst mit Milde vereint, und rege Lebendigkeit der herrschende Lehrton sein, und dies um so mehr, da erwachsenere Schüler sehr oft den Leseunterricht und die Leseübungen für unwichtig halten."

Zerrenner's Grundsätze d. Schulerziehung u. s. w. S. 360.

VI. Lehrapparat beim Leseunterrichte.

1) Als Lehrmittel beim Leseunterrichte bedarf man vor allen Dingen einer Handfibel, welche dem Lehrgange, für welchen man sich entscheidet, angemessen ist. Bei der Schreibmethode, wo die Handfibel erst später hinzutritt, können auch andere, nicht zunächst für diese Methode bearbeitete Lesebücher, wenn sie nur sonst nicht unzweckmäßig sind, mit Vortheil gebraucht werden.

Wir haben sowohl im Laufe dieser Abhandlung, als auch in dem Artikel „ABC-Schütze" (Bd. I. S. 4 ff.) eine Menge Lesefibeln aufgeführt, so daß wir hier einer nochmaligen Aufzählung derselben überhoben sind.

Für die Mittel- und Oberclassen bedarf es noch und zwar für jede derselben eines besonderen Lesebuches. — Wir verweisen deshalb auf den Art. „Lesebücher."

In wie weit auch die Bibel und das Gesangbuch für den Leseunterricht zu benutzen sein möchten, ist in diesen Artikeln gesagt worden. (S. „Bibel" Bd. I. S. 299 und „Gesangbuch" Bd. I. S. 767 ff.)

2) Nächst der Handfibel bedarf man noch einer Wandfibel, Wandtafeln mit größerer Schrift. Diese Wandtafeln werden am besten an einem beweglichen Stativ aufgestellt, womit man sie nicht blos den Kindern nahe bringen, sondern auch in's rechte Licht stellen kann. Zum Zeigen der Buchstaben bedient man sich eines hölzernen Stäbchens, etwa eine Elle lang, welches an dem einen Ende spitz, an dem andern aber gerade so breit ist, daß jeder einzelne Buchstabe der Wandtafel damit verdeckt werden kann.

Sehr vielen der von uns namhaft gemachten Lesefibeln sind auch besondere Wandtafeln beigegeben. Zerrenner's 30 Wandtafeln für Volksschulen (Magdeburg, Heinrichshofen) enthalten eine große Menge Wörter, die so geordnet sind, daß der Lehrer, indem er mit seinem Stäbchen die zu lesenden Wörter andeutet, sehr viele Wortverbindungen, ja ganze Sätze, auch Fragen und Antworten der mannigfaltigsten Art bilden kann. In der Aufeinanderfolge der Tafel ist der Gang der Denk- und Sprechübungen gewählt worden, so daß die Kinder stufenweise von sinnlichen Vorstellungen bis zu sittlichen Urtheilen geführt werden, und die Tafeln zugleich Gelegenheit bieten, die für das frühere Kindesalter nöthigen gemeinnützigen Kenntnisse mitzutheilen. Selbst für den ersten Sprachunterricht sind sie zu gebrauchen.

Wir nennen noch:

C. F. Winter, vollständige Wandfibel in genauer Stufenfolge geordnet und bei jeder Lesemethode brauchbar. Weißenfels, 1838.

Andere Wandfibeln von Bog, Hackländer, Kunath, Neumann, Schlehek, Schultheiß, Thierbach, Harnisch, Jülich, Rödder u. A.

3) Endlich ist ein Buchstabenkasten von großem Nutzen, in welchem mehre Alphabete der großen und kleinen, deutschen und lateinischen Buchstaben, auch der Currentschrift, so wie die Lesezeichen und die einfachen Ziffern in möglichst großer Schrift, jedes Zeichen besonders auf Pappe geklebt, enthalten sind. — Statt dieses Kastens dienen auch Lesemaschinen und Setzkästen.

Der Gedanke, den Kindern das Lesenlernen durch einzelne vorgelegte Buchstaben (namentlich aus Elfenbein verfertigt) zu erleichtern, ist sehr alt; wir finden ihn schon bei dem griechischen Philosophen Plato, bei dem römischen Grammatiker Quinctilian, bei dem Kirchenvater Hieronymus. — In neuerer Zeit sind besondere Lesemaschinen angegeben worden vom Pfarrer Pöhlmann zu Ostheim (s. oben), vom Director Plato zu Leipzig, vom Prediger Gieseler in Petershagen u. s. w.

Ueber die von Plato erfundene Lesemaschine siehe:

Plato Einige Gedanken über die gewöhnlichen ABC-Bücher in unsern vaterländischen Schulen, nebst einer kurzen Beschreibung und Abbildung der Lesemaschine, welche in der Leipziger Freischule gebraucht wird. Leipzig, 1797 und:

Dolz katechetische Anleitung zu den ersten Denkübungen der Jugend. Leipzig, 1820. (5. Aufl.). Bd. I. Vorwort S. V. ff.

Dolz beschreibt die Lesemaschine auf folgende Weise:

„Sie ist nichts anders, als eine im Schulsaale aufgestellte, viereckige Tafel, die, der Augen wegen, am besten mit grüner Farbe angestrichen wird. Vier oder fünf Leisten, 6—8 Zoll von einander entfernt, laufen quer über diese Tafel hinweg, um darauf die Buchstaben und Zahlzeichen anzusetzen. Unten an der Tafel ist ein Kästchen, von der Länge der Tafel selbst, mit verschiedenen Fächern angebracht, in welchen die Buchstaben, Zahl- und Unterscheidungszeichen nach alphabetischer Ordnung angebracht werden, um das schnelle Herausfinden jedes Buchstaben zu erleichtern. Dieses Fachwerk ist mit einem herunterfallenden Deckel versehen, wodurch die Buchstaben verschlossen gehalten werden können. Die zum Gebrauche der Lesemaschine erforderlichen Buchstaben müssen in die Augen fallend, von ziemlicher Größe und mit guter schwarzer Farbe gedruckt sein. Buchhändler J. A. Barth in Leipzig hat sie 2—3 Zoll lang in Holz sehr schön schneiden lassen und liefert 488 solcher Lettern auf Schreibepapier gedruckt für 20 Ngr. Ehe sie aber zu dem bestimmten Zwecke gebraucht werden können, muß jeder Buchstabe einzeln auf ein Holzbretchen geklebt werden, deren jedes in der Breite gerade die Fläche eines Buchstabens halten, in der Höhe aber etwas weißen Raum behalten muß. Diese Letterbretchen erfordern eine ganz genaue und mühsame Bearbeitung, da sie alle in der Höhe und Stärke eine ganz genaue Gleiche haben, in der Breite aber so viel Mal schmäler zugeschnitten sein müssen, als die Flächen der Buchstaben sich verändern. Eben so müssen auch alle Winkel genau winkelrecht stehen, damit ein Buchstabe neben dem andern bündig angesetzt werden kann."

Dolz gibt a. a. O. nicht blos eine Abbildung, sondern auch eine kurze Anweisung zum zweckmäßigen Gebrauche dieser Lesemaschine. Kfch.

Liedertafeln — Liederkränze. Unter diesen Namen sind in neuerer Zeit viele musikalische Männer- und Frauenvereine oder richtiger Männer- und Frauen-Singvereine beliebt und berühmt geworden. Die Vorzeit hatte schon dergleichen. Denn wollten wir auch die Minne- und Meistersängergesellschaften, die im Grunde doch nichts Anderes waren als solche musikalische Männervereine, und durch welche sich unser Vaterland einst so sehr auszeichnete, hier nicht erwähnen, so lassen sich außer jenen Verbindungen immer noch weit frühere dieser Art auffinden. So bestand 1673 zu Greiffenberg in Hinterpommern ein Männerverein aus 16 angesehenen Mitgliedern des gebildeten Standes, aus Bürgerlichen und Adeligen, Geistlichen und Weltlichen, welche die Liebe zur Dichtkunst und Musik vereinigt hatte. Man dichtete und componirte sich seine Lieder selbst und sang sie dann in freundschaftlichen Zusammenkünften. Auch ist von dieser klingenden und singenden Gesellschaft ein Liederwerk in 4 Foliobänden zu Altstettin 1673—75 herausgegeben worden, welches den Titel führt: „Greiffenbergische Psalter- und Harfenlust wider allerlei Unlust, welche unter Gottes mächtigem Schutze und kurfürstlich-brandenburgischen Gnadenschatten von der daselbst Gott singenden Gesellschaft in vertraulichen Zusammenkünften durch zweier

Gesellschafter, Johann Müllers Geistliche Lieder und Thomas Hoppen neue Melodieen, zu sonderbaren Gemüthsergötzungen ordentlich angestellt wird, und bewährt erfunden worden ist.“

Der Merkwürdigkeit wegen führen wir den Titel vollständig auf. Der Dichter war Landrath und Bürgermeister zu Greiffenberg, und der Componist starb als Pastor und Consistorialrath zu Colberg 1703. — Die eigentlichen Haupteinrichtungen dieser alten Gesellschaft werden in den neueren Instituten der Liedertafeln sicher in derselben Art völlig wiederaufleben, nur daß in den neueren Zeiten nicht mehr wie in jenen Tagen hauptsächlich Gott gesungen wird, sondern man weltlicher geworden ist, was wir übrigens nicht als einen Tadel bemerken; doch könnte man jenes auch thun, ohne dieses zu lassen. Das viele und zu viele Geistliche schadet zwar oft der Sache der Religion mehr als das zu viele Weltliche. Auch würde man sich sehr irren, wollte man meinen, daß in jenen Zeiten alles Fröhliche und Weltliche verbannt gewesen sei, oder es werde in unsern neuen Liedertafeln gar nichts Ernstes und Heiliges mehr gesungen. Es gibt Liedertafeln, deren Mitglieder ein außerordentliches Sehnen haben nach Ernstem und wahrhaft Heiligem, (wahrscheinlich um des zu vielen Fröhlichen und Weltlichen willen). Der Hauptunterschied zwischen den älteren und neueren Vereinen besteht nur darin, daß nach der Richtung jener Tage die erstern den frommen, die letzteren den lebensfrohen Gesang zum vorherrschenden machten, was eine nothwendige Folge werden mußte von den meist, und in neuester Zeit besonders, gewissermaßen als Regel hinzugefügten Abendessen. Diese mit munteren Gesängen veredelten Abendtafeln sind in der That der Hauptunterschied zwischen dem Ehedem und Jetzt, wenn wir den durch den Fortgang der Kunstcultur gebotenen Unterschied zwischen den Liedern unserer heutigen und denen der alten Componisten ausnehmen; und sie mögen denn den Gesellschaften auch vornehmlich den Namen Liedertafeln (eine Tafel, ein Essen, wobei vornehmlich Lieder gesungen werden) gegeben haben. Denn was wir sonst in den Einrichtungen z. B. der oben genannten Greiffenbergschen Gesellschaft finden, das finden wir auch in unsern Liedertafeln-Gesellschaften in genauester Uebereinstimmung wieder. Männer vereinigen sich zu gemeinschaftlichem Gesange. Daß aber auch die Freuden der Tafel dabei keine neue Erfindung sind, ist gewiß, wenn uns auch namentlich von den Griechen nicht bekannt wäre, daß sie es für eine nothwendige Bildung hielten, bei ihren Schmausereien die herumgehende Cither anzunehmen, um ihre Gesänge durch den Klang derselben zu unterstützen. Hätten sie harmonischen, d. h. mehrstimmigen Gesang gekannt, sie würden sicher auch wie wir mehrstimmig gesungen haben. Diesen einzigen Vorzug schöner Harmonie haben wir der neueren Zeit und den Segnungen des Kirchlichen zu verdanken. Aus den ersten Zeiten solcher harmonischen Gesangkunst sind uns zwar nur Stücke für die natürlichen 4 Stimmen und ähnliche übrig geblieben; dennoch sind auch vierstimmige Männergesänge älter, als Mancher zu glauben scheint. Daß sie hingegen in der neuesten Zeit und vorzüglich eben durch die Liedertafeln weit verbreiteter sind und in größeren Massen erklingen, ergibt sich ohne Weiteres von selbst. — Die meisten unserer Liedertafeln haben ihren eigenen Musikdirector, der aus ihrer Mitte gewählt wird. Bei einigen wechselt diese Würde, bei anderen steht sie fest. Auch darin ist der Greiffenbergische Männerverein vorangegangen; auch er hatte seinen bestimmten Musikdirector in der Person eines jungen Theologen, Benedict Lisiccus. In der ersten neuen Liedertafel zu Berlin übernahm der Stifter derselben, Professor Zelter, den Vorsitz und das Amt eines Directors. Im Winter 1809 hatte er als Director der dortigen Singacademie 24 Männer derselben vereinigt, die zu bestimmten Zeiten, meist nach geendigter Academie, sich zur gemeinschaftlichen Abendtafel an einem Orte versammelten, selbst gedichtete und selbst componirte Lieder vortrugen und die gut befundenen dann in ihre Notenbücher einschrieben, deren jedes Mitglied ein eigenes haben mußte. Die muntere Gesellschaft fand desto größere Theilnahme, je unwilliger die Meisten bereits den Druck der Gegenwart trugen, und je lebhafter die innere Kraft sich zu heben anfing, jene Last des fremden Joches von sich zu schütteln. Schnell wuchs der Verein und die Kraft der Lieder erhöhte nicht blos die Lust an den Freuden der Tafel. Es entstand sogar in der Folge noch eine zweite Liedertafel in Berlin, die jüngere, welche vorzüglich von dem bekannten Componisten Bernhard Klein gegründet wurde. Beide Liedertafeln bestehen noch, sind in erwünschtestem Flor und haben von Zeit zu Zeit mehrere Hefte ihrer vierstimmigen Männerlieder durch den Druck bekannt gemacht. — Nachdem die denkwürdigen Anstrengungen des gesammten deutschen Volks, die Fesseln zu brechen, einen glücklichen Ausgang genommen hatten; nachdem die Schlacht bei Leipzig geschlagen worden war, und jedes Deutschen Brust freier und höher athmete, verwandelten sich auch die bis dahin vorherrschend gewesenen Kriegslieder in Freudenlieder; an allen Orten tönte hoher Festgesang, und auch die Liedertafeln vermehrten sich schnell, eine neue und schöne Epoche begann für dieselben. Frankfurt an der Oder bildete zunächst nach dem Vorbilde Berlins einen trefflichen Männerverein. —

Darauf wurde in Leipzig ein solcher fröhlicher Liederbund ins Leben gerufen. Die tüchtigsten Männer, meist schon durch Umgang und gebildete Bestrebungen befreundet, traten zusammen, und mit den Urzwölfern, wie sich der Stamm dieses Vereins nannte, begannen unausgesetzt bis zur Stunde fortgeführte Abenderholungen, die ihre Dauer dadurch zu sichern wußten, daß sie mit dem heitersten Scherz gebildeten Anstandes das nützlich Belehrende auf das Angenehmste vereinigten. Niemand hat Zutritt in diesen Männerkreis, als wer durch Composition, Dichtung und Gesang die Zwecke der Gesellschaft zu befördern versteht. Viele von Dr. Fink's herrlichen Liedern, namentlich seine „häuslichen Andachten,“ sind durch diesen Verein veranlaßt worden. Ueberhaupt hat sich derselbe durch wohlgeprüfte gedruckte Gesetze eine ganz eigenthümliche, von andern verschiedene Einrichtung gegeben. Es ist mehr ein häuslicher Freundschaftsbund, der erfreuend belehren und belehrend erfreuen will. Die meisten andern Liedertafeln, von denen weiter unten mehrere angeführt werden, halten ihre Vereine an öffentlichen Orten, zwar in geschlossenen Zirkeln, doch so, daß Jeder Gäste mitbringen darf, und Jeder bezahlt, was er verzehrt. Hat diese gewöhnliche Einrichtung der Liedertafeln auch das Gute, daß sie eine zahlreichere Vereinigung fast

wünschenswerth macht, die Gesellschaft dadurch gemischter und das ganze Wesen derselben gewissermaßen volksthümlicher, was in mancher Beziehung und unter gewissen Verhältnissen sehr zweckmäßig genannt werden muß, und daß die Freude allgemeiner und die Anregung für die Kunst, die Liebe zum Gesange verbreiteter wird, so geschieht das Alles doch durch die Leipziger Einrichtung inniger und tiefer. Hier kommt die Gesellschaft nur jeden Monat an einem für das ganze Jahr festgesetzten Tage im Hause eines ihrer Mitglieder zusammen. Die Mitglieder besprechen sich am Schlusse des Liedertafeljahres über die Aufeinanderfolge der wechselnden Reihe der Bewirthung. Nach vertraulichem Gespräche beim Thee wird eine regelmäßige Sitzung gehalten, in der vom Secretär die Protocolle vorgelesen werden, besonders zur Erinnerung an das Vergangene. Darauf werden die eingereichten Compositionen der Mitglieder gesungen, in deren Ermangelung ausgezeichnete Werke fremder Tonsetzer. Sind die neuen Tondichtungen in 3 verschiedenen Sitzungen wiederholt geprüft worden, so wird abgestimmt über ihre Aufnahme. Merkwürdig ist die Partitur der Gesellschaft. Am 24. October wird alljährlich das Stiftungsfest gefeiert. Diesen Tag erhält in der Regel derjenige, der in dem Jahre mit einem neugebornen Kinde gesegnet worden ist. — Die Sommerzusammenkünfte werden von denjenigen Mitgliedern übernommen, die Gärten oder Landhäuser besitzen, wo man dann Mittags sich versammelt. Selbst die gesellschaftlichen Fuhren haben ihr Ergötzliches. Der Verein zählt berühmte Männer. Von ihm sind die Dessauer und Göttinger Liedertafeln (diese durch den verst. Hofrath Wendt) ausgegangen, deren Verhältnisse es jedoch nicht thunlich machten, die Einrichtung ihrer Abstammung auch anzunehmen. Schwerlich aber gibt es unter den vielen Liedertafeln eine, die nicht öffentlicher wäre, als die Leipziger.

Seit 1818 sind die Liedertafeln so allgemein geworden, daß die meisten Städte Deutschlands dergleichen Vereine pflegen. Einer der würdigsten ist der sogenannte Cäcilienverein in Frankfurt a. M. unter Leitung Schelble's. Viele haben sich jetzt bedeutend erweitert. In manchen sind alle Künstler ohne Unterschied wahlfähig, wie z. B. in Hannover; in andern findet man sogar nicht musikalische, blos mitessende und dann zuhörende Mitglieder, wie in Stuttgart; in noch anderen nehmen auch die Frauen und Töchter der Mitglieder daran nach Belieben Theil. Manche halten von Zeit zu Zeit sogenannte Provinzialliedertafeln, wo sie an einem durch Umlaufschreiben oder öffentliche Anzeigen bestimmten Orte sich versammeln, um den Liederbund im Großen fester zu knüpfen. Einige solcher Provinzialversammlungen sind z. B. von den Mitgliedern der Magdeburger, Dessauer und Leipziger Liedertafel 1831 und 1832 in Köthen gefeiert worden. In Süddeutschland geschah dasselbe auch schon seit mehreren Jahren in verschiedenen Gegenden, aber von den sogenannten Liederkränzen, die gleichsam eine zweite Gattung von Liedertafeln bilden, und sich von diesen nur dadurch unterscheiden, daß sie gewöhnlich auch Frauen in sich aufnehmen, um einen allgemeinen Chor bilden zu können, und daß sie der Mehrzahl nach aus bloßen Liebhabern bestehen, und somit allgemeiner und viel zahlreicher sind.

In Württemberg, Baden und Baiern, wo dergleichen Dilettanten-Singvereine, genannt Liederkränze, am häufigsten (ziemlich in jeder Stadt) angetroffen werden, haben dieselben schon, auch durch ihre Zusammenkunftsfeste, einen höchst vortheilhaften Einfluß auf den Volksgesang geäußert, was die eigentlichen Liedertafeln, die hauptsächlich nur aus Künstlern bestehen, eben wegen ihres kunstgerechten Gesanges, nicht in dem Grade und mit der nahen Wirkung vermögen. Uebrigens sind auch die Liederkränze wie die Liedertafeln hier und dort zu einer namhaften Höhe von Selbstständigkeit gelangt. Viele von ihnen haben ihre eignen Archive; die Liederkränze ihre eignen Fahnen, mit verschiedenen Wappen und Symbolen gestickt, und die Liedertafeln meistens einen eigenen köstlichen Festpokal von zierlich getriebener Silberarbeit, der an den Festen mit den besten Weinen gefüllt wird. Die Berliner und Leipziger Liedertafeln besitzen einen solchen Pokal. Der letzte erhält die angebenen Namen der oben erwähnten Urzwölfer und derer, welche an die Stelle der Hingeschiedenen, denen vom ganzen Verein die letzte Ehre erwiesen wird, aufgenommen worden sind. Den Deckel ziert eine Lyra und ein Schwan. Der berliner Pokal heißt nach dem Namen eines Mitgliedes Flemming, welcher unter Anderm das bekannte „integer vitae“ des Horaz in eine sehr ansprechende Melodie gebracht hat, wozu der verstorbene Musikdirector der leipziger Liedertafel, C. Schulz, so gelungene deutsche Verse verfaßte, daß sie sich fast noch schöner den Tönen anschließen, als der lateinische Urtext; die Composition ist berühmt, und hat sich weit verbreitet. Durch den Verein von Liederkränzen und Liedertafeln kamen die größten Musikfeste zu Stande, und von diesen als Förderungsmitteln musikalischer Bildung, sowie über das Vorhergehende s. Dr. Lindner's: Das Nothwendigste und Wissenswertheste aus dem Gesammtgebiete der Tonkunst. Leipzig, 1840.

Lindner, (Friedrich Wilhelm), geb. am 11. Dec. 1779 in der Stadt Weida, im Neust. Kreise. Seine erste allgemeine Bildung erhielt er in der Knabenschule dieser Stadt. Die Erzählungen aus dem Leben des Superintendenten Prof. Dr. Deyling in Leipzig, eines Verwandten von seiner Mutter Seite und die aus dem Leben des berühmten Superintendenten Dr. Löscher in Dresden, eines Verwandten von seines Vaters Familie hatten einen mächtigen Einfluß auf ihn und trugen nicht wenig dazu bei, ihn zu bestimmen, Theologie zu studiren. Er besuchte daher die Zeitzer Stifts- und Klosterschule, um sich auf die Universität vorzubereiten. Der Rector M. Müller, der Conrector M. Siebelis, der Cantor Dr. Rebs und der Quintus Sturm nahmen sich seiner besonders an und machten sich um seine Bildung sehr verdient. Da der Rector M. Müller seine Gabe, Andere mit Leichtigkeit und mit sichtbarem Erfolg zu belehren, bemerkte, so ließ er ihn als Primaner bei Vacanzen oft Wochen und Monate lang mehrere Lectionen in Tertia und Quarta halten und diese Uebungen, so wie der Privatunterricht, den er auf Empfehlung des Rectors in den vornehmsten Familien gab, wo sie mit besonderm Erfolge verbunden waren, trugen viel dazu bei, seine vorherrschende Neigung zum Lehrerberuf zu steigern. Mit den besten Zeugnissen entlassen und von seinen Lehrern besonders an den Superintendenten Prof. Dr. Rosenmüller und an die Professoren Beck und Carus

empfohlen, bezog er die Universität Leipzig, wo er im ersten Jahre besonders Philologie und in den folgenden Theologie studirte. Nach Vollendung seiner theologischen Studien und Prüfungen begann er seine pädagogische Laufbahn in dem Tillich'schen Institut in Leipzig als Mitarbeiter an demselben. Beim Beginn der allgemeinen Bürgerschule in Leipzig 1804 wurde ihm die Stelle eines Hilfslehrers an derselben übertragen. Nachdem man ihm die Stelle eines Prinzenerziehers in Hessen-Philippsthal, eines Rectors in Neustrelitz und eines Adjunctus an dem Gymnasium in Gera angetragen und der Director der Bürgerschule, Gedike, es zu einer seiner Hauptbedingungen gemacht hatte, unter welcher er den Ruf nach Lübek ablehnen und in Leipzig bleiben würde, daß Lindner der Anstalt möchte erhalten werden, so erhielt er 1806 die Stelle eines confirmirten ordentlichen Lehrers. In demselben Jahre wurde er Magister und Doctor der Philosophie. Im Jahre 1808 habilitirte er sich als Privatdocent der Philosophie und Pädagogik an der Universität durch Vertheidigung seiner Schrift: de methodo genetica in utroque genere institutionis, cum inferiori tum altiori, adhibenda, dissertatio philosophico-paedagogica.

Im Jahre 1810 erhielt er den Ruf als Professor der deutschen Literatur und Geschichte an das Pädagogium in Basel. Im Jahre 1811 wurde ihm eine außerordentliche Professur der practischen Theologie in Königsberg durch den Doctor und Professor Krause angetragen. Im Jahre 1812 ernannte ihn die Erziehungsgesellschaft in der Schweiz zu ihrem Ehrenmitglied. Als er in demselben Jahre von Dr. Bartholdes aufgefordert wurde, die Stelle eines Seminar-Directors und Religionslehrers am Gymnasium in Stettin zu übernehmen, erbot sich der Director Gedike freiwillig, im Fall er den Antrag ablehnen würde, die Behörde dahin zu vermögen, ihm den Titel eines Vicedirectors zu geben; aus Achtung für den würdigen Gedike machte er keinen Gebrauch von diesem Anerbieten. Auf Empfehlung der philosophischen Facultät wurde er 1815 außerordentlicher Professor der Philosophie. Im Jahre 1825 erhielt er auf Empfehlung der theologischen Facultät die ordentliche Professur der Katechetik und Pädagogik und wurde der Facultät als außerordentlicher Professor einverleibt; zu dieser Professur war er auch schon 1815 von der philosophischen Facultät empfohlen worden, seine Gegner hatten es aber zu verhindern gesucht. Beim Antritt dieser Nominalprofessur hielt er eine lateinische Rede: de methodo socratica limitanda in institutione catechetica; und schrieb eine dissertatio theologico-paedagogica: de finibus et praesidiis artis paedagogicae secundum principia doctrinae christianae. Im Jahre 1826 erhielt er von der theologischen Facultät zu Königsberg die theologische Doctorwürde. Im Jahre 1827 erwählte ihn die Menschenliebende Gesellschaft zu Petersburg zum correspondirenden Mitgliede und im Jahre 1828 wurde ihm die Professur der practischen Theologie in Dorpat angetragen. Seit der Zeit, vorzüglich seit 1833 wurde er mehrmals aufgefordert, namentlich von dem Staatsrath Nicolovius in Berlin, eine Schulrathsstelle in Preußen anzunehmen, er konnte sich aber nicht entschließen, sein Vaterland zu verlassen. Er ist der Erste unter den Pädagogen Deutschlands, der die Pädagogik als Wissenschaft auf das Hauptprincip des Christenthums basirt hat. Wenn auch die Erziehung früher durch August Herrmann Franke und Spener eine christliche Richtung im Allgemeinen nahm, so wurde doch die Pädagogik damals noch nicht als Wissenschaft behandelt, vielweniger auf ein christliches Princip begründet. Es sei einem dankbaren Schüler von ihm vergönnt, die Hauptdata aus seinen seit 1808 öffentlich gehaltenen pädagogischen Vorlesungen, deren baldige Herausgabe alle seine frühern und spätern Zuhörer sehnlichst wünschen, hier anzuführen; er möge verzeihen, daß ihm hier vorgegriffen wird, aber es geschieht in der besten Absicht. Er theilt seine Vorlesungen in 6 Abschnitte; im ersten gibt er eine geschichtliche und kritische Uebersicht der pädagogischen Hauptrichtungen bei den namhaften Völkern vor und nach Christi Geburt; im zweiten die Geschichte der Bemühungen, die Pädagogik zur Wissenschaft zu gestalten; der dritte enthält die theoretische Pädagogik; der vierte die Didactik; der fünfte die specielle Methodik nebst der Lehre von der Disciplin; der sechste die Anleitung alle Arten von Schulen zweckmäßig zu organisiren und zu verwalten. —

Professor Dr. Lindner lehrt: 1) Man hat bisher das Ganze der Erziehungslehre noch nicht zur selbstständigen Wissenschaft erheben können, sondern hat ihr Wesen entweder philosophisch construirt (Kant, Fichte, Schelling, Herbart, Hegel) oder ihr auf empirischem Wege ein selbstständiges Gebiet angewiesen mit seinen eigenen, von keiner andern Wissenschaft erborgten Grenzen. 2) Eine Wissenschaft (im strengen Sinne des Wortes) bleibt für die Erziehungskunst ein Ideal, so wie sie selbst; sie wird nie zu einem Systeme werden, das im strengen Sinne Philosophie ist. — 3) Das Princip für die Erziehungswissenschaft kann kein selbstständiges (aprioriſches), sondern muß ein aus dem Christenthum, der Völkerpädagogik, entlehntes sein. 4) Das Christenthum, die göttliche Erlösungsanstalt, ist die wahre Pädagogik der zu erziehenden und zu bildenden Menschheit, daher muß auch das oberste Princip des Christenthums das Princip aller und jeder Pädagogik sein. 5) Das Princip des Christenthums: „Du sollst Gott deinen Herrn lieben von ganzem Herzen, von ganzer Seele, von ganzem Gemüthe und von allen deinen Kräften," Matth. 22, 37. Marc. 12, 30. Luc. 10, 27, muß auch das Princip der Pädagogik für jedes christliche Volk sein; die christliche Pädagogik ist die allein wahre, denn sie ist gleich weit entfernt von idealistischer Träumerei und realistischem Erdendienst und führt alle Völker zu ihrer wahren Aufgabe. — In diesem Princip ist 1) die Nothwendigkeit der Erziehung ausgesprochen in den Worten: du sollst; 2) das Ziel aller Erziehung angegeben, sie soll zur Liebe Gottes und durch sie zur wahren Liebe des Nächsten führen; 3) die Allseitigkeit derselben, sie soll sich auf das Willensvermögen (Herz), auf das Erkenntnißvermögen (Seele), auf das Gefühlsvermögen (Gemüth) und auf den Körper (als das Organ der Seele) erstrecken, es heißt: von allen deinen Kräften; es wird demnach in diesem Princip die physische, die religös-moralische, die intellectuelle und die ästhetische Erziehung angedeutet. Auch ist die Ordnung, welche das Princip zu befolgen befiehlt, keine zufällige; die Erziehung des geistigen Menschen steht höher, als die des physischen, daher wird sie zuerst befoh-

len, jedoch die letztere nicht unbeachtet gelassen. Auch die Stufenfolge der geistigen Erziehung und Bildung, welche das Princip andeutet, ist nicht gleichgiltig, die religiös-moralische soll den Grund legen, (von ganzem Herzen, mit ungetheiltem Willen) auf diesem Grund soll die intellectuelle (von ganzer Seele) und die ästhetische (von ganzem Gemüthe) ruhen. Ueberblicken wir von diesem Prinzipe aus alle Hauptrichtungen in der Erziehung, sowie alle Bestrebungen, sie wissenschaftlich zu gestalten, so geht im Allgemeinen das Resultat hervor: daß die Jugend bis auf diesen Tag im Allgemeinen (wenig Ausnahmen zugegeben) stets den herrschenden Bedürfnissen, Forderungen und Ideen gemäß bald weniger, bald mehr gezwungen oder frei erzogen und gebildet worden ist. Die Pädagogik, sowohl die practische als auch theoretische, war bisher im Allgemeinen mehr ein Fröhner der Zeit, ihrer Bedürfnisse und Ideen, als ein Förderer des Ewigen im Menschen, mehr ein Brotknecht der Menschen, als ein freier Diener Gottes und seines Willens. Sie stand nie über der Zeit, über ihrem Treiben und Verlangen, wohl aber lebte sie in ihr und arbeitete für sie entweder in selbstgefälliger oder in nothgedrungener Unterthänigkeit; ihre wahre Abhängigkeit kann aber nur die vom Christenthume sein. Die höchste Aufgabe der Erziehung im Sinne und Geiste des Christenthums ist: daß sie zur Gemeinschaft mit Gott durch den Glauben an den Erlöser Jesus Christus hinführen soll. Sie betrachtet die sinnliche Erscheinung des Menschen als einen Abfall des Geistes vom Göttlichen und sein ganzes Dasein nur als eine Rückkehr oder fortdauernde Wiedergeburt zum vollen Sein und Leben in Christi Geiste. Sie hilft sowohl in dem Einzelnen, als auch in jeder Generation die Empfänglichkeit zur Versöhnung mit Gott auf dem von ihm selbst vorgeschriebenen Wege erwecken und steigern, die Folgen der Erbsünde aufheben, und bei der geistigen Wiedergeburt von Oben leistet sie von Unten nur so viel Hilfe, als die selbstthätige Kraft zu ihrem Dienste fordert. Die christliche Pädagogik vernichtet weder die Originalität noch Individualität der Völker so wie der Einzelnen, sondern verherrlicht sie. Sie fröhnt keiner Einseitigkeit, sondern dringt auf allseitige Kräftigung des ganzen Menschen für Religion, Wissenschaft, Kunst und Gewerbe, giebt die allseitige Bildung darin frei, nur mit der Forderung, daß durch sie dem Leben in und für Gott in Christi Sinn und Geist kein Eintrag geschieht. Die christliche Pädagogik ist die einzige, welche ihre Aufgabe in der höchsten Vollendung, in der reinsten Anschauung in dem Leben Christi darstellt. — Die Anstalten, welche in aufstufender und erweiterter Form die christliche Erziehung in jeder Generation unter dem Beistande Gottes verwirklichen helfen, sie beginnen, fortsetzen und vollenden sollen, sind: das Haus, die Schule, die Kirche, der Staat. Diese betrachtet Professor Dr. Lindner als die von Gott beauftragten und bestimmten Erziehungsanstalten, welche die Aufgabe zu lösen haben: jede Generation tüchtig für Zeit und Ewigkeit erziehen und bilden zu helfen. Von diesem Standpuncte aus hat er es nun von Zeit zu Zeit versucht, sein Urtheil über bestehende Verbindungen und Einrichtungen öffentlich abzugeben. Das ist z. B. geschehen bei der Beurtheilung der Freimaurerei in der bekannten Schrift: **Mac Benac, er lebet im Sohne, oder das Positive der Freimaurerei**, welche seit **1817 4** Auflagen, (denn die dritte wurde noch einmal unverändert abgedruckt) jede zu 2000 Exemplaren, erlebte und in **4** Sprachen übersetzt wurde. Er wurde **1808** in die Freimaurerloge **Apollo** in Leipzig aufgenommen und sehr bald zu allen wichtigen Aemtern befördert. Da er endlich nach vielem Forschen gewahr wurde, daß in der Freimaurerei eine blos deistische Richtung die vorherrschende sei, so machte er dies in besondern Vorträgen bemerkbar, fand aber großen Widerspruch und er verließ daher die Loge und fühlte sich gedrungen, obige Schrift zu schreiben und so ging in Erfüllung, was der alte, würdige Gedike zu ihm nach der Aufnahme sagte: Freund, Sie bleiben nicht in dieser Verbindung, denn was Sie suchen, werden Sie nicht finden. — Er hat sich durch diese Schrift viel Feinde unter den Freimaurern gemacht, welche auch Alles aufgeboten haben, ihn in seiner Wirksamkeit zu stören und zu beschränken; seine begründetsten und gerechtesten Ansprüche und Rechte auf Erweiterung seines so gesegneten Wirkungskreises zu vereiteln, unter nichtigen Vorwänden die gerechte Obrigkeit zu zwingen, einen unbekannten Fremden dem redlichen Bürger, dessen Verdienste im In- und Auslande anerkannt waren, vorzuziehen. — Man machte ihm besonders den Vorwürf, daß er durch die Bekanntmachung dieser Schrift meineidig geworden sei. Das ist aber die offenbarste Unwahrheit. Als er aufgenommen wurde, wurde ihm mit Handauflegung auf die Bibel, (wohl zu merken!) der Eid abgenommen, daß er von dem, was ihm anvertraut werden würde, nie und auf keine Weise etwas mündlich oder schriftlich bekannt machen solle; jedoch, ehe er diesen Eid leistete, wurde ihm feierlichst versichert, daß er durch diesen Eid sich zu nichts verpflichte, was seinen früher übernommenen Verpflichtungen entgegen wäre. Er fand endlich, daß die Richtung der Freimaurerei seinen Verpflichtungen, das Reich Gottes in Christi Geist und Sinne in sich und in Andern unter Gottes Beistande zu gründen und zu fördern, welche er bei der kirchlichen und bei seiner amtlichen Confirmation übernommen habe, entgegen sei und da er nur unter dieser Voraussetzung und feierlichen Versicherung, daß das nicht der Fall sei, den Eid geleistet hatte, so hatte er für ihn keine Verpflichtung mehr, sobald er einsah, daß diese Verbindung das ächt evangelische Leben unter den gebildeten Ständen mehr hindere als fördere, ohne es vielleicht absichtlich zu wollen. Da sie ihm nichts anvertraut hatten, was nicht schon alle Welt wußte, und von angeblichen Geheimnissen nicht die Rede sein konnte, wie Jedem bekannt ist — da ferner die Ceremonien und Gebräuche schon längst bekannt waren, so konnte er nichts verrathen. Er verlangte von den Freimaurern, daß sie als eine weitverbreitete Familie alles Geheime und alles Geschlossene entfernen, und in einer entschiedenen positiven christlichen Richtung, frei von allen Thorheiten der Welt, offen und kräftig als ein erhaltendes Salz wirken möchten. Sie verstanden ihn falsch oder wollten ihn nicht verstehen und beschuldigten ihn ohne alle Gründe und Beweise einer mystischen Tendenz, mit dieser Benennung sucht man jeden wahren und redlichen Christen in unsern Tagen zu verdächtigen. Um seiner Aufforderung noch mehr Eingang zu verschaffen, beweist er ihnen, daß nach mehreren Sym-

kolen zu urtheilen, eine entschiedene evangelisch-christliche Tendenz in der Maurerei früher herrschend gewesen sei. — Indem er die Freimaurer zu dem edelsten Sein und Wirken aufforderte, zeigte er nichts von Verrath und Meineid gegen sie, wohl aber die höchste Achtung für sie und das höchste Vertrauen zu ihnen und dies verdiente wahrlich nicht die vielen grundlosen Verläumdungen und lieblosen Beschränkungen und Zurücksetzungen, die er erduldet hat und noch erdulden muß. Als die deutschen Jünglinge wünschten, den deutschen National- und Volksgeist wieder zu beleben, warnte er sie privatim und öffentlich (in einer Abhandlung der Voß. Zeitung vom Jahre 1818 und in den Zeitschwingen in einem Aufsatze: der heilige Bund, oder der Staat regieret nach dem Evangelio, 1818) vor jeder politischen Tendenz und bat sie, das germanische Element im Stillen durch das evangelisch-christliche zu verherrlichen; er fand auch hier wenig Gehör; die Zeit hat leider seine Warnungen gerechtfertigt. Als man in der neuern Zeit fast überall die Gewerbfreiheit mit Aufhebung der Zünfte und Innungen einführen wollte, trat er, aufgefordert, in den Kunst- und Gewerbeverein in Leipzig und erwarb sich in kurzer Zeit so das Zutrauen seiner Mitbürger, daß sie ihn zum Dirigenten des Vereins erwählten. In mehreren Vorträgen zeigte er, wie der erziehende und bildende christliche Familiengeist, der früher in den Innungen und Zünften geherrscht, in den Innungen in verbesserter Form wieder einheimisch — durch welche Mittel die Bildung der Lehrlinge, Gesellen und Meister nach den Forderungen der Zeit gefördert und auf welchem Wege das Bestehen der Innungen müsse gesichert werden.

Er trug viel dazu bei, den Wirkungskreis des Kunst- und Gewerbvereines zu erweitern und seine Thätigkeit zu veröffentlichen. Mit mehreren wackern Mitgliedern des Vereines berieth er sich über eine Petition für die Erhaltung der Innungen in verbesserter Form; als er sie gefertigt hatte, las er sie sämmtlichen Obermeistern zweimal vor und im November 1839 wurde sie den beiden Kammern gedruckt überreicht, unterzeichnet von 38 Obermeistern der verschiedenen Innungen. Der Inhalt ist ganz dazu geeignet, den Wünschen sämmtlicher Innungen Deutschlands zu entsprechen, sie ist auch im Buchhandel bei Reclam in Leipzig für 12 gGr. zu haben. Eine frühere Schrift: Plan zu einer Hilfslehranstalt für Gewerbtreibende, Leipzig bei Tauchnitz 1836, fand großen Beifall, sowohl bei den Gewerbvereinen als auch bei den Behörden, mehrere Vereine, z. B. in Altenburg, Annaberg, Würzburg ertheilten ihm die Ehrenmitgliedschaft. So lehrte er nicht nur über christliche Erziehung, sondern suchte sie auch bei jeder gegebenen Gelegenheit zu realisiren, zu gründen und zu sichern. Seine Gegner aber suchten dieses consequente Handeln als ein unberufenes Einmischen, als einen Drang, überall reformiren zu wollen, zu verdächtigen. — Als er im Jahre 1825 seine Theorie der Pädagogik, welche er seit 1808 gelehrt hatte, in der Dissertation: de finibus et praesidiis artis paedagogicae secundum principia doctrinae christianae nur nach ihrem Prinzip bekannt machte, und bei der Kritik der übrigen Systeme dem Kirchenrathe Dr. Schwarz in Heidelberg nachgewiesen hatte, daß seine Erziehungslehre mehr Physiologie und Psychologie nach Schlingschen Prinzipien enthalte, als eigentliche Pädagogik, und daß alle vorhandenen Theorieen eines festen und anschaulichen Prinzipes ermangelten, was nur von dem Christenthume entlehnt werden müsse, so schrieb ihm der Kirchenrath Schwarz, er wäre durch diese Dissertation völlig überzeugt worden, daß die Pädagogik auf das christliche Prinzip müsse begründet werden, er werde daher auch seine sämmtlichen pädagogischen Schriften umarbeiten und dabei das christliche Prinzip zum Grunde legen. — Früher schon wurden Fragmente aus Dr. Lindners Vorlesungen in öffentlichen Blättern anonym eingerückt, wahrscheinlich von einigen seiner Zuhörer; selbst ein Laie, der über Erziehung schreiben wollte, erbat sich vorher die nachgeschriebenen Hefte zum Durchlesen. Sie ersuchten mehrmals den Doctor, auf sein Lehrbuch der Pädagogik nicht mehr lange warten zu lassen, an dessen Herausgabe ihn freilich die zu gehäuften Arbeiten an der Schule und Universität bisher verhindert haben. — Als Didactiker und Methodiker hat er sich practisch und theoretisch sehr verdient gemacht. Er ist der erste unter Deutschlands Pädagogen gewesen, der die genetische Methode als die vor- und durchherrschende für alle Lehrgegenstände empfahl; nachdem er sie mehrere Jahre practisch geübt hatte, empfahl er sie öffentlich in seiner Habilitationsschrift: de methodo genetica in utroque genere institutionis, cum inferiori tum altiori adhibenda 1808; diese Schrift erschien auch deutsch unter dem Titel: über die genetische Methode. Ihm ist die genetische Methode diejenige, welche einen Gang nimmt, der möglich gleich ist dem Gange, in welchem wir die Gegenstände des Unterrichtes selbst entstehen und sich allseitig entwickeln und gestalten sehen, sie versetzt die Kinder so in den Gegenstand, daß sie mit dem innern und äußern Auge zusehen, wie er entsteht, sich entwickelt und vollendet; sie ist so veranschaulichend, daß sie den ganzen Menschen belhätigt und fesselt. Herr Doctor Lindner wurde auf diese Methode durch Baco's Organon geleitet; dieser spricht von einer initiativen Methode, die darin besteht, daß sie vor unserm innern und äußern Auge das Leben in der Wissenschaft und Kunst, im Denken und Handeln durchscheinen läßt. Er machte mit dieser Methode zuerst Versuche in Elementarclassen, hier erzählte er den Kindern Geschichten, führte die Personen redend und handelnd ein, also dramatisch und er war überrascht über das unverwandte Zuhören und Zusehen von Seiten der Kinder und über die Leichtigkeit, mit welcher sie solche Geschichten wiederholten. Er versuchte nun in allen Gegenständen des Unterrichts diese Methode und der Erfolg übertraf seine Erwartung. Der erste, der nach ihm Notiz von der genetischen Methode genommen hatte, war der Dichter und Schulmann Voß, der bei der Beurtheilung des baierschen ersten Schulplanes sie empfahl. In der neuern Zeit hat sich Dr. Diesterweg ihrer vorzüglich angenommen und betrachtet sie beinahe als eine erst vor Kurzem gemachte Entdeckung; doch dieser Ruhm gebührt dem Professor Dr. Lindner. Er will diese Methode angewendet wissen in allen Lehrformen, in den dialogischen und akroamatischen; für den Elementarunterricht empfiehlt er die historisch-genetische, für den folgenden Unterricht die erotematisch-genetische und für den höhern Unterricht die akroamatisch-genetische; das Genetische bleibt das Vorherrschende. Er wendete diese

Methode zuerst auf den Religionsunterricht an, seine im Jahr 1815 im Conversationslexicon bekannt gemachte Methode für den Religionsunterricht fand allgemeine Anerkennung, sowie früher mehre Aufsätze über denselben Gegenstand in Gutsmuth's pädagogischer Zeitschrift und in Tzschirner's Memorabilien. Dann bearbeitete er den Gesangsunterricht nach dieser Methode, seine Aufsätze in der Leipz. Mus. Zeitg. 1805 und in Gutsmuths pädag. Zeitsch. 1810, sowie Privatmittheilungen von Pestalozzi darüber gaben Nägeli in Zürich Veranlassung zu einem ähnlichen Versuche, doch die Methode, wie sie Prof. Dr. Lindner für Volksschulen dargestellt hat, ist wegen ihrer Natürlichkeit und Einfachheit die empfehlungswertheste; man vergleiche deshalb die Vorrede zur fünften Auflage des musikalischen Jugendfreundes, einer Sammlung der passendsten Lieder für den Gesangunterricht in 4 Heften und die neueste Schrift von 1839, Leipzig bei Wilhelm Vogel, unter dem Titel:

„Das Nothwendigste und Wissenswertheste aus dem Gesammtgebiet der Tonkunst für den Unterricht und die Selbstbelehrung." — Er war der erste unter den Pädagogen, der Beiträge zu einer naturgemäßern Methode in dem Unterrichte der Geographie 1806 in Gutsmuth's pädagogischer Zeitschrift bekannt machte und dadurch dem jetzt in Berlin als Professor der Geographie rühmlich bekannten Ritter, der damals Lehrer in Schnepfenthal war, Veranlassung gab, mit ihm diesen Gegenstand gegenseitig in mehrern Aufsätzen öffentlich zu besprechen. Die Recension, welche er über die später erschienene Gäa von Zeune in die Leipziger Literatur-Zeitung 1811 einrücken ließ, veranlaßte Zeune ihn selbst zu besuchen, und er war nicht wenig erfreut, den geographischen Unterricht in der Leipziger Bürgerschule als schon längst einheimisch zu finden, den er erst jetzt in seiner Gäa zu empfehlen suchte, was er auch in der zweiten Auflage der Gäa selbst erzählt. Die genannte Recension ist ihrem Hauptinhalte nach abgedruckt zu lesen als Beilage Nr. VII. S. 476—484 zu dem ersten Theile der wichtigen Schrift: Zehn Jahre aus meinem Schulleben, herausgegeben vom Archidiac. Hergang in Bautzen 1833. Professor Dr. Lindner beabsichtigte 1805 einen Schulatlas in der Form des neuesten von Stieler gefertigten und nach der Ansicht, wie Ritter die Carte von Europa in Schnepfenthal 1806 herausgegeben hat, zu fertigen, allein die Ansicht war zu neu, daher fand er mehrere Buchhändler, denen er dieses Werk anbot, nicht geneigt; endlich fand er einen, aber kaum war die Anzeige davon veröffentlicht, so starb der Buchhändler und Dr. Lindner stand von diesem Vorhaben ab. Seine Methode unterscheidet sich von der Ritter'schen dadurch, daß er die eigentliche Geographie (die Elementaranschauung für Geographie setzt er voraus, kann sie aber eben so wenig, als die bloße Heimathskunde Geographie nennen) mit der mathematischen, nicht mit der physischen beginnt; von der Methode, welche später in der Pestalozzischen Schule versucht wurde, unterscheidet sie sich dadurch, daß sie in dem eigentlichen geographischen Unterrichte von dem Allgemeinen zum Besondern geht, also bei der Vaterlands- und Heimathskunde endet und dann in der Wiederholung den Schüler einen Rückblick machen läßt vom Vaterlande aus zu der allgemeinen Geographie, während die Pestalozzianer von der Heimath aus- und zu der Beschreibung der Erdtheile fortgehen, also von dem Nahen zum Fernen; allein dieser Gang stört die Anschauung des Ganzen und erschwert das Behalten des Einzelnen. Sie unterscheidet sich auch von der in der neuesten Zeit mit vielem erborgten Lärm bekannt gemachten angeblich ganz neuen und sein sollenden adsociirenden und durch einen Schulatlas veranschaulichten Methode dadurch, daß sie dem Schüler erst ein klares Bild von dem Lande durch Carten, auf welchen vorzüglich die Gebirgszüge und die Flußgebiete stark aufgetragen sind, und die durch keine an dem Rande durch einander angebrachte Bilder aus der Geschichte und der Naturbeschreibung das Auffassen stören, zu geben sucht; alsdann bei der Naturbeschreibung und Geschichte das Bild der Carte wieder erneuert und dann zeigt, wie die Producte der 3 Reiche der Natur und die Bewohner der Erdtheile nach den Graden der Breite verbreitet sind, dies ist wirklich die adsociirende Methode und führt zu einem geordneten Wissen und kann also allenfalls wissenschaftlich genannt werden. Wenn man aber Kindern Carten in die Hände giebt, an deren Rande allerhand Bilder aus der Geschichte und Naturbeschreibung in willkürlicher Ordnung, oder wie es am besten mit der Arabeske zu verbinden ist, also nicht nach den Graden der Breite ordnet, wie Ritter in seinen Carten zu Europa und Andree in seinem geographischen Handbuch gethan hat, so sind die confusen Bilderrahmen an den Carten mehr störend als fördernd für den geographischen Unterricht, nicht wissenschaftlich adsociirend, wohl aber Alles bunt untereinander adsociirend. Herr Hennig in Gotha urtheilt sehr richtig, wenn er sagt: Bilder aus der Geschichte und Naturbeschreibung an den Rand geographischer Carten zu malen oder zu zeichnen, ist nichts Neues, schon im 17ten und 18ten Jahrhundert erschienen solche Spielereien in Holland und in Deutschland, namentlich finden wir sie auf den Hohmannschen Carten. Sehr wahr urtheilt das literarische Wochenblatt M. Juli 1837. Nr 40, wenn es darthut: daß diese Zusammenstellung nicht neu sei, denn den Hohmannischen Carten wären ähnliche Bilder und Symbole beigefügt; auch in unsern Tagen fänden wir solche Randzeichnungen z. B. an Schinke's Carte von Palästina. Diese Carten zerstreuen ohne Zweifel die jugendliche Aufmerksamkeit, stören den Totaleindruck und beschränken den Raum der eigentlichen Carten; die Ausführung des Ganzen ist höchst unvollständig und zeugt nicht von richtigen didactischen Grundsätzen. Hätte der Verfasser dieses so ausposaunten und so zwecklosen Atlas, Herr Dr. Vogel in Leipzig, je practischen Unterricht in der Geographie gegeben, (was nicht der Fall ist, denn mehreren, welche seinem Unterrichte beiwohnen wollten, um nur zu sehen, was er mit dieser Methode leiste, mußte er gestehen, daß er nie Unterricht in der Geographie gegeben habe und jetzt noch keinen gebe) so würde er dieses bunte Bilderwerk nicht für etwas Neues, den geographischen Unterricht zweckmäßig Förderndes ausgegeben haben. Wir bedauern diejenigen, welche sich durch die pomphaften Annoncen, in denen Humboldt angeblich als Kenner der geographischen Methode figuriren muß, was eine große Unwahrheit ist, haben täuschen lassen —. So viel, um Dr. Lindners Methode im geographischen Unterrichte ins rechte Licht zu setzen. Ein ehemaliger Zuhörer und College, den er noch privatim unterrichtete, um ihn tüchtig für den Unterricht in der Geographie in einer obern Classe zu machen, benutzte seine Hefte und fertigte dann daraus eine Elemen-

targeographie und gab sie keck unter seinem Namen heraus, ohne mit einer Sylbe zu erwähnen, von wo er den Inhalt seines Buches, welches einige Auflagen erhielt, wörtlich entlehnt habe. Man wunderte sich, daß Dr. Lindner damals dazu schwieg; als er darauf aufmerksam gemacht wurde, entgegnete er: es könnte dem jungen Manne schaden, wenn ich darauf aufmerksam machte; so kann es ihn aber weiter fördern, was auch geschah. —

Im Geiste der genetischen Methode bearbeitete er auch den Unterricht in der Naturbeschreibung; er war der erste, welcher den Unterricht in der eigentlichen Naturbeschreibung (gewöhnlich Naturgeschichte genannt) mit dem Mineralreiche begann, dann das Pflanzenreich durchnahm und mit dem Thierreiche endigte. Da alle vorhandenen Lehrbücher mit dem Thierreiche den Anfang machten, so bat er seinen Freund, den Herrn Hofrath von Schubert in München, ein Lehrbuch mehr in genetischer Form zu schreiben und mit dem Mineralreiche zu beginnen, nachdem er vorher die Abhängigkeit der Erde von der Sonne veranschaulicht hätte; das that auch Herr von Schubert und es ist Jedermann bekannt, welchen Eingang dieses Lehrbuch gefunden hat und wie alle spätern Lehrbücher dieselbe Methode befolgt haben. Als der verstorbene Cultusminister Dr. Müller seine Verwunderung über die vortreffliche Methode zu erkennen gab und äußerte, so etwas habe er noch nie gehört, antwortete ihm Dr. Lindner: Nach dieser Methode ist der Unterricht in der Naturkunde schon seit 1804 an hiesiger Bürgerschule von mir gegeben worden, die Behörden haben aber bis jetzt noch keine Notiz davon genommen. — Eben so genetisch hat er die Arithmetik bearbeitet, von Professor Tillich dazu vorbereitet, die zweite, namentlich die dritte Auflage von Tillich's allgemeinem Rechenbuche, welche er so bearbeitet hat, daß daraus ein ganz neues Werk entstanden ist, geben davon hinlänglich Zeugniß.

Er ist der erste unter den Pädagogen gewesen, welcher den Geschichtsunterricht für Schulen nach christlichen Grundsätzen bearbeitet und ertheilt hat seit 1804; erst seit 1834 haben Dr. von Braunschweig, Bräm, Bernhardt, Grundtvig, Hofmann und Professor Leo die Geschichte in gleichem Geiste bearbeitet und zu lehren empfohlen. Er war es ferner, der seit dem Jahre 1804 eine zweckmäßigere Methode für den deutschen Sprachunterricht einführte und die grammatischen Formen genetisch so zur bleibenden Anschauung darstellte, daß Alle, welche seinen öffentlichen Prüfungen darüber oder dem Unterrichte in der Classe beiwohnten, in Verwunderung gesetzt wurden. Was seine Schülerinnen von je her und bis diese Stunde in der Kenntniß der deutschen Literatur und in schriftlichen Arbeiten und allen Formen der Prosa, viele auch in der poetischen Form leisten, ist allgemein anerkannt; die bewußtvolle Einsicht, welche die Schülerinnen über den etymologischen und syntactischen Theil der Grammatik sich zu eigen gemacht haben, beweist den Werth seiner genetischen Methode. Seine practisch-deutsche Grammatik nebst einer Anleitung zu schriftlichen Aufsätzen in Beispielen, welche er als Anhang dem ersten Theile der Mustersammlung beifügte, fand allgemeinen Beifall und ist bis diese Stunde noch nicht übertroffen; der hier befolgte Gang ist noch einfacher auf das logische Moment begründet, als der später von Becker vorgeschlagene. Er hat im grammatischen Unterrichte zuerst den mechanischen Gang verlassen, er hat den Grundsätzen der genetischen Methode gemäß seit 1808 die denkende, fühlende, wollende Thätigkeit der Seele als das organisch sprachbildende Prinzip aufgestellt, nicht blos den Gedanken als solches geltend gemacht, was später Becker mit seinem phonetischen Element gethan. Er gab in Verbindung mit mehrern Lehrern der Bürgerschule eine Sammlung von Gedichten in 2 Bänden unter dem Namen Mustersammlung heraus, welche bereits zwei starke Auflagen erhalten hat und mit ungetheiltem Beifalle in sehr viele Schulen Deutschlands eingeführt worden ist. Die Vorrede zum ersten Theile, welche von ihm allein ist, gab Ideen für Fertigung passender deutscher Lesebücher für Schüler, welche noch nicht gekannt waren und brach dadurch die Bahn zur Herausgabe der vielen prosaischen und poetischen Mustersammlungen, welche seit der Zeit in zu großer Menge erschienen sind; der dritte Band der Mustersammlung wird seit 1821 erwartet, was verhindert denn seine Herausgabe? In seinen Vorlesungen über die Methodik des deutschen Sprachunterrichtes, wurden namentlich 3 Zuhörer für ein durchgreifendes Studium desselben angeregt und gewonnen, das waren der Professor Götzinger (jetzt in Schafhausen), der verstorbene Dr. Lehmann in Bunzlau und der Professor Löwe in Dresden. Im Jahre 1824 überschickte ihm Professor Götzinger das Manuscript seiner „Anfangsgründe der deutschen Sprachlehre in Regeln und Aufgaben" (wovon 1835 die dritte Auflage erschienen ist) und bat ihn, er möchte sich bei Herrn Hartknoch verwenden, daß er das Werk in Verlag nähme. Herr Hartknoch habe das Manuscript schon Herrn Professor Pölitz zur Ansicht gegeben, der habe es auch interessant gefunden, aber sich nur daran gestoßen, daß er die Uebungen mit dem Verbo und nicht mit dem Substantivo beginne.

Da Herr Götzinger ganz den methodischen Gang genommen habe, den der Professor Lindner in seinen Vorlesungen mitgetheilt hätte, so möchte er auch dazu beitragen, daß das Werk so gedruckt würde, wie es abgefaßt sei. Allein der Buchhändler war nicht dazu zu bewegen und Herr Götzinger mußte einen Viertelsbogen über das Substantivum noch vordrucken lassen; Herr Götzinger wird mit Freuden sich dieses Briefes noch erinnern. — Aus dem hier Mitgetheilten geht hervor, wie practisch Herr Professor Dr. Lindner die genetische Methode für alle Gegenstände des Unterrichtes bearbeitet hat. Jede öffentliche Prüfung, welche er seit 1804 bis auf diese Zeit zu halten hatte, würde als eine practische Anleitung zur Anwendung der genetischen Methode betrachtet und die Lehrer, die ihm zuhörten, bildeten sich mehr oder weniger nach ihm und so stand er, und so steht er noch in einem bleibenden Verhältniß zur Anstalt. Seine öffentlichen Prüfungen waren und sind noch die besuchtesten, sein didactisches Talent fesselt Jung und Alt, das geben selbst seine Gegner zu. — Ueber sein übriges Verhältniß zur Bürgerschule nur Folgendes. Der Director Gedike war ein würdiger und guter Mann, aber das Talent, eine neue Schule zu organisiren, fehlte ihm; daher entwarf der jetzige Director Krug in Dresden den ersten Plan für die Bürgerschule, woran Dr. Lindner nicht wenig Antheil nahm; doch beeinträchtigte ihn Gedike mit der Zeit dadurch, daß er zu viele Privatstunden hinzufügte und auch mehrere Nebenclassen errichtete. Im Jahre 1813 nach der Schlacht

wurde das Schulgebäude zum Lazareth genommen. Der Bürgermeister Dr. Siegmann ließ den Professor Dr. Lindner zu sich fordern und eröffnete ihm, wenn er ihm nicht in zwei Tagen einen einfachern Schulplan angeben, und das, was bis jetzt noch durch Privatstunden geleistet worden wäre, nicht mit den öffentlichen Stunden vereinigen könne, so wäre die Anstalt nicht zu retten, sie ginge ein, er könne sie nicht halten gegen die Opposition. Herr Professor Dr. Lindner fertigte schnell den verlangten Schulplan, er fand den vollen Beifall der Behörde, und wurde gebeten, denselben dem Herrn Director unterzuschieben, daß er ihn als den seinigen anerkennte und zur Bestätigung einreichte. Das geschah, und so wurde die Bürgerschule von 1814 an bis 1833 nach dem von dem Dr. Lindner gefertigten Schulplane geleitet und was sie während dieser Zeit geleistet hat, ist von den Fremden mehr beachtet worden, als von den Einheimischen; doch beeinträchtigte Gedike auch diesen Plan in der consequenten Durchführung. Im Jahre 1833 verlangte die Behörde von dem Dr. Lindner einen Plan für die zeitgemäßere Reorganisation der Bürgerschule, er übergab denselben nebst einem Plan zur Organisation für mehrere Districtsschulen und ihrer zweckmäßigen Verbindung mit der allgemeinen Bürgerschule, zugleich zeigte er, wie die allgemeine Bürgerschule durch einige Selectenclassen sich in das rechte Verhältniß zu den Spezialschulen stellen könne, manche sogar dadurch ersetzen. Als man die Directorstelle mit einem unbekannten Fremden, der bis dahin nur an Privatinstituten, nicht an öffentlichen bedeutenden Schulen gearbeitet, und zuletzt ein Institut von 80 Schülern dirigirt, besetzt hatte, forderte er seinen Plan zurück; er bekam ihn auch, doch eine unberufene Hand hatte davon eine Abschrift genommen, um den Fremden wo möglich zu orientiren; er wurde jedoch bei der Reorganisation nicht beachtet, ob zum Nachtheil oder Vortheil der Anstalt, wie sie jetzt da steht, mag nur der entscheiden, der beide genau kennt. Auf ähnliche Weise verlangte die Behörde in Dresden einen Plan zur zweckmäßigen Organisation des Gesammtschulwesens des ganzen Landes, er fand ungetheilten Beifall und man ging damit um, den Professor Dr. Lindner zum Schulrath zu erwählen, die Revolution verhinderte aber die Ausführung. Auch diesen Plan forderte er zurück und wir ersuchen ihn, beide recht bald bekannt zu machen, sie werden beide beweisen, wie unrecht man that, seine Pläne unbeachtet zu lassen. Früher wurde er aufgefordert, einen Plan für die Gymnasien und Predigerseminare in Rußland einzureichen, was auch geschah und die Veranlassung gab, ihn aufzufordern, eine Professur der practischen Theologie in Dorpat zu übernehmen. Bei Einrichtung der 5 Predigerseminare für die russische Kirche ist sein Plan nicht unbeachtet geblieben. Was seine theologische Wirksamkeit anbelangt, so hat er sich seit 1825 vorzüglich der practischen Theologie gewidmet, indem er außer den Vorlesungen über Pädagogik, Didactik und Methodik und außer den katechetischen Uebungen noch Vorlesungen hält über Pastoraltheologie in ihrem ganzen Umfange, über populäre Dogmatik, practische Exegese, Apologetik, christliche Alterthümer, über die Geschichte der Apostel und über die Reformation. Sein Werk über „die Lehre vom Abendmahl nach der Schrift" wurde von bedeutenden Männern sehr beifällig aufgenommen, z. B. vom verstorbenen Kirchenrath Schott, von dem verstorbenen Oberhofprediger Dr. Zimmermann, von dem Decan Dr. Lehmann, von Dr. Hahn und Dr. Theile. Kirchenrath Dr. Schott in Jena sagt in der Jenaischen Lit.-Zeitg. Jahrg. 1833. Erg.-Bl. 52, 53 unter andern Folgendes: „Diese Schrift verdient Achtung: 1) wegen des ächt christlich-religiösen Eifers, der in ihr vom Anfange bis zum Ende herrscht; 2) wegen des vorherrschenden Grundsatzes: das Heil der Kirche nicht blos im steifen Beharren bei dem Buchstaben unsrer symbolischen Bücher, oder im bloßen Zurückführen der gesammten alten Dogmatik, sondern in der Erneuung eines ächt evangelischen Christenthums im festen Glauben und treuer Liebe zu suchen; 3) wegen der mannigfaltigen Belesenheit; 4) wegen der selbstständigen Prüfung; 5) wegen der klaren und einfachen Sprache; 6) wegen der richtigen Darstellung des Heiles; denn sehr richtig, psychologisch und biblisch ist die nachgewiesene Ordnung, vermöge welcher der Natur der Sache nach die Versöhnung des Menschen mit Gott der Heiligung vorangeht, da wahre Besserung ein lebendiges, ermuthigendes Vertrauen zur verzeihenden Gnade Gottes voraussetzt; 7) die Parabel vom großen Abendmahl hat er meisterhaft erklärt; 8) die Beilagen Nr. 1, 2, 3, 4, 5, 6 sind lobens- und sehr beachtenswerth." Dr. Lücke in Göttingen sagt, in der Beilage über den Logos des Johannes hat er die Hauptsache getroffen. Herr Doctor Hahn sagt: Lindners Versuch unterscheidet sich wesentlich von allen, die sowohl in älterer als neuerer Zeit gemacht worden. — Seine Entschiedenheit für das positive evangelische Christenthum hat sein Wirken in der Schule so wie im Hörsaale sehr gesegnet; er hat sich in den Herzen seiner Schülerinnen eine dauernde Liebe begründet und die ächt evangelischen und kräftig wirkenden jüngern Seelsorger im Lande denken dankbar an seine Lehrvorträge und an seinen Umgang. Unbesonnen und unbegründet hat man ihn des Mysticismus beschuldigt und das ist vorzüglich von denen geschehen, die ihn nie gehört, sondern blos der verläumdenden Fama nachschwatzten. Er hat sowohl in der Vorrede in dem Werke über das Abendmahl als auch von Zeit zu Zeit in öffentlichen Blättern aufgefordert, man solle ihm die Beweise für diese Beschuldigung bringen, er hat dazu alle seine Mitbürger aus allen Ständen aufgefordert; bis diese Stunde ist auch kein Einziger aufgetreten, der diese Beschuldigung hätte rechtfertigen können. Wenn man auch dem Unglauben nicht huldigt, so kann man doch den entschiedenen christlichen Glauben in unsern Tagen nicht ertragen und fördert lieber den Indifferentismus. Trotz aller dieser Entschuldigungen und Kränkungen läßt er sich aber in seinem Eifer nicht ermüden und ist zu jeder Stunde bereit, in aufopfernder Liebe allen Bedrängten zu helfen, wenn es in seinen Kräften steht; wir wünschen ihm noch ein langes Leben in ungeschwächter Kraft.

Wir sind uns bewußt, die treueste Characteristik gegeben zu haben; das werden aber nur die bestätigen, die ihn wirklich hörten und handeln sahen, und wir haben es mit Freude in dankbarer Liebe gethan.

P. H.

Linné (sprich e wie in See und lege den Ton darauf). „Wie kommt Saul unter die Propheten?" wird vielleicht Mancher bei Erblickung dieses Namens hier

ausrufen. Allein sein Hereinkommen wird sich hoffentlich leicht rechtfertigen lassen, und zwar um so eher, als sich dieser berühmte Mann nicht lange hier aufhalten d. h. die biographische Nachricht von ihm nicht viel Raum in Anspruch nehmen soll. Daß jeder Schullehrer diesen Namen kennen sollte, davon möchte wohl der Grund schon in seiner Berühmtheit liegen, zumal da er nicht etwa blos ein berühmter Eroberer und Weltstürmer, wie etwa Attila und Dshings-Chan gewesen, sondern ein berühmter Gelehrter, der sich besonders, wenn auch nicht unmittelbar, so doch mittelbar um den Unterricht verdient gemacht, indem er eine Wissenschaft, man kann sagen beinahe neu geschaffen hat, und zwar eine Wissenschaft, die keinem Menschen, wenn er auch nur auf einige Bildung Anspruch machen will, ganz unbekannt bleiben darf, nämlich die Naturwissenschaft und namentlich denjenigen Theil derselben, welcher sich mit den Gewächsen beschäftigt (die Botanik). Daher nimmt er auch unter den Naturforschern einen der ersten Plätze ein und wer sollte, wenn er auch nur ein einziges Lehrbuch dieser Wissenschaft gelesen, diesen Mann nicht als Schöpfer des nach ihm benannten Linné'schen oder Sexualsystems kennen gelernt haben? Und wenn auch dieses System heut zu Tage nicht mehr, so wie sonst, das allein herrschende ist, so behauptete es doch nicht nur viele Jahre lang diese Herrschaft, sondern ist auch jetzt noch nicht etwa gänzlich veraltet. Denn es sind zwar neben ihm nach und nach andere, sogenannte natürliche (denn das Linnéische gehört zu den künstlichen) aufgetreten, die ihm seinen hohen Rang streitig machen; allein es wird desenungeachtet noch von gar manchem Naturkundigen hoch geschätzt, weil es ein vortreffliches Fachwerk (**Repertorium**) darstellt, vermittelst dessen man eine leichte und wohlgeordnete Uebersicht des ganzen ungeheuren Gewächsreichthumes erhält und dadurch zugleich in den Stand gesetzt wird, selbst Lücken leichter aufzufinden. Es führt den Namen Sexualsystem von dem Worte **Sexus** (Geschlecht), weil L. als Grundsatz dabei annahm, daß die Gewächse eben so, wie die Thiere, in 2 Geschlechter, ein männliches und ein weibliches, zerfielen, und daher nennt man die Anhänger dieses Systems (denn es hat auch seine Gegner) Sexualisten. Nach dieser nothwendigen Vorbemerkung möge nun eine kurze Nachricht von den wichtigsten Lebensereignissen dieses merkwürdigen Mannes hier folgen.

Carl v. Linné (in seinen meist lateinisch geschriebenen Schriften **Linnaeus** genannt) war der Sohn eines armen Landpredigers zu Råshult, einem Dorfe in der schwedischen Provinz Smäland*), geb. 13. Mai 1707. Da er in der Dorfschule natürlich nicht so viel lernen konnte, als er und sein Vater wünschten, so brachte ihn derselbe auf die Stadtschule nach Wexiö, die er bis zu seinem 17. Jahre besuchte. Seine Fortschritte in den Wissenschaften entsprachen jedoch nicht ganz den Erwartungen seines Vaters, daher ihn derselbe einem Schuhmacher in die Lehre gab. Glücklicher Weise lernte ihn hier der Arzt Rothmann kennen und da dieser die besondere Neigung, sich mit Blumen zu beschäftigen, an ihm bemerkte, so vermochte dieser Mann seinen Vater, daß dieser den Knaben seiner Neigung folgen ließ, wobei er ihn mit Büchern unterstützte. Unter andern gab er ihm auch die Werke des berühmten Naturforschers und Reisenden Tournefort (geb. 1656 † 1708), der zuerst ein sichreres Pflanzensystem nach den Blüthen aufstellte, in die Hände, welcher in dem Jünglinge den ersten Gedanken an eine bessere Anordnung des Systemes über das Gewächsreich erweckte. Im Jahr 1727 ging er nun auf die Universität nach Lund, um daselbst Medicin und Naturwissenschaften zu studiren, bald darauf aber begab er sich auf die Universität Upsala, wo die beiden berühmten Männer, Rudbeck und Celsius seine Lehrer wurden. Ob er nun gleich hier mit großer Armuth zu kämpfen hatte, so entmuthigte ihn dies doch so wenig, daß er vielmehr ausgezeichnete Fortschritte machte, namentlich in der Botanik, so daß Rudbeck kein Bedenken trug, dem jungen Manne die Aufsicht über den botanischen Garten der Universität zu übertragen. Hier kam er zuerst auf den Gedanken des Sexualsystems und gab darüber eine Schrift heraus unter dem Titel: **Hortus Uplandicus.** Im Jahre 1732 unternahm er die beschwerliche und gefährliche Reise in das noch sehr unbekannte Lappland, wozu er einige Unterstützung von den Reichsständen erhielt. Die Frucht dieser Reise war seine **Flora Lapponica** 1746, worin er schon 534 Pflanzen nach dem Sexualsystem geordnet hatte. Bald aber vertrieben ihn Neider aus Upsala und er begab sich nach Falun, wo er die Freundschaft des reichen Arztes Moräus gewann, der in der Folge sein Schwiegervater ward und ihm auch Geld vorschoß, um in Holland sich die Doctorwürde erwerben zu können. Hier nun entwickelte sich sein großes Talent vollkommen und in 2 Jahren lieferte er 9 wichtige Werke, unter welchen sein **Systema naturae** 1735 so großes Aufsehen machte, daß 1766 schon die 12. Ausgabe in 3 Bänden erschien, aber die 13., von Gmelin besorgte, 1788 ff. erhielt 10 Bände. Dieses Werk ist ins Englische, Holländische, Deutsche u. a. Sprachen übersetzt worden, auch sind verschiedene Auszüge daraus und Nachdrücke davon gemacht worden.

Unter seinen andern Werken zeichnet sich aus **Genera plantarum Lugd. Bat.** 1727, worin er 935 Gattungen Pflanzen aufs Genaueste beschrieben: die neueste Ausg. Wien, 1791 1757 Gattungen. — Aus Dankbarkeit gegen Boerhave schlug er eine vortheilhafte Anstellung in Holland aus. Um das Jahr 1740 bildete er sich eine Art von natürlichem (Gegentheil von dem künstlichen oder Sexual-) Systeme, was er jedoch nicht weiter ausarbeitete. Nun unternahm er eine wissenschaftliche Reise durch Frankreich und Deutschland, worauf er 1738 nach Schweden zurückkehrte, wo er bald hohe Gönner fand, so daß er 1740 schon Präsident der Stockholmschen Academie der Wissenschaften und 1747 Leibarzt des Königs wurde, der ihn 1757 in den Adelsstand erhob. Allein 1776 legte er seine Aemter nieder, weil ihn schon 1774 ein Schlagfluß getroffen, aber er bekam doppelten Gehalt und 2 Güter für sich und seine Kinder geschenkt, starb jedoch schon 1778. Außer den erwähnten Werken hat er noch eine große Menge anderer hinterlassen, die noch jetzt in hohem Ansehn stehen und in verschiedene Sprachen übersetzt sind. v. L. ist uns ein abermaliger Beweis, daß auch der Arme, wenn er die ihm von Gott verliehenen Gaben mit unermüdetem Fleiße und gewissenhafter

*) ä lautet halb wie o, halb wie a, wie auch unser gemeines Volk das a oft in Vater, Bader u. s. w. hören lässet.

Ausdauer auszubilden suchet, von der Vorsehung so unterstützt wird, daß er aus dem niedrigen Stande sich zu den höchsten Würden und größtem Ansehen emporschwingen kann, wo er dann nicht nur unvergänglichen Ruhm, sondern auch das Verdienst sich erwirbt, seinen Zeitgenossen und auch der Nachwelt nützlich geworden zu sein! M. Prätor.

Littrow v. (Joseph Johann). Er ward am 13. März 1781 in der böhmischen Stadt Bischof-Teinitz geboren. An demselben Tage, nahe in derselben Stunde, da er das Licht der Welt erblickte, sah Herschel das Licht eines neuen Planeten, des Uranus. —

Littrow's Voreltern stammen aus Livland, welches sie zu Ende des 17. Jahrhunderts nach einem Brandunglück verlassen hatten, um zu ihren Verwandten nach Böhmen zu gehen. Sein Vater, Kaufmann, lebt noch in Bischof-Teinitz. Die beiden ersten Lebensjahre Littrow's waren durch fortwährende Kränklichkeit bezeichnet; oft lag das Kind am Sterben; an den Blattern 8 Tage lang blind. Die Verwandten hatten es aufgegeben; doch mit dem 3. Jahre kräftigte sich das junge Leben und Littrow war eigentlich nie mehr bedeutend krank; seine erste Krankheit war auch die letzte. 5 Jahre alt, bezog er die Stadtschule seines Geburtsortes, in der auch der berühmte Kenner slavischer Sprachen und Dialecte, Dobrowsky, seine erste Lehre erhalten hatte. Diese Schule war als sogenannte „Musterschule" nach einem Josephinischen Gesetze nicht blos von Schülern, sondern auch von den Lehrern der nächsten Landschulen zu besuchen, um sich zum Lehramte besser auszubilden. Lerch und Sturm waren zwei Lehrer, denen Littrow nach seinem eigenen Geständniß Liebe zur Wissenschaft, zur Arbeit und Ordnung verdankte. Er lernte ungern auswendig und fand daher hier, wo er 4 Jahre weilte, nicht stets den Platz, den er gewünscht, in der Reihe seiner Commilitonen. Im Styl und in der Declamation aber zeigte er sich schon damals vorzüglich, und wurde daher bei öffentlichen Gelegenheiten von den Lehrern vorangestellt. Schon im 9. Jahre gerieth er, irregeleitet von einem Privatlehrer, in die Einöden und Wüsteneien religiöser Zweifel. Er verlor Lebensfreudigkeit und Ruhe während einer geistigen Krankheit, die 3 Jahre lang dauerte; zugleich aber stärkte sich in dieser kritischen Periode sein Körper auffallend.

Auf den Rath eines einsichtsvollen Geistlichen sandte der Vater den Knaben in die lateinische Schule nach Prag. Hier war er weniger sich selbst und seinen Grübeleien überlassen, und im freieren Umgange mit mehren jungen Leuten seines Alters, unter den Anregungen eines vielseitigen äußeren Lebens in der großen Stadt, unter wohlwollender Leitung des Prof. Voigt kam der junge Mann glücklich über jene unheilvolle Zeit hinweg. Voigt, ein tüchtiger Kenner des classischen Alterthums und Uebersetzer der Rhetorik des Aristoteles, erkannte bald die vorzüglichen Gaben seines Pflegebefohlenen, und behandelte ihn mit väterlicher Milde. Die Mannigfaltigkeit der Lehrgegenstände, namentlich aber die Reize, welche ihm aus den mehr und mehr aufgeschlossenen Hallen des Alterthums entgegenathmeten, übten einen mächtig umgestaltenden Einfluß auf den jungen Geist. Ehrgeizig warf er sich auf die neue Bahn, und er behauptete durch alle Classen des Gymnasiums und Lyceums die erste Stelle, bis er 1798 an die Universität zu Prag übertrat. Hier fesselte ihn vorzüglich der Vortrag des Prof. A. G. Meißner. Mathematik und griechische Literatur beschäftigten ihn ohne Unterlaß. Mit einigen Freunden gab er 1800 eine Zeitschrift „die Propyläen" heraus. Es war dies sein erster literarischer Versuch. Aber schon im folgenden Jahre ging sie wieder ein, weil er in die sogenannte Legion eintrat, ein militärisches Corps von 22,000 Mann, das der Erzherzog Carl errichtete, und wozu er die Studenten von Prag aufforderte. Diese bildeten zum Theil das Leibbataillon des Corps. Weil aber der Friede schon nach 9 Monaten geschlossen wurde, löste man die Legion wieder auf, und L. trat mit seinen academischen Freunden in dieselben Verhältnisse auf der Universität zurück.

In die nun folgende Periode fällt seine Neigung zu philosophischen Studien. Die sogenannte Naturphilosophie stand damals in Blüthe. Sie verhieß den talentvollen Köpfen Ueberschwängliches, und ward daher auch mit Energie gepflegt. Auch L. strebte einige Jahre lang auf diesem Wege der Speculation zur Gewißheit über Dinge zu kommen, die er später als dem Menschengeiste mit Salomons Siegel verschlossen anerkannte. Er riß, sobald er die Ohnmacht dieser Schule erkannt hatte, sich kräftig davon los, und warf sich wieder, statt wie bisher zu deduciren, auf die Induction. Inzwischen blieb ihm für's ganze Leben die Empfindung, daß er auf diesem Wege bitter getäuscht worden sei, woraus sich manche, vielleicht zu weit gehende Ausfälle erklären lassen, die er in seinen Schriften gegen die Naturphilosophie gethan hat. Sein reger Geist, bekannt mit den Zwecken des Wissens, nahm gerade nun eine schwärmerische Liebe zum Wissen in sich auf. Weil er in sich Ueberzeugungen nährte, daß der Mensch dieses und jenes nicht wissen könne, wollte er möglichst viel wissen und lernen, weshalb er sich denn der Reihe nach mit juristischen, medicinischen, ja selbst theologischen Studien beschäftigte. Er besuchte die Vorlesungen, zum Theil nicht ausgezeichneter Lehrer, nur ungern, und suchte seinen geistigen Erwerb mehr im Selbststudium zu Hause.

Dieser Richtung glaubte er als Erzieher besonders huldigen zu können. Er ging daher 1803 als Erzieher zu den beiden Grafen Renard, aus dem berühmten Hause Colonna, das mehre Päpste hervorgebracht hat. Still und zurückgezogen lebte er mit seinen Eleven auf deren Gütern in Schlesien. Schöne Literatur, Mathematik und Astronomie füllten alle Stunden seiner Muße aus. 4 Jahre lang pflegte er diese Studien mit solcher Energie, ohne andere Hülfe, als die seiner Handbibliothek, daß er 1807 in Folge eines schriftlichen Concurselaborats an die Universität zu Krakau als Prof. der Astronomie ernannt werden und seinem neuen Amte vollständig genügen konnte. Man kann sagen, L. sei im höheren Sinne Autodidact gewesen.

In Krakau schloß er ein glückliches Ehebündniß mit Karolinen v. Ulrichsthal, Tochter des Kreishauptmanns von Galizien. Zahlreiche Nachkommenschaft, lauter Söhne, entsproß dieser Ehe; von ihnen leben noch fünf, deren ältester würdig in die Fußstapfen des Vaters tritt. Als die Kriegsunruhen, namentlich das Einrücken einer französischen und polnischen Armee in Krakau die dor-

tigen, an sich angenehmen und harmlosen, wenn auch in literarischer Beziehung etwas engen Verhältnisse störten, folgte L. einem Rufe des russischen Cultministers Rasumovsky als Prof. der Astronomie nach Kasan. Hier verlebte er mit Fröhn, Erdmann, Bartels und andern ausgezeichneten Männern, während ganz Europa unter politischen Katastrophen zuckte, in nördlicher Abgeschiedenheit sieben glückliche Jahre, nicht in kimmerischer Finsterniß, sondern im hellen Sonnenschein eines kräftigen academischen Zusammenwirkens mit gleichgesinnten Männern. Neben den astronomischen Studien, die er an der von ihm im Universitätsgarten provisorisch erbauten und mit Instrumenten von Reichenbach in München und Baumann in Stuttgart versehenen Warte ausführte, hatte er auch noch eine andere segensreiche Thätigkeit. Er war nämlich Mitglied der großen Schulcommission, deren Wirksamkeit sich von Nischney-Nowgorod bis an die östlichen Ufer des stillen Oceans erstreckte.

Während dieser Zeit ward L. zum Mitgliede der kaiserl. Academie der Wissenschaften zu St. Petersburg ernannt.

Im Jahre 1816 folgte er dem Rufe des Erzherzogs Palatinus an die eben vollendete Sternwarte auf dem Blocksberge bei Ofen in Ungarn. Er war Mitvorsteher dieses mit den besten Instrumenten ausgerüsteten Instituts. Aber seine Stellung war hier dennoch sehr unangenehm und unfruchtbar. Die Hauptschuld trug der Character seines Collegen, der später von der Regierung durchschauet und mit Entsetzung vom Amte bestraft wurde. Kaiser Franz I. hatte die Gnade, vor Ausfertigung der bezüglichen Urkunde Littrow fragen zu lassen, ob er mit dieser Genugthuung zufrieden sei. Die bittere Täuschung der dortigen Stellung ward übrigens nach drei Jahren dadurch geheilt, daß man ihn zum Director der Sternwarte und zum Prof. der Astronomie nach Wien, also auf den ersten astronomischen Posten im Reiche ernannte. Er kam hier im September 1819 an, und entwickelte mit der ihm eigenthümlichen Energie seine besten Kräfte zum Aufblühen dieses Instituts. Die Erbauung der neuen Warte, welche er vorschlug, mußte unterbleiben. Aber der völlige Umbau der bestehenden Anstalt und die Besetzung mit trefflichen Instrumenten geschah ganz im Sinne des Mannes, dem die Regierung großherzig und wohlwollend Vertrauen und Neigung bethätigte. Die Bibliothek der Anstalt ward um Tausende von Bänden vermehrt. Die renovirte Anstalt bewährte ihre Thätigkeit durch die jährliche Herausgabe der „Annalen der k. k. Sternwarte zu Wien." Durch Vorlesungen über populäre und wissenschaftliche Astronomie, die den ganzen Gegenstand systematisch abhandelten, wurde für die Bildung künftiger Astronomen gesorgt. Littrow hatte einen sehr lebendigen Vortrag, der auch Ausländer aus Württemberg, Baiern, Preußen und der Schweiz herbeizog. Mancher tüchtige österreichische Seemann empfing hier seine solide Basis der Wissenschaft. Er erhielt mehrfache Berufungen nach Krakau, Mitau, Charkow und an die neue Sternwarte in Marlia bei Lucca. So glänzend aber die Anerbietungen waren, so konnten sie doch den patriotischen Oesterreicher, den genügsamen Mann nicht verlocken. Er blieb zufrieden mit sehr mittelmäßigen äußeren Verhältnissen, glücklich im Schooße seiner Familie und im Kreise seiner Freunde, unter denen Baron v. Jacquin mit unverbrüchlicher gleich fester Neigung an ihm hing. Im Hause dieses Literaten fanden die Fremden auch alle Mittwoch den gefeierten Astronomen, der, wenn er von seinen Fernrohren und schwierigen Calculs herabstieg, die heiterste Laune, frische Witze und bisweilen scharfe Sarkasmen mitbrachte. Er war ein offener, liberaler Mann; darum besonders gram der Pruderie und geleckten Scheinheiligkeit, und diese geißelte er oft zur größten Erbauung und Erheiterung der Gesellschaft. Die soliden Eigenschaften seines Characters erwarben ihm auch Vertrauen in ganz andern Kreisen, als in denen der Gelehrten. So ward er 1837 zum Director der Kaiser-Ferdinands-Nordbahn, an die Stelle des verstorbenen Bürgermeisters von Wien, erwählt, gab aber im Andrange vieler Geschäfte diese Stelle bald wieder auf. Auch anderweitige Anerkennung fand er, wie die Ernennung zum Mitglied des Institut de France, der Royal astronomical Society, der Royal Society in London, und anderer allgemein geachteter Vereine. Im Jahre 1832, wo er als zweiter Vorstand der allgemeinen Naturforscherversammlung in Wien wirkte, wurde er vom Kaiser von Rußland mit dem St. Annenorden II. Classe decorirt; im Jahre 1835 wurde er in den k. k. österreichischen Adelstand erhoben. Seine wahrhaft unermüdliche Thätigkeit hatte in den letzten Jahren, wo ihn, seit dem Tode der geliebten Gattin, mancherlei Familiensorgen drückten, eher zu- als abgenommen und ihn zusehends älter gemacht. Sein sonst kräftiger Körper widerstand nun weniger den üblen Einflüssen einer fast beständig sitzenden Lebensweise. Er hatte übrigens von Zeit zu Zeit nur über Neigung zu Erkältungen und Andrang des Blutes nach dem Herzen geklagt, als ihn am 21. Nov. 1840 seine letzte Krankheit — eine Leber- und Bauchfellentzündung — befiel. Nachdem der Zustand des Kranken seine Angehörigen einigemal zwischen Furcht und Hoffnung hatte schwanken lassen, verschlimmerte er sich plötzlich in der Nacht vom 29. auf den 30. Nov., und gegen 4½ Uhr Morgens endigte Littrow sein irdisches Dasein. Das Schicksal seines jüngsten noch unversorgten Sohnes schien ihn in der letzten Stunde zu beschäftigen. „Sorge," sagte er, indem er den ältesten Sohn bei der Hand nahm. Aber in Schwäche sank er zurück; und nur leise lispelte der Sterbende seine letzten Worte: „Sonne — Moment — Sterne."

Mit Littrow schied ein durchaus edler, gediegener Character aus diesem Leben. Ehrenhaft, wahrheitsliebend, mild und theilnehmend erschien er denen, die ihn näher kannten. Scharfsinn, richtiges Urtheil, schnelles Erfassen, klares Ordnen und organisches Verarbeiten dessen, was er geistig erworben, sind bezeichnend in seiner Individualität als Gelehrter. Seine außerordentliche Belesenheit hatte ihm einen reichen Schatz von Bildung vermittelt. Seine literarische Fruchtbarkeit sucht ihres gleichen. In der Geschichte der Wissenschaft wird er als einer der ausgezeichnetsten Astronomen und astronomischen Schriftsteller seiner Zeit fortleben. In der Behandlung des Instruments wie in der Rechnung zeigte er außerordentliche Sicherheit und Leichtigkeit. Die Klarheit seines Verstandes spiegelt sich besonders in der trefflichen Darstellung auch der schwierigsten Materien. Euler und Lessing waren seine Stylmuster, und er hinterläßt Manches, was diesen Heroen ähnlich gesagt ist. Seine „theoretische und

practische Astronomie" und die „Vorlesungen über Astronomie" sind wahre Grundbücher des Faches. Sie werden nun denjenigen Veränderungen unterliegen, welche die Fortschritte der Wissenschaft mit sich bringen. Herschel hat darum auch zur Verpflanzung derselben auf englischen Boden, durch eine Uebersetzung, aufgefordert. Das Werk „die Wunder des Himmels" (oder gemeinfaßliche Darstellung des Weltsystems. 2. verb. Aufl. in einem Bande. Mit dem Portrait des Verfs. und 117 Figuren. Stuttgart, Hoffmann, 1837. 3 Thlr.) steht eben so rühmlich als populäre Darstellung da. In nicht ganz 4 Jahren wurden von diesem Werke zehntausend Exemplare abgesetzt. In seinen „Elementen der Algebra und Geometrie" und den verwandten Schriften, die sich alle durch hohe Originalität auszeichnen, hob er, der Erste, die Scheidewand zwischen Elementar- und höherer Mathematik auf. Seine Werke über Optik werden stets zu den Besten gehören, und ihm gebührt das Verdienst, den ersten Anstoß zu der Ausführung der Dialyse bei achromatischen Objectiven gegeben zu haben, die in den Händen eines Steinheil, Plößl und Anderer so reichliche Früchte zu tragen verspricht. Eben so werden ihm seine Schriften über Witweninstitute und Leibrenten einen bleibenden Namen sichern, und seine Mitbürger müssen ihm danken, was er mit seltenem Muth und tiefer Sachkenntniß bei dieser so wichtigen Gelegenheit für das Gemeinwohl practisch ausgeführt hat. Seine „Chorographie" und seine „Gnomonik," seine „Kalendariographie" und so viele andere werthvolle Schriften zeugen von der Vielseitigkeit, die er in seinem Fache besaß.

Manche derselben würden wohl auch noch gediegener geworden sein, wenn ihn nicht der Drang der Verhältnisse bisweilen zur Flüchtigkeit gezwungen hätte. Die Wiener Jahrbücher der Literatur und das Gehler'sche physicalische Lexicon verloren an ihm einen der tüchtigsten und fleißigsten Mitarbeiter; die Annalen der Wiener Sternwarte, welche seine eigenen Beobachtungen über die Bewegungen der Himmelskörper, andere, die unter seiner Leitung angestellt wurden, und mitunter treffliche Aufsätze von seiner und fremder Hand enthalten, wurden von dem thätigen Manne bis auf 20 Foliobände geführt.

Die Hauptrichtung seines ganzen öffentlichen Wirkens ging auf das Brauchbare — er wollte namentlich auch abstracte Lehren für das gemeine Leben nützlich machen und in nicht wissenschaftlichen Kreisen mehr verbreiten. In diesem Sinne unternahm er auch die deutsche Bearbeitung von Whewells Geschichte der inductiven Wissenschaften, und es mag den guten Namen bezeichnen, dessen sich Littrow auch bei den Britten erfreute, daß der Verfasser jenes Werkes selbst die Verbreitung durch ihn im deutschen Idiom unterstützte, obgleich sich Littrow früher mit freimüthiger Satyre über desselben Verfassers Astronomy and general Physics ausgesprochen hatte, ein Werk, welches unter ganz eigenthümlichen Bedingungen concipirt und ausgearbeitet, die Rügen des deutschen Gelehrten allerdings verdient hatte. Littrow durfte übrigens wohl über das Schiefe, Matte, Ungesunde in der Literatur sich bisweilen ein freies Wort erlauben, weil er in den eigenen Schriften sich immer als Meister seines Stoffes erwies, weil er die Zeit und die Menschen sehr richtig zu fassen und zu würdigen verstand, und weil man auch in seinem Tadel den wohlgesinnten, freundlichen Kern des Mannes wie einen tiefgefaßten Juwel durchblitzen sieht. Dies fühlten namentlich auch seine zahlreichen Schüler. Mit rührender Theilnahme trugen sie die Leiche des geliebten Lehrers rund um in dem hehren Dom von St. Stephan, wo ein alter Freund, der würdige Halleschka, als Propst ihn einsegnete. Die rührenden Worte: „das ewige Licht leuchte ihm," fanden tiefen Anklang im Herzen der Versammlung, und diejenigen, denen die Wissenschaft die Thore des Glaubens geöffnet hat, sagten sich in beruhigeem Vertrauen: der unsterbliche Geist des Forschers, des treuen Knechtes in der Wissenschaft, geht jetzt auf neuen Bahnen seiner unendlichen Verklärung entgegen. E. S.

Locke (John). Dieser Mann, den wir, seinen Erziehungsgrundsätzen zufolge, der Schule der Philanthropen angehören lassen, ward in England zu Wrington unweit Bristol geboren. Er stammte aus einem vornehmen Geschlechte, doch ohne von äußerlichen Gütern begünstigt zu sein. Seinen ersten Unterricht empfing er zu London in der Westminsterschule, unter deren Strenge er bis in sein 19. Jahr blieb. Nachmals ging er nach Oxford, um die medicinischen Wissenschaften zu studiren.

Sein philosophischer Geist fand wenig Geschmack an der Art, wie damals die Philosophie behandelt wurde; etwas mehr fand er an Baco und Cartesius. Aber er suchte das classische Studium und den feineren Umgang. Seine Gesundheit war schwächlich. Erwünscht kam ihm eine Gesandtschaftsreise, welche er im Jahre 1664 nach Berlin mitmachte. Hierauf begab er sich wieder zu seinen Studien nach Oxford, aber seine Lage wurde bald freundlicher durch seinen edlen Freund, den Kanzler Schaftesbury, in dessen Familie er meist lebte und wo er sein berühmtes Werk „über den menschlichen Verstand" schrieb. Allein da sein Gönner in Ungnade fiel und er seine Stelle verlor, so nahm er 1675 den Grad als Baccalaureus der Medicin an, und ging wegen Gesundheitsschwäche nach Montpellier in Frankreich. Im Jahre 1679 kehrte er zum Grafen Schaftesbury zurück, der mittlerweile Großkanzler geworden war, und ihm wieder eine günstige Lage verschaffte; aber auch das war nur von kurzer Dauer. Denn jener fiel abermals in Ungnade, Locke mußte nach Holland fliehen und kehrte erst 1689, nachdem in seinem Vaterlande seine Unschuld erkannt war, in dasselbe zurück. Er war indessen Mitglied der Academie der Wissenschaften zu Amsterdam geworden. Seine Gesundheit erlaubte ihm nicht, die angebotenen Stellen in England anzunehmen, sondern er zog den Aufenthalt in einer edlen Familie in Essex vor. Hier schrieb er einige politische Abhandlungen, und auch sein wichtiges pädagogisches Werk „Thoughts concerning Education of Children." (Ueber Erziehung der Kinder), freilich so ganz zufällig in Briefen an seinen Freund Clarke. Im Jahre 1693 erschien dieses Werk, und sein Verfasser stand damals im 61. Lebensjahre. Dies Werk hat mehrfache Ausgaben und Uebersetzungen in's Französische und Deutsche erlebt. Das bekannte Revisionswerk von Campe enthält eine deutsche Uebersetzung von Rudolphi, 1787.

Im Jahre 1694 erschien „On human Understanding" (über den menschlichen Verstand) — ein Werk, das ebenfalls den Geist seiner Erziehungsgedan-

ken enthält. Mit Klarheit und Scharfsinn sucht er den Umfang des menschlichen Verstandes zu ermessen, und zu zeigen, wie unsere Begriffe auf dem Wege der Erfahrung entstehen. Hierdurch wurde Locke dem neuen Sinne ein willkommener Lehrer, der Alles auf dem Boden des gemeinen Lebens suchen, und die Erhebung zum Idealen als Schwärmerei fliehen wollte. Indessen hat man seine Erziehungsgrundsätze doch hierin viel zu einseitig aufgefaßt. Er starb als ein christlich-religiöser Mann, mitten im Bibelstudium, im Jahre 1704, also 72 Jahre alt. Sein Erziehungsbuch beginnt mit dem Grundsatze: Eine gesunde Seele in einem gesunden Körper. So gab also Locke jenen Grundsatz der Alten, eben den, welchen die Lykurgische Gesetzgebung so bestimmt ausgesprochen hatte, den Neueren ausdrücklich an. Dabei war Vieles aus Montaigne zu ihm übergegangen; und seine eigenen gesunden Blicke und Urtheile über die Verhältnisse des gemeinen aber kräftigen Lebens brachten seine Erziehungsregeln hervor. Diese nun betreffen Folgendes:

I. Von der physischen Erziehung. Die Abhärtung wird empfohlen; nur etwas zu stark.

II. Bildung des Geistes. Gewöhnung ist bei den Neigungen die Hauptsache.

III. Gegen den Mißbrauch körperlicher Strafen und Belohnungen; liberale und doch nicht schlaffe Grundsätze, die man jetzt so ziemlich befolgt. Von dem schlimmen Einflusse der Domestiken.

IV. Man soll den Kindern wenig Vorschriften geben, aber auf diese dann auch halten. Am besten, wenn man die Gesetze durch Gewöhnung selbst finden läßt. Man behandle das Kind mit Freundlichkeit und seiner Individualität gemäß. Man wache gegen alle Affectation und halte auf Natürlichkeit und Schönheit des Innern. Denn eine schlichte und rohe Natur ist besser, als alles erkünstelte Wesen, das doch nur erlogene Grazie und Mißgestaltung hervorbringt.

V. Für die Manieren ist der Tanzmeister gut; dabei das Beispiel guter Gesellschaft. Aber man soll nicht das Conventionelle von den Kindern verlangen. Das Zurechtzupfen, Zerren und Schelten ist nur nachtheilig. Man sollte dem Körper durch allmählige Bildung eine gute Haltung verschaffen.

VI. Die Vorzüge der häuslichen Erziehung. In den Schulen werden dem Griechischen und Lateinischen zu sehr die guten Sitten aufgeopfert. Auch ist die große Anzahl der Zöglinge in Pensionsanstalten nachtheilig. Ueberhaupt sind diese (die boarding-schools) nicht gut. Auch die Römer erzogen ihre Kinder zu Hause, und selbst; so erzogen und unterrichteten z. B. Cato und Augustus die ihrigen. (Da Locke die häusliche Erziehung zu einseitig im Gegensatze gegen die in den Anstalten, wie sie nun gerade in England sind, betrachtet, so wurde die Sache von den deutschen Pädagogen auch bald zu sehr von jener, bald zu sehr von dieser Seite mit Befangenheit beurtheilt).

VII. Von den verzeihlichen und strafbaren Fehlern der Jugend. Liberale Grundsätze, z. B.: man mache den Kindern das, was sie lernen sollen, nicht zur Last, und halte sie nur selten zu dem an, wozu sie nicht aufgelegt sind. (Auch dieses wurde von den Neuern zu einseitig genommen, und brachte das bekannte schlaffe Wesen hervor). Man schimpfe und schelte nicht, überhaupt behandle man die Kinder nicht leidenschaftlich; und man gebrauche die Schläge nur gegen Hartnäckigkeit, besser aber sie werden ganz verhütet u. s. w., und man wirke durch Vorstellungen. (Auch dieses hat Unheil bei den modernen Pädagogen hervorgebracht, besonders das Raisonniren mit den Kindern). Dagegen ist Locke etwas zu freigebig mit den Schlägen, wenn die Kinder aus Faulheit nicht lernen wollen).

VIII. Von den Eigenschaften eines Hofmeisters. Er soll Weltkenntnisse und feine Sitten haben. Im Unterrichte kann er, wenn er nur ein Mann von Kopf ist, den Knaben leicht in einem Gegenstande so weit bringen, daß dieser sich selbst helfen kann.

IX. Es soll Vertraulichkeit zwischen Eltern und Kindern statt finden. (Dieser Grundsatz, der in Deutschland in's Leben übergegangen ist, hat viel Gutes mit sich gebracht, denn er will nichts Anderes als das Gemüthliche der Pietät).

X. Herrschbegierde und Selbstsucht unterdrücke man bei den Kindern: man nähre also nicht den Trieb nach Eigenthum, befriedige ihre wahren Bedürfnisse, gewöhne sie zur Bescheidenheit, höre ihre Klagen gegen Andere nicht immer an, und befördere bei ihnen gewissenhafte Redlichkeit und Freigebigkeit. (Dieses wurde weniger allgemein befolgt, als in allen unsern Erziehungsschriften nachgesprochen).

XI. Man hindere das Schreien und Weinen der Kinder. (Hier sagt Locke nichts Erschöpfendes).

XII. Die Furcht sowohl als der Muth sind etwas Gutes, nur die Weichlichkeit und das Zuviel verhindere man.

XIII. Man verhindere die Grausamkeit der Kinder gegen Thiere; man lehre sie auch gegen die Bedienten menschenfreundlich sein. (Auch dieses wurde in's Leben aufgenommen, aber mehr das erste, und war mitunter zu pedantisch, ohne genugsame psychologische Kunde des Kindes).

XIV. Von der Wißbegierde und trägen Achtlosigkeit. (Hierin ist man nachmals tiefer eingedrungen).

XV. Man soll die Kinder nicht mit Spielsachen überladen, und sie von ihnen, wo möglich, selbst machen lassen. (Erst in neuerer Zeit mehr beobachtet).

XVI. Das Lügen müssen die Kinder als Unnatur und als etwas Abscheuliches ansehen lernen. (Bei den Engländern ist das am meisten in Uebung; he is a liar ist das ärgste Schmähwort, das schon der Knabe vom Knaben mit Abscheu gebraucht).

XVII. Die Religion und Tugend befördere man durch einfache Begriffe, die man gelegentlich beibringt; zugleich gewöhne man das Kind zum Beten, zum Wahrheitreden und zur Liebe gegen Jedermann. Nichts von Gespenstern möge es hören!

XVIII. Auch zur Klugheit führe man das Kind an, nur nicht zur List.

XIX. Die äußere Lebensart sei gleich weit von Dreistigkeit und Tölpelhaftigkeit entfernt.

XX. Von dem Unterrichte. Man betrachte ihn als das minder wichtige Stück in der Erziehung. Das Lernen werde dem Kinde ein Spiel. (Nur zu sehr von philanthropischen Pädagogen mißverstanden!) Sobald das Kind sprechen kann, lerne es lesen, spielend, etwa mit Buchstaben-Würfeln. (Auch das wurde übel genug befolgt!) Nicht gerade in der Bibel soll das Kind lesen lernen, besser in Büchern wie Aesops Fabeln. Diese Fabeln sind das einzige, den Kindern angemes-

sene Buch. Auswendig lernen lasse man durch Vorsprechen. Nach dem Lesen kommt das Schreibenlernen; hierauf das Zeichnen. Sobald das Kind seine Muttersprache sprechen kann, lerne es die Französische sprechen und lesen (sehr gemißbraucht!); und so sollte auch die Lateinische gelehrt werden (auch hier ein großer nachgemachter Mißgriff!); nicht alle brauchen Latein zu lernen, man soll diese Sprache möglichst erleichtern, und es ist bei dem Erlernen der Sprache doch wenig Gelegenheit, den Verstand zu üben. (Unsere philanthropischen Pedanten nahmen diese gefährlichen Grundsätze so geradehin zur Befolgung, ohne sie durch Lockes polemische Tendenz gegen die Unmethode in England zu verstehn). Man gebe den Schülern ein lateinisches Buch, schreibe die Uebersetzung über jedes Wort u. s. w. Man lasse aber ja nicht lateinische Ausarbeitungen, am wenigsten Verse machen. So stark soll man auch das Gedächtniß nicht üben, wie es bei dem Lateinlernen gewöhnlich ist. Ueberhaupt ist diese Sprache Nebensache; nur dem angesehenen Mann ist sie nöthig; und je mehr Sprachen, desto besser. (Locke hatte allerdings den materiellen Zweck dieses Lernens zu viel im Auge, es war ihm aber doch der formale nicht ganz entgangen). Die griechische Sprache erlerne man erst in reiferen Jahren; es verdient Niemand den Namen eines Gelehrten, der sie nicht weiß. — Während dem Französischen und Lateinischen erhalte der Knabe eine Einleitung in die Geographie, durch diese in das Rechnen, und dieses führt zur Zeitrechnung, diese zur Geschichte, die man dann in den lateinischen Schriftstellern selbst lesen läßt. Man verbinde überall Sachkenntnisse mit den **Sprachkenntnissen.**

Hierauf könnte ein Unterricht in den Pflichten und Gesetzen folgen. Die Logik trage man so kurz als möglich vor. Zu Stylübungen diene das Niederschreiben dessen, was sie vorher erzählt haben; überhaupt muß auch die Muttersprache cultivirt werden. Die Metaphysik oder Geisterlehre, die z. B. von Gottes Allmacht handelt, kann aus der biblischen Geschichte gelehrt werden; (man muß freilich in dieser sonderbaren Meinung den Verfasser recht verstehen). Hierauf folge die Körperlehre, denn vorher würde sie von der Geisterlehre abziehen. Allenfalls nehme man das System des Cartesius, und nachher etwa Cudworths Geschichte der Philosophie, und hierauf die Physik, nach Newton. —

Die Methode in jeder Wissenschaft ist immer aus der Wissenschaft genommen; dabei muß man Eifer für dieselbe einflößen. (Hier hat Locke zu sehr obenhin gesehen, ohne irgend an das Pädagogische und die bessere Angabe seines Landsmannes Bacon zu denken).

Das Tanzen lerne der junge Mensch um der Grazie willen; Musik lieber gar nicht, weil sie zu viel Zeit wegnimmt, und es selten einer zu etwas bringt. (Gerade das characterisirt den Geist der Lockischen Unterrichtslehre, welche mehr das Objective und Materiale der Wissenschaft oder Kunst, als das Subjective in dem zu bildenden Gemüthe vor Augen hatte). So auch mit dem Malen; es nimmt zu viel Zeit weg, und der Schüler möchte ein schlechter Maler werden, welches ein elendes Ding ist. Das Reiten ist gesund, das Fechten stärkt zwar, verleitet aber zum Duell; lieber das Ringen. Auch Handarbeiten sind gut, und es wäre zu wünschen, daß jeder ein oder einige Handwerke lernte; eben so Gartenbau und Landwirthschaft, Holzarbeiten, Kupferstechen, Lakiren, ja Parfümerieen bereiten u. s. w. Allenfalls möge der Schüler auch das Buchhalten lernen, und über seine eigenen Ausgaben lasse man ihn Rechnung führen.

Die Reisen sind für den jungen Menschen überaus bildend, wenn sie zur rechten Zeit unternommen werden; (bei den Engländern auch im Leben anerkannt).

Die stärkste Triebfeder zur Vollkommenheit ist die Begierde nach Beifall und Lob. (Man muß dieses aber aus der Polemik des Verfs. gegen die Schlagmethode, besonders in den englándischen Schulen, interpretiren).

Am Schlusse gesteht Locke die Mangelhaftigkeit seines Werks, und daß man noch Vieles nach Maaßgabe der Individualität des Kindes zu bestimmen habe. Gerade solche gegen die Einseitigkeit vieler von seinen Grundsätzen schützende Erinnerungen haben die Pädagogen seiner Schule in Deutschland nur zu wenig zu Herzen genommen. 10.

Logier (Johann Bernhard). Dieser besonders um den methodischen Unterricht im Clavierspiel verdiente Mann ward zu Kaiserslautern in der Pfalz 1780 geboren und stammte aus einer Familie Refugié's, die unter Ludwig XIV. wegen Glaubensverfolgung in Deutschland Schutz fand. Sein Großvater und Vater waren ausgezeichnete Organisten; er wurde schon im 9ten Jahre von seinem Vater auf dem Pianoforte und in der Composition unterrichtet; sein Lieblingsinstrument wurde aber später die Flöte. Als Flötist ging er 1805 nach England, und erhielt später die Stelle eines Organisten an der Westporten-Kirche in Dublin. Hier erfand er zur Förderung des Clavierspieles ein mechanisches Erleichterungsmittel; er nannte diese Maschine einen Chiroplasten oder Handbinder; durch sie wird der Anfänger im Clavierspielen an eine gute Haltung der Hand und auch des Armes gewöhnt. Er machte davon den ersten Gebrauch bei dem Unterrichte seiner Tochter im Orgelspielen mit dem größten Erfolg.

Die Maschine besteht zunächst aus einem sogenannten Stellungsrahmen, welcher zwei Stäbe bildet, die dergestalt in paralleler Richtung über einander vor der ganzen Claviatur hinlaufen, daß die Hände bequem dazwischen gesteckt, und darin ohne anzustoßen horizontal nach allen Gegenden der Claviatur hin, nie aber gehoben, perpendicular bewegt werden können. An ihren Enden sind diese Stäbe in zwei sogenannte, mittelst Charnieren bewegliche, hölzerne Backen befestigt, und können nach Maaßgabe der Stärke des hinteren Theils der Hand und des Vorderarmes durch Schrauben, welche durch den Ober- und Untertheil der Backen gehen, eng oder weit gestellt werden. Der mit den Stäben befestigte Backen ist beweglich, und kann durch Schrauben verlängert werden. An seiner inneren Seite befindet sich eine kleine Messingplatte mit einem viereckigen und runden Loche. In diese reicht eine ungefähr anderthalb bis zwei Zoll im Umfange starke Messingstange, die ihrer ganzen Länge nach in zwei Theile zerfällt, der eine von etwa drei Zoll mit einem runden Zapfen, der in jenes runde Loch paßt, und der andere, der die ganze übrige Länge der Stange beschreibt, mit einem viereckigen Zapfen, der in jenes viereckige Loch paßt. Beide Theile werden durch eine starke, zwei Zoll lange Schraube mit einander verbunden, so daß sie mittelst derselben verlängert und verkürzt werden können, damit die ganze Maschine, oder

eigentlich nur der Stellungsrahmen, über jede Claviatur paßt, mag der Raum zwischen den Seitenwänden derselben, zwischen welchen die Maschine mittelst jener Backen und Schrauben gestellt wird, enger oder weiter sein. In jener Hauptstange nun befinden sich zwei aus Messing verfertigte Handsteller, (auch Handleiter) oder Fingerführer, die in einer Rinne der Stange hin- und hergeschoben werden können. Sie bilden eine Art offene Scheide für die fünf Finger jeder Hand, so daß, wenn man die Hand durch den Rahmen und die Finger in die Scheiden der Handsteller steckt, unter jedem Finger eine der Untertasten, wie dieselben neben einander liegen, dergestalt befindlich ist, daß die Finger auch die dazwischen liegenden Obertasten noch bequem anschlagen können. Oberhalb der Handführer, die gleichsam zwei halb nach innen gebogenen Händen ähnlich sehen, ist endlich noch ein langer nach unten gebogener Messingdraht angebracht, der mit seinen unteren Enden in die Außenseiten des Handgelenkes (wo die Hand mit dem Unterarme verbunden ist), eingreift, und verhindert, daß die Hand eine andere, als die nöthige auswärts liegende Haltung bekommen kann. —

Der hohe Preis von mehreren Louisdor einer solchen Maschine, da dieselbe ganz von Messing gearbeitet wurde, mußte natürlich, nachdem sich Männer wie Clementi, Cramer und Andere von der großen Zweckmäßigkeit derselben überzeugt hatten, auf eine weniger kostspielige und doch dem dadurch gewonnenen Vortheile nichts vergebende Vereinfachung derselben führen.

Der erste Clavierlehrer, der sich durch eine solche verdient machte, war Dr. Franz Stöpel. Er baute den ganzen Chiroplast von Holz, und zwar so, daß zwischen den beiden Backen, die an die Seitenwände der Claviatur gelegt werden, zunächst nur eine, mittelst einer Schraube am Ende zu verlängernde und zu verkürzende viereckige Holzstange sich befand, in deren Vertiefung (Rinne) an der Vorderkante die beiden ebenfalls von Holz verfertigten beweglichen Hände oder Handsteller geschoben wurden; dann eine andere Stange, die mit jener in gleicher Höhe mittelst zweier rechtwinkliger Kniee und zweier Schrauben ebenfalls an jene beiden Backen geschoben werden konnte, und an deren unterer Kante zwei, ungefähr drei Zoll lange und verschiebbare Zapfen sich befinden, die den Zweck des oben erwähnten langen Messingdrahtes zur Genüge erreichen. —

Die unter diesen beiden Arten von Handbildnern zu spielenden Tonstücke können nun natürlich den Umfang von 5 Tönen für eine jede Hand nicht überschreiten, weil die in den Gabeln der Handsteller steckenden Finger nicht über- oder unterzuschlagen, auch nicht zur Seite sich zu bewegen vermögen. Kalkbrenner beschränkte daher, um auch größere, tonreichere Musikstücke darunter ausführen zu können, die ganze Maschine nur auf die eine Vorder- (vor der Claviatur liegende) Stange von Holz, die mittelst Schrauben und Backen zwischen die Seitenwände der Claviatur gespannt wird, und unter welcher, oder je nach Bedürfniß auch über welcher die Hände beim Spielen liegen, um ein falsches zu tief oder zu hoch Halten der Hände des Zöglings zu verhüten und diesem abzugewöhnen. Ja, Kalkbrenner will, daß selbst geübtere Spieler stets unter oder über einer solchen Stange ihre häuslichen Studien vornehmen, um nicht in einen oder den andern Fehler, zu welchem sie geeignet sein möchten, mit der Zeit durch Gewohnheit zu verfallen, und er geht selbst allen Anderen mit einem guten Beispiele voran. Auch gab er eine eigene „Anweisung, das Pianoforte mit Hilfe eines Handleiters (so nannte er seine Maschine) spielen zu lernen," heraus. Es leuchtet aber ein, was auch Andere dagegen sagen, daß dieser Handbildner Kalkbrenner's seinen ursprünglichen Zweck nur halb erreicht. Das richtige Auswärtshalten der Hände wird, abgesehen von noch manchen anderen Vortheilen, durch denselben noch keineswegs befördert, und die Logier'sche, von Stöpel zu einem wohlfeileren Preise (2 bis 3 Thaler) gestellte Maschine behält daher noch immer den Vorzug, von der auch Clementi ganz richtig urtheilte: „nach ihr brauche ich meinen Schülern, in Absicht auf gute Haltung und richtigen Gebrauch der Hände, nicht mehr zu sagen und zu zeigen, machen Sie es so und so, sondern spielen Sie nur, der Schüler muß es so machen und der Zweck wird erreicht. In kurzer Zeit gewöhnt der Schüler sich so sehr daran, daß ihm eine richtige Haltung der Hände gleichsam zur zweiten Natur wird, und man ihn dann getrost Tonstücke von größerem Tonumfange spielen lassen kann, ohne eine falsche Haltung befürchten zu müssen." —

Logier's musikalisches Lehrsystem, welches seit 1814 von England aus in Irland, Schottland, Frankreich, Spanien, America, Ost- und Westindien Eingang fand, so daß viele Unterrichtsanstalten (Academieen) dafür von Lehrern, welche für diese Methode durch ihn gewonnen worden waren, errichtet wurden und durch die erfolgreichsten öffentlichen Prüfungen dieser Unterrichtsmethode trotz aller Widersprüche und Hindernisse eine so allgemeine Verbreitung bereiteten, unterscheidet sich von der gewöhnlichen Lehrmethode durch folgende hauptsächliche Eigenthümlichkeiten. — Es geht zunächst dahin aus, 1) mehrere Schüler gleichzeitig im Clavierspiel zu unterrichten und 2) damit die genaue Kenntniß der Harmonielehre zu verbinden. Dieser gleichzeitige Unterricht ist jedoch von dem wechselseitigen Unterrichte, welcher in der Anwendung der Lancaster'schen Methode in der Musik besteht, zu unterscheiden, weil hier der Lehrer selbst Alles leitet, und nebenbei durch Hülfslehrer den einzelnen Classen nachgeholfen wird. Die Schüler spielen anfangs die eingelernten Stücke zusammen auf mehreren Pianofortes, und dieses Zusammenspiel dient dazu, die Taetbewegung desto bestimmter einzuprägen, und den Einzelnen durch die Lust an der gemeinsamen Thätigkeit mit fortzureißen; bei dem Spiel wird in der ersten Zeit zur Bewirkung einer richtigen und festen Haltung der Hand und zur Vermeidung übler Angewöhnungen, der an das Pianoforte befestigte Chiroplast angewendet. Auch wird im Anfange ein liniirtes Notenblatt mit Angabe der Namen der Noten unmittelbar über die Tastatur gestellt.

Zur Förderung des Unterrichtes hat Logier Elementarbücher für mehrere Classen geschrieben und so eingerichtet, daß die Uebungsstücke des ersten Cursus einfacher und beschränkter sind, indem sie meistens nur aus dem einfachen Grundthema oder einer leichten Melodie bestehen, die unter dem Handbildner gespielt wird; die schwierigeren Uebungsstücke des 2. und 3. Cursus enthalten aber größtentheils die Variationen, oder künstlerische Begleitung zu jenen Themen, und können also von den weiter fortgeschrittenen Schülern zugleich mit

den Stücken des ersten Cursus auf mehren Pianofortes vorgetragen werden. Hierdurch wird ein vollständiges Ganze gebildet, wobei mit angenehmer Abwechselung und vielfachem Nutzen bald einzelne Fortepiano's, bald alle zusammen spielen. Diese nützlichen Uebungsstücke sind unter dem nicht passenden Titel: „System der Musikwissenschaft und des musikalischen Unterrichts" in's Deutsche übersetzt in 4 Heften bei Logier (dem Bruder des Verfassers) in Berlin erschienen. Einen Auszug daraus besorgte Franz Stöpel bei Andrä in Frankfurt. Auf die Clavierübung, welche zwei Stunden hintereinander dauert, folgt der ebenfalls vom Leichtern zum Schwerern fortschreitende Unterricht in der Harmonielehre.

Logier's Methode im Clavierspielen fand bei den Musiklehrern vielen Widerstand und findet ihn noch. Einige wenden ein, was gegen alle Methoden eingewendet werden kann, daß das Genie durch solche Methoden nicht hervorgebracht werden könne, daß sie im Gegentheil nur Mechanismus erzeuge. Hat indessen eine solche Methode nur den Vortheil, daß sie den Mechanismus in der Kunst erleichtert, und wird sie mit Geist gehandhabt, so kann sie — denn in jeder Kunst gibt es einen Mechanismus, den der Geist beherrschen muß, wenn er sich leicht und klar aussprechen soll — gewiß auch die schöpferische Thätigkeit des Tonkünstlers unterstützen und befördern und zur gründlichen Ausbildung des Musiktreibenden beitragen. Diese Methode des Clavierspiels ist seit 1822 von England aus nach Deutschland verpflanzt worden und Dr. Franz Stöpel hat zu ihrer Verbreitung sehr viel beigetragen. In jeder bedeutenden Stadt Deutschlands sind Institute errichtet worden, in welchen sie geübt und mit großem Erfolg cultivirt wird, z. B. in Leipzig, Dresden, Berlin, Frankfurt a. d. O. und a. M., Stettin, Stuttgart, Hamburg, Wien u. s. w. In Berlin hat in der neuesten Zeit eine Lehrerin auf eine ähnliche Weise versucht, mehre Kinder zugleich im Clavierspielen zu unterrichten. Während einige auf dem Clavier geübt werden, müssen die andern an einer auf Papier gezeichneten Tastatur sich üben, also ohne Mitthätigkeit des Ohrs. So bequem und so wohlfeil dieser Unterricht auch erscheinen mag, so ist doch einleuchtend, daß dabei der eigentliche künstlerische Antheil beeinträchtigt wird. S. Dr. Lindner's Schrift: Das Nothwendigste und Wissenswertheste aus dem Gesammtgebiete der Tonkunst u. s. w. Leipzig, 1840.

Lorberg*) (Georg Albrecht Philipp) wurde geboren zu Schmalvörden, einem kleinen Dorfe der Grafschaft Hoya im Königr. Hannover, am 18. Decbr. 1798, von 7 Geschwistern das jüngste. Mein Vater Georg Christian Philipp war seit 1788 daselbst Prediger und meine Mutter Marie Eleonore Henriette war eine Tochter des Pastors Barkhausen zu Bassum. Die Kinder- und Knabenjahre verflossen mir in ungewöhnlicher Abgeschiedenheit, denn mein einziger Bruder war 11 Jahr älter und verließ das älterliche Haus, ehe ich ihn kennen lernte; die Schwestern waren meist abwesend und nur an der mir im Alter zunächst stehenden, beinahe 3 Jahr älteren fand ich in den ersten Jahren eine Gespielin. Mit den Dorfkindern kam ich in fast gar keine Berührung, theils weil die Aeltern es nicht wünschen mochten, theils auch, weil die Bauart jener Gegend, wonach jedes Haus mit Hof und Garten ein abgeschlossenes Ganze bildet, dazu weniger Veranlassung bot. So kam es, daß ich an dem wilden Treiben der Jugend nie Vergnügen fand. Selbst der Umgang mit den Kindern des damaligen Amtsschreibers Hinübei zu Ehrenburg in der Nähe unseres Dorfes, wo ein sehr reges Leben herrschte, konnte meine Neigung zur Ruhe und Stille nicht ändern, obgleich die beiden ältesten Söhne ungefähr gleichen Alters mit mir waren und zuweilen gemeinschaftlichen Unterricht mit mir genossen. Denn bei ihrer Ueberlegenheit über mich in körperlicher und geistiger Hinsicht wurde ich in ihrem Kreise nicht leicht vermißt, dies fühlte ich selbst, und erst in denjenigen Jahren, wo das Bedürfniß der Mittheilung stärker erwachte, schloß ich mich besonders an den zweiten, nachher Justizrath in Göttingen, in inniger Freundschaft an. Von jener Zurückgezogenheit hatte ich jedenfalls den Nachtheil, daß ich an körperlicher Gewandtheit und geistiger Regsamkeit zurückblieb; ein Nachtheil, der sich später nicht mehr entfernen ließ. Dagegen gewann ich dadurch auf der andern Seite vielleicht an früherer Besonnenheit und Selbstständigkeit. Eben dahin wirkte unstreitig die Art, wie das eigentliche Lernen betrieben wurde. Nur kurze Zeit nahm ich Antheil an dem Unterrichte in der Mathematik und im Französischen, welchen Herr v. Hinüber seinen Söhnen selbst gab, und einige Monate lang besuchte ich den Schreibunterricht bei einem benachbarten Schullehrer; übrigens hat mich mein Vater bis an seinen Tod immer selbst unterrichtet. Da er jedoch wegen seiner Amtsgeschäfte in den Dörfern den Unterricht nicht unausgesetzt ertheilen konnte, so mußte ich auch die Arbeiten, welche vorzugsweise den Geist bilden sollten, großentheils selbst wählen und ohne seine Hilfe vollenden. Besonders waren es schriftliche Arbeiten, die mich anzogen, z. B. eine Uebersetzung von Florian, Wilhem Tell, und solche Uebungen ersetzten mir den Unterricht in der deutschen Sprache, woran damals nicht gedacht wurde. Denn als ich später auf eine öffentliche Schule kam, und sogleich einen deutschen Aufsatz machen sollte, wie es von einem Schüler der ersten Classe erwartet wurde, befand ich mich zwar, weil ich noch nie eigene Gedanken aufgeschrieben hatte, in einiger Verlegenheit, allein im Style stand ich doch nicht hinter meinen Mitschülern zurück. Diese Erfahrung hat mich in der Ueberzeugung bestärkt, daß solche Ausarbeitungen in den früheren Jahren, so lange ein gewisser Gedankenvorrath fehlt, zur Bildung des Styles keineswegs unumgänglich nöthig sind, daß sie vielmehr, wenn man nicht große Vorsicht anwendet, gar oft mit der Leichtigkeit des Darstellens eine gewisse Leichtigkeit des Arbeitens herbeiführen. — Hauptgegenstand des Unterrichtes war für mich das Lesen der alten Classiker, wobei die verlangte strenge Vorbereitung mich an Sorgfalt und Genauigkeit gewöhnte. Den Mangel einer gehörigen Stärkung des Gedächtnisses und einer Gewöhnung an die Fertigkeit des freien Vortrages in jener Zeit habe ich in der Folge mit Bedauern empfunden. In beiderlei Hinsicht ist es mir nie gelungen, das Versäumte später nachzuholen.

*) Da Lorberg eine Selbstbiographie gegeben hat, wenigstens bis zum Jahre 1835 in Diesterweg's pädagogischem Deutschland, so mag er auch hier selbst sprechend auftreten, weil so die Darstellung mehr Leben und Bestimmtheit gewinnt.

So lebte ich ohne bedeutende Unterbrechung fort, bis mir am 7. Februar 1814 der geliebte Vater durch den Tod entrissen wurde. Dieses Ereigniß hat einen tiefen Eindruck in mir zurückgelassen. Mein Vater galt in jener Gegend für einen ausgezeichneten Prediger, und stand in jedem Hause in großer Achtung und Liebe. Ich war von Kindheit an Zeuge seines treuen und gewissenhaften Wirkens gewesen; ich wurde auch Zeuge der frommen Ergebung und Ruhe, mit welcher er im letzten Winter die immer gewisser werdende Aussicht auf ein langes und schmerzenvolles Krankenlager aufnahm. Noch am Morgen seines Sterbetages mußte ich ihm eine Todesbetrachtung vorlesen, wobei er den sehnlichen Wunsch aussprach, daß ihn Gott bald von den Fesseln der irdischen Schwäche befreien möchte, und schon am Nachmittage entschlummerte er sanft. Da ward es mir klar, daß ich mir kein anderes Ziel meines Lebens zu setzen habe, als in die Fußstapfen dieses treuen Dieners des Herrn zu treten und hinter dem Sarge des Vaters hatte ich nur den einen Gedanken: „Ich will treu dem Gotte dienen, dem er bis zum Tode treulich gedienet hat."

Nun mußte für mein Unterkommen auf einer Schule gesorgt werden. Es wurde Bückeburg gewählt, weil ich dort von mehren Verwandten einige Unterstützung zu erhalten hoffen durfte. Mit zuvorkommender Güte wurde ich dort aufgenommen, denn schon war für mich ein Reihetisch ausgemacht, der mir zwar manche kleine Selbstüberwindung auflegte, aber auch gerade dadurch, so wie durch Zutritt in gebildete Familien, vortheilhaft auf meine Bildung einwirkte. Nie werde ich meine dortigen Wohlthäter und Lehrer vergessen! Ich wurde in die erste Classe des Gymnasiums gesetzt, obgleich ich noch nicht in allen Fächern für dieselbe reif war. Hauptlehrer war Professor Habicht, dem ich unendlich viel verdanke. Sein ausgezeichnetes Lehrtalent machte mir seine Lehrstunden vorzüglich lieb, vor allen andern die deutschen Stylübungen. Deutsche Grammatik wurde zwar nur in der untersten Classe gelehrt und ich bekam daher keine Schrift über deutsche Sprache zu sehen. Aber Habicht verstand es, an die Kritik der Aufsätze so manche Bemerkung anzuknüpfen, daß schon damals die große Vorliebe für das Studium der deutschen Sprache in mir erwachte, die in der Folge eine Reihe von Jahren hindurch meinen Privatbeschäftigungen vorzugsweise ihre Richtung gegeben hat. Auch zum Erzieher sollte ich schon in Bückeburg gewissermaßen bestimmt werden: denn ganz unerwartet that mir der Subconrector Benzler um Ostern 1815 den Antrag, täglich die Abendstunden in seinem Hause zuzubringen, um seine Zöglinge bei ihren Arbeiten zu beaufsichtigen und zu unterstützen. Ob nun gleich dadurch die Zeit für meine eigenen Arbeiten beschränkt wurde, so nahm ich das Anerbieten doch gern an, weil ich die Gelegenheit, durch einen kleinen Verdienst meiner Mutter die Sorge für meinen Unterhalt zu erleichtern, nicht unbenutzt lassen konnte und ich war überglücklich, als ich nach einem Vierteljahre meiner Mutter schreiben konnte, daß ich zum ersten Male 5 Thaler verdienet habe. Zugleich durfte ich ihr Hoffnung machen, während meiner übrigen Schulzeit nur noch wenig Unterstützung von ihr nöthig zu haben, denn schon Johannis 1815 nahm mich Benzler ganz in sein Haus auf. Dafür mußte ich nun oft ganz seine Stelle bei den 4 Zöglingen vertreten, denn er war ein sehr gewissenhafter Erzieher. Mit großer Liebe wurde ich von dieser Familie behandelt und nur darum fühlte ich mich nicht ganz glücklich, weil ich dem Geschäfte noch nicht gänzlich gewachsen war. Doch es nahete die Zeit, wo ich die Universität beziehen sollte und ich verließ daher das geliebte Haus den 4. März 1818, um noch einige Wochen bei meiner guten Mutter zu verleben.

Am 18. April 1818 zog ich endlich zu Fuß, begleitet von meinem älteren Freunde Barkhausen, in Göttingen ein, und das Bekenntniß Vieler, daß die Universitätsjahre zu den schönsten des Lebens gehören, ist auch das meinige: Da ich an Zurückgezogenheit und streng geregelte Lebensweise gewöhnt war, so wurde es mir nicht schwer, mich von dem, was man oft das rechte Studentenleben nennt, fern zu halten; wogegen ich theils in den Beschäftigungen mit den Wissenschaften, theils im frohen Verkehr mit gleichgestimmten Freunden, das Studentenleben im vollen Maaße genoß. Auch bei den Unruhen, die gleich im ersten Sommer meiner Anwesenheit in Göttingen vorfielen und einen allgemeinen Auszug zur Folge hatten, gab ich dem Strome nur in so weit nach, daß ich ebenfalls Göttingen vom 24. Juli bis zum 3. August verließ.

Unter den Lehrern, deren Vorlesungen ich hauptsächlich besuchte, nenne ich mit besonders dankbarer Verehrung Plank, Heeren, Eichhorn, Pott, Schulze, Bouterweck. Am 1. August 1819 hielt ich meine erste Predigt auf 2 benachbarten Dörfern, in der Folge aber predigte ich oft in Göttingen selbst und gewöhnlich immer sehr gern, obgleich nicht ohne Schüchternheit, und der Wunsch, mich vorzugsweise zum Prediger auszubilden, wurde immer lebendiger und fester in mir. Gottes Finger aber hat mich später andere Wege geführt! Nicht ohne Einfluß auf das Ideal, welches ich mir von einem christlichen Prediger machte, blieb die Versetzung des Superintendenten Ruperti im Herbste 1820 nach Göttingen und ich rechne es zu den schönsten Ereignissen meines Lebens, diesem ausgezeichneten Manne persönlich nahe gekommen, ja von ihm schon damals als Freund behandelt worden zu sein. Das Ziel meiner kühnsten Wünsche aber wurde erreicht, als bei der öffentlichen Preisvertheilung am 4. Juni 1821 meine Predigt den ersten Preis erhielt. Sie ist, wie gewöhnlich, gedruckt worden. („Ueber die richtige Schätzung der irdischen Güter.")

Die Universitäts-Ferien benutzte ich zu größeren Reisen, um auch dadurch meine Kenntnisse und Erfahrungen zu vermehren. Die erste machte ich 1819 mit meinem Freunde Barkhausen durch Thüringen nach Jena, dann über Fulda nach Frankfurt und an den Rhein bis Cöln. Auf dem Rückwege besuchten wir die Taunusbäder und legten über Cassel, in einem Monate eine Strecke von 260 Stunden, größtentheils zu Fuße zurück. Weniger Neues und Schönes, aber mehr Anregung in wissenschaftlicher Hinsicht bot die zweite Reise im Juni 1821. Halle, Wittenberg, Leipzig, Berlin und Jena waren die Zielpuncte, und Besuche bei Knapp, Wegscheider, Gesenius, Winer, de Wette, Luden, Fries, Schleiermacher (in einer Predigt), Neander, Hegel, Niemeyer, Tzschirner, Krug, Schott, Gabler u. A. in ihren Vorlesungen. Eine Menge schöner Erinnerungen brachten diese 3 Wochen!

Nun nähert sich das Ende meines Universitäts-

lebens, doch schlug ich eine Pfarre in der Nähe von Göttingen aus, weil ich noch mehrseitige Erfahrungen einzusammeln wünschte. Jedoch wurden die Pläne, die ich mir entwarf, durch göttliche Fügung zerstöret. Denn schon hatte ich eine Hauslehrerstelle am Harze angenommen, als ich am 2. Juli von Frankfurt a. M. den Antrag erhielt, in die Erziehungsanstalt des Herrn Rathes Hadermann einzutreten. Die Aussicht nun, in einer solchen Stadt einige Jahre zu leben, hatte zu viel Reizendes, als daß ich nicht hätte versuchen sollen, mich von jener früher eingegangenen Verbindlichkeit loszumachen und es gelang mir leicht, einen Andern an meine Stelle zu bringen. Ich machte nun in Hannover das Examen praevium, besuchte noch einmal meine Lieben in der Heimath, verweilte auf der Reise nach Frankfurt 3 Tage in Münden, wo ich mich mit der zweiten Tochter des Postmeisters Nöldeke verlobte, die ich längst im Stillen geliebt und deren Besitz ich mir zuvor versichern wollte. Hierauf trat ich am 18. Octbr. 1821 in den neuen Wirkungskreis, der damals aus etwa 40 Zöglingen bestand, jedoch nur dem kleinern Theile nach ganz zur Erziehung dem Hause anvertraut. Dies waren meist junge Franzosen und Engländer. Die Anstalt zerfiel in 3 Classen und meine Lehrgegenstände wurden Latein und deutsche Sprache in den beiden obern Classen, in der zweiten biblische Geschichte, in der dritten Lesen, Geographie und Naturgeschichte in täglich 4 Stunden, wozu noch abwechselnd mit dem französischen Lehrer die Aufsicht über die Zöglinge außer den Lehrstunden. Meine Lage zeigte sich mir bald als eine vielfach angenehme und für meine Ausbildung günstige. Vom Rath Hadermann wurde ich mit einer Liebe behandelt, die ich nie genug rühmen kann. Es blieb mir viel Zeit zu völlig freier Benutzung, die ich zum Theil mit Privatunterricht ausfüllete. In der Schule mußte ich meinen eigenen Weg gehen, da weder über Unterricht, noch über Disziplin der Vorsteher mir bindende Vorschriften gab, denn er ließ jeden seiner Gehilfen handeln, wie dieser es für gut fand. Diese Unsicherheit und Ungleichheit führte auch ohne Zweifel die endliche Auflösung der Anstalt herbei (1833.) Aber das Gute hatte diese Einrichtung, daß der einzelne Lehrer, der Kraft in sich fühlte, versuchen konnte, was er allein vermöge. Auch ich mußte mir daher meinen Weg selbst bahnen und mich dabei zunächst von der künftigen Bestimmung meiner Zöglinge leiten lassen. Da sie meistens für den Handelsstand bestimmt waren, so war Latein Nebensache, dagegen wurde die deutsche Sprache der Hauptgegenstand meiner Bemühungen; nur war meine Einsicht noch zu gering, denn, wie schon früher erwähnt, eine Deutsche Sprachlehre hatte ich noch nie gesehen, Ich wandte mich daher zuerst an die Sprachlehre von Heinsius, die ich jedoch bald ungenügend fand, und sie mit Heyse's (damals dritte Auflage) vertauschte, wo ich mehr Bestimmtheit und Ordnung fand. Bald sammelte ich manche eigene Beobachtung dazu und theilte Manches davon dem Verfasser mit, der es auch (wie z. B. meine Bemerkungen über den Gebrauch des ie, womit ich schon längst nicht mehr zufrieden bin) in die spätern Auflagen aufnahm. So erklärt sich mein Anknüpfen an Heyse's Sprachlehre ganz natürlich. So entstand meine kleine Schrift: „Das Komma," (1823. 6 gGr.), deren Unwerth ich jetzt sehr wohl fühle, die mir aber damals aus der Noth helfen mußte, weil mich Heyse's Sprachlehre verließ. In der Folge ließ ich meine „Zusätze zu Heyse's Lehrbüchern der deutschen Sprache" besonders drucken (1 Liefg. Wiesbaden 1825. 46 S. 4 gGr., 2 Liefg. 1828. 60 S. 8 gGr.)

Als Erzieher fand ich zwar in unserer Anstalt ein weites Feld, aber zu einem durchgreifenden Wirken konnte ich es nicht bringen wegen der schon vorhin angegebenen Hindernisse, da Jeder von den 6 bis 8 Lehrern seiner eigenen Ansicht folgen durfte. Ein Glück war es noch, daß der französische Lehrer, Herr Droz aus Neufchatel, auch für die Erziehung großen Eifer zeigte und sich gern mit mir über gemeinschaftliche Maaßregeln berieth. Ich führte Censurtabellen ein und stellte vierteljährliche Zeugnisse aus, wodurch es mir gelang, mit manchen Eltern, die sich sonst um die Anstalt wenig zu bekümmern schienen, in einige Berührung zu kommen. Allein zu dem behaglichen Gefühle recht gesegneter Wirksamkeit konnte ich unter diesen Umständen nicht gelangen. Um so mehr bedauere ich, daß es mir nicht gelingen wollte, einen Umgang anzuknüpfen, von dem ich vorzüglich für die Ausbildung zu meinem Predigerberufe hätte Gewinn hoffen können. Von den Verbindungen, in welche ich trat, erwähne ich nur die mit dem nun auch schon verschiedenen Pfarrer Dr. Spieß, weil dieselbe wahrscheinlich nicht ohne Einfluß auf die Entscheidung meines künftigen Schicksales geblieben ist. Als lutherischer Candidat wünschte ich, zuweilen in einer lutherischen Kirche predigen zu dürfen, aber meine Bitte wurde von dem lutherischen Consistorium abgeschlagen. Daher schloß ich mich enger an die reformirte Gemeinde an, die mir auch erlaubte, öfter in der reformirten Kirche zu predigen und namentlich dem obgedachten Dr. Spieß verdanke ich manche freundliche Belehrung. Bei ihm lernte ich auch (1822) den Hofcaplan Wilhelmi aus Wiesbaden kennen, welcher damals am Hofe zu Biberich eine gewisse Aufsicht über die herzoglichen Kinder führte. Schon am 4. Decbr. 1822 trug mir der Nassauische Staatsminister Freiherr von Marschall, im Namen Sr. Durchlaucht die Erziehung des sechsjährigen Erbprinzen an. So lockend nun der Antrag auch war, so blieb mir doch die Wahl nicht lange zweifelhaft; da ich bei Annahme der Stelle unverheirathet bleiben mußte und unter 10 Jahren an keinen andern Lebensberuf denken durfte. Darum schrieb ich dem Minister: Ich sei verlobt und wünsche Prediger zu werden, daher ich den so ehrenvollen Antrag ablehnen müsse. Deswegen bewarb ich mich auch gegen Ostern 1823 um eine Hilfspredigerstelle an der reformirten Kirche in Frankfurt, zu deren Erlangung ich auch Hoffnung bekam. Allein am 4. Juli 1823 sagte mir der Oesterreichische General von Langenau: „Er habe vom Herzoge von Nassau den Auftrag, mich zu fragen, ob ich die Erziehung des Erbprinzen vorläufig auf 3 Jahre annehmen wolle. Nach Verlauf dieser Zeit solle mir eine Pfarre gegeben oder erlaubt werden, in meiner Stelle als Erzieher zu heirathen." Mein Entschluß war unter solchen Umständen um so leichter zu fassen, da die Hilfspredigerstelle anderweit vergeben war, und ich erklärte mich (am 23. Juli) dem Herzog selbst in Biberich bereit zur Annahme seines ehrenvollen Antrages, worauf ich am 8. August nicht ohne Wehmuth aus dem bisher bestandenen Verhältnisse schied. Ehe ich jedoch mein neues Amt antrat, besuchte ich noch ein-

mal die liebe Heimath und es wurde mir das Glück, die Verlobte meines Herzens der theuern Mutter und den geliebten Geschwistern zuführen zu können. Hierauf eilte ich meiner neuen Bestimmung entgegen und war schon den 11. Sept. auf dem Schlosse zu Biberich.

Die Leiden und die Freuden meines Berufes als Prinzenerzieher hier aufzuzählen, ist nicht der Ort; jene gingen aus den eigenthümlichen Verhältnissen hervor, diese waren eine Folge der zärtlichen Liebe meiner Zöglinge, zu denen ich, außer dem Erbprinzen, auch den Prinzen Moritz und die Prinzessin Therese rechnen darf und des redlichen Willens, zum Gedeihen meines großen Geschäftes Alles beizutragen, den ich bei den hohen Eltern fand. Bis zum Januar 1826 war ich der alleinige Erzieher der herzogl. Kinder, dann aber erlaubte mir der Herzog, der da wünschte, daß ich auch nach meiner Verheirathung das Erziehungsgeschäft noch fortsetzen möge, dem Hrn. Resius, der früher Theologie studirte, sich aber dann dem Studium der Rechte zugewandt hatte, einen Theil meiner Pflichten zu überlassen. Nachdem ich den Titel eines herzoglichen Rathes erhalten, feierte ich am 20. Juni 1826 zu Göttingen das Fest der Verbindung mit meiner Verlobten, die mich am 6. Decbr. 1827 mit der Geburt einer Tochter, am 27. Juni 1829 einer zweiten, und am 2. März 1831 eines Sohnes erfreute. Am 22. April 1832 legte ich endlich die weitere Führung des Erbprinzen in die Hände des Freiherrn von Hadeln, Major und Chef der Artillerie, nieder und durch die Gnade des Herzogs war meine Pensionirung unter Belassung meines bisherigen Gehaltes zugleich von der Ernennung zum Kirchenrathe begleitet, nachdem ich vorher von dem evangelischen Landesbischof Dr. Müller zum evangelischen Geistlichen ordiniret war.

Schon bei Uebernahme meiner letzten Stelle hatte ich den Wunsch ausgesprochen, einst in das Königreich Hannover zurückkehren zu dürfen, um zuerst meinem Vaterlande meine Dienste als Prediger anbieten zu können. Daher lehnte ich den Antrag, eine Pfarre in Nassau anzunehmen, ab und wählte Göttingen zu meinem vorläufigen Aufenthalte, um mich da zu meiner neuen Bestimmung vorzubereiten, denn zu wissenschaftlichen Bestrebungen hatten mir die Verhältnisse in Biberich wenig Zeit gelassen. Nur kürzere und leichtere Arbeiten konnte ich unternehmen, z. B. Rezensionen und kleine Abhandlungen für Seebode's kritische Bibliothek, so wie für die allgemeine Kirchen- und allgemeine Schulzeitung in Darmstadt, namentlich über Pädagogik und deutsche Sprache, gewöhnlich mit P. L. oder mit meinem vollen Namen bezeichnet. Zu Rossel's Monatsschrift und zu Diesterweg's Rheinischen Blättern habe ich nur einzelne Beiträge geliefert. Diese Studien brachten mich in sehr angenehme Verbindung mit den um die deutsche Sprache hochverdienten Männern Becker und Herling. Freilich fehlte es bei solchen Beschäftigungen auch nicht an unangenehmen Erfahrungen, da ich es mir zur Pflicht machte, meine Ueberzeugungen offen, wenngleich mit möglichster Schonung, darzulegen. Doch hat vielleicht zuweilen ein nicht sorgfältig genug von mir abgewogenes Wort mehr verletzt, als bei größerer Behutsamkeit geschehen sein würde. Aber oft mußte ich auch die Erfahrung machen, daß schon das bloße Aufdecken der Wahrheit mit Bitterkeit vernommen und durch Schmähungen erwiedert wurde. Allein in solche Zänkereien einzugehen, habe ich mich nie entschließen können; denn wer würdig sein will, die Wahrheit zu finden, der muß sie mit Verleugnung kleinlicher Eitelkeit suchen. Predigten habe ich früher nur 2 mal drucken lassen; beide Male zur Unterstützung wohlthätiger Zwecke, die auch freundliche Unterstützung fanden (für Kaiserswerth über 215 fl. und für den Rheingau 161 fl.). Freude machte es mir, im Jahre 1830 zum Mitgliede des Frankfurter Gelehrtenvereins für deutsche Sprache ernannt zu werden. — Hier in Göttingen setzte ich nun meine früheren literarischen Beschäftigungen fort, doch hielt ich mich verpflichtet, meiner Vorliebe für die deutsche Sprache Schranken zu setzen und die Theologie zum Hauptgegenstand meiner Studien zu machen. Im Jahre 1834 ließ ich 6 Predigten zum Besten des Pfarrwitwenthums an meinem Geburtsorte drucken und seit 1835 stehen auch einige Rezensionen von mir in den Annalen der gesammten Theologie, auch bin ich als Mitarbeiter an der vom Hofprediger Zimmermann herausgegebenen „Sonntagsfeier" eingetreten.

Auszug von M. Prätor.

Ludewig (August Wilhelm Philipp Theodor) wurde geboren zu Kloster Marienberg vor Helmstedt am 6. Jan. 1799. Sein Vater, Prediger zu Kloster Marienberg und Emmerstedt, ließ ihn die Elementarschule in der Vorstadt Neumarkt vor Helmstedt besuchen, unterrichtete ihn aber selbst im Lateinischen und Französischen. Im Jahre 1809 ging Ludewig mit seinen Eltern nach Jerxheim, wo sein Vater als Superintendent angestellt wurde und genoß hier mit Ausnahme weniger Lectionen, an denen er in der gut eingerichteten Dorfschule Theil nahm, nur Privatunterricht im väterlichen Hause, der ihn namentlich auf die damals zu Braunschweig befindliche Militärschule, wohin er als Cadet zu gehen gedachte, vorbereiten sollte. Der Umsturz der westphälischen Regierung vereitelte diesen Plan, und L. ging nun um Michaelis 1814 auf das Pädagogium nach Helmstedt, wo er in Secunda kam. Hier blieb er theils im Lichtensteinischen, theils im Henke'schen, theils im elterlichen Hause (sein Vater war nämlich im Jahre 1816 als Generalsuperintendent nach Helmstedt versetzt) bis Ostern 1818 und ging dann nach Göttingen, um Theologie zu studiren. Hier hörte er die theologischen Professoren Planck sen. und jun., Eichhorn, Stäudlin, Pott und Trefurt, nahm aber auch an den Vorlesungen von Schulze, Bouterweck, Dissen und Heeren Theil und war Mitglied mehrer Societäten. Nach zurückgelegtem Triennium nahm er Ostern 1822 eine Hauslehrerstelle in Warsleben an, wo er in sehr glücklichen Verhältnissen lebte und nur ungern auf Zureden seines Vaters einer gleichzeitig an ihn ergehenden Aufforderung, sich um die Collaboratur am Gymnasium oder um das Inspectorat am Seminar und Waisenhause zu Wolfenbüttel zu bewerben, Folge leistete. Er zog die letztere Stelle vor, mit welcher zugleich das Predigtamt an den Strafanstalten zu Wolfenbüttel verbunden war, und trat im November des Jahres 1822 sein Amt an. In dieser Stellung blieb er bis Ende des Jahres 1831 und wurde dann zum Director des Schullehrerseminars und der sämmtlichen nicht gelehrten Schulanstalten, die damals aus einer Töchter-, Bürger- und Freischule be-

standen, ernannt. Späterhin wurde in den Kreis dieser Schulanstalten auch noch die neu gegründete Realschule und die vorstädtische Schule im Gotteslager gezogen. Im Jahre 1836 wurde ihm an dem neu errichteten Predigerseminar zu Wolfenbüttel eine Docentenstelle übertragen, um den Collegiaten, die zugleich als Lehrer an den Wolfenbüttel'schen Schulanstalten fungiren müssen, die pädagogischen Wissenschaften vorzutragen und sie practisch anzuweisen.

Die von ihm verfaßten Schriften sind folgende:

1) Anweisung zum religiös-katechetischen Unterrichte für Lehrer an Bürger- und Landschulen. Wolfenbüttel, bei Albrecht, 1826. 2. Aufl. 1836.
2) Katechetische Entwürfe und Musterkatechisationen über eine Stelle aus dem Katechismus, über Bibelstellen, ein religiöses Lied und eine Predigt für Bürger- und Landschulen. Wolfenbüttel bei Albrecht, 1828.
3) Systematische Entwickelung der deutschen Interpunctionslehre. Halle, 1830.
4) Handbuch beim Religionsunterrichte für Lehrer an Bürger- und Landschulen. Halle bei Anton und Gelbcke, 1830.
5) Historisch-kritische Untersuchungen über die verschiedenen Meinungen von der Abkunft unseres Herrn und Heilandes Jesu Christi. Wolfenbüttel bei Albrecht, 1831.
6) Kurzer Abriß der Geschichte des Welfenhauses. Ein Leitfaden beim Unterrichte für die Volksschulen im Braunschweigischen und Hannöverschen Wolfenbüttel bei Albrecht, 1831.
7) Die Vorschule der deutschen Sprache für die mittleren Classen der Bürgerschulen und für die Oberclasse von Volksschulen. Wolfenbüttel bei Albrecht, 1832. 2. Aufl. 1841.
8) Erzählungen, Sagen, Characterzüge und Denkwürdigkeiten aus der braunschweigischen und hannöverschen Geschichte. Ein unterhaltendes und belehrendes Lesebuch für die Jugend. Helmstedt bei Fleckeisen, 1833.
9) Die Beaufsichtigung des Volksschulwesens. Ein Handbuch für Volksschulaufseher und Volksschullehrer. Halle, in der Gebauer'schen Buchhandlung, 1835.
10) Vaterlandskunde für Schule und Haus im Herzogthume Braunschweig. Braunschweig bei Meyer sen., 1835.
11) Das Volksschullehrerseminar für Seminaraufseher, Lehrer und Zöglinge. Braunschweig bei Meyer sen., 1837.
12) Abriß der braunschweigischen Vaterlandskunde für Schüler. Braunschweig bei Meyer sen., 1838.
13) Methodik des deutschen Sprachunterrichts mit besonderer Berücksichtigung der Satzauflösung und Satzbildung, hauptsächlich für Bürger- und Volksschulen. Braunschweig bei Meyer sen., 1838.
14) Die Schuldisciplin für Alle, die an Schulen wirken und sich für Schulen interessiren. Eisleben bei Reichardt, 1840.
15) Die Apostel Jesu Christi oder mannichfaltige Nachrichten und Untersuchungen historischer und kritischer Art über die gemeinsamen Schicksale und das gemeinsame Wirken der Apostel des Heilandes. Für Theologen überhaupt und für Studirende insbesondere. Quedlinburg und Leipzig, 1841, bei Basse.
16) Der Schulmeister in der Stadt und auf dem Lande. Leitfaden beim Unterrichte künftiger Schullehrer über alle Zweige und Verhältnisse ihres Berufes. Wolfenbüttel bei Holle, 1841.
17) Vermischte Aufgaben zu Ausarbeitungen über Gegenstände aus der Schulwelt, für Mitglieder von Lehrerconferenzen, Seminaristen und Präparanden. Wolfenbüttel bei Holle, 1842.

Außerdem ist er Verfasser der pseudonymen Schrift: Die Araber bei Tours. Wolfenbüttel bei Albrecht, 1824; und der anonymen Schrift: Ansichten eines Unbefangenen über die Geibel'sche Angelegenheit u. s. w. Braunschweig bei Meyer sen., 1836, — so wie verschiedener Abhandlungen in den theologischen Annalen von Hörner, in der allgemeinen Schulzeitung, in der pädagogischen Revue von Mager u. s. w. und verschiedener Recensionen in der Halle'schen Literaturzeitung u. in Röhr's kritischer Predigerbibliothek u. a. Endlich ist er auch noch seit dem Jahre 1841 Redacteur des Schulblattes für die Lehrer an den Bürger- und Landschulen im Herzogthume Braunschweig.

Lügen. Wie hat sich der Erzieher in Absicht auf das Lügen der Kinder zu verhalten? Das ist die Frage, die in diesem Artikel zunächst beantwortet werden soll.

Unter diejenigen Fehler, welche auf das ganze Erziehungsverhältniß einen mehr oder minder durchgreifenden nachtheiligen Einfluß ausüben, gehört vor andern das Lügen, mit seinen Unterarten: Verstellung, Spielen einer Rolle oder Annahme eines falschen Scheins, Prahlerei, Großsprecherei, Aufschneiden u. s. w. Alles dies gehört unstreitig in diese Classe: das Lügen dient als Mittel, sich der wohlverdienten Strafe zu entziehen, sich sinnliche Genüsse, Besitzthum, Ehre, Befriedigung der Eitelkeit zu verschaffen, sich einzuschmeicheln u. s. w.

Schon beim ersten Anblick ergibt sich, wie überaus gefährlich diese Neigung für den ganzen Erfolg der Erziehung werden kann, indem es ja für diesen vorzüglich darauf ankommt, daß man in jedem Augenblicke in allen Beziehungen eine wahre Erkenntniß von dem innern Zustande des Kindes besitze. Hat sich das Kind einmal das Lügen angewöhnt, so können unter dessen Deckmantel alle übrigen Verderbnisse unbemerkt und ungestört anwachsen. Noch schlimmer, wenn es nicht mehr mit Angst und Zittern, in einem das Bewußtsein verwirrenden Gedränge, seine Lügen vorbringt, sondern reflectirt und mit vollem Vertrauen auf das Gelingen derselben. In diesem Falle wird das ganze Erziehungsverhältniß verkehrt, das Kind hat ein Uebergewicht über den Erzieher gewonnen, dieser wird zum Spielwerk in den Händen des Kindes.

Der Erzieher muß daher der Begründung dieser Neigung mit der größten Sorgfalt entgegen arbeiten. Vor Allem verhüte er so viel als möglich die erste Lüge. In jedem Menschen bildet sich beinahe mit Nothwendigkeit eine Scheu vor unwahrer Aeußerung; diese zuerst zu überwältigen, ist ein starker Andrang erforderlich; aber einmal niedergeworfen, erhebt sie sich nie wieder, wenigstens nicht in derselben Stärke.

Diese Vorschrift findet ihre Anwendung auf eine große Menge von zum Theil wenig bemerkten und noch weniger streng beobachteten Verhältnissen.

Der Erzieher hüte sich zuvörderst, etwas für Lüge anzunehmen, was es nicht ist. Hierdurch würde er ja selbst dem Kinde die erste Lüge unterschieben, und so ganz ohne dessen Schuld jene heilige Scheu verletzen. Man nehme das Spielen mit der Rede aufs Gerathewohl, aus Freude über den ersten Erwerb. Die Kinder setzen dann nicht selten Wörter zusammen, ohne dabei etwas zu denken oder zu meinen, rein aus Lust an der neuen Combination; und wir thun ihnen also Unrecht, wenn wir dem Bedeutungslosen in der bezeichneten Richtung eine Deutung geben. Eben so ist es augenscheinlich, daß die eben erst erworbene

Sprache von den Kindern mit großer Unsicherheit gebraucht werden muß. Sie werden also häufig Wörter verwechseln, namentlich die Partikeln der Bejahung, Verneinung, Beschränkung, Erweiterung u. s. w., welche sich ja auf sehr abstracte, vom Kinde noch schwer zu unterscheidende Verhältnisse beziehen, und deren falscher Gebrauch gleichwohl den Sinn der Rede zum entgegengesetzten umwandeln, und so den Schein einer Lüge erzeugen kann. Noch häufiger sind bei lebhaften Kindern die Einschiebungen der Phantasie. In einem gewissen Alter, wo sich die innere Selbstthätigkeit zuerst entschiedener geltend macht, können sie nicht etwas erzählen, ohne zu vergrößern, zu übertreiben, zu verschönern u. s. w. Nicht, als wenn sie sich dessen bewußt wären, sondern bei der schnellen Reproduction fließen die in dieser oder jener Weise idealisirenden Phantasieen unmittelbar ein; und da bei ihnen die verschiedenen Formen des Vorstellens noch nicht ausgearbeitet genug sind für eine genaue Untersuchung des reproducirten Wirklichen und des durch die Einbildungskraft Producirten, so sprechen sie ihre Dichtungen im redlichsten Glauben aus.

Endlich sind selbst nicht erfüllte Versprechungen in der ersten Kindheit meistentheils nicht als Lügen zu nehmen. Das Kind hat noch ein ganz anderes Maaß für die Zeitrechnung und die dadurch bedingten Verhältnisse; es kann also nicht mit Sicherheit, wie der ausgebildete Mensch, seine Neigungen, seine Kräfte, oder die Umstände u. s. w. voraussehen, und wird daher leicht verheißen, was es doch nicht thun kann oder will, ohne daß doch für sein Bewußtsein die Verheißung eine Unwahrheit gewesen wäre.

Aber man hüte sich nicht nur, dem Kinde eine Lüge zuzuschieben, wo es sich keiner schuldig gemacht hat: man schiebe ihm auch dieselbe so viel als möglich aus dem Wege, wo man mit Wahrscheinlichkeit die Versuchung voraussieht, sich ihrer schuldig zu machen; und man erspare sie ihm durch die Art, wie man seine Fragen ausdrückt, oder sich ihm sonst gegenüberstellt. Weiß man z. B. mit Gewißheit, daß das Kind etwas Unrechtes begangen (etwas zerbrochen, verloren, einen verbotenen Ort betreten) hat, so frage man nicht so, als sei man noch ungewiß, oder als sei die Sache etwas Unerhörtes, was man kaum vom Kinde glauben könne; sondern man spreche die Beschuldigung sogleich so bestimmt aus, daß man ihm jeden Ausweg abschneidet. Hierbei verfahre man jedoch mit der größten Vorsicht. Wäre das Kind unschuldig, so würde man auf lange Zeit sein Zutrauen erschüttern, und wäre es schuldig, aber es gelänge ihm, trotz unserer bestimmten Anklage, durch Leugnen Straflosigkeit zu erlangen, so würde es dann eben jenes gefährliche Uebergewicht über den Erzieher gewonnen haben, von welchem schon die Rede war. Man verlange ferner keine zu schnelle Antwort in Fällen, wo zu fürchten ist, daß das Kind blos aus Mangel an Ueberlegung und Fassung die Unwahrheit sagen werde, während es, wenn man ihm Zeit gelassen hätte, der Wahrheit treu geblieben wäre. — Wo man mit voller Bestimmtheit eine Lüge erwarten kann (d. h. die erste), da frage man lieber gar nicht, sondern lasse die Sache ungeprüft hingehen. Wohl versteht es sich von selbst, daß es eben so wenig zulässig ist, muthwillig in Bezug darauf Proben, oder gar gefährliche Proben mit dem Kinde anzustellen. So lange als möglich muß das Kind in dem Glauben erhalten werden, daß der Erzieher, wenigstens im Verhältniß zu ihm selber, von Irrthum frei sei.

Noch weniger verlange der Erzieher eine Lüge von dem Kinde. Auch dies wird gewöhnlich keineswegs in der ganzen Ausdehnung und Strenge, wie es sein sollte, beobachtet. Man fordert vom Kinde Abbitten, wo es überzeugt ist, Recht zu haben; man fordert Ehrenerklärungen, oder falsche Erklärungen der Zuneigung, wo es das Gegentheil empfindet; man fordert Höflichkeitsbezeugungen, wo dieselben leere Grimasse sind, oder man fordert gar Dank für die ihm aufgelegte Strafe zu einer Zeit, wo es dieselbe nur von Seiten des Unangenehmen zu fassen im Stande ist. Hierzu kommen die Lügen zum Vortheile und auf Befehl des Erziehers z. B. ihn zu verleugnen, wenn er zu Hause ist; hierzu kommt der gesammte heuchelnde Schein, der als nothwendiges Erforderniß der Bildung gilt, und den doch jedenfalls das Kind noch nicht als solchen zu würdigen im Stande ist. Darf man sich da wundern, wenn sich das Kind in Zukunft auch zu seinem eigenen Vortheile Lügen erlaubt? — Man kann in der That nicht Vorsicht genug anwenden. Das Kind, da es noch nicht tiefer zu dringen im Stande ist, wird sich allein an die äußere Erscheinung halten; und so wird ihm selbst ein Verschweigen dessen, was unschuldig, ja lobenswerth ist (z. B. in Hinsicht der Vorbereitungen zu einer Geburtstagsfreude), im Verhältniß zu Denen, welchen es sonst alle Empfindungen und Bestrebungen seines Herzens offen darzulegen gewohnt ist, als Verletzung der Wahrhaftigkeit erscheinen, und so jener zarten Scheu gefährlich werden können.

Zu Gunsten dieser möchte es selbst rathsam sein, so lange als möglich das Gefühl des Kindes zu schonen, sogar wenn es wirklich eine Lüge ausgesprochen hat: indem man dieselbe, wenn es die erste, zaghaft gewagte und vielleicht schon, ehe sie noch vollständig ausgesprochen war, bereute ist, lieber gar nicht aufdeckt. Das Kind ist sich freilich bewußt, von der Wahrheit abgewichen zu sein; aber dies ist in der Noth geschehen, und es sucht das Bewußtsein davon so viel als möglich zurückzudrängen und zu verdecken; das moralische Verhältniß wird also durchaus verändert, wenn wir dieses Bewußtsein offenlegen und fixiren. Man ignorire daher, wenn es sonst angeht, die erste Lüge; nur, versteht sich, darf das Kind selbst dies nicht merken. Muß man sie rügen, so mache man die Beschuldigung wenigstens nicht zu groß und zu allgemein, man sage etwa: „du bist von der Wahrheit abgewichen,“ oder höchstens: „du hast gelogen,“ nicht: „du bist ein Lügner.“ In dieser Art behandelt, wird die erste Lüge überhaupt, oder doch auf lange Zeit, die letzte bleiben.

Ist aber die erste Lüge gewiß, und als solche aufgedeckt, so werde sie, um jeden neuen Versuch wirksam niederzuschlagen, so empfindlich als möglich bestraft. Hierbei muß man jedoch äußerst behutsam sein. Je gewichtvoller man für die unmittelbare sinnliche Empfindung und für das sittliche Bewußtsein diese Strafe macht und machen muß, um desto verderblicher würde dieselbe wirken, wenn sie dennoch ungerecht auferlegt würde. Man denke an die bekannte Züchtigung Rousseau's wegen des angeblich zerbrochenen Kammes.

Ebenso werde auch späterhin, wo eine Lüge hinzugekommen ist, eine doppelte Strafe auferlegt. Da-

gegen auf das Nicht-Lügen die Erlassung der Strafe als Belohnung zu setzen, wie Einige vorgeschlagen haben, viel Bedenkliches haben möchte. Das Kind würde dann öfters die Miene des Lügen-Wollens annehmen, um von der Strafe frei gesprochen zu werden. Also höchstens darf man eine solche Erlassung gewähren, wo man eine so große Furcht bemerkt, daß man doch auf keine andere Art die Lüge verhüten könnte, und wo die Strafe nicht ausdrücklich angekündigt worden ist.

Was die Art der Strafe betrifft, so möchte in jüngeren Jahren gerade hier eine körperliche Züchtigung nicht zu vermeiden sein. Nur diese hat in dieser Zeit den Grad des empfindlich Eindringenden, welchen die Natur des Vergehens erfordert. In jedem Falle aber begleite man diese oder andere Strafen stets mit Zeichen von Abscheu und tiefer Betrübniß, welche, der Einfachheit des Verhältnisses wegen, auch jetzt schon hier eher als bei irgend einem andern moralischen Verhältnisse, verstanden, oder doch gefühlt werden können. Rousseau und Kant haben vorgeschlagen, man solle dem Kinde eine Zeit lang gar nichts glauben. Hiergegen erinnert Jean Paul in seiner Levana Seite 613 mit Recht, dies sei selbst eine Lüge, und müsse sich dem Kinde als solche bezeigen, denn dasselbe könne ja unmöglich glauben, daß man um einer einzigen Unwahrheit willen, fortan Alles, was es sage, für Unwahrheit halten werde. Also man wende diese, an und für sich allerdings natürliche Strafe nur mit Vorsicht und Beschränkung an. Jean Paul selbst schlägt vor, daß man das Kind verdamme, eine Zeit lang gar nicht zu sprechen, weil es sich an der Sprache versündigt habe. Allein dies möchte für manche (maulfaule) Kinder eher Belohnung als Strafe, für die Uebrigen wenigstens in den verschiedensten Graden Strafe sein, und daher nur für diejenigen, welche es wirklich empfindlich trifft, anzuwenden.

Dabei nehme man zugleich Rücksicht auf die Gründe, welche zur Lüge geführt haben. In dieser Beziehung unterscheide man vorzüglich die Lüge aus Furcht (wenn das Kind etwas begangen hat, wofür es Strafe erwartet) von der Lüge aus Begierde, wodurch das Kind etwas erlangen will. Die letztere ist unstreitig schlimmer, und daher strenger zu bestrafen. Bei der Furcht übertreibt leicht die Phantasie; und so wird das noch nicht durch höhere Entwickelungen gekräftigte und gehaltene Kind in ein Gedränge gebracht, aus dem es sich nicht anders retten zu können meint. Bei weitem die meisten Lügen der Kinder werden aus Furcht gesagt; daher mehr gegen die Väter als gegen die Mütter, mehr gegen die Erzieher als gegen die Väter u. s. w. Will man ihnen also durch Erregung von Furcht entgegen arbeiten, so arbeitet man in der That, mag man auch für den Augenblick seinen Zweck erreichen, im Ganzen auf ihre Vermehrung hin. Das einzige Radicalmittel in diesem Falle ist liebevolle Behandlung. Auf der Seite der Begierde dagegen macht die noch vorgeschrittene Ausbildung eher die Sache schlimmer. In diesem letzteren Falle also werde die Strafe nie erlassen, und wo auch nur der leiseste Verdacht in dieser Hinsicht obwaltet, wenigstens das Erstrebte streng abgeschlagen. —

Ueberhaupt werfe man die Lüge nicht in Eine Classe. Eine Lüge aus Leichtsinn, oder um einem Gespielen durchzuhelfen u. s. w., ist nicht etwa blos in Hinsicht eines Nebenverhältnisses, sondern dem innersten Wesen nach und durchgreifend etwas Anderes als eine Lüge aus Bosheit.

Noch zu bemerken ist, daß hier mehr, als vielleicht irgend sonst, schon von sehr früher Kindheit an das sittliche Ideal wirken kann, welches der Erzieher in seinem eigenen Thun dem Kinde entgegen hält und auf dasselbe überträgt. Er mache sich also zum Gesetze, nie auch nur scheinbar von der Wahrheit abzuweichen; er halte streng Alles, was er versprochen hat, auch wo es ihm unangenehm fällt, und hebe dies vor dem Kinde hervor. Dabei dringe er mit Strenge darauf, daß das Kind eben so im Verhältnisse zu seinen Gespielen verfahre; er nehme die Erzählungen von Lügen anderer Kinder nicht gleichgültig, sondern mit einer Art von Schrecken auf. Indem so die Nachbildung der Gefühle des Erziehers zu den unmittelbaren eigenen Gefühlen des Kindes unterstützend hinzukommt, wird die Wahrhaftigkeit desselben ungetrübt, und dem Erzieher eine Erziehungshilfe bewahrt bleiben, welche durch nichts Anderes zu ersetzen ist.

Man sehe hierüber Beneke's Erziehungs- und Unterrichtslehre. (2. verb. Aufl. 1842.) Th. 2.

Luther (geb. 1483, gest. 1546). Es ist hier nicht der Ort, wo eine Biographie des merkwürdigen Reformators zu geben wäre. Wie er längst schon geschmähet und verunglimpft ist, so hat er auch längst schon bis in die neueste Zeit hinauf von unbefangenen und würdigen Biographen die Krone des Verdienstes empfangen. Die pädagog. Real-Encycl. nimmt zunächst nur auf seine Verdienste um das Schulwesen und die Erziehung der Jugend Rücksicht.

Luther's Reformation war nicht blos für die Angelegenheiten der Religion wohlthätig, sie war es eben so sehr für die gesammte geistige Cultur. Alle Felder des menschlichen Denkens und Wissens empfanden den belebenden Einfluß der wieder aufgegangenen Sonne, und die gelähmten Kräfte des menschlichen Geistes sonneten sich in ihren Strahlen. Die wieder frei gewordene Vernunft fing nun an sich überall neue Wege zu bahnen, und so kam es ganz natürlich, daß die Reformation zugleich Epoche für die Wissenschaften ward. Eine der wichtigsten Ursachen davon war die durch die Reformation zugleich bewirkte wesentliche Verbesserung in der Erziehung und im Schulwesen. Vor Luthern war die Erziehung der Jugend in einer höchst traurigen Lage; aber mit der Reformation begann für hohe und niedere Schulen eine neue bessere Periode.

Luther selbst erwarb sich um die Verbesserung der Erziehung und der Schulen große Verdienste. Er machte auf eine Menge grober Mißbräuche aufmerksam, brachte durch die theils von ihm selbst angestellten, theils wenigstens von ihm geleiteten und empfohlenen Kirchen- und Schulvisitationen neues Leben und neues Licht unter die Lehrer des Volks und der Jugend; er empfahl zweckmäßigere Methoden, drang auf gründlicheres Sprachstudium, als Grundlage aller gelehrten Bildung und als Quelle reiner Religionsbegriffe; er schrieb vornehmlich für den Religionsunterricht bessere Elementarbücher; er ermahnte Fürsten und Obrigkeiten, für die Schulen und für die Erziehung der Jugend zu sorgen; er machte sie auf die ursprüngliche Bestimmung der Klostergüter aufmerksam, und bewirkte dadurch, daß wenigstens nicht alle aufgehobenen Klöster dem Fiscus zufielen, sondern mehre derselben wirklich ihrer

Bestimmung gemäß in Schulen verwandelt oder zur Verbesserung derselben verwendet wurden.

Gemeinschaftlich mit Melanchthon bildete Luther eine Menge guter Lehrer für hohe und niedere Schulen, und arbeitete dem durch Karlstadt und andere Schwärmer seiner Zeit angeregten Geiste einer fanatischen Verachtung aller weltlichen Gelehrsamkeit und der öffentlichen Schulen mit Nachdruck entgegen. Um so unbegreiflicher ist es, wie dennoch mehre seiner Gegner ihn selbst als einen Verächter der Wissenschaften und Schulen darzustellen gesucht haben. Dies ist von keinem mit so hämischer Verdrehung mancher seiner im ersten Feuereifer ausgeströmten unbehutsamen Aeußerungen geschehen als von dem Jesuiten Gretser in seinem Buche: **Lutherus academicus** (Ingolstadt 1610).

Luther's Schriften enthalten eine Menge Beweise von seinem Enthusiasmus für die Verbesserung der Erziehung und von seinem gesunden, reifen Nachdenken über diese wichtige Angelegenheit der Menschheit. Es wäre ungerecht, in seinen pädagogischen Ideen und Vorschlägen durchgängige Gründlichkeit und Richtigkeit zu verlangen. Man hatte vor ihm zu wenig über diesen Gegenstand nachgedacht, und es ist daher kein Wunder, daß wir jetzt nach Jahrhunderten auf den Schultern des Riesen stehend, auch hier in mancher Rücksicht weiter sehen, als es ihm damals möglich war. Dennoch aber ist es eine Freude, zu bemerken, mit welchem warmen Interesse der große Mann für die Sache der Erziehung sprach, und wie er mit so vieler Vernunft, ja mit so vielem Scharfsinn und feinem Beobachtungsgeiste über die Mängel derselben urtheilte. Man muß nur so gerecht sein, bei der Beurtheilung seiner pädagogischen Verdienste nie sein Zeitalter zu vergessen; man muß nicht verlangen, daß er den Geist seiner Zeit und den Einfluß seiner eignen klösterlichen Bildung gänzlich verleugnet haben solle; kurz, man muß sich immer daran erinnern, daß er der erste war, der auch hier auf eine Menge Mißbräuche aufmerksam machte, und, weil er zu viel mit Wegräumung des gröbsten Schuttes zu thun hatte, auch hier seinen Nachfolgern noch sehr Vieles zu denken, zu untersuchen, zu berichtigen und auszuführen übrig gelassen. Dennoch sind Luther's Verdienste, die er sich unmittelbar und mittelbar um die Verbesserung der Erziehung und des Unterrichts erwarb, groß und unvergeßlich. Mehre der neuern Pädagogen haben in Luther's Geiste sich bemüht, niederzureißen und aufzubauen. Wenn es indessen schon überhaupt interessant ist, zu sehen, wie ein großer Mann über einen so wichtigen Gegenstand, als die Erziehung ist, denkt und urtheilt, so muß es in unserm pädagogischen Zeitalter, zumal bei der noch immer regen Aufmerksamkeit auf Luthers Denkungsart, doppelt interessant sein, zu sehen, wie derselbe über Erziehung, über Unterricht und Schulwesen dachte. Seine Gedanken hat er aber in einer kräftigen und naiven, wenngleich für unser Zeitalter zuweilen etwas zu kräftigen und zu natürlichen Sprache abgefaßt.

Einige der kernhaftesten Stellen aus seinen Schriften sind später von Dr. Bretschneider in Gotha, früher von Dr. Fr. Gedike in „Luther's Pädagogik, oder Gedanken über Erziehung und Schulwesen aus Luther's Schriften" (Berlin, 1792, bei Unger. 10 Ngr.) gesammelt.

Man sehe auch:

Dr. M. Luther's ernste kräftige Worte an Eltern und Erzieher von Froböse, Rector in Hameln. Göttingen, 1822. 10.

M.

Mädchenschulen (Töchterschulen*), Unterrichtsanstalten für das weibliche Geschlecht). — In niedern Volksschulen ist die Trennung der Geschlechter meistens unthunlich. Selbst da, wo sich dieselbe als ausführbar darstellt, wird sich ihre Nothwendigkeit kaum rechtfertigen. Dies ist am gehörigen Orte weitläufiger nachgewiesen worden. (Vgl. d. Art.: „Geschlechter — Trennung derselben in der Schule." Th. I. S. 784 ff.).

Nur für Töchter der mittlern und höhern Stände ist die Einrichtung besonderer Schulen nicht blos möglich, sondern auch durch die Verhältnisse geboten. Die Stellung des Weibes im häuslichen wie im geselligen Leben, ist so wichtig, der Einfluß einer Mutter auf die Erziehung ihrer Kinder so groß, daß an der Bildung des weiblichen Geschlechtes überaus viel gelegen sein muß. Die Vorzeit überließ diese Bildung fast nur dem Hause; erst seit dem vorigen Jahrhundert wurde auch die Schule dem Mädchen geöffnet. Denn obgleich schon die Hieronymianer im 14. Jahrhundert (s. K. v. Raumer's Geschichte der Pädagogik, Stuttgart, 1843. Th. I. S. 64 ff.) auch mit dem Unterrichte der Mädchen sich beschäftigt haben; obgleich schon zur Zeit der Reformation hier und da die Mägdlein zur Schule geschickt wurden, und die Württembergsche große Kirchenordnung vom Jahre 1559 deshalb verordnete, „daß in solchen Schulen die Kinder abgesündert, die Knaben allein, vnd die Döchterlin auch besonder gesetzt vnd geleert werden" sollten; obgleich Luther selbst wünschte, „daß eine jegliche Stadt eine Maidlinschule hätte," und schon Bugenhagen für die Stadt Lübeck eine Mädchenschulordnung ausarbeitete: so wuchs doch der größte Theil der Mädchen ohne Schulunterricht auf. Mit dem vergangenen Jahrhunderte aber wurde auch der Bildung der Töchter eine größere Aufmerksamkeit zugewendet und wenigstens in bedeutendern und in Mittelstädten die Errichtung besonderer Mädchenschulen allgemein. Selbst kleinere Städte blieben nicht zurück, obgleich in denselben bei beschränk-

*) Die Bezeichnung „Töchterschule" wird von einigen Pädagogen darum gemißbilligt, weil man sonst consequenter Weise auch von einer Söhneschule reden müßte. (Vgl. A. S. Z. 1824. Nr. 79).

ten Mitteln für die Gesammtzahl der Mädchen in der Regel nur ein Lehrer (an vielen Orten Baccalaureus genannt) angestellt werden konnte, während die, oft minder zahlreiche Knabenschule den Händen von wenigstens zwei Lehrern (Rector und Cantor) anvertraut war. — Die neuere Zeit hat auch in dieser Beziehung mehr geleistet. Namentlich sind für die höhern Stände eine große Menge öffentlicher und Privat-Institute in's Leben getreten; selbst die Idee von Nachschulen für die reifere weibliche Jugend ist angeregt und mit Beifall aufgenommen worden, wiewohl der Ausführung derselben große Schwierigkeiten entgegen stehn.

Zur Geschichte der Mädchenerziehung:

„Blicke auf die Entstehung und Fortbildung der Töchterschulen" — in Ziegenbein's Schulschriften. Quedlinburg, 1809. (Auch als besonderes Schriftchen erschienen. 4 Sgr.)

Ueber den Gesetzentwurf zu einer neuen Organisation d. Mädchenschulen im Canton Basel, s. Allg. Schulzeitung 1843. S. 150 ff.

Türk Beiträge zur Kenntniß einiger deutschen Elementarschulen. S. 86 ff.

Trefurt historische Nachrichten über die Errichtung der Universitäts-Töchterschule in Göttingen. Hannover, 1806. 5 Sgr.

Hausmann ausführliche Nachricht von der Töchterschule in Zerbst. 1811. — Bericht über die höhere Töchterschule zu Neustadt a. H. 1841.

Ziegenbein Nachricht von der Industrie-Töchterschule in Blankenburg. 1806. 12½ Sgr.

Dessen über einige erfreuliche Erscheinungen der neuesten Zeit im Gebiete der weiblichen Erziehung. Quedlinburg, 1811. 5 Sgr.

Oltrogge die Töchterschule in Lüneburg. Hannover, 1842. 7½ Sgr.

Heinsius Nachricht von seiner Töchteranstalt. Berlin, 1806.

Schläger kurzer Plan über die Mädchenschule zu Münden. Münden, 1807.

Kärcher Darlegung d. Unterrichtsgegenstände in der höheren Töchterschule zu Carlsruhe. 1828.

„Der Mädchenunterricht in Frankreich" — in der Allg. Z.-S. von 1843. Nr. 1—5. (Sorgfältige Zusammenstellung der betreffenden Gesetzgebung, nach dem Journal général de l'instruction publique.)

W. Hoffmann die Erziehung des weiblichen Geschlechts in Indien. Stuttgart, 1841.

Da wir es hier nur mit den Unterrichtsanstalten für das weibliche Geschlecht zu thun haben, so können wir auf die allgemeinen Grundsätze, die bei der Mädchenerziehung zu befolgen sind, nicht eingehen. Auch ist das Nöthige darüber schon in dem Artikel: „Erziehung nach den beiden Geschlechtern" (Th. I. S. 627 f.) gesagt worden. — Wir fassen hier also blos den Unterricht und die Erziehung der Mädchen in's Auge, in wiefern Beides Sache der Töchterschule ist.

A. Unterricht in Mädchenschulen.

I. Die nach dem Geschlechte getheilte Volksschule.

Es ist schon erinnert worden, daß in der niedern Volksschule die Trennung der Geschlechter nicht unbedingt nothwendig sei. Kommt diese Trennung gleichwohl in einigen Schulen vor, so hat sie dennoch keinen bedeutenden Einfluß auf den Lehrplan. Die Zahl und die Vertheilung der Lehrstunden kann in Mädchenschulen ganz dieselbe bleiben; nur Lehrgang und Lehrmethode sind den Eigenthümlichkeiten des andern Geschlechtes mehr anzupassen. Der Lehrton muß in Mädchenschulen ganz besonders lebendig sein, doch ohne Uebertreibung. Der Knabe nimmt wohl auch mit einem trockenen Vortrage fürlieb, wenn nur der Lehrstoff ihn anspricht; das Mädchen aber will auch eine interessante Darstellung. — Der Lehrer hat in Mädchenschulen die Bestimmung dieses Geschlechtes eben sowohl, als die frühzeitige körperliche und geistige Entwickelung desselben überall im Auge zu behalten. Er hat zu erwägen, daß in den Händen des weiblichen Geschlechtes nicht blos die Sorge für das Hauswesen, sondern auch die erste Bildung der kommenden Generation liege. Er hat also möglichst darauf zu sehen, daß das Mädchen in der Schule schon solche Fertigkeiten erwerbe, durch die es für seinen künftigen hochwichtigen Beruf vorgebildet wird; dagegen hat er Alles fern zu halten, wodurch dem Mädchen die Lust an jenem Berufe verkümmert werden könnte*).

Fast alle Lehrgegenstände bieten dem Lehrer Gelegenheit, auf die Bestimmung seiner Schülerinnen weise Rücksicht zu nehmen. So schon der Religionsunterricht! — Wer möchte in Abrede stellen, daß dieser Unterricht in einer Mädchenschule gemüthlicher sein müsse, als in der Knabenschule? — Aber wird hier der Lehrer nicht auch in dem Mädchen das hohe Gefühl seiner weiblichen Würde zu wecken haben? wird er demselben nicht ganz besonders den Beruf der Gattin, der Mutter, der Hausfrau im schönsten Lichte zeigen müssen, und das mit einer Schonung, mit einer Zartheit, welche störende Nebengedanken fern zu halten weiß? — Ist nicht der herrliche Abschnitt Sprichwörter 31, 10—31 wie für Mädchen geschrieben? — Ueberdies wird er in der Pflichtenlehre vorzüglich auf das Unsittliche und die traurigen Folgen derjenigen Fehler hinzuweisen haben, zu welchen besonders das weibliche Geschlecht hinneigt; er wird jede Gelegenheit benutzen, das Gefühl für Sittsamkeit zu stärken; er wird in der biblischen Geschichte mit besonderer Vorliebe bei den weiblichen Characteren verweilen**).

Der Rechenunterricht für Mädchen braucht nicht so weit ausgedehnt zu werden, als der für die Knaben bestimmte. Doch wird das Kopfrechnen auf's Fleißigste geübt werden müssen. Die Aufgaben sind vorzugsweise von wirthschaftlichen Gegenständen zu entlehnen. Dabei darf nicht vernachlässigt werden, den Mädchen zur Anfertigung eines Haushaltungsbuches Anleitung zu geben.

Selbst die kalligraphischen Vorlegeblätter sollten für den Beruf des Mädchens berechnet sein. Die Schreibbücher müssen durchaus ordentlich und reinlich gehalten werden, da Ordnung und Reinlichkeit Tugenden sind, die besonders einer Hausfrau zur Zierde gereichen.

Vorzüglich sind es die gemeinnützigen Kenntnisse, die in Mädchenschulen eine besondere Auswahl erforderlich machen. — Wozu nützen dem Mädchen die langen Zahlenreihen der Quadratmeilen, der Einwoh-

*) Beim Unterrichte der weiblichen Jugend ist es noch mehr als bei den Knaben bei weitem wichtiger wie, als was, gelehrt wird. Ausgehend von der eigenthümlichen Natur der weiblichen Seele ist es in der Mädchenschule wohl als die Hauptaufgabe des Unterrichts anzusehen, das Gefühl immer mehr zu reinigen und für das Gute und Göttliche empfänglich zu machen, also weniger eine Summe von Kenntnissen einzuprägen als die sittliche Persönlichkeit zu bilden. D. Red.

**) Ueber Religionsunterricht für Mädchen siehe die treffliche Stelle in Th. Schwarz „über religiöse Erziehung" — Hamburg, 1834. S. 152 ff.

ner der Häuser, wohl gar der Bücher irgend einer königl. Bibliothek u. dergl. — die Geographie für Mädchenschulen wird am besten ins Gewand der Reisebeschreibung gekleidet. — Im naturkundlichen Unterrichte wird das technologische Element vorherrschen müssen. Wie wichtig für Mädchen ist auch die Gesundheitslehre, die Anleitung zur Pflege der Kranken, zur Wartung kleiner Kinder; wie nothwendig die Bekanntschaft mit denjenigen Dingen, welche Feuersgefahr herbeiführen; wie nützlich die Aufstellung einiger Regeln für weibliche Dienstboten! — Zwar wäre erst die Nachschule der eigentliche Ort für solche Belehrungen; aber wo haben wir denn Fortbildungsschulen für die Jungfrauen der niedern Stände? —

Gemeinnützige Schriften für Mädchen aus den niedern Ständen sind folgende:

Der Unterricht für Dienende beiderlei Geschlechts. 2. Aufl. Berlin, 1799. 12½ Sgr.

Lesebuch für angehende weibliche Dienstboten. 2 Thle. Halle, 1789. 20 Sgr.

Die arme brave Marie, oder das Bild eines vollkommenen Dienstboten. Freiberg, 1810.

Der Gesindefreund. Ein Handbuch für weibliche Dienstboten. Liegnitz, 1803. 6½ Sgr.

Helena. Versuch eines unterhaltenden Belehrungsbuches für dienende Mädchen. München, 1835. 7½ Sgr.

Der deutsche Sprachunterricht hat in der Mädchenschule, so viel nur immer möglich, alles dürre Regelwerk zu vermeiden; an frischen, lebendigen, ihnen nahe liegenden Beispielen lerne das Mädchen sich mündlich und schriftlich sprachrichtig ausdrücken. „Die künftige Bestimmung der Mädchen in der ärmern und arbeitenden Classe macht Geschicklichkeiten, auf die besonders junge Lehrer hinarbeiten, z. B. schriftliche Aufsätze, wohl gar Declamirübungen nicht nur entbehrlich, sondern es ist ein ganz verkehrtes Beginnen, dergleichen in diese Schule überzutragen. Arbeitslust ist viel wichtiger, als Schreib- und Leselust für sie. Daß man ja die Grenzen hier nicht überschreite! Man thut den Kindern durch das Zuviel den schlechtesten Dienst. Auch geht das Meiste im folgenden Leben wieder verloren." (Niemeyer).

Dagegen sind für die weibliche Jugend des Volkes Arbeitsschulen durchaus nöthig, in welchen wenigstens Anweisung zum Stricken und Nähen ertheilt werden muß, auch zum Spinnen, (wo dies nicht ohnedies zu Hause schon gelernt wird), vielleicht auch zum Plätten; nur nicht zum Sticken, welches für diese Bildungsstufe nicht paßt*). — Die Baden'sche Gesetzgebung hat das große Verdienst, die Errichtung solcher Arbeitsschulen allgemein gemacht zu haben. (Vgl. die großherz. Badensche Verordnung, die Industrieschulen betr., vom 1. Aug. 1836). Auch im Großherz. Hessen bestehen Industrieschulen für die weibliche Jugend. (Vgl. das Schuledict von 1832. Art. 29 — und Allg. Schulzeitung 1839. S. 896 u. 928). — Desgl. in Sigmaringen — s. Verordnung vom 28. März 1838. — Im Königr. Preußen wird die Einrichtung solcher Schulen wenigstens sehr begünstigt. Namentlich besteht in Königsberg eine Erwerbschule zur Bildung weiblicher Dienstboten. (Vgl. Bekanntmachung der k. preuß. Regierung zu Cöln vom 28. Mai 1829 und 9. Jan. 1830 und Circularverfügung der k. Regierung zu Potsdam vom 1. März 1834 und vom 19. Juli 1841). In Sachsen wie in Hechingen ist die Errichtung der Industrieschulen wenigstens dringend empfohlen. (Verordnung zum k. sächs. Volksschulgesetz §. 41. Allgem. Schulordnung des Fürstenthums Hechingen. Abschn. IX.). Nachrichten über die Industrieschulen in Württemberg s. A. S.-Z. 1832. I. S. 878 ff. und im Herzogth. Gotha s. Allgem. Schulzeitung 1841. Nr. 137. — Das französische Reglement vom 30. October 1838, die Arbeitsschulen (ouvroirs) betr., und die Verordnung des k. Rathes des öffentlichen Unterrichtes über die Prüfungen der Vorsteherinnen der Arbeitsschulen vom 20. März 1840. — s. A. S.-Z. 1840. S. 1668.

Plan über Einrichtung der Industrieschulen zum Unterrichte in weiblichen Handarbeiten — s. A. S.-Z. 1833. Nr. 136.

Ueber Unterweisung der Mädchen aus den untern Volksclassen sehe man:

Niemeyer's Grundsätze u. s. w. 8. Ausg. Th. II. Seite 682—685. (9. Ausg. S. 644 ff.).

Zerrenner's Grundsätze d. Schulerziehung u. s. w. S. 159.

II. Mädchenschulen für den Mittelstand. (Mittlere Töchterschulen; bürgerliche Mädchenschulen).

An die Unterrichtsanstalten für die Töchter der mittleren Bürgerclasse können schon etwas höhere Ansprüche gemacht werden, ohne das Ziel derselben zu hoch zu stecken. „Dazu könnte die Wißbegier, die Bildsamkeit und das schnelle Fassungsvermögen der Mädchen manchen Lehrer leicht verführen. Man darf dabei namentlich nicht vergessen, daß die meisten Handarbeiten, oder sonstigen Beschäftigungen des männlichen Geschlechts aus dieser Classe, die Fortbildung des Geistes wenig fördern, so daß manche Handwerke einer fortzusetzenden Cultur beinah selbst physische Hindernisse in den Weg zu legen scheinen. Um so mehr sollte in der Bildung der künftigen Gattinnen und Hausfrauen auch ein gewisses Verhältniß hierzu beobachtet werden." Diesen Worten Niemeyer's fügen wir nur noch die Bemerkung bei, daß in derartigen Mädchenschulen die Fortschritte der Kinder oft durch Schulversäumnisse gehemmt werden: denn weit mehr als der Knabe, pflegt das Mädchen zu häuslichen Geschäften beigezogen zu werden. Ueberdies ist es ein im Mittelstande sehr verbreitetes Vorurtheil, daß ein Mädchen nicht so viel zu lernen brauche, und selbst einzelne Gesetzgebungen begünstigen dieses Vorurtheil dadurch, daß sie eine frühere Entlassung der Mädchen aus der Schule gestatten.

Der zuvor genannte Pädagog führt die Forderungen, welche an mittlere Töchterschulen zu machen sind, auf Folgendes zurück: Das Mädchen verdanke der Schule:

1) einen gesunden Verstand und ein richtiges Urtheil über Dinge des bürgerlichen Lebens;

2) eine recht practische auf das Leben übergetragene

*) „Ein gesticktes Tuch kann Jeder entbehren, nicht aber Strümpfe, Hemden und Kleider. Daher sollten die jungen Mädchen erst zu einer gewissen Perfection in diesen unentbehrlichen Arbeiten gelangen, ehe sie zu dem übergehen, was der äußern Bekleidung nur einen verschönernden Reiz hinzufügt. Dann erfordern auch die Strick- und Näharbeiten ihrer Einförmigkeit wegen eine Beharrlichkeit, wie sie wenigstens bei dem Sticken und andern Putzarbeiten nicht erheischt wird. Kommt man nun mit dieser Beharrlichkeit von der mühsamen, weniger angenehmen Arbeit zu der leichten und angenehmen, so ist dies ein Gewinn für beide; soll man aber umgekehrt von einer amüsanten Beschäftigung zu einer trocknen übergehen, so wird die letztere bestimmt darunter leiden." Betty Gleim.

Erkenntniß der Religion und ihrer Pflichten in allen Verhältnissen;

3) so viel Kenntniß der Natur und ihrer Producte als diese ein gewisses ökonomisches Interesse haben, und ihrer Gesetze, als nöthig ist, vor dem Aberglauben zu bewahren;

4) Fertigkeit im Rechnen;

5) Fertigkeit im orthographischen und kalligraphischen Schreiben, und

6) Geschicklichkeit sich in den gewöhnlichen Aufsätzen, einigen Briefen, Quittungen u. dergl. richtig auszudrücken, so weit dies das äußere Leben erfordert.

Man sieht, daß diese Forderungen eigentlich ganz dieselben sind, die schon an die gewöhnliche Volksschule gestellt werden müssen. Niemeyer will die Erwerbung der allgemeinen geographischen und historischen Kenntnisse der Privatlectüre überlassen; doch möchte die mittlere Töchterschule besonderer Lehrstunden der Geographie und Geschichte kaum entbehren können. Beim Geschichtsunterrichte müßte allerdings das biographische Element vorwalten, und die Lebensgeschichten berühmter Frauen würden vor Allem zu berücksichtigen sein. —

Unterricht in fremden Sprachen gehört in diese Schule nicht. Mit Recht verordnete daher der König von Baiern (im Jahre 1842), „daß die französische Sprache aus den weiblichen Bürgerschulen entfernt gehalten werden müsse, weil in ihnen deutsche Bürgerfrauen, nicht aber verbildete Deutsch-Französinnen gebildet werden sollen."

Daß weibliche Handarbeiten auch hier gelehrt werden müssen, versteht sich von selbst. Auch in diesen Arbeitsstunden kann weiter gegangen werden, als in der niedern Volksschule. Anleitung zum Zuschneiden gewöhnlicher Kleidungsstücke, zum Zeichnen der Wäsche u. dergl. gehören hierher. Sticken ist auf dieser Bildungsstufe noch entbehrlich. —

Zerrenner schlägt für die mittlere Töchterschule folgenden Lectionsplan vor:

(Die Elementarclasse kann mit der Knabenschule vereinigt sein. Jedenfalls ist ihr Lectionsplan derselbe).

In der vierten Classe: 3 Stunden Religion mit biblischer Geschichte, 6 Stunden Lesen, 3 Stunden Rechnen, besonders Kopfrechnen, 3 Stunden Schreiben, 3 Stunden deutsche Sprache, besonders Orthographie, 2 Stunden Denk-, Sprech- und Gedächtnißübungen (?), 1 Stunde Zeichnen, 1 Stunde Gesang, 8 Stunden weibliche Handarbeiten. (30 Stund.)

In der dritten Classe: 3 Stunden Religion mit biblischer Geschichte, 5 Stunden Lesen, 3 Stunden Rechnen, 3 Stunden Schreiben, 3 Stunden deutsche Sprache, orthographische Uebungen und kleine Aufsätze, 3 Stunden Sprech- und Denkübungen mit für das weibliche Geschlecht gemeinnützlichen Kenntnissen, 1 Stunde Zeichnen, 1 Stunde Gesang, 8 Stunden weibliche Handarbeiten. (30 Stunden).

In der zweiten Classe: 3 Stunden Religion, Bibelkenntniß und Religionsgeschichte, 3 Stunden Lesen, 3 Stunden Rechnen, 3 Stunden Schreiben, 4 Stunden deutsche Sprache und Aufsätze für das häusliche Leben, 2 Stunden Geographie verbunden mit Geschichte, 2 Stunden Naturkunde und häusliche Technologie, 1 Stunde andere (?) für das weibliche Geschlecht wichtige gemeinnützliche Kenntnisse, 1 Stunde Zeichnen, 2 Stunden Gesang, 8 Stunden weibliche Handarbeiten. (32 Stunden).

In der ersten Classe: 3 Stunden Religion, Bibelkenntniß und Religionsgeschichte, 2 Stunden Lesen, 3 Stunden Rechnen, 3 Stunden Schreiben, 4 Stunden deutsche Sprache und Aufsätze, 2 Stunden Geographie und Geschichte, 2 Stunden Naturkunde und Technologie, 1 Stunde andere gemeinnützliche Kenntnisse, 2 Stunden Gesang, 2 Stunden Zeichnen, 8 Stunden weibliche Arbeiten. (32 Stunden).

(3 Stunden Religionsunterricht sind für die beiden obern Classen offenbar zu wenig, wenn damit noch Bibelkunde und Religionsgeschichte verbunden werden soll *).

Vgl. Niemeyer a. a. O. S. 685—688. (9. Ausg. Seite 649 ff.)

Zerrenner a. a. O. S. 165—167.

Ziegenbein über die Bildung des weiblichen Geschlechts in mittlern Töchterschulen. Quedlinburg, 1810. (5 Sgr.)

III. Mädchenschulen für höhere Stände. (Höhere Töchterschulen).

Auch die höhere Töchterschule hat nie unbeachtet zu lassen, für welchen Lebenskreis ihre Zöglinge zu bilden sind. Die Eigenthümlichkeit des weiblichen Berufes bestimmt hier ebenfalls den Lehrplan. Herzens- und Gemüthsbildung ist auch hier Hauptsache. Dabei fordern die Zirkel, in welchen sich die Tochter der höhern Stände künftig bewegen soll, eine höhere Geistes- und Geschmacksbildung, — eine Aneignung von Fertigkeiten, die das Leben erheitern und verschönern. Das Mädchen soll sich nicht blos zu einer braven Hausfrau bilden, sie soll auch im geselligen Umgange eine anmuthige Erscheinung darstellen. Unsere höhern Töchterschulen setzen sich nicht selten blos den letztern Zweck. Daher gehen aus jenen gerühmten Pensionen und Instituten oft eitle Puppen hervor, die aller Gemüthsbildung entbehren, und an welche bei oberflächlicher Geistesbildung Alles nur auf den Schein, auf das Glänzen und Effectmachen berechnet ist. Die sogenannten Pensionate, in welchen die jungen Mädchen nicht blos Unterricht, sondern auch Wohnung, Kost und quasi-Erziehung erhalten, sind meistens Pflanzschulen der Coquetterie und Gefallsucht; die Töchter werden wie dem elterlichen Hause, so dem häuslichen Leben überhaupt entfremdet. Das Haus ist der Boden, auf welchem die zarte Weiblichkeit ihre tiefen Wurzeln schlagen muß; nur hier kann dieselbe gedeihen. Am Mutterherzen ist der natürliche Platz, die beste Bildungsstätte für die Töchter. Das Leben in der Pension ist kein Familienleben, und die Vorsteherin der Anstalt hat nicht immer ein Mutterherz. — Darum bleibe die Tochter, wenn es irgend möglich ist, Mitglied des Vaterhauses und besuche die öffentliche Schule ihres Wohnortes, vorausgesetzt, daß dieselbe den Bedürfnissen der Zeit entspreche. Wenn die höhere Töchterschule den Forderungen genügt, die man an dieselbe zu machen berechtigt ist, so steht sie gewiß weit höher, als der Unterricht durch Haus-

*) Einen Lehrplan für die obere Classe einer Mädchenschule findet man auch in Dr. Hergang's „Zehn Jahren" Th. 1. S. 73 ff. Daselbst sind festgesetzt: Religionsunterricht 6 Stunden, Naturbeschreibung 2 Stunden, Gesundheitslehre, Kalenderkunde u. a. gemeinnützige Kenntnisse 2 Stunden, Erdbeschreibung 2 Stunden, Geschichte 3 Stunden, Rechnen 4 Stunden, Schreiben 4 Stunden, Gesang 2 Stunden, Gedächtnißübungen 2 Stunden. —

lehrer und als die Bildung der Gouvernanten. Von jungen Lehrern heranwachsende Töchter unterrichten zu lassen, ist ohnehin mißlich*). (Die Gründe für und wider das Pensionsleben sind dargelegt in Hauschel's Magazin IV. 2. S. 1 ff. „Einige Bemerkungen über häusliche und öffentliche Erziehung der weiblichen Jugend").

Für die höhere Töchterschule gelten alle jene Lehrgegenstände, welche in der Mittelschule ihren Platz behaupten; doch wird der Lehrstoff jedes Lehrgebietes zu erweitern sein. Dies gilt besonders vom Unterrichte in der Geographie, Geschichte und Naturkunde. In den Kreis der gemeinnützigen Kenntnisse ist überdies die Mythologie hereinzuziehn, da ohne die Bekanntschaft mit derselben die meisten Dichter nicht verstanden, auch die Werke der plastischen Kunst nicht begriffen werden können. Dem deutschen Sprachunterrichte schließe sich eine kurze Geschichte unserer Literatur an, so wie die Lectüre der vorzüglichsten deutschen Schriftsteller, — natürlich mit sorgfältiger Auswahl. Französischer Sprachunterricht ist unerläßlich. Zeichnen muß ebenfalls gelehrt werden. Musikunterricht kann der häuslichen Erziehung überlassen bleiben. — Tanzunterricht wird von vielen Eltern gewünscht werden; dafür möchten wir lieber zu jenen gymnastischen Uebungen rathen, wodurch Werner den Körper des zarteren Geschlechtes zur Anmuth und Gewandtheit ausbildet**). Soll aber während der Schulzeit durchaus Tanzunterricht ertheilt werden, so ist es besser, die Schule bemächtigt sich desselben, als daß er in den Händen herumziehender, oft in jeder Beziehung leichtfüßiger Tanzlehrer bleibt.

Die weiblichen Handarbeiten in der höhern Töchterschule steigen zu dem feinern Nähen und zum Sticken hinauf; ein großer Theil derselben ist eben so sehr der Mode unterworfen, wie die ganze weibliche Toilette, und die Schule kann sich solcher vorübergehender Kunstfertigkeiten nicht ganz entschlagen.

Auch hier möge Zerrenner's Lehrplan für die höhere Töchterschule eine Stelle finden.

Vorschule (6. oder Elementarclasse): Religiöse Vorbildung, besonders durch moralische Erzählungen 2 Stunden, Lesen 8 Stunden, Rechnen 3 Stunden, Schreiben 3 Stunden, Sprech- und Denkübungen 3 Stunden, Gesang 1 Stunde, weibliche Arbeiten 6 Stunden. (26 Stunden).

In der fünften Classe: Religion 2 Stunden, Lesen 6 Stunden, Rechnen 4 Stunden, Schreiben 3 Stunden, deutsche Sprache und Orthographie 3 Stunden, Französisch 3 Stunden, gemeinnützige Kenntnisse 3 Stunden, Gesang 1 Stunde, weibliche Arbeiten 7 Stunden. (32 Stunden).

In der vierten Classe: Religion 2 Stunden, biblische Geschichte 1 Stunde, Lesen 3 Stunden, Rechnen 3 Stunden, Schreiben 3 Stunden, deutsche Sprache 3 Stunden, Französisch 3 Stunden, gemeinnützige Kenntnisse 2 Stunden, Elementargeographie 1 Stunde, Zeichnen 1 Stunde, Gesang 1 Stunde, weibliche Arbeiten 7 Stunden. (30 Stunden).

In der dritten Classe: Religion 2 Stunden, biblische Geschichte 1 Stunde, Bibellesen 1 Stunde, Lesen und Gedächtnißübungen 3 Stunden, Rechnen 3 Stunden, Schreiben 2 Stunden, deutsche Sprache und Aufsätze 4 Stunden, Französisch 3 Stunden, Geographie 2 Stunden, Geschichte 1 Stunde, Naturbeschreibung und Technologie 2 Stunden, Gesang 2 Stunden, Zeichnen 2 Stunden, weibliche Arbeiten 7 Stunden. (34 Stunden).

In der zweiten Classe: Religion 2 Stunden, Rechnen 2 Stunden, deutsche Literatur und Lesen 2 Stunden, deutsche Sprache und Aufsätze 4 Stunden, Französisch 3 Stunden, Geographie 2 Stunden, Geschichte 2 Stunden, Naturbeschreibung und Technologie 2 Stunden, andere (?) weibliche Arbeiten 7 Stunden. (31 Stunden).

In der ersten Classe: Religion und Religionsgeschichte 2 Stunden, weibliche Moral und Klugheitslehre 1 Stunde, deutsche Literatur und Lesen 2 Stunden, Schreiben und Vorzeigen der häuslichen Schreibeübungen 1 Stunde, deutsche Sprache 4 Stunden, Französisch 3 Stunden, Geographie 2 Stunden, Geschichte 2 Stunden, Naturbeschreibung mit häuslicher Technologie 2 Stunden, das Wichtigste aus der Naturlehre und Himmelskunde 1 Stunde, Kenntniß des menschlichen Körpers und Didactik 1 Stunde, andere gemeinnützige Kenntnisse 1 Stunde, Gesang 2 Stunden, Zeichnen 2 Stunden, weibliche Arbeiten 7 Stunden. (33 Stunden).

Vgl. Preusker Jugendbildung. Hft. IV. S. 102 ff.
Niemeyer a. a. O. S. 688—694. (3. Ausg. S. 653 ff.).
Zerrenner a. a. O. S. 170—174.
Derselbe im Jahrbuche für d. Volksschulwesen. Bd. 1. Hft. 1. S. 157—173.
A. S.-Z. 1841. Nr. 6. Ueber Zweck und Einrichtung einer „höhern Mädchenschule" als eines integrirenden Theils der allgemeinen Bürgerschule in größern Städten*).
Lossius über die öffentliche Erziehung der Kinder aus den vornehmern u. gebildetern Ständen. Erfurt, 1806. 7½ Sgr.
C. Grimm über Unterrichtsgegenstände in Mädchenschulen. Cassel, 1823.
A. J. Hecker Gedanken über die Beschaffenheit einer zweckmäßig eingerichteten Töchterschule. Berlin, 1794. 5 Sgr.
F. Macerata nothwendige Eigenschaften einer Mädchenschule. Wien, 1810. 15 Sgr.

*) Sehr beachtenswerthe Worte über die sogenannten Institute sagt E. Haurenski (H. Krause) in seinen „Daguerreotypen des häuslichen und ehelichen Lebens." (Neustadt a. d. O. 1843.) S. 235. — „Nicht gebildet, — heißt es dort unter Anderm — sondern verdorben werden die Mädchen da, wo bei ihrer Bildung keine oder zu wenig Rücksicht auf ihre Bestimmung als Gattin, Mutter und Hausfrau genommen wird. — Da werden mehre Sprachen, Französisch, Englisch, Italienisch u. s. w. angefangen, wovon manches Mädchen in seinem Leben keinen besondern Gebrauch machen kann und die nur zu lernen angefangen werden, um sie, da es in der Folge an Uebung fehlt, wieder zu vergessen; aber an Kochen, Backen, Gemüse- und Obstbehandlung und Aufbewahrung wird nicht gedacht, noch weniger an Waschen, Nähen gröberer Wäsche, Ausbessern u. dergl., was doch in einer Wirthschaft so nöthig ist. Dagegen werden die meisten Arbeiten am Stickrahmen, in Perlen u. dergl. recht sorgfältig betrieben, so daß nicht selten die jungen Augen erblinden und die Rückenknochen eine Richtung erhalten, die bald in die orthopädische Anstalt führt, um die Verbuckelung wieder zu tilgen."

**) Auch in der Schweiz (in Burgdorf, Bern und anderwärts) hat man Turnübungen für Mädchen eingerichtet. — Seit Kurzem ist in Prag eine „Lehranstalt für Gymnastik" eröffnet, wo die weibliche Jugend in besonderen Stunden unterrichtet wird. — In England besteht schon seit 1827 eine Turnschule für Mädchen, wo unter Leitung der Miß Maria Mahon kallisthenische Uebungen getrieben werden.

*) Die in Magdeburg nach Zerrenner'schem Plane eingerichtete höhere Töchterschule hat dem Red. bei einer freilich sehr flüchtigen Autopsie wohlgefallen.

Rhein. Blätter XV. 2. 141. ff. Gedanken über den Unterricht der Mädchen aus psychologischem Standpuncte.
Allgem. Anzeiger 1843. Nr. 10, 11. Die Privattöchterschulen. (Gegenbemerkungen in Nr. 25).

Aus dem Gesagten geht hervor, daß zwischen dem Unterrichte der Knaben und Mädchen allerdings ein wesentlicher Unterschied statt findet. Demnach werden auch die Lehrbücher für Töchterschulen nach den Bedürfnissen weiblicher Bildung zu wählen sein. Zwar sind eine große Menge Bücher über alle Lehrgegenstände vorhanden, welche den Beisatz „für Mädchen" auf dem Titel tragen; doch ist bei nicht wenigen jener Zusatz nur ein trügerisches Aushängeschild. Wir wollen im Folgenden die wichtigsten Schriften namhaft machen, die dem Unterrichte der Mädchen gewidmet sind.

1) Für Glaubens- und Sittenlehre, biblische Geschichte u. s. w.:

J. Glatz Sittenlehre für junge Mädchen in Beispielen und Erzählungen. 2 Thle. Frankfurt, 1807. 2⅔ Thlr. — (Neue Aufl. 1837).
J. F. Schlez Sittenlehre in Beispielen. Lesebuch f. Mädchenschulen. 2. Aufl. Gießen, 1807. 22½ Sgr. (4. Aufl. 1824. 17½ Sgr.).
Reinhard Mädchenspiegel. 4. Aufl. Halle, 1807. 10 Sgr.
Wietz moralische Erzählungen u. Sittenlehren für d. weibl. Jugend. 3. Aufl. 1837. 12½ Sgr.
Frau v. Campan Sitten- u. Lebensregeln für Mädchen. 1835. 19½ Sgr.
Moral in Beispielen f. junge Frauenzimmer edler Erziehung. Leipzig, 1789. 3 Thlr.
Schule der Weisheit, Tugend und Weiblichkeit. Stuttgart, 1805. 17½ Sgr.
Sickel Lebensbilder für die reifere weibliche Jugend gebildeter Stände. 1834. 1 Thlr.
Beispiele d. Guten aus d. weibl. Wirkungskreise. 1834. 1 Thlr.
Fuhrmann Edelsinn und Tugendhöhe der schönen Weiblichkeit. 1820.
B. Bacher Töchterspiegel. Landshut, 1813. ¼ Thlr.
J. W. H. Ziegenbein Lehrbuch der christl. Glaubens- u. Tugendlehre f. d. gebildete weibliche Jugend. Quedlinburg, 1812. 27½ Sgr.
Fr. Nösselt biblische Geschichten für Töchterschulen. Breslau, 1835.
Dessen Leben Jesu für Töchterschulen. Ebendas. 1838.
F. P. Wilmsen Theodora. Moralische Erzählungen f. d. weibl. Jugend. Berlin. 1⅙ Thlr.

2) Für den Leseunterricht:

G. L. W. Gläser Uebungen in d. Kunst gut zu lesen. Lesebuch f. Töchterschulen. 2 Bde. Hannover, 1808 f. 1 Thlr. 2½ Sgr. (3. Aufl. 1826).
Glatz Minona. Lesebuch f. Mädchen von 7—12 Jahren. 4. Aufl. 1828. 1 Thlr.
Dessen Theone. Geschenk f. gute Töchter. 2 Bde. 4. Aufl. 1828. 2 Thlr.
Dessen Lina's erstes Lesebuch, (Frankfurt, 1820) u. Lina's zweites Lesebuch (1815). Mit Kupfern. 1 Thlr. 25 Sgr.
Chr. Oeser die guten Mädchen, oder d. Pfarrer von Lindheim und seine Kinder. Lesebuch für Mädchen von 12—15 Jahren. Leipzig. 1½ Thlr.
F. A. Hoffmann Lehrbuch f. höhere Töchterschulen. Neue Ausg. in 8 Cursen. Halle, 1841. 1 Thlr.
K. Hornung Lesebuch f. d. weibl. Jugend. Erlangen, 1841.
C. P. Funke Lesebuch f. Töchterschulen. Nürnberg, 1801. 15 Sgr.
J. Generich Wilhelmine. Lesebuch für Mädchen von 10—15 Jahren. 2 Thle. Leipzig, 1816. 1⅞ Thlr.
Fr. Franke Materialien zu Lese- und Declamationsübungen für Töchter. Hannover, 1819. 20 Sgr.
J. W. H. Ziegenbein Lesebuch für Deutschlands Töchter, zur Bildung des Geistes und Geschmacks u. s. w. 4 Thle. Quedlinburg, 1812—23. 4½ Thlr.
C. Hassenstein u. C. Leyde erstes Lesebuch für Töchterschulen. Königsberg. 20 Sgr.
Deren Lesebuch f. mittlere Classen höherer u. f. Oberclassen niederer Töchterschulen. ib. 27½ Sgr.
Deren Lesebuch f. d. obern Classen höherer Töchterschulen. ib. 1 Thlr. 7½ Sgr.
Oltrogge Lesebuch f. Töchterschulen. Hannover, 1833.
Deutsche Lesestücke für höhere Töchterschulen. Magdeburg, 1824. 15 Sgr.
C. A. Zipser Lesebuch z. Gebrauch in Töchterschulen. 1821. 1 Thlr.

3) Für gemeinnützige Gegenstände.

A. Ueberhaupt:

B. Bacher der Mädchenfreund. Lehr- u. Lesebuch. 2 Thle München, 1807. 9 Sgr.
Eith die weibl. Sonntagsschule. Dinkelsbühl, 1835.
C. P. Funke Lehrbuch zum Unterrichte der Töchter. 2 Bde. Berlin, 1801. 1½ Thlr.
Haab Lehr- und Lesebuch f. d. weibliche Jugend in Sonntagsschulen. 2. Aufl. Heilbronn, 1826. 25 Sgr.
F. Ph. Wilmsen Lehr- und Lesebuch für Töchterschulen. Berlin, 1810. ¾ Thlr.
J. J. Lehmann Lehrbuch für Töchterschulen. Berlin, 1822. 15 Sgr.
Baumgarten Lehr- und Lesebuch für Töchterschulen. 2 Aufl. 1826. 15 Sgr.

B. Insbesondere:

a) Naturkunde und Technologie.

Brosenius Waarenkunde für Töchter, mit Beziehung auf den Haushalt. Leipzig, 1821.
Metzler angewandte Naturgeschichte für Mädchenschulen Freiburg 1822. 15 Sgr.
Dessen Naturlehre f. Mädchenschulen. ib. 1822. 7½ Sgr.
Dessen Unterricht in der Technologie. Frankfurt, 1810 11½ Sgr.
Dessen Diätetik. Carlsruhe, 1810. 11½ Sgr.
Scholz kurzer Entwurf einer Naturgeschichte f. d. weibliche Geschlecht. Breslau, 1818. 15 Sgr. (jetzt 7½ Sgr.)
J. Wartmann Botanik für die weibl. Jugend. St. Gallen, 1841.
L. A. Kähler die Naturwissenschaften. Hand- u. Lesebuch für die weibliche Jugend. 2 Thle. 4½ Thlr.
J. A. F. Fladung populäre Vorträge über Physik f. Damen. 2 Bde. Wien, 1831.

b) Geographie.

Pfaff allgemeine Erdbeschreibung für die weibliche Jugend. 1. Bd. 1835. 12½ Sgr.
Fr. Nösselt Handbuch der Geographie für Töchterschulen. 3. Ausg. Königsberg, 1842. 3 Bde. 4½ Thlr.
Dessen kleine Geographie für Töchterschulen. ib. 1842. 4. Ausg. 22½ Sgr.
W. Große Leitfaden der Erdbeschreibung f. Töchterschulen. 1. Lehrgang. Halle, 1842. 5 Sgr.
J. H. C. Leist Lehrbuch einer Erd- u. Länderbeschreibung für d. höhern weiblichen Schul- u. Privatunterricht. Halle, 1829.

c) Geschichte.

N. Voigt Abriß einer Geschichte der Deutschen für Mütter und Erzieherinnen. Frankfurt, 1810. 20 Sgr.
Chr. Oeser Weltgeschichte für Töchterschulen. Leipzig, 1841. 3 Thle. 2½ Thlr.
Dessen kurzer Leitfaden der allgemeinen Weltgeschichte für Töchterschulen und zum Privatunterrichte. Leipzig, 1842.
C. Ramshorn Geschichte der merkwürdigsten deutschen Frauen. Leipzig, 1842. 1. Bd.
Pantheon berühmter u. merkwürdiger Frauen. 5 Bde. 1809.
J. Generich Weltgeschichte für gebildete Frauenzimmer. 5 Thle. Leipzig. 6 Thlr.
Fr. Nösselt Lehrbuch der Weltgeschichte f. Töchterschulen. 3 Thle. 2. Aufl. Breslau, 1827. (4. Aufl. 1832). 3 Thlr. 25 Sgr.
Dessen kleine Weltgeschichte für Töchterschulen. 2. Aufl. 1825. 10 Sgr.
Dessen Lehrbuch d. Geschichte d. Deutschen f. höhere Töchterschulen. 2 Thle. 3½ Thlr.
O. Lange Leitfaden zur allgemeinen Geschichte für höhere Bürger- und Töchterschulen. 1. Unterrichtsstufe (Biographieen und Denkwürdigkeiten). Berlin, 1840. 2. Stufe (Griechische, römische u. deutsche Geschichte) ib. 1841. 3. Stufe. (Allgem. Geschichte). 1841. 1½ Thlr.

H. A. Neuhoff Geschichte d. sächs. Volkes zunächst (?) f. Töchterschulen. Grimma, 1837. 5 Sgr.

d) Mythologie.

C. A. Demoustier lettres à Emilie sur la mythologie. Paris, 1809. 6 Tom.

Fr. Nösselt Lehrbuch der griech. und röm. Mythologie für höhere Mädchenschulen. 2. Aufl. 2 Thlr.

Dessen kleine Mythologie für Mädchenschulen. ½ Thlr.

J. B. Pöhlmann Blumenlese zur Verbreitung mythologischer Kenntnisse. Lesebuch für höhere Mädchenschulen. Erlangen 1819. 1 Thlr.

Mythologie der Griechen und Römer. Zur belehrenden Unterhaltung für Töchter aus gebildeten Ständen. Von Chr. W. Findeklee. Züllichau, in d. Darnmann'schen Buchhandlung, 1828. 15 Sgr.

Der Verf. hat die Mythe in einer verständlichen und reinen Sprache erzählt, und, was bei einem mythologischen Handbuche für Mädchen die Hauptsache ist, alles Obscöne und Unanständige entfernt gehalten. Alle Geschichten, durch die das Zartgefühl der Mädchen irgendwie verletzt oder ihrer Phantasie anstößige Bilder vorgeführt werden könnten, sind von ihm mit so vieler Geschicklichkeit erzählt worden, daß nicht der geringste Nachtheil für die weibliche Unschuld gefürchtet werden und man den unschuldigen Mädchen das Buch zum Durchlesen darreichen kann. Nicht ohne hinreichenden Grund sind daher keine Abbildungen der Gottheiten beigefügt.

4) Deutsche Sprache, Stylübungen, Literatur u. s. w.

Nösselt Lehrbuch der Dichtkunst für d. weibliche Geschlecht. Dichtergarten für Frauen. 1834. 1½ Thlr.

Gruber poetische Anthologie f. Frauen. 1806.

H. Kletke u. H. Sebald Lesebuch für höhere Töchterschulen mit Berücksichtigung d. Unterrichts in d. Literaturgeschichte von Haller bis auf die Gegenwart. Berlin, 1843. 1⅓ Thlr.

J. Ch. Gründer Uebungsaufgaben und Materialien zu Briefen f. Mädchen auf Vorlegebl. Leipzig, 1842. 22½ Sgr.

A. Morgenstern pract. Unterhaltungsbuch f. Töchter, zur Bildung d. Geistes u. Veredelung d. Herzens. Quedlinburg, Ernst.

L. E. Hartmann Briefsteller in und außer der Schule. Leipzig, 1828. 4. Aufl. 1834. 1 Thlr.

Dessen Materialien zu Stylübungen f. Töchterschulen. Leipzig, 1842. 3 Curse. 1½ Thlr.

C. Hiersche Ideen zu Stylübungen, mit Andeutungen z. Gebrauche derselben beim Unterrichte in obern Mädchenclassen. 2 Sammlungen. Leipzig, 1821. 1⅓ Thlr.

J. C. F. Baumgarten kleiner Briefsteller für Mädchenschulen. Magdeburg. 1817. 7½ Sgr.

F. W. C. Wisselink Materialien zur Bildung einer guten Schreibart für Töchter. 2 Thle. Berlin, 1815. 2 Thlr.

F. P. Wilmsen Lehrstoff u. Lehrgang d. deutschen Sprachunterrichts in Mädchenschulen. Berlin, 1824.

Kerndörffer Briefsteller für Frauenzimmer u. s. w. Leipzig, 1829. 22½ Sgr.

5) Rechnen.

J. P. Schellenberg kurzer und faßlicher Unterricht im Rechnen für Töchterschulen. Leipzig, 1822. 20 Sgr.

6) Weibliche Arbeiten.

a) Handarbeiten.

K. Bormann über die feinen weiblichen Handarbeiten und über den Unterricht in denselben in unsern Töchterschulen. Ein freundliches Wort an alle Mütter u. s. w. Berlin, Plahn. 1834. 2½ Sgr. (Vgl. Diesterweg's rhein. Bl. N. F. X. 2. S. 154 ff.).

b) Häusliche Geschäfte.

Metzler Unterricht in den häuslichen Pflichten. Frankfurt, 1810. 10 Sgr.

Wirthschaftliches Noth- u. Hülfsbüchlein für arme Mädchen zum Unterrichte in Schulen. Berlin, 1806. ⅓ Thlr.

Schriften über die von Frauen zu erlernenden Künste siehe in Preusker's Jugendbildung III. Hft. S. 110 ff., — für erwachsene Jungfrauen S. 166.

7) Zeichnen.

K. Ernst Leitfaden für d. Unterricht im Zeichnen, zunächst für Mädchen. 2 Hefte. Berlin, Hentze.

8) Gymnastik.

J. A. L. Werner Gymnastik für die weibliche Jugend od. weibl. Körperbildung f. Gesundheit, Kraft u. Anmuth. Mit 70 lithographirten Figuren. Meißen, 1834.

Dessen Amöna. 1837. 1½ Thlr.

Dr. J. B. Schuster Anleitung zur kunst- und regelmäßigen Leibesübungen junger Mädchen. Mit 30 Figuren. Görlitz, 1843. ½ Thlr.

9) Umfassendere Schriften.

A. L. Klee pract. Versuch eines Elementarunterrichtes für Töchter aus d. gebildeten Ständen. Berlin, 1822. 1⅓ Thlr.

Fr. Jacobs Schule d. Frauen. 7 Bde. 1827. 6⅔ Thlr.

Th. Heinsius d. Töchterschule. Ein Lese- u. Unterrichtsbuch für weibliche Lehranstalten. ½ Thlr.

C. C. André der Mädchenfreund. 2 Bde. Leipzig, 1789—91. 22½ Sgr.

Caroline Leonhardt-Lyser u. Cäc. Seifer Encyclopädie aller weiblichen Hauptkenntnisse. Leipzig, 1843 3 Bde. 3½ Thlr.

B. Erziehung und Disciplin in Mädchenschulen.

Eine Hauptforderung aller Erziehung ist: „Achte die Individualität des Kindes!" — Schon darin ist ausgesprochen, daß die Erziehung des Mädchens eine ganz andere sein müsse, als die des Knaben: denn der Geschlechtscharacter ist dort ein anderer, als hier. — In denjenigen Schulen, wo beide Geschlechter gemischt sind, wird die Befolgung jener Regel einigermaßen erschwert, weil die schonende Beachtung der Individualität des Mädchens, dem Knaben gegenüber, bisweilen wohl als Parteilichkeit erscheinen könnte, Doch meide der Lehrer diesen Schein nicht zu ängstlich! An einer naturgemäßen Erziehung ist Alles gelegen. —

Die Erziehung des Mädchens ist durchaus religiös! — Schlimm genug, daß die der Knaben oft der religiösen Grundlage entbehrt; aber viel schlimmer noch, wenn das Weib ohne Religion aufwächst! — „Wenn eine religiöse und sittliche Bildung der höchste Zweck nicht nur der Erziehung überhaupt, sondern auch der Unterrichtsanstalten sein, wenn sich jede bestreben muß, dadurch nicht allein der guten häuslichen Erziehung zu Hilfe zu kommen, sondern auch die schlechtere unschädlich zu machen: so wird dies am wenigsten in weiblichen Lehrschulen zu vernachlässigen sein, da nicht nur das Geschlecht seiner Natur nach für diese Eindrücke empfänglich, sondern auch berufen ist, sie in natürlichen Verhältnissen zuerst wieder den Kinderseelen mitzutheilen. Wenn man die tiefe Verderbniß in so vielen ärmern Familien, selbst der mittlern Stände, und den in ihren Häusern herrschenden Ton bedenkt, so muß man für die Kinder derselben die Schulzeit oft für die einzige anerkennen, in welcher sie etwas Gutes und Würdiges zu hören Gelegenheit haben. Möchte dies nicht auch in vielen Familien der Fall sein, die vornehm, reich, und von Allem, was zur äußern Verschönerung des Lebens gerechnet wird, umgeben, doch gerade für die höheren Güter, welche der Mensch nur durch die Bildung seines Verstandes und Herzens gewinnen kann, gleichgiltig sind? — Wie gefährlich wird dies aber gerade für das schwächere, bewegliche, so leicht durch den Schein getäuschte und von der Sinnlichkeit betrogene Herz des Mädchens und der Jungfrau, wenn nicht eine kindliche Furcht vor Gott und vor seinem Gesetze, unversöhnlicher Haß gegen das Niedere und Gemeine, ein tiefes Gefühl der weiblichen Ehre, eine frühe Anerkennung der künftigen Bestimmung und ihrer Schranken, in der Seele herrschend geworden ist.

Dies zu bewirken, sei das unablässige Streben Aller, denen der Unterricht dieses edlen, aber auch oft so schwachen, verführbaren und der tiefsten Erniedrigung fähigen Geschlechtes anvertraut wird." (Niemeyer).

In Mädchenschulen ist eine strenge Disciplin nicht an ihrer Stelle, aber eben so wenig darf einer schlaffen Schulzucht Raum gegeben werden. Ernst mit Milde, Würde mit Freundlichkeit gepaart müssen durch alle Classen vorherrschen. — Zwar ist das Mädchen lenksamer, als der Knabe; gleichwohl hat der Lehrer nöthig, seinen Schülerinnen gegenüber jederzeit Würde und Festigkeit zu behaupten. Durch zu große Nachgiebigkeit werden sie des Gehorsams entwöhnt, und üben allmählig und unvermerkt eine ähnliche Herrschaft über den Lehrer, wie manche Hausfrauen über ihre Männer. Wir wissen Beispiele, daß Schülerinnen einer öffentlichen Anstalt dem Lehrer vorschrieben, welche Lectionen er halten und wenn er die Schule schließen sollte; ja daß sie ihn nöthigten, die gegebene Censur wieder auszustreichen und diejenige hinzuschreiben, welche sie ihm in die Feder dictirten.

Diejenigen Fehler, welche in Mädchenschulen oft vorkommen, sind Schwatzhaftigkeit, Empfindlichkeit und Eitelkeit. Gegen diese hat der Lehrer mit eben so viel Strenge als Vorsicht zu kämpfen. Das Plaudern ist auf's Ernstlichste zu untersagen und in jedem Falle zu bestrafen. Angebereien und Klatschereien sind nicht zu dulden. — Trotz begegnet dem Mädchenlehrer nicht oft, wie dem Lehrer der Knabenschule; dagegen stößt jener häufiger auf Empfindlichkeit, die mit der dem Mädchen angeborenen Eitelkeit genau zusammenhängt. Diese Empfindlichkeit zeigt das Mädchen oft bei der unbedeutendsten Strafe. So lange sich dieselbe in stillen Thränen ausspricht, beachte sie der Lehrer kaum, oder sage etwa: „Es ist mir lieb, daß du selbst deinen Fehler einsiehst und daß es dir weh thut ihn begangen zu haben." —

Manche Schülerinnen brechen aber auch in Heulen aus und können gar nicht wieder zur Ruhe kommen. Hier hilft meistens eine ernste Drohung, die nöthigenfalls wahr gemacht werden muß. — Auch ist's von Vortheil, der Schülerin nach dem Schlusse der Schule, wenn sie selbst ruhiger geworden ist, unter vier Augen über ihr thörigtes Beginnen Vorstellungen zu machen, und sie darauf hinzuweisen, daß sie durch so ausgelassenes Weinen das Mitleid der Andern nicht nur nicht erwecke, sondern sich sogar lächerlich mache. — Die Reizbarkeit der Mädchen entzweiet sie auch oft untereinander selbst, und sie sind geneigt, ihre kleinen Streitigkeiten vor den Lehrer zu bringen. Dieser hüte sich vor Einmischung und Parteinahme: denn die Schuld ist immer auf beiden Seiten, und die Versöhnung macht sich gar bald wieder ganz von selbst. Bemerkte der Lehrer gleichwohl bisweilen länger anhaltende Unversöhnlichkeit zwischen zwei Schülerinnen, so ist meist kein besseres Mittel, als dieselben zu Nachbarinnen zu machen, oder ihnen öfter Geschäfte aufzutragen, welche sie mit einander verrichten müssen.

Um der Eitelkeit entgegen zu wirken, vermeide der Lehrer auf's Sorgfältigste jede zu große Anregung des Ehrtriebes. — Er sei sparsam mit dem Lobe, noch sparsamer mit Auszeichnungen; Prämien gebe er nie! — Wir können nicht sagen, wie weh es uns gethan hat, in einer verbreiteten Zeitschrift für die Jugend die Namen derjenigen Mädchen, die irgend eine Aufgabe glücklich gelöst hatten, der Oeffentlichkeit Preis gegeben zu sehen! — Selbst öffentliche Prüfungen sind für obere Mädchenclassen, besonders wenn es Lehrer darauf anlegen, ihre besten Schülerinnen (die sogenannten Paradepferde) recht glänzen zu lassen, nur tadelnswerthe Schaustellungen. Die mütterliche Eitelkeit mag sich freilich geschmeichelt fühlen, wenn das für den Tag der Prüfung wie zum Balle herausgeputzte Töchterlein mit unweiblicher Dreistigkeit seine Antworten herplappert und wohl gar als Declamatrice die Bewunderung Vieler, doch auch insgeheim den Neid mancher nicht so glücklichen Mutter auf sich zieht. Aber dergleichen Ausstellungen des Mädchens auf dem Präsentirteller der Oeffentlichkeit sind eben so tadelnswerth wie alle Kinderschauspiele! — Wir können es deshalb nur billigen, wenn ein k. preuß. Edict vom Jahre 1819 verordnet: „die öffentlichen Prüfungen, Declamationen und andere Ausstellungen sind in den Mädchen-Privatschulen, wie in den öffentlichen untersagt." Das griechische Volksschulgesetz (vom 18. Febr. 1833. Art. 58) läßt zwar auch in Mädchenschulen Prüfungen zu, doch werden zu denselben nur die Eltern und nächsten Anverwandten der Zöglinge zugelassen. — (Auch in der Töchterschule zu Lüneburg finden öffentliche Prüfungen nur selten, und immer nur in Gegenwart der Eltern oder Vormünder statt, s. K. Oltrogge „die Töchterschule in Lüneburg." Hannover 1842).

Eigensinn und Launenhaftigkeit kommen in Mädchenschulen auch oft vor: der Lehrer hält dieselben am besten in Schranken, wenn er auf pünctlichen, unbedingten Gehorsam dringt. — Doch vergesse der Lehrer nicht, daß das Mädchen in den Jahren der sich entwickelnden Pubertät einer besondern Schonung und Nachsicht bedürfe. Selbst die besten Schülerinnen werden in dieser Zeit nicht selten träge, verdrossen, unfreundlich; das ist nur vorübergehend und angewandte Strenge fruchtet nicht.

Daß auf Ordnungsliebe, Reinlichkeit, Gefälligkeit, Bescheidenheit, Sittsamkeit und äußern Anstand — Tugenden, die dem weiblichen Geschlechte zur Zierde gereichen — besonders in Mädchenschulen gehalten werden müsse, bedarf kaum einer Erinnerung.

Niemeyer a. a. O. S. 694—697.

Schriften, welche sich auf Erziehung der Mädchen überhaupt beziehen, sind schon Th. I. S. 628 angeführt worden. Wir fügen noch folgende bei:

F. Burton Vorlesungen über weibliche Erziehung u. Sitten. 2 Bde. Leipzig, 1799. 1 Thlr. 22½ Sgr.
C. L. Pabst Fragmente über Menschenerziehung, mit bes. Hinsicht auf die Bildung des weibl. Geschlechts in Töchterschulen. Elberfeld, 1827. ⅓ Thlr.
Th. A. Suabedissen Briefe üb. d. Unterschied in d. Erziehung d. Knaben u. Mädchen. Lübeck, 1806. ¼ Thlr.
J. G. Sulzer Anweisung zur Erziehung der Töchter. Zürich, 1781. 11¼ Sgr.
K. F. Uden über d. Erziehung der Töchter d. Mittelstandes. Stendal, 1796. 12½ Sgr.
C. Witte über Erziehung deutscher Töchter aus den gebildeten Ständen. Dresden, 1820. 15 Sgr
Jean Paul Levana. Bd. II. S. 1—151.
Vischer Vorlesungen über weibliche Pflichten.
Pietsch der hohe Beruf d. weiblichen Geschlechts. 2. Aufl. 1829. ⅓ Thlr.
Ewald die Kunst, ein gutes Mädchen, gute Gattin und Hausfrau zu werden. 8. Aufl. 1830. 1⅓ Thlr.
Sydow die Gattin, Mutter u. Hausfrau. 1837.

Amalie v. Wallenburg Anstandslehre für das weibl. Geschlecht. 1834.
Philippine v. Reder Seelenspiegel f. junge Damen aus höhern Ständen. 1830. 1¼ Thlr.
Caroline de la Motte-Fouqué die Frauen in der großen Welt. 1826. 1¼ Thlr.
Fr. Schubarth die Schule der weiblichen Bildung. Berlin, 1828.
Dessen fünf Abhandlungen über den Zustand u. d. Verbesserung d. weibl. Schulwesens. Berlin, 1832.
Dessen Zweck u. Absicht d. wissenschaftl. Unterrichts f. d. weibl. Geschlecht. Berlin, 1841.
Mad. de Remusat Essay sur l'éducation des femmes. Paris, 1824.
Wendelstein über die Abweichung d. Erziehung d. Mädchens von der d. Knaben — in Hauschel's Magazin V. 1. S. 41 ff.
A. Breter über Mädchenerziehung — in Kobitz preuß. Volksschulzeitung. 1840. Nr. 27 ff.
Faber Rede über weibliche Bildung. Nürnberg, 1820.
E. Bohn Gedanken über Mädchenerziehung im Allgemeinen. A. S.-Z. 1831. I. Nr. 33.

C. Lehrer und Lehrerinnen an Mädchenschulen.

Ob es zweckmäßiger sei, die Mädchen durch Lehrer oder Lehrerinnen unterrichten zu lassen, — darüber ist viel gestritten worden. — In früheren Zeiten war der sparsame Unterricht der Mädchen meistens in Frauenhänden. Vielleicht war schon in der alten christlichen Kirche die Belehrung der weiblichen Katechumenen den Diaconissinnen anvertraut, und in den Schriften der Kirchenväter wird manche Lehrerin mit großer Hochachtung genannt. Später waren mit Nonnenklöstern öfters Jungfrauenschulen verbunden, und jetzt noch werden in katholischen Ländern die Schulen mancher Frauenklöster zahlreich besucht. — In protestantischen Ländern beschäftigten sich, nach Aufhebung der Klöster, ehemalige Nonnen mit dem Unterrichte junger Mädchen; es wurden wohl auch die Klöster selbst in Jungfrauenschulen verwandelt. — In der folgenden Zeit waren es gewöhnlich Lehrerfrauen oder Lehrerwitwen, die sich den Mädchenunterricht angelegen sein ließen. Nicht selten wurden von solchen Schulhalterinnen bloße Strickschulen eröffnet, aber in denselben zugleich Elementarunterricht ertheilt.

Die französische Gesetzgebung hat den Mädchenunterricht fast ausschließlich in Frauenhände gelegt, doch muß jede Lehrerin zuvor eine Prüfung bestanden haben. Nur den Lehrerinnen, welche den vom Könige bestätigten geistlichen Gesellschaften angehören, wird die Prüfung erlassen.

„Geschichtliches über die Mädchenschulmeisterinnen" — von W. C. A. Pescheck — Allgem. Schulzeit. 1841. Nr. 44.

Für die Befähigung der Frauen zum Lehramte scheint in der That mancher vollwichtige Grund zu sprechen. Es scheint so ganz in der Natur der Sache zu liegen, daß Mädchen durch Frauen gebildet und unterrichtet werden. Ist doch die verständige und liebende Mutter die beste Lehrerin ihrer Tochter! — Sollte nicht auch der Erwachsene gerade die Kindheit seines eigenen Geschlechtes am besten verstehen? — Man sage nicht, daß das Lehramt eine hohe Bildung erfordre, zu welcher sich nur wenige Frauen emporheben möchten. Dem weiblichen Geschlechte ist Bildsamkeit im hohen Grade eigen, und der Elementarunterricht würde nur richtige Kenntniß der Elemente selbst, so wie eine gute Methode fordern, die dem männlichen Lehrer ja auch nicht angeboren ist, sondern erst durch Erfahrung erworben werden muß. Gewiß, das Weib mit seinem gesunden Verstande, seinem Gefühle für alles Gute und Schöne, seinem religiösen Gemüthe, seiner Ausdauer und Beharrlichkeit in den unzähligen kleinen und doch mühsamen Geschäften seines Berufslebens, — ist nicht minder, als der Mann, zum Lehrgeschäfte fähig.

Gegen die Thätigkeit der Frauen hat man besonders auf die weibliche Reizbarkeit hingewiesen, wodurch eine sich gleichbleibende Schulzucht erschwert und die beim Lehrern so nöthige Ruhe und Würde beeinträchtigt werde; man hat geltend gemacht, daß bei dem Eigensinn und der Launenhaftigkeit jenes Geschlechtes die Befehle desselben leicht in unerträgliche Härte ausarten, und ein ander Mal wieder durch den Mangel an Consequenz Ungehorsam herbeigeführt werde; man hat gesagt, daß die Pädagogik ein zu ernstes Studium fordere und ein immer größeres Gebiet umfasse, wofür die Frau bei ihrem Gemüthsleben zu wenig Sinn haben könne. — Selbst das streite gegen die weibliche Natur, bei öffentlichen Prüfungen auch öffentlich auftreten zu müssen. (Dieser Einwand würde sich durch das Abschaffen jener Prüfungen in Mädchenschulen beseitigen lassen). Auch schiene dem Weibe der innere Beruf zum Lehramte zu fehlen, was wenigstens daraus hervorgehe, daß sich kaum eine Frau aus freiem Antriebe dazu entschließe, Lehrerin zu werden; die meisten werden durch traurige Schicksale, durch verfehlte Bestimmung u. dergl. dazu hingedrängt.

Auch diese Gründe haben viel für sich. — Wir meinen aber, es gelte hier das Dichterwort: „Wo das Strenge mit dem Zarten, wo Starkes sich und Mildes paarten, da gibt es einen guten Klang!" — In Mädchenschulen sollten Mann und Weib gemeinschaftlich wirken. Darauf weiset schon das Familienleben hin: die bloße väterliche Zucht ist für die Erziehung einer Tochter eben so mangelhaft, wie bloß mütterliche Erziehung.

Für die Tauglichkeit der Frauen als Lehrerinnen erklärten sich:

Niemeyer (Grundsätze II. S. 697 ff.), eine Dame in Diesterweg's rhein. Bl. N. F. Bd. XVII. Hft. 1. S. 44—114, Betty Gleim (Erziehung u. Unterricht d. weibl. Geschlechts Th. 2. S. 151), Gerike (in der Beleuchtung der unten zu nennenden Schulz'schen Schrift) u. a.

Vgl. noch:

Ueber Lehrerinnen und ihre Ausbildung. Danzig, 1837. (5 Sgr.) — abgedruckt aus d. preuß. Provinzialblättern. XV. S. 600 ff. u. XVI. S. 43 ff.
Schulblatt für die Provinz Brandenburg 1837. Hft. 2. S. 144—151 u. 1838 Hft. 1. S. 3—19.
Das. 1841 S. 419—423. Geschichtliches über Bildung von Lehrerinnen, v. K. Bormann.

Gegen dieselbe:

J. H. Schulz Gedanken über d. dem weiblichen Geschlechte zugesprochene Fähigkeit zum Unterrichten in wissenschaftlichen Disciplinen in der Schule. Berlin, 1837. 10 Sgr.

Soll jene Idee, Frauen als Lehrerinnen in die Mädchenschule einzuführen, verwirklicht werden, so müssen sich diese Lehrerinnen freilich auch denselben Bedingungen unterwerfen, unter welchen männliche Lehrer angestellt zu werden pflegen. Sie müssen rücksichtlich ihrer wissenschaftlichen Befähigung geprüft werden und über ihr sittliches Verhalten genügende Zeugnisse beibringen. (Die in dieser Beziehung in Frankreich geltenden Bestimmungen sehe man in der Allg. Schulzeitung 1843. Nr. 2). Sie haben den Lehrplan der be-

aufsichtigenden Behörde vorzulegen und dessen Genehmigung zu erwarten, so wie auch die Schule selbst ganz derselben Beaufsichtigung unterworfen ist, welche für Knabenschulen besteht.

Ueberdies ist es unerläßlich, daß Seminarien für Lehrerinnen errichtet werden. „Jedoch stehe in diesen Seminarien nicht die Anfüllung mit fragmentarischen Kenntnissen und die Uebung in einer bodenlosen Katechetik oben an, sondern die Bildung und Richtung der Kraft und Kunst. Nicht der Realismus herrsche in ihnen, sondern der Humanismus. Was soll Frauen die todte Masse des Wissens? Sie vergeht. Es bleiben aber Wahrheit, Schönheit, Tugend und Glaube, — die unverwelklichen Blätter einer unverwelklichen Blume." (B. Gleim).

Anstalten zur Bildung von Erzieherinnen bestehen unter Andern in Berlin 1831 durch Bormann begründet, in Magdeburg (s. Allg. Schulzeitung 1838. Nr. 121. S. 988 f.), in Genf Normalschulen für Lehrerinnen bestehen in den französischen Departements der Orne und der Niederpyrenäen; ähnliche Anstalten beabsichtigt man in Besançon, Nevers und Lons-le-Saulnier zu errichten. Anderwärts (wie in Paris, Lyon, Chartres, Besoul) finden Normalcurse für Lehrerinnen auf Kosten der Departements statt. (A. S.-Z. 1843. Nr. 5. S. 42 und Schulbl. f. d. Provinz Brandenburg. 1841. St. 421). Auch im Unterursulinerkloster zu Luzern ist unlängst, zugleich mit einem Mädchenpensionate, eine Pflanzschule für künftige Lehrcandidatinnen eröffnet worden. (A. S.-Z. 1843. S. 416). — Ueber eine in Kettering auf Jamaika bestehende Normalschule zur Bildung von Lehrerinnen berichtet das Calwer Missionsblatt, aus welchem die A. S.-Z. (1843. S. 472) Mittheilungen gibt.

Bei der Wahl der Lehrer für Mädchenschulen bedarf es großer Sorgfalt und Umsicht. Mancher recht wackere Knabenlehrer würde in die Töchterschule nicht passen.

Vor allen Dingen wird Sittenreinheit gefordert. Ein gewisser heiterer Ernst, Milde und Gemüthlichkeit, Gefühl ohne Weichlichkeit, edler Anstand ohne Ziererei — das sind etwa die Eigenschaften, die dem Lehrer der Mädchenschule unentbehrlich sind. Er muß viel auf sein Aeußeres halten, ohne sich stutzermäßig herauszuputzen. Schon ein sorgfältig gewählter Anzug macht auf das Mädchen einen wohlthuenden Eindruck. Eine schiefstehende Halstuchschleife wird vom Knaben nicht bemerkt, für das Mädchen aber ist sie störend. Ein unsauberer Lehrer wird die Liebe und Achtung seiner Schülerinnen nie gewinnen; selbst das Tabakschnupfen ist ihnen ein Stein des Anstoßes. — Junge, überhaupt unverheirathete Lehrer taugen nicht in Mädchenclassen, am wenigsten in höhere! — Alte Hagestolze sind für die heitern Mädchen zu grämlich, haben ewig etwas zu erinnern und zu tadeln; — oder sie verfallen wohl in den Fehler einer geckenhaften Galanterie, durch welche sie lächerlich werden. In Töchterschulen sollten vorzugsweise Familienväter wirken: denn der Lehrer soll der herzliche väterliche Freund seiner Schülerinnen sein, — ums Himmels willen nicht zu deren Liebhaber und stillem Anbeter werden! — K—sch.

Mährchen für Kinder. Es gab eine Zeit, wo man den Kindern Erzählungen in Mährchen, Feenmährchen, gab. Wir nennen vor andern unter den Schriftstellern für die Jugend den zu seiner Zeit sehr beliebten Jac. Glatz, einen Mann, der eine Menge trefflicher Kinderschriften verfaßt und der Jugendwelt viele Unterhaltung und Belehrung gegeben hat. In Gutsm. Bibl. 1. Bd. 2. St. 1802 spricht derselbe unter Bildung der Frage: „Ist's rathsam, Kindern Feenmährchen in die Hand zu geben?" seine Ueberzeugung über diesen Gegenstand aus bei Beurtheilung „der blauen Bibliothek für Kinder" 3 Bdch. (Weimar im Industr.-Compt. 1802), welche nach der kurzen Vorrede nichts anders sein soll, als eine „Kindermoral in Feenmährchen."

Die eigentlichen Feenmährchen, welche im letzten Viertel des 17. Jahrhunderts Mode wurden, sind Jahrhunderte lang an der Tagesordnung geblieben und „Tausend und Eine Nacht" hat manch' Tausend Leser und Leserinnen bis auf die neueste Zeit herauf gefunden. Es ist wahr, es sind Feenmährchen zum Vorschein gekommen, welche mit Armseligkeiten und Ungereimtheiten aller Art erfüllt waren, dennoch kamen auch treffliche zum Vorschein und man kann von ihnen überhaupt sagen, was Herder spricht: „Daß nicht selbst in verstand- und zwecklose Erzählungen dieser Art Verstand und Zweck gebracht werden könne, wer wollte daran zweifeln? Die Blume der Arabeske steht da; laß aufsteigen aus ihr schöne Gestalten! Keine Dichtung vermag dem menschlichen Herzen so feine Dinge so fein zu sagen, als der Roman und vor allen Romanen das Feenmährchen. In ihm ist die ganze Welt und ihre innere Werkstätte, das Menschenherz, als eine Zauberwelt ganz unser. Nur sei man selbst ein von der Fee begabter Glücklicher, um in dieser Zauberwelt ihre Geschäfte zu verwalten. Nirgends mehr als in ihr wird das Gemeine abgeschmackt, häßlich, unerträglich. Die Capricen und Launen dieser Welt fordern den feinsten Verstand, die unerwartetste Wendung."

Bekanntlich beruht der unterscheidende Character des Mährchens theils auf der völligen Erdichtung des Stoffes, ohne denselben entweder ganz oder theilweise aus den Begebenheiten der Wirklichkeit zu entlehnen und dichterisch zu gestalten; theils auf der Einmischung überirdischer Wesen in die Verwickelung und Entwickelung der ästhetisch durchgeführten und zur Einheit der Form erhobenen Handlung. — Die reichste Quelle und die ansprechendste Form des Mährchens ist das sogenannte Volksmährchen, wo der Stoff der Darstellung aus dem einheimischen Sagenkreise des vaterländischen Volkes entlehnt ist.

Es ist sehr erfreulich, daß man wieder mehr darauf denkt, den Kindern Mährchenbücher in die Hand zu geben. Denn die Aufgabe bleibt immer, außer dem, was dem Verstande der Kinder in der Schule zugemuthet wird, auch noch auf ihr Gemüth durch Phantasie zu wirken, und das kann nicht angemessener geschehen, als durch sinnige und lehrreiche Mährchen. Mährchen waren von jeher die Poesie der kindlichen Völker und werden immer die Poesie der Kinder bleiben. Ein gutes Mährchen prägt sich der Einbildungskraft der zarten Jugend auf's Tiefste ein, und die darin enthaltene Lehre verfehlt nie, dem Kinde bewußt zu werden und gelegentlich seinen Willen zu bestimmen, auch wenn die Nutzanwendung nicht in breiten Worten vom Erzähler oder Lehrer auseinandergesetzt wird. Das Auflösen des

concreten Bildes in moralische Abstractionen trägt mehr dazu bei, den Eindruck des Bildes bei den Kindern zu schwächen, als zu verstärken.

In den Mährchen der Natur von Amalie Winter (mit 4 Kupfern, Braunschweig, Vieweg und Sohn, 1841. 15 Gr.) erzählen die Lilienblüthe, der Kirschkern und der Diamant ihre Geschichte. Dies ist Belehrung für die Kinder und zugleich Mährchenzauber. Gewiß die glückliche Anwendung einer poetischen Form, die einst in Frankreich durch Crebillon, Diderot u. A. so sehr gemißbraucht wurde und längst einen bessern Gebrauch verdient hätte. — Prof. L. Richter hat den Reineke Fuchs für Kinder bearbeitet (mit illumin. Bildern, 3. Aufl., Leipzig bei Volkmar). Dieser alte Fabelncyclus ist gewiß für Kinder sehr ergötzlich, wenn auch weniger belehrend. — Von Franz Hoffmann wurden die schönsten Mährchen der 1001 Nacht für die Jugend bearbeitet (mit colorirten Stahlstichen. Stuttgart, Hoffmann) und von Friedr. Hoffmann ein neues Mährchenbuch (ebenfalls mit colorirten Stahlstichen, daselbst) herausgegeben, eine Menge der heitersten Scenen aus der Elfen- und Dämonenwelt mittheilend. Aus diesen poetischen Gebieten sind auch die dänischen Kindermährchen von Andersen, übersetzt von Jenssen (mit 3 Kupfern, Braunschweig, Vieweg) gar liebliche Dichtungen; und die sechs Mährchen von Rudolf Schreiber (mit Radirungen von Franz Pocci, Landshut), die überdies den kindlichen Ton des Knaben mit dem Wunderhorn sehr glücklich festhalten und in edelster Gesinnung einen ethischen Zweck verfolgen. — Robinsons Abenteuer nach dem Englischen von Fos (bearbeitet von Dr. Rauch mit 8 Kupfern, Berlin, bei Hasselberg) bestreben sich auf löbliche Weise die romantischen Thatsachen zu geben, und dagegen die pädagogischen Salbadereien aus dem alten Robinson wegzulassen. Alle diese Werke seien den Kinderfreundlichen empfohlen. Außer andern Jugendschriften, welche Mährchen zugleich enthalten, verdienen noch bemerkt zu werden:

Grimm, Gebrüder. Kinder- und Hausmährchen. Gesammelt u. s. w. Große Ausg. Mit 2 Kupf. 4. verm. u. verb. Aufl. Göttingen, bei Dietrich. (n. 4 Thlr.).

Desselben Kinder- u. Hausmährchen. 4. Aufl. Berlin, Reimer, 1839. (1 Thlr. 5 Ngr.).

Sollen Mährchen erzählt werden? Eine kurze aber vortreffliche Vertheidigung derselben in „F. Köhler's Mutterschule." 1. Th. 1840. Berlin, bei Reimer. (27½ Ngr.).

Daß das Mährchen für Haus und Schule Bedeutung hat, mag Folgendes darstellen: s. Pädagog. Phantasieen. S. 38.

Noch andere in neuester Zeit erschienene gute Mährchenbücher sind folgende:

Hauff, Wilh., Mährchen. 6. Aufl. mit 6 Radirungen v. J. B. Sonderlandt. Stuttgart, Brodhag. 1842. (n. 2. Thlr.).

Winter, Amalie, Mährchen der Natur. Mit 4 Kupfern. Braunschweig, Vieweg u. Sohn. 1841. (25 Ngr.)

Schreiber, Rud., 6 Mährlein f. Jung u. Alt. Mit Radirungen von F. Pocci. Landshut, v. Vogel'sche Buchhandl. 1841 (15 Ngr.).

Materie. Material. Materieller Unterricht. Unter Materie versteht man zunächst das den Sinnen im Raum als seiend und wirkend in unübersehbarer Vereinzelung und Mannigfaltigkeit sich Darstellende. Wollte man den Gegensatz in die Begriffsbestimmung mit aufnehmen, so könnte man auch sagen: Materie ist alles Objective (Gegenständliche), was dem Geiste durch die Sinne zur Aneignung und Verarbeitung zugeführt wird oder irgendwie durch Vermittelung derselben anregend auf ihn einwirkt. Wie nun alle Dinge, welche den Sinnen Objecte sind, für diese in mehr oder weniger fest begränzter Form (Gestalt) erscheinen, so vermag auch das abstracte Denken kaum der Anerkennung sich zu entziehen, daß Materie und Form, in der Wirklichkeit und für alle Erfahrung, sich nicht trennen lassen, und daß selbst bei der Annahme eines Chaos oder Urstoffes, aus welchem erst allmählig die Gesammtheit der materialen Dinge in bestimmteren und individuelleren Bildungen sich entwickelt, etwas völlig Gestaltloses zu denken unmöglich ist. Alles Materiale aber tritt zugleich auch als ein Bewegtes vor die Sinne, und in der Bewegung offenbart sich wieder dem Denken die Kraft als eine in das Materiale selbst gelegte treibende Macht, hier in mechanischer Stetigkeit (Anziehungskraft, Abstoßungskraft), dort als eine Organisationen zeugende und nährende Lebendigkeit, als eine Macht, welche in all' ihrem Schaffen und Walten so viel Plan, Ordnung, Zweckmäßigkeit erkennen läßt, daß ein höher steigendes Denken nothwendig die unübersehbare Menge des Einzelnen als Einheit faßt, wo dann Materie als ein in sich zusammenhängendes Ganzes, als der Complex aller Erscheinungen bezeichnet werden kann.

Wenn man nun aber auch in geistiger Beziehung von Materie redet, so kann dies natürlich nur uneigentlich verstanden werden, und heißt dann, wieder als Gegensatz zur Form gefaßt, das in den Vorstellungen als gegenständlich Gegebene, das von den vorgestellten Außendingen Abzuleitende, während die Form nun als das vom Geiste selbst Hinzugebrachte und jenes eigenthümlich Verarbeitende und Verknüpfende bezeichnet wird. Es ist jedoch in dem Artikel Form bereits auf überzeugende Weise dargethan, daß diese Bestimmung eine ungenügende ist, und indem wir auf jene Auseinandersetzung verweisen, machen wir hier nur darauf aufmerksam, 1) daß ja dem Formalen und Subjectiven bereits in den ersten Empfindungen und Vorstellungen, welche die Seele bildet, etwas Materiales und Gegenständliches beigemischt ist und schon die einfachsten Entwickelungen der kindlichen Seele nur aus dem Zusammenwirken des Objectiven und Subjectiven entstehen, und 2) daß auch das Subjective stets wieder zu einem Objectiven, das Vorstellende zu einem Gegenstande des Vorstellens gemacht werden kann. Wenn also doch von einem Denkstoffe (im Gegensatz zu den Denkformen) geredet wird, so kann man dabei den Begriff des Gegenständlichen weder so streng fassen, daß vom Subjectiven (der Denkform) sich völlig absehen ließe, noch auch darf man verkennen, daß die Denkformen wieder zu einem Denkstoffe werden können und für den Psychologen und Logiker vorzugsweise sind. Allerdings hat sich der Sprachgebrauch allmählig so fixirt, daß Materie des Denkens gewöhnlich dasjenige heißt, was die Seele aus der äußern Welt in Anschauungen aufgenommen und zu Vorstellungen äußerer Dinge umgeprägt hat; hierzu aber hat nun die ursprüngliche (sinnliche) Bedeutung dieses Wortes verführt, und die Gewohnheit, mehr das Aeußerliche als das Innerliche zu einem Gegenstande des Denkens zu machen, läßt diese Einseitigkeit immer wieder hervortreten. —

Ist nun die Frage: was ist materialer Unter-

richt? — so ist nach dem Gesagten klar, daß von einem rein materialen Unterrichte so wenig die Rede sein kann, als von einem rein formalen. Freilich wird derjenige, welcher die Vermögen der Seele als neben einander wirkende und individuell geartete Kräfte nimmt, die nur der Erweckung und Uebung bedürftig seien, um sich nach ihrer Bestimmung geltend machen zu können, einestheils leicht glauben, daß der Verstand Vieles unabhängig vom objectiv Gegebenen, im Wesentlichen aus sich, nur unter fördernder Anleitung, sich entwickeln könne, anderntheils auch meinen, daß das von Außen Kommende gleichsam nur angebildet werde, oder, nachdem es zur Anregung und Uebung benutzt worden, sich wieder beseitigen lasse. Ein Unterricht, der in dieser Weise das Objective zum Subjectiven hinzubringen könnte, würde allerdings ein rein materialer zu nennen sein, wie ein die Kraft unabhängig vom Objectiven bildender ein rein formaler heißen dürfte; da aber zwischen dem Materialen und Formalen überhaupt eine strenge Scheidung sich nicht durchführen läßt, so muß auch jener Unterschied zwischen materialem und formalem Unterrichte als eine Einbildung bezeichnet werden. Indem wir das Kind eine Vorstellung zum ersten Male bilden lassen, legen wir in ihm ein Vorstellungsvermögen an, da die einmal gebildete Vorstellung als Spur sich erhält und nun in jedes neu hinzukommende Element verstärkend einzugehen geeignet ist; und wenn wir dann dieselbe Vorstellung wiederholt bilden lassen, bilden wir damit ein Vorstellungsvermögen. Und so kann man überhaupt sagen: was wir der Seele des Kindes im Unterrichte als Objectives geben, wird ein Vermögen, eine Kraft, eine Fähigkeit, wenn irgend das Geben ein besonnenes, stetiges ist; das Vorstellungsmaterial wird Vorstellungskraft, der Denkstoff wird Denkform. Allein es wird nun durch jegliches Vorstellungsmaterial nicht blos dasjenige Vermögen gebildet, in welchem es selbst jeden Augenblick wieder uns gegenwärtig (bewußt) werden kann; sondern es geht dasselbe auch in andere mehr umfassende Vermögen als Bestandtheil über und tritt, mit anderem Material verbunden, in ihnen, ob auch weniger erkennbar, uns entgegen: das Material der einzelnen Vorstellung kehrt in Urtheilen, Schlüssen u. s. w. wieder.

Anders stellt sich jedoch die Sache, wenn wir zwischen einem vorzugsweise formalen und einem vorzugsweise materialen Unterrichte scheiden. Es ist offenbar, daß man in einigen Fällen beim Unterrichte das Hauptaugenmerk besonders darauf richten kann, in der Seele des Zöglings Vorstellungsvermögen und was auf der Grundlage von Vorstellungen sich entwickeln läßt, zu bilden, wo man dann nur dasjenige äußerlich Gegebene herbeizuführen bedacht sein wird, womit am einfachsten und sichersten Vorstellungsvermögen, Begriffsvermögen, Urtheilsvermögen u. s. w. gewonnen werden können; eben so gewiß, daß man in andern Fällen es zum Hauptgeschäft sich machen kann, das äußerlich Gegebene mit Rücksicht auf Vollständigkeit oder Nutzbarkeit dem Zöglinge mitzutheilen, wobei es dann mehr dem Willen und der Fassungskraft des Letzteren überlassen bleibt, das Gegebene vollkommner oder unvollkommner sich anzueignen. Dort hat der Unterricht zunächst das zu bildende Subject im Auge, hier vor Allem das mitzutheilende und zur Bildung verwendbare Object; dort bestimmt sich die Auswahl nach dem Grade der innern Entwickelung, hier entweder nach der Ausdehnung des Lehrzweiges, oder nach der äußern Bestimmung, für welche man den Zögling durch den Unterricht vorbereiten will.

Es ist leider! nur zu wahr, daß bis auf unsere Zeit herab in höhern oder niedern Schulen der Unterricht vorzugsweise dem Objectiven die Aufmerksamkeit zugewandt hat, und es gilt dies auch von den Gymnasien, die mit ihrem Sprachunterrichte für die Bildung der jugendlichen Geister außerordentlich viel zu thun meinten, und doch immer weit mehr die Einzelheiten der Sprache, als die Entwickelungen der Seele beachteten, wobei dann freilich in zwanzig Fällen neben einem für den angegebenen Zweck nichts oder doch nicht das Rechte gethan wurde. Auch könnte es scheinen, als wolle man gegenwärtig, obgleich gar Manches nach der andern Seite hindrängt, namentlich in Realschulen und Gewerbeschulen, dieses Hervorheben des Objectiven und die Vernachlässigung des Subjectiven zur Spitze treiben. Eben darum kann es nicht oft genug gesagt werden (und seit Pestalozzi ist es tausendfältig, aber ohne durchgreifende Wirkung, gesagt worden), daß nur bei strengem Anschließen an das in der zu bildenden Seele Gegebene der Erfolg des Unterrichts sicher und erfreulich sei, mit andern Worten, daß allein der vorzugsweise formale Unterricht in rechter Art sich wirksam erweise. Vgl. Bd. I. S. 677. Der vorzugsweise materiale ist immer der Gefahr ausgesetzt, daß er zu viel, daß er zu Hohes, daß er zu schnell gibt. Zu viel gibt er leicht, weil die Menge der mittheilbaren Objecte unübersehbar ist und die an sich natürliche Freude an den Objecten fast unwiderstehlich zu reicherer Mittheilung drängt; zu Hohes wird der Unterrichtende darum oft bieten, weil er, in Unkenntniß über das innere Leben des Zöglings, nie genau bestimmen kann, ob dasjenige, was ihm selbst verständlich ist, auch diesem deutlich ist, und die Erfahrung zeigt, daß dann häufig der Lehrer das ihm Verständliche für allgemein verständlich hält; zu schnell geht solcher Unterricht, weil den Lehrer das vorwaltende Interesse am Gegenstande vorwärts drängt und derselbe auch hier fast unwillkürlich seine Kraft dem Schüler unterlegt.

Wenn nun aber auch ein vorzugsweise formaler Unterricht gefordert wird, so soll damit doch keineswegs das Materiale unbillig beschränkt und verkürzt werden. Jener Unterricht wird niemals umhin können, ein großes Material herbeizuziehn; aber freilich wird er nur solches herbeiziehn, was seinem Hauptzwecke — Begründung reicher und zusammenhängender intellectueller Vermögen — dienen kann. Daß hierbei nach den einzelnen Stufen der Entwickelung die Auswahl und Behandlung des Materials sich verschieden gestalten muß, versteht sich von selbst; weniger jedoch ist anerkannt, daß, wo der Schüler für zusammengesetztere, höher liegende, abstractere Auffassungen herangebildet werden soll, auch die Kräfte dazu früher angelegt und tiefer begründet werden müssen, daß eben darum auch das Material von Anfang an danach bemessen werden muß. Ein hoher und complicirter Bau ist nur auf einer festen und breiten Grundlage möglich. Das Nähere über die Auswahl des Materials ist in dem Art.: Didactische Würdigung der Unterrichtsgegenstände darzustellen versucht worden.

Kämmel.

Mathematik, unstreitig die erste und älteste, aus dem Leben selbst hervorgegangene Wissenschaft, daher auch schon bei den ältesten Völkern vorhanden und betrieben, hat ihren fremden Namen, welcher so viel als Grundkenntniß, Wissenschaft, dann vorzugsweise Arithmetik und Geometrie, so wie die darauf sich gründenden sogenannten mathematischen Wissenschaften bedeutet, von dem Volke der Griechen erhalten, welche derselben zuerst eine wissenschaftliche Form und größeren Umfang gaben. Nach dem gegenwärtigen Begriff und Umfang ist Mathematik die Wissenschaft von den Größen, blos im Bezug auf ihre Größe, und heißt daher auch im Deutschen Größenlehre oder richtiger Größenkunst, weil sie Größen aller Art nicht blos beurtheilen und messen, sondern auch finden und anwenden lehrt. Sie umfaßt das ganze ungeheure Gebiet von ausgedehnten und unausgedehnten (extensiven und intensiven) Größen in Bezug auf Menge und Raum, und unterscheidet daher Zahl- und Raumgrößen. Der Mathematiker schöpft diese Größen entweder aus dem bloßen Nachdenken (a priori), so daß er sich die Begriffe von diesen Größen selbst construirt, oder er nimmt sie aus dem Kreise der Erfahrung (a posteriori) und wendet sie auch auf Gegenstände derselben wieder an. Nach dieser Verschiedenheit des Ursprungs und Gebrauchs, welchen man von diesen Größen macht, theilt man die Größenlehre in die reine und angewandte Mathematik. Die reine Mathematik, welche zugleich die eigentliche Theorie der Mathematik ist, und mit Recht von Einigen Mathesis genannt wird, zieht blos nach Ideen, deren der Mensch sich bewußt ist, entweder in Zahlform (discrete genannt), oder in Raumform (continuirliche, stetige) dargestellte Größen in Betrachtung, untersucht deren Eigenschaften, und findet in denselben die Grundsätze für die Behandlung und Bestimmung dieser Größen. Die reine Mathematik zerfällt darnach in 2 Haupttheile, die sich aus den beiden reinen Größenformen ergeben, nämlich in die Zahlenlehre und die Raumlehre oder mit den griechischen Namen, in die Arithmetik und Geometrie. Die Arithmetik, die Kunst Zahlen zu messen, ist die Kenntniß der Eigenschaften der Größen in Zahlform und die Fertigkeit, alle Aufgaben über solche Größen zu lösen, und begreift noch die Buchstabenrechnung, welche von den Verhältnissen dieser Größen im Allgemeinen handelt, während sich jene auf einzelne Fälle beschränkt, und die Algebra, in welcher unbekannte Größen als bekannt angenommen werden, ihr Verhältniß zu bekannten Größen bestimmt und aus denselben der Werth der unbekannten Größe aufgesucht wird. Eine Anwendung der Arithmetik auf die Geometrie ist die Trigonometrie, welche lehrt, wie man aus einigen gegebenen Stücken eines Dreieckes andere unbekannte durch Rechnung findet. Die Geometrie betrachtet dagegen die ausgedehnte Größe, in sofern sie begränzt ist, und handelt daher von Linien, Flächen und Körpern, deren Verhältniß und Ausmessung. Die Lehre von der Länge der Linien heißt Longimetrie, die Lehre von den Flächen Planimetrie oder Epipedometrie, und die Lehre von den Körpern, Stereometrie oder Solidometrie. Die angewandte Mathematik ist die Kunst, wirkliche (reelle) Dinge, deren Eigenschaften, Wirkungen, Veränderungen und Verhältnisse, oder auch Vorfälle und Erscheinungen als Größen zu betrachten und zu bestimmen, und die Gegenstände derselben sind daher 1) die Größen bei den Kräften, Eigenschaften und Wirkungen der Natur und 2) die Größen bei den Werken der menschlichen Kunst und Wissenschaft. Man theilt sie darnach in die physische und technische Mathematik. Indem die physische Mathematik die Lehren von den Kräften und Eigenschaften der Natur, von dem Licht und von dem Weltgebäude vorträgt, begreift sie die dynamischen, mechanischen, statischen, optischen und astronomischen Wissenschaften. Die dynamischen Wissenschaften handeln von den Kräften und ihren Wirkungen, in sofern sie von der Kraft hervorgebracht werden, im Allgemeinen, sie begreifen die eigentliche Dynamik, auch höhere Mechanik genannt, welche tiefere Untersuchungen über die Natur der Bewegungen fester Körper durch ihre inwohnende Kraft anstellt. Die Anwendung auf tropfbar flüssige Körper heißt Hydrodynamik und auf luftförmige Stoffe Aerodynamik. Die mechanischen Wissenschaften handeln dagegen von der Bewegung, in sofern diese abgesondert von der Kraft betrachtet wird, und die statischen Wissenschaften vom Gleichgewichte. Betrachtet man die Bewegung und das Gleichgewicht fester, tropfbarer und elastisch-flüssiger Körper, so zerfallen die statischen und mechanischen Wissenschaften wiederum in verschiedene Unterabtheilungen: 1) in Statik im Besonderen, welche vom Gleichgewicht fester Körper handelt, 2) in Hydrostatik, welche das Gleichgewicht tropfbarer Flüssigkeiten zum Gegenstande hat, und 3) in Aerostatik, die sich mit dem Gleichgewichte expansibler Flüssigkeiten beschäftigt. Auf gleiche Weise theilt man danach die mechanischen Wissenschaften ein: 1) in Mechanik, welche die Bewegung fester Körper lehrt; 2) in Hydraulik, welche von der Bewegung flüssiger Körper handelt, und 3) in Pneumatik oder die Lehre von der Bewegung elastischer Flüssigkeiten, welche, wie die Aerodynamik, Aerostatik und Akustik, die Lehre vom Schalle, ein Theil der Aerometrie ist.

Die optischen Wissenschaften, welche die Lehre vom Meßbaren beim Lichte, von den Farben und Richtungen der Strahlen vortragen, sind: 1) die Optik oder die Lehre von den gerade ausgehenden Strahlen; 2) die Katoptrik oder die Lehre von der Zurückwerfung der Lichtstrahlen; 3) die Dioptrik oder die Lehre von der Brechung des Lichts und der Lichtstrahlen in durchsichtigen Körpern, und endlich 4) die Perspective oder die Lehre von der Verzeichnung der Körper auf einer Ebene, nach den Regeln der Optik, daß ihre mannigfaltigen Flächen dem Auge in derselben Lage erscheinen, wie sie jeder Körper in der Natur selbst darstellt.

Die astronomischen Wissenschaften, welche von den Weltkörpern überhaupt und von unserer Erde im Besonderen handeln, sind: 1) die Astronomie, Stern- oder Himmelskunde, von der gegenseitigen Lage, Größe, Bewegung der Himmelskörper u. s. w.; 2) die astronomische oder mathematische Geographie, welche die Lage der Erde im Weltall, ihre Gestalt, Größe, Bewegung u. s. w. darstellt; 3) die Chronologie oder die Lehre von der Zeitrechnung und Zeiteintheilung nach den Bewegungen der Erde und des Mondes in Stunden, Tage, Wochen, Monate und Jahre u. s. w.; 4) endlich die Gnomonik, welche Sonnen-, Mond-

und Sternenuhren verfertigen und darnach gleiche Tagesabschnitte bestimmen lehrt.

Die technische Mathematik erstreckt sich über alle Wissenschaften und Künste, zu deren Verständnisse und Ausübung mathematische Kenntnisse erfordert werden. Man rechnet dahin 1) die practische Rechenkunst und Meßkunst; 2) die practische Mechanik, namentlich die Maschinenbaukunst; 3) die bürgerliche Baukunst; 4) die Kriegsbaukunst; 5) die Schiffsbaukunst; 6) die Wasserbaukunst; 7) die Markscheidekunst; 8) die Artillerie-; 9) Ingenieur- und 10) die Marinewissenschaften u. s. w.

Wichtiger als bei anderen Wissenschaften, ist bei der Mathematik die Methode, die Entwickelungsweise ihrer Lehren, nach welcher diese, mit der einleuchtendsten Deutlichkeit und der größten Bestimmtheit, nur stufenweise und sicher vorgetragen werden, indem sie von einem Satze zum andern, von einer Wahrheit zur anderen fortschreitet, und durchaus keine Lücke läßt. Man nennt sie auch vorzugsweise die mathematische Methode. Mit Erklärungen (Definitionen) den Grundbegriff beginnend, wendet sie dabei entweder die synthetische oder analytische Methode an. Aus den Erklärungen werden zunächst solche theoretische oder practische Sätze (Axiome oder Postulate) abgeleitet, welche den Grund ihrer Wahrheit in sich selbst haben und weiter keines Beweises bedürfen. Auf diese durch sich selbst einleuchtenden Vordersätze werden die Lehrsätze (Theoreme) gebauet und streng wissenschaftlich begründet. — Nach Maßgabe der Methode und der Gegenstände unterscheidet man niedere (Elementar-) und höhere Mathematik. Dazu hat hauptsächlich die Erfindung und weitere Vervollkommnung der Buchstabenrechnung Anlaß gegeben, die mit dem Namen Algebra belegt wird, sobald die in Buchstaben geführten Rechnungen nicht mehr durch die gewöhnlichen 4 arithmetischen Operationen vollendet werden. Der Umfang der Algebra ist unermeßlich, und diese Unermeßlichkeit verdankt sie der analytischen Methode, durch welche sie Größen, die nur in einem veränderten Zustand dargestellt werden, von denen man also, ohne sie selbst zu kennen, nur weiß, was sie in Verbindung mit anderen Größen sind, aus diesem veränderten Zustande absondern und für sich selbst darstellen lehrt; die synthetische Methode hingegen zieht aus blos bekannten Bestimmungen, in die sich nie unbekannte Größen einschleichen können, neue Ergebnisse. Wegen der analytischen Methode heißt die Algebra auch Analysis, d. h. Auflösung, und man hat sie, seit der wichtigen Erfindung der Differential- und Integralrechnung, wieder in die Analysis endlicher Größen und in die Analysis unendlicher Größen oder des Endlichen und Unendlichen eingetheilt. Die Differenziale aller gegebenen Größen zu finden, lehrt die Differenzialrechnung und die umgekehrte Aufgabe ist der Zweck der Integralrechnung. Den 3. Theil des Unendlichen bildet die Variationsrechnung, welche mit Hilfe des Differirens und Integrirens die Variationen gegebener Functionen auffinden und zu bestimmten Zwecken benutzen lehrt. Diese Variationen gegebener Elemente begreifen die Vereinigung ihrer möglichen Combinationen mit allen möglichen Permutationen (Versetzungen). Aehnlich ist auch die Fluxionsrechnung. Es ist aber diese Rechnungsart der höchste Gipfel der analytischen Kunst und das Ergebniß der allgemeinsten Abstractionen des mathematischen Geistes, wie er sich in Leibnitz, Newton u. A. geoffenbaret hat. Auf die Analyse hat man eine Menge geometrischer Untersuchungen gegründet, deren Inbegriff jetzt die höhere Geometrie ausmacht. Diese Analyse (Algebra) und höhere Geometrie geben die höhere reine Mathematik, und die auf ihr beruhenden Theile der angewandten könnten deshalb den Namen der höheren angewandten Mathematik führen.

Obgleich Stoff, Form, Umfang und Methode der Mathematik von der Art sind, daß einerseits ihr großer Werth für Leben, Wissenschaft und Kunst, andererseits ihr vortheilhafter Einfluß auf die Bildung des Geistes von selbst einleuchtet und unbestreitbar ist, so hat man dennoch im Allgemeinen, Jahrhunderte hindurch, diesen ihren materiellen und formellen Nutzen so lange verkannt, sie selbst eben so sehr in ihrer Behandlung und Anwendung, als in ihrer Erlernung vernachlässigt, und erst in unseren Zeiten angefangen, ihre Lehren faßlicher, ihren Vortrag zweckmäßiger und ihre Anwendung gemeinnütziger zu machen. Der materielle Nutzen zeigt sich theils in einer gründlichern Kenntniß der Natur, theils in den Geschäften des bürgerlichen Lebens, theils endlich bei der Beschäftigung mit den Künsten und Wissenschaften, selbst beim Studium der Philosophie. Die wichtigsten Gesetze der Natur, z. B. der Schwere, des Gleichgewichts, der Bewegung, des Schalles, des Lichts, der Umwälzung der Weltkörper u. dergl. m., wurden nur mit Hilfe der Mathematik entdeckt und erklärt. Wie viele nützliche Erfindungen für die Bedürfnisse des gemeinen Lebens verdanken wir nicht den Lehren der Mathematik! Man denke nur an das Rechnen und Messen, die Maschinen, die optischen Werkzeuge, den Kalender u. s. w.; Landwirthschaft, Bergbau, Forstwesen, Gewerbe, Fabriken, die Baukunst im weitesten Umfange, die Schifffahrt, der Handel, das Kriegswesen können der Hilfe der Mathematik nicht entbehren. Nicht minder beachtenswerth ist der formelle Nutzen der Mathematik als geistiges Bildungsmittel. Denn das gut betriebene Studium der Mathematik hellt den Geist auf, schärft den Verstand, übt das Nachdenken, weckt den Sinn für Wahrheit, Gründlichkeit und Ordnung und gibt endlich auch dem Ausdruck der Gedanken Bestimmtheit, Deutlichkeit und Kürze. Aus diesem Grunde verbot Plato dem der Mathematik Unkundigen den Eintritt in seinen Hörsaal, und Kant antwortete einem Studenten, der ihn fragte, wie er sich in die Philosophie hineinstudiren solle: „Studiren Sie Mathematik“*). — Es kann in der That das Studium der

*) Spilleke, der vielerfahrne und geistreiche vormalige Dir. der k. Friedr.-Wilh. Gymnas. in Berlin, sah die Mathematik für eine Sache des Talents an und glaubte bemerkt zu haben, daß gerade die in der Mathematik sich auszeichnenden Schüler in den übrigen Gegenständen des Unterrichts sich beschränkt und schwerfällig zeigen. — Erst dann schrieb er ihr eine erhebliche und lebendige Wirksamkeit auf den Geist zu, wenn sie aus ihrer isolirten Stellung heraustrete und sich an die Naturkunde, insbesondere an die Physik anschließe, damit das Gesetz, welches sich in dieser auf eine reale Weise offenbart, auch durch die Operationen des Verstandes in seiner Nothwendigkeit angeschaut werde. S. Spilleke u. s. w. dargestellt von Dr. Wiese. Berlin, bei Enslin, 1842. S. 83 f.
D. Red.

Mathematik nicht genug empfohlen werden, und daher mögen die trefflichen Worte des Hofpredigers Schulz in seinen empfehlungswerthen „Anfangsgründen der reinen Mathematik" hier noch stehen: „Ihr Einfluß auf die Befriedigung unserer wichtigsten Bedürfnisse und auf die Annehmlichkeiten des menschlichen Lebens macht sie jeder cultivirten Nation achtungswürdig, und die Verbreitung ihrer Kenntnisse ist daher schon aus diesem Grunde reelle Beförderung des Menschenglücks. Einem jeden Gelehrten ist ihre Kenntniß, ohne einmal auf die besonderen Vortheile zu sehen, die sie dem Theologen, dem Rechtsgelehrten, dem Arzneiverständigen und dem Geschichts- und Alterthumsforscher verschafft, schlechterdings unentbehrlich. Der Nutzen, den sie diesem leistet, läßt sich hauptsächlich auf folgende Puncte bringen: 1) Sie liefert ihm einen Schatz von Wahrheiten, von denen er mit der vollkommensten Gewißheit einsehen kann, daß sie lauter Wahrheiten sind, und zwar solche, die er ohne alle Beihilfe der Erfahrung blos aus sich selbst geschöpft hat und 2) ohne Mathematik ist keine Kenntniß der Natur möglich. Denn die mechanischen, optischen und astronomischen Wissenschaften machen größtentheils schon an sich einen sehr wichtigen Theil der Naturlehre aus, und zwar eben denjenigen, wo die Physik sich einer vollkommenen Gewißheit rühmen kann. 3) Sie ist das geschickteste Mittel, sowohl unseren Geist zu erheben, als ihn vor beschränktem Eigendünkel zu bewahren, indem keine Wissenschaft fähiger ist, uns die menschliche Vernunft eines Theils in ihrer wahren Größe und Würde darzustellen, andern Theils aber auch uns ihre Schranken da sichtbar zu machen, wo man die größeste Leichtigkeit und Klarheit erwarten sollte. 4) Sie belohnt die Mühe, mit welcher man ihre Bekanntschaft sucht, schon reichlich durch das reine unschätzbare Vergnügen, das sie ihren Liebhabern gewährt. Dieses Zeugniß hat ihr von jeher ein jeder ihrer Kenner gegeben. 5) Ihr wichtigster Nutzen aber ist die Schärfung des Verstandes und die Uebung desselben im gründlichen Urtheilen, ja selbst im Erfinden. Neue Wahrheiten zu erfinden ist zwar nicht Jedermanns Sache. Aber desto angenehmer muß es doch dem sein, der sich mit der Analyse bekannt gemacht hat, wenn er sich wenigstens im Stande fühlt, verlangte Sätze, ohne zu wissen, ob sie bereits entdeckt sind, selbst zu erfinden. Schärfung des Verstandes aber und Uebung im gründlichen Urtheilen ist unentbehrliches Bedürfniß für jeden Studirenden. Allein diesen so nöthigen Vortheil kann ihm keine Wissenschaft in dem Grade verschaffen, als die Mathematik. Denn da die Urtheilskraft hier überall Anschauung, folglich Klarheit und Evidenz zur Seite hat, so geht sie in der Anwendung der Regeln der Logik bei jedem Schritte sicher, folglich ist sie im Stande, jeden Fehlschluß und jede Lücke, so versteckt sie immer sein mögen, sehr leicht zu entdecken. Auf diese Art gewöhnt sie sich unvermerkt immer mehr, wahre Einsicht von scheinbarer Täuschung mit Sicherheit zu unterscheiden, und so ist das Studium der Mathematik eine beständige und zwar die zuverlässigste practische oder angewandte Logik, mithin die beste Schule für die Urtheilskraft."

Dr. J. J. J. Hoffmann Encyclopädische Uebersicht der Mathematik, nach Begriff, Methode, Nutzen, Eintheilung und Lehrvortrag derselben. Frankfurt a. M. 1841.

Obgleich das Wesen der Mathematik im menschlichen Geiste selbst begründet ist, wie ihre Gesetze in den Erscheinungen und Werken der Natur vor Augen liegen, so ist sie doch in ihrer Ausbildung, gleich anderen Wissenschaften, von geringen Anfängen ausgegangen, und hat est nach und nach, und fast nach Verlauf von 4000 Jahren den heutigen Umfang und Grad der Vervollkommnung erlangen können. Nach dem Wenigen, was uns die Geschichte aus dem grauen Alterthume mittheilt, waren es die Chinesen, Indier und Aegypter, welche frühzeitig die Mathematik übten und benutzten. Von den Aegyptiern kam sie zu den Griechen, unter denen die ersten Philosophen die Mathematik vorzugsweise studirten, lehrten, anwendeten und erweiterten. Schon Thales und seine Schule lehrten die Grundprincipien aller mathematischen, besonders geometrischen Operationen, und Pythagoras gründete seine Metaphysik der Natur auf rein mathematische Sätze. Während indessen die Pythagoräer ihre Studien auf Arithmetik, Geometrie, Astronomie, Mechanik und Musik beschränkten, fügten Plato und seine Schüler die Stereometrie hinzu und erfanden die geometrische Analysis, Aristoteles und seine Schule verarbeiteten die Axiome des Platon, ohne die Mathematik überhaupt sehr zu bereichern. Dagegen machte sie neue Fortschritte durch Euclides: die Mechanik erhielt eine wissenschaftliche Form und die Optik erweiterte das Gebiet der Mathematik. Nach ihm erwarb sich Archimedes unsterblichen Ruhm durch Bereicherung der gesammten Mathematik, durch seine mechanischen Kunstwerke und seine Vertheidigung von Syrakus gegen die Römer. In seine Fußstapfen traten, vor Christi Geburt: Eratosthenes, Apollonius von Perga, Philo von Byzanz, Konon von Samos, Ktesibios, Hero, Nikomedes, Hipparchos, Sosigenes, der Verbesserer des julianischen Kalenders, unter den Römern Terentius Varro und Vitruvius Pollio; nach Christ Geburt: Nikomachos, Ptolemäus, Onosander, Diophantos, Pappos, Theon und seine Tochter Hypatia u. A. Nach dem Untergange der alten Welt und während der langen Nacht des germanischen Mittelalters blühte die Mathematik unter den Arabern wieder auf, welche die Trigonometrie und Algebra erfanden. Der Mathematiker Gebr (Dscheber) zu Sevilla war es, welcher Europa mit der Buchstabenrechnung des Diophantos bekannt machte, die von ihm den Namen Algebra erhielt. Mit Hilfe von Arabern ließ König Alfons X. von Castilien seine alfonsinischen Tafeln verfertigen, welche 1252 erschienen. Seit dem 13. Jahrhundette verbreiteten sich die mathematischen Studien der Araber immer weiter über Europa. In Deutschland widmeten sich der Mathematik, im 15. Jahrhunderte, mit großem Eifer zuerst Johann von Gemünden, Georg Peurbach, Johann Müller (Regiomontanus) u. A. und seit dieser Zeit begann sie auch in ihrer Ausbildung und Anwendung neue Fortschritte zu machen, so daß im 16. Jahrhunderte schon mehre vorzügliche Mathematiker in verschiedenen Ländern auftraten, wie Cardano in Italien, Peter Nunnez und Vieta in Spanien, Ludolf von Ceulen und Justus Byrge in den Niederlanden, Nicolaus Copernicus in Preußen u. A. Indessen zeichnet sich erst das 17., 18. und 19. Jahrhundert durch große Mathematiker und glänzende Entdeckungen aus, ersteres durch Gali-

lei, den Begründer der Statik, den Entdecker der Gesetze des Falles und des Pendels, den Vervollkommner des Teleskops und Mikroskops; durch Johann Kepler, den Entdecker der elliptischen Planetenbahnen; durch den Schotten John Napier, Erfinder der Logarithmen, durch Leibnitz, Erfinder der Differenzialrechnung, Johann Bernoulli, Erfinder der Integralrechnung, durch Newton, den Erfinder der Fluxionsrechnung u. s. w., durch Toricelli, Pascal, Descartes, Caffini, Wallis u. s. w. Das 18. und 19. Jahrhundert durch große Vervollkommnung aller Theile der Mathematik, vorzugsweise in Deutschland, durch Tob. Mayer, Lambert, Hindenburg, Kästner, Leonh. Euler, Wilhelm Herrschel; in Frankreich durch Clairaut, d'Alembert, Laplace, Legrange, Legendre, in England Maclaurin, Tayler, Bradley; in Italien Manfredi, Nicoli und Piazzi u. v. A., deren Bemühungen den meisten Theilen einen hohen Grad der Vervollkommnung gaben, selbst ganz neue hinzufügten, wie die Variations- und Combinationslehren, und den fruchtbarsten Gebrauch davon für das Leben machten.

S. Lüders Geschichte der Mathematik bei d. alten Völkern. Leipzig, 1811.

Die allgemeine Geschichte der Mathematik ist von Kästner (1796), Montucla und von Bossuet bearbeitet worden.

Seitdem und besonders in unserer Zeit hat sich die Literatur der Mathematik in allen ihren Theilen so vermehrt, daß schon die Anführung der vornehmsten Schriften eine lange Reihe bildet. Es wird hinreichend sein, folgende zu nennen:

Büsch Encyclopädie der mathematischen Wissenschaften. Hamburg, 1795.

Dessen Versuch einer Mathematik zum Nutzen und Vergnügen des bürgerlichen Lebens. 4 Thle. 1798 ff.

A. Burja Sprachkunde der Größenlehre, oder Uebersicht d. ganzen Größenlehre mit lauter deutschen Kunstwörtern. Berlin, 1799.

Kästner Anfangsgründe der mathematischen Wissenschaften. 1772.

Dazu Kempe's Erläuterungen. 1781.

Kersten Lehrbegriff der Mathematik.

Wolf Anfangsgründe der mathematischen Wissenschaften. 4 Thle. vom Prof. Gilbert. 1808.

Mönnig Lehrbuch der Mathematik. Berlin, 1806.

Mayer practische Geometrie. 4 Thle. 1802.

E. G. Fischer Untersuchung über den eigentlichen Sinn der höhern Analysis, nebst einer idealischen Uebersicht der Mathematik u. Naturkunde nach ihrem ganzen Umfange. Berlin, 1808.

Kries Lehrbuch der reinen Mathematik mit Holzschnitten. Jena, 1832.

C. C. v. Salis Lehrbuch der Mathematik für Militärschulen und zum Selbstunterricht. 2 Bde. Wien, 1821.

G. G. Schmidt Anfangsgründe der Mathematik zum Gebrauch f. Schulen u. Universitäten. Frankfurt a. M. 1822.

v. Vega Vorlesungen über die Mathematik. 4 Bde. Wien, 1822.

A. Link Lehrbuch der reinen Mathematik in einer leicht faßlichen Darstellung für die Jugend. 2 Thle. mit 240 Holzschnitten. 1822.

D. E. L. Lehmus Lehrb. d. angewandten Mathematik. 3 Bde. Berlin, 1822.

Dr. J. G. E. Kiesewetter Anfangsgründe d. reinen Mathematik. Ein Lehrbuch, welches vorzüglich die Bildung der Erkenntnißkräfte zum Zweck hat, und vermittelst der damit verbundenen Erläuter. z. Selbstunterrichte dient. 2 Thle. Berlin, 1818.

Ph. L. Emmel Anfangsgr. d. Algebra, d. Differential- und Integralrechnung. Mit 1 Kupfertaf. Frankf. a. M., 1823.

S. A. Hegenberg vollständ. Lehrbuch d reinen Elementarmathematik z. Gebr. f. Lehrer, besonders f. Selbstlernende u. Examinanden bearbeitet. 4 Thle. Berlin, 2821.

G. W. Leonhardi Vorlesungen über d. Anfangsgründe d. Mathematik. 2 Bde. Dresden, 1816.

A. v. Forstner Lehrgebäude d. Mathematik. 2 Bde. Berlin, 1820.

G. U. A. Wirth Anfangsgründe der Mathematik. 2 Thle. Leipzig, 1816.

K. Ch. Langsdorf Anfangsgründe d. reinen Elementar- u. höheren Mathematik. 1. Bd. Erlangen, 1802.

v. Schlieben d. Elemente d. reinen Mathematik. 2 Thle. Leipzig, 1817.

Klügel mathematisches Wörterbuch, fortgesetzt von Mollweide und vollendet 1836 von Grunert in 7 Bdn.

v. Winterfeld Anfangsgründe der Mathematik. 4 Thle. Braunschweig, 1806. 4. Aufl. von Dr. Stern. 1841.

Streit Lehrb. d. reinen Mathematik. 9 Thle. Wien, 1816.

Wunder Katechismus d. Mathematik. Leipzig, 1828.

Unger practische Uebungen für angehende Mathematiker 2 Thle. Leipzig, 1828 u. 29.

Lorenz Grundriß der reinen u. angewandten Mathematik. 2 Thle. Helmstädt, 1818—21.

Dessen Elemente der Mathematik.

Grunert Lehrbuch d. Mathematik f. d. oberen Classen höherer Lehranstalten. 2 Thle. Brandenburg, 1832.

W. H. v. Nonvroy Leitfaden z. Unterricht in d. Mathematik. 4 Thle. Dresden, 1836 u. 37.

J. J. v. Littrow Lehrbuch der gesammten Mathematik. Wien, 1837.

K. A. Märtens Erleichterungen eines gründl. u. nützl. Studiums d. Mathematik, vorzügl. als Bildungsmittel. Halberstadt, 1811.

Hecker über d. verschiedenen Methoden in d. mathematischen Wissenschaften auf Gelehrtenschulen. Berlin, 1804.

Hartung Mathematik des mathematischen Unterrichts, in Rossel's Monatsschrift.

Diesterweg Versuch einer Berichtigung der Ansichten über analytische u. synthetische Methode, in d. rhein. Bl. III. 2.

F. Schmeißer Orthodidactik d. Mathematik, insbesondere für gelehrte Schulen. 1. Abtheil. Dresden, 1813.

A. Peters über d. Studium d. Mathematik auf Gymnasien. Dresden, 1828.

R. P. Bayer gegenwärtiger Standpunct d. mathematischen Unterrichts an gelehrten Schulen, nebst Darstellung seiner Wichtigkeit und der sein Gedeihen vereitelnden Hindernisse. Aachen, 1832.

K. W. E. Mager Wissenschaft d. Mathematik nach heuristisch-genetischer Methode. 1. Hft. Einleit. über die Methode der Mathematik als Lehrobject und als Wissenschaft. Berlin, 1837.

J. J. Wagner mathemat. Philosophie. Erlangen, 1811.

Prof. M..ch.

Mauchart (Iman. Dav.). Dieser zu seiner Zeit sehr geschätzte Psycholog ward im Jahre 1764 zu Tübingen geboren, erst Repetent im theologischen Stifte daselbst, dann seit 1793 Diaconus zu Nürtingen und seit 1803 Superintendent zu Neuffen im Würtembergischen; er starb am 6. Febr. 1826. Wir nennen hier eine Anzahl derjenigen Schriften, welche er auf dem Felde der Erfahrungsseelenlehre und Pädagogik erscheinen ließ:

1) Phänomene der menschl. Seele, eine Materialiensammlung zur künftigen Aufklär. in d. Erfahrungsseelenlehre. Stuttgart, 1789. 8.

2) Aphorismen über das Erinnerungsvermögen in Beziehung auf d. Zustand nach d. Tode. (Anonym). Tübingen, 1791. 8. (Bezieht sich auf Villaume's Schrift: Werden wir uns im künftigen Leben des jetzigen erinnern?)

3) Allgem. Repertorium für empir. Psychologie u. verwandte Wissenschaften. Nürnberg, 1792—1801. 6 Bde. 8. Fortgesetzt in Gemeinschaft mit Tzschirner unter dem Titel: Neues allgem. Repertorium u. s. w. Leipzig, 1802 ff. — Anhang zu den 6 ersten Bänden des (von Moritz u. Pockels herausgegeb.) Magazins z. Erfahrungsseelenkunde. Stuttgart, 1789. 8.

4) Vorlesungen aus einer 6 Jahre lang fortgesetzten Schullehrer-Conferenz-Anstalt. Tübingen, bei Osiander, 1817. 8. (14 Gr.)

5) Hesperiden, ein Magazin f. jugendliche Unterhaltung. 12 Hfte. mit Kupf. Gotha, bei Perthes, 1800—1805. 8. (6 Thlr.).

Mechanischer Unterricht. Mechanisch im Allgemeinen nennen wir dasjenige, was, ohne in sich selbst ein Princip der Bewegung und des Lebens zu haben, nur in Folge äußerer Anregung sich bewegt und wirksam ist, und in dieser allgemeinen Fassung bildet es den Gegensatz zum Organischen, d. h. demjenigen, was aus einer ihm inwohnenden Kraft zu einem individuellen Ganzen sich gestaltet und vermöge dieser Kraft in dieser Individualität sich erhält, fortbildet und wirksam erweist. In speciellerer Fassung aber und in Anwendung auf das Psychische bezeichnet das Mechanische eine Thätigkeit, welche nur in Folge einer äußern Anregung oder eines instinctartigen Dranges hervortritt, nicht durch einen Willensact bedingt ist. So reden wir von einem mechanischen Beten und meinen damit ein solches, welches eine durch öftere Wiederholung geläufige Reihe von Worten, in Verbindung mit gewissen Gebehrden u. s. w., ohne Theilnahme der Seele, ohne Bewußtsein über das in den Worten Ausgedrückte, ablaufen läßt. In ähnlicher Weise reden wir von einer mechanischen Bewegung der Glieder, bei Zerstreutheit oder nach innen gespannter Thätigkeit der Seele, von einem mechanischen Singen u. s. w.

Was ist also mechanischer Unterricht? Unstreitig ein solcher, welcher ein bewußtes Thun dem Schüler entweder gar nicht, oder doch nur in sehr beschränktem Maaße zumuthet. Bei den Fertigkeiten nun (s. d. Art.) ist derselbe unstreitig nicht blos gestattet, sondern vielleicht sogar bis zu einer bestimmten Grenze nothwendig. Es erscheint z. B. widersinnig, beim Lesenunterricht die Kinder viel reflectiren zu lassen über die Art und Weise der Lautbildung; vielmehr kommt es hier nur darauf an, daß sie das Wesentlichste über die Bildung der einzelnen Laute erfahren und diese im Einzelnen und in ihren mannigfaltigen Verbindungen dem Lehrer nachsprechen lernen. Versuchte dieser doch, den Kleinen in größerer Ausdehnung die Nothwendigkeit der einzelnen Mundstellungen zur Hervorbringung der einzelnen Laute einleuchtend zu machen und dadurch sie zur richtigen Aussprache in den Stand zu setzen, so würde er vielfach zu bemerken Gelegenheit haben, daß die Kinder nicht eben durch diese Reflexion, sondern dadurch, daß sie die Laute ihm abhören und dann instinctmäßig combiniren, lautiren und lesen lernen. Gewiß war es eine Uebertreibung, (sie ist nun längst beseitigt), den Kindern zur Fixirung dieser ihnen aufgenöthigten Reflexion auch noch eine lange Reihe von Benennungen einzuprägen. Die Abneigung gegen das Mechanische hat zu einer gewissen Zeit eben so sehr ein Extrem erreicht, als in frühern Jahrhunderten die Vorliebe für dasselbe. Anerkannt ist übrigens allgemein, daß der Unterricht, wenn er auch Anfangs die Kinder in der Hauptsache zum Bewußtsein dessen, was sie thun, zu bringen habe, die Fertigkeiten doch nach und nach zu solcher Fertigkeit (man erlaube diese Verbindung!) steigern müsse, daß die Handhabung derselben ganz mechanisch geschehen könne. Sonst würde ja z. B. eben beim Lesen ein logisch richtiges und ästhetisch schönes Lesen nicht zu erreichen sein; immer würden die Zeichen und Laute das Bewußtsein des durch sie Bezeichneten hemmen, und indem die Kleinen bei jenen verweilen müßten, wären sie außer Stande, das Gelesene wirklich zu verstehen und innerlich zu verarbeiten. Aehnlich beim Schreiben und, wenn auch in geringerem Grade, beim Rechnen. Auf höheren Stufen des Unterrichts kehren dieselben Verhältnisse wieder. Allerdings soll der Gymnasiast, sobald er das Lateinische oder Griechische beginnt, ein Bewußtsein erhalten über das, was er thut, wenn er declinirt und conjugirt; aber man ist auch hier zu weit gegangen und hat Knaben von 10—12 Jahren über Sprachbildungen reflectiren lassen, deren genaue Betrachtung nur für Lehrer Interesse haben kann. Das Ziel ist hier wie dort: Fertigkeit in Handhabung der Zeichen, Laute und Formen, welche diese selbst ganz mechanisch gebrauchen läßt, und damit dem Bewußtsein der höheren und innerlichen Bildungen, welche an jene niedern und äußerlichen sich anschließen, eine freie Bewegung möglich macht.

Aber der Unterricht ist nicht selten auch da mechanisch, wo er es nicht sein sollte, wo ohne bewußtes Thun von Seiten des Schülers kein Erfolg, kein Heil zu erwarten ist. Nur diejenige Kenntniß, welche der Schüler mit Bewußtsein sich aneignet, wird ein Eigenthum seiner Seele und erhält sich in einer festen Spur; mechanisch (d. h. hier: gedankenlos) aufgenommen, haftet das Gehörte oder Gelesene nur als schattenähnliche Angelegtheit in der Seele, unfähig, an Verwandtes sich anzuschließen. Dies zeigt sich z. B. bei dem mechanischen Memoriren der Bibelsprüche und Lieder; wendet der Lehrer hier nicht große Sorgfalt an, so prägen sich die Schüler, durch den vollen Numerus, durch den gleichmäßig steigenden und fallenden Rhythmus verführt, beiderlei Stoff nur mechanisch ein und die Reproduction ist dann natürlich immer unsicher und nur in den geläufigen Combinationen möglich. Daher kommt es, daß die Schüler dann einzelne Sprüche und Verse so selten unter neuen Beziehungen anzuwenden verstehen, während sie der Reihe nach vielleicht ganz glatt von den Lippen fließen. Gleich verkehrt ist es, grammatische Regeln mechanisch lernen zu lassen; hier kommt es gewöhnlich darauf an, daß die Schüler über die in denselben ausgesprochenen Gesetze ein vollkommen klares Bewußtsein haben, weil ohne ein solches die Anwendung auf die einzelnen Fälle niemals möglich ist und überhaupt das Gesetz nicht nach seiner innern Nothwendigkeit erkannt, sondern nur als willkürliche Formel angesehen und behandelt wird. Mit vollem Rechte hat man einen mechanischen Unterricht dieser Art als geisttödtend bezeichnet; der Geist gewinnt nichts für sein inneres Leben und eine freie Verarbeitung, und was in ihm schon gebildet ist, muß nach und nach unrettbar verkümmern. Die Jesuiten, die auf eine solche Verkümmerung es abgesehen zu haben scheinen, haben daher, ganz angemessen ihrem Zwecke, auch die höhern Unterrichtsgegenstände geradezu als Fertigkeiten (d. h. mechanisch) behandelt, und verdient ist die Anklage, welche der edle Pole Wybicki, in seiner Jugend ihr Schüler im Collegium zu Danzig, gegen sie ausgesprochen: es seien durch sie die Polen zu gedankenlosen Maschinen gemacht und fast kindisch geworden. Vgl. auch W. Sause die Lehre von der öffentlichen Erziehung (Halle 1841). S. 4. —

Viel ist in neuerer Zeit darüber gestritten worden,

ob und in wie weit der beim gegenseitigen Unterrichte eingeführte Mechanismus statthaft sei. In den reinen Lankasterschulen, wo ganze Massen von Schülern zugleich zu beschäftigen sind und der Unterricht auf das Nothdürftigste beschränkt werden muß, ist Mechanismus unvermeidlich: auch fähige Kinder, zu Lehrgehilfen gemacht, können über das, was sie schwächeren vorsprechen und vorzeigen, bei diesen kein Bewußtsein bilden, und da auch der Lehrer, unter Hunderte gestellt, speciell wenig oder gar nicht eingreifen kann, so muß am Ende Alles mechanisch betrieben werden und die geistigen Operationen erfolgen eben so mechanisch, wie die auf Commando eintretenden äußeren Bewegungen. Anders bei der in Eckernförde (s. d. Art.) versuchten Methode; diese beschränkt die Mitwirkung der kleinen Gehilfen auf die Wiederholung und Einübung des vorher vom Lehrer selbst Durchgearbeiteten, und daß hierdurch im Ganzen viel erzielt werden kann, dürfte kaum einem gegründeten Zweifel unterliegen, da ja selbst in den Lankasterschulen bei den Fertigkeiten mit Hilfe der Unterlehrer überraschende Resultate erzielt worden sind. Sehr beachtenswerth ist hierbei was Beneke (Erziehungs- und Unterrichtslehre II. S. 316 f. der 2. Aufl.) sagt: „Ich weiß aus den unmittelbarsten und besten Quellen, daß bei aller Höhe, zu welcher sich das preuß. Schulwesen erhoben hat, und ungeachtet aller lobenswerthen Anstrengungen der pädagogischen und der übrigen Behörden, selbst hier in Berlin nicht wenige Kinder, welche 4 oder 5 Jahre die Schule besuchen, doch nicht einmal fertig lesen und schreiben lernen. Wenn das am grünen Holze geschieht, was können wir von dem dürren voraussetzen?! Und ist es also weise, in einer eitlen Selbstzufriedenheit mit seiner Höhe, eine Methode zurückzustoßen, welche uns wenigstens für diese mechanischen Unterrichtsgegenstände einen bessern Erfolg sichert? Wenigstens in diesem Mechanischen (welches daher, wie unmittelbar in die Augen leuchtet, später mannigfach die Brücke zu Geistigem werden kann) wird, bei nur einigermaßen zweckmäßiger Anwendung, über die Fortschritte jedes Schülers die genaueste Controle möglich, und ein solches Zurückbleiben, wie bei der gewöhnlichen Einrichtung, unmöglich gemacht.“ Außerdem spricht sehr zu Gunsten der genannten Methode, was B. weiter hinzufügt: daß jeder Schüler in jedem Augenblicke genau nach dem Standpuncte seines individuellen Fortschrittes und Bedürfnisses beschäftigt wird; da können nicht wohl Lücken bleiben, da muß mit der Freude am stetigen Vorwärtsgehen auch die Lust zu größerer Thätigkeit und das Verlangen nach reicherem Erwerbe wachsen, während bei dem hergebrachten Verfahren gar Manche entmuthigt und abgestumpft werden. Was aber die kleinen Gehilfen anlangt, so bestätiget sich bei ihnen recht das goldene Wort: docendo discimus; sie müssen natürlich des Gelernten nicht blos vollkommen sicher, sondern es muß ihnen dieses allmählich auch innerlich, lebendig werden, zugleich ein steter Gegenstand der Freude, ein steter Antrieb zu ausgedehnterer Thätigkeit; für sie ist das mechanische Thun eine unschätzbare geistige Gymnastik, und wie ersprießlich ihre Beschäftigung auch für ihre gemüthliche Bildung werden könne, ist leicht einzusehen. Was endlich den Lehrer betrifft, so ist doch klar, daß ihm in dieser Weise die zu häufige Wiederholung des Mechanischen erspart und er nun zu desto kräftigerem Anfassen und Durcharbeiten des Höheren in den Stand gesetzt wird, obwohl auch nicht verkannt werden kann, daß der Lehrer in anderer Beziehung nicht ohne große Anstrengung und Gewandtheit seine Aufgabe zu lösen vermag. — Bei den mehr innerlichen Lehrgegenständen kann der Lehrer auch durch die tüchtigsten und willigsten Gehilfen nicht ersetzt werden; Kindern ist eine Beherrschung dieser Stoffe nicht zuzutrauen, deren nicht alle Lehrer sich rühmen können, und hier wäre ein verderbliches Herabziehen und Veräußerlichen unvermeidlich. Es darf ja selbst bei den Fertigkeiten nicht vergessen werden, daß die kleinen Gehilfen über das Mechanische wenig oder gar nicht hinauszukommen vermögen; sie können daher z. B. beim Leseunterrichte nur da beigezogen werden, wo es sich um die mechanische Association handelt, während beim logischen und ästhetischen Lesen, wo der Lehrer ein klares Bewußtsein des Inhalts haben und in dem Lernenden erzeugen soll, ihre Theilnahme nur verbildend wirken möchte.

Mechanisch im höheren Style könnten wir eine Unterrichtsweise nennen, welche bei allem Dringen auf bewußte Auffassung und Aneignung, ein sicheres Fortschreiten nur durch strengstes Festhalten gewisser Normen, mit möglichstem Ausschließen freier Bewegung, erreichen zu können vermeint. In diesem Sinne lehrt derjenige mechanisch, welcher ein Jahr wie das andere an den von seinem Leitfaden ihm vorgezeichneten Gang knechtisch sich bindet; mechanischer Unterricht ist es, wenn der Lehrer, mit ängstlichem Blicke auf die Regeln der Katechetik, jede Bemerkung des Schülers, welche diesen durchaus nicht zu entsprechen scheint, zurückweist; ebenso huldigt einem todten Mechanismus derjenige, welcher, in unwilliger Vorliebe für eine einzelne Methode, jeden Unterrichtsstoff in die durch diese vorgeschriebene Form zu zwängen sucht. So ist es gekommen, daß selbst Pestalozzianer, deren Meister doch allem Mechanismus so kräftig den Krieg erklärt, z. B. mit ihren geometrischen Constructionen in einen ziemlich bedenklichen Mechanismus verfallen sind.

Kämmel.

Melanchthon (Philipp), als Präceptor Deutschlands. Schon diese, nicht unbekannte, Benennung, wird den Lesern der Real-Encycl. anzeigen, was sie hier von dem treuen und ausgezeichneten Gehilfen bei dem Werke der Reformation, zunächst lesen werden. Wir wollen nämlich zuerst die Hauptmomente aus dem äußeren Leben des großen Mannes mittheilen, besonders sofern sie selbst ein pädagogisches Interesse haben, dann in kurzen Andeutungen seiner unsterblichen Verdienste als Lehrer in möglichster Kürze gedenken.

Philipp Melanchthon's Vater hieß Georg Schwarzerd, lebte in Bretten, einem Städtchen in der Unterpfalz, war ein sehr tüchtiger Rüstmeister und Waffenschmidt, dabei ein bis zur Aengstlichkeit gottesfürchtiger, zuverlässiger und pünctlicher Mann in Allem, was er that und versprach. Er erzog seine Kinder ernst und fromm, in großer Eintracht mit seiner Gattin Barbara Reuter. Er starb, eben in Mannheim mit Ablieferung von neuen Waffen beschäftigt, in den besten Jahren. Sein Sohn Philipp (geb. im Jahr 1497), dem er einst gesagt hatte, „er habe Vieles und Großes in der Welt erlebt, aber Größeres werde kom-

men," hinzusetzend: „Gott möge ihn leiten und regieren," war nur 10 Jahr alt, als er den geliebten Vater verlor.

Der Großvater mütterlicher Seite, Amtmann Reuter zu Bretten, nahm sich des Verwaiseten an, und wählte sehr glücklich in Joh. Unger einen gewandten Lehrer und Erzieher. Schon damals war Philipp wegen seines lebhaften Geistes und der leichten Gabe der Mittheilung, bei großer Bescheidenheit, wenn Aeltere sprachen, der Liebling der Stadt. Er fühlte zwar jeden Tadel tief, denn er war reizbar; aber er benutzte ihn dankbar. Seine Aussprache war anstoßend und lispelnd; aber er ruhte nicht eher, bis er den Fehler fast überwunden hatte. So einst Demosthenes, der große Redner Griechenlands, der anfangs sogar den ersten Buchstaben der Kunst, in welcher er nachher Meister wurde, nicht auszusprechen vermochte.

Aus dem Privatunterrichte ging er in den öffentlichen der gelehrten Schule zu Pforzheim über, wo Georg Simler das Studium der griechischen Sprache emporbrachte. Der fleißigste seiner Schüler war Philipp Schwarzerd. — Ein naher Verwandter, Reuchlin oder Capnio, dessen die Geschichte der Wiederherstellung der Wissenschaften in Deutschland nie vergessen kann, lernte bei einem Besuche das aufblühende Genie kennen. Denn als er aus Italien zurückkam, da feierte der 12jährige Knabe den Tag der Ankunft mit einem lateinischen Schauspiel, und führte es mit seinen Gespielen auf. Reuchlin schloß ihn entzückt in seine Arme, nannte ihn Sohn, schenkte ihm ein griechisches Lexicon und eine Sprachlehre, und nannte ihn, seinen Namen übersetzend, Philipp Melanchthon.

Auch dem Schulunterrichte entwuchs er so früh, daß er 13 Jahre alt die Universität Heidelberg beziehen konnte. Hier zeichnete er sich aus und ward mit Auszeichnung behandelt. Auf der Universität Tübingen, wohin er sich von Heidelberg begeben hatte, hörte er mehrere treffliche Lehrer in Sprachen und Wissenschaften. Doch zog ihn frühzeitig die Neigung eben so sehr zur Theologie, als zu den Classikern. Im 16. J. ward er Magister, hielt Vorlesungen, schrieb mehrere historische und philologische Schriften, namentlich eine griechische Grammatik, vertheidigte seinen väterlichen Freund und Verwandten, Reuchlin, der damals in Stuttgart in angesehenen Staatsämtern lebte, gegen die Mönche.

Auf Reuchlin's Vorschlag wurde Melanchthon im Jahre 1518 von Friedrich dem Weisen auf die 1502 errichtete Universität Wittenberg zum Prof. der griechischen Sprache berufen. Er war damals 21 Jahr alt. Hier lehrte der 15 Jahre ältere Luther seit 1508 die Theologie. Mit diesem wird M. seit der ersten Bekanntschaft eins. Vier Tage nach seiner Ankunft eröffnete er seine Vorlesungen, die sich einer ungewöhnlichen Frequenz erfreuten. — Blieb gleich das Emporbringen der classischen Literatur stets ein Hauptzweck seines Wirkens, so ward er doch bald Luther's treuester und thätigster Gehilfe bei dem Werke der Kirchenverbesserung, ja in den wichtigsten Momenten ward er Hauptwerkzeug der protestantischen Partei — mit Vorsicht und Mäßigung; er schrieb bekanntlich ihr Glaubensbekenntniß, — die Augsburgische Confession.

Der Antheil, den M. an den Visitationen der Kirche und Schule in Sachsen und der Festsetzung einer Schulordnung nahm, erwarb ihm überall Vertrauen. — Nach Luther's Tode lebte er noch 14 Jahre. Es ist nur Eine Stimme, daß Philipp M. nicht nur zu den gelehrtesten, sondern auch zu den besten Menschen seiner Zeit gehörte. Rein in seinen Sitten von der ersten Jugend an, recht eigentlich veredelt durch die frühe und stete Beschäftigung mit den Edelsten aus allen Jahrhunderten; arbeitsam, unverdrossen wie Wenige, ein Humanist nicht nur als Sprachgelehrter, sondern durchaus human in seiner Gesinnung, von Natur zwar heftig und reizbar, aber höchst streng gegen sich selbst in der Beherrschung seiner Affecten; wenn er irgend von der Arbeit aufathmen konnte, heiter, jovial, auch wohl sarcastisch; wohlthätig bis zur unweisen Verschwendung, selbst aber im höchsten Grade einfach in der Kleidung und in jedem sinnlichen Genusse — wie wäre es möglich gewesen, daß ein solcher Mann wahre Feinde gehabt hätte? — Unstreitig grenzte seine Friedensliebe zuweilen an Schwäche. — Im schönsten Lichte zeigte sich sein milder Sinn im häuslichen Leben. Er war ein vortrefflicher Gatte; immer sanft, duldsam, auch wenn er oft von einer peinlich sorgenden Gattin beunruhigt ward; die kleinen Sorgen mit ihr theilend; oft seinen Studien nachdenkend, das Buch in der einen, das Wiegenband in der andern Hand. Bei allen fast unübersehbaren Geschäften gab er sich doch oft und gern seinen Schülern hin. Fast immer speisete eine Zahl auserlesener deutscher und ausländischer Jünglinge an seinem Tische. Oft wurden, erzählt man, wohl zehn Sprachen daran gesprochen. Auf seinen Reisen, die er meist zu Pferde machte, umgab ihn stets eine Begleitung seiner Jünger. Scherz und Ernst verkürzte den Weg.

Die Klage Wittenbergs von M.'s Tode hallte in allen Städten und Ländern Deutschlands wieder, aber er war ja Praeceptor Germaniae. Man mag ihn nun als academischen Lehrer, oder als Schriftsteller, oder als thätigen Theilnehmer an der Verbesserung des Schulwesens betrachten — aus jedem dieser Standpuncte wird man das Urtheil der Zeitgenossen und der Nachwelt gerecht finden. Er war aber nicht nur Lehrer Germaniens, daß er unzählige Schüler gebildet, sondern auch durch die Menge lehrreicher Schriften, die er gefertigt und zum Druck befördert hatte.

Schulmann ist M. nie gewesen. Aber er hat doch in seinen früheren Jahren unterrichtet, und ist tief eingedrungen in das Bedürfniß der Schulen und in die Lage des Schullehrers. In seinem eigenen Unterrichte muß er sehr viel traurige Erfahrungen gemacht haben, welche das bestätigen, was er von der Noth der Schullehrer in seinem Kreise gehört haben mochte. Wenigstens stellt er in seiner früheren Rede de aerumnis Paedagogorum ein so trauriges Bild von dem Geschäft des Jugendlehrers auf, daß er leicht einen jungen Mann von diesem so nützlichen Stande abschrecken könnte. Desto mehr contrastirt mit dieser Schilderung seine spätere Aeußerung. Denn nachdem er mancherlei Kämpfe bestanden und mancherlei schmerzliche Erfahrungen gemacht hatte, da pries er doch den Schulstand glücklich; da äußerte er, „wenn er auch nicht glänzend sei, so habe er das größte Verdienst um den Staat. Selbst Kinderlehrer zu sein, sei erfreulich. Da wohne

noch die Unschuld, und es könne dem Lehrer so wohl in seinem Kreise sein, den selbst himmlische Schutzgeister zu umschweben schienen."

Die gelehrten Schulen verdanken ihm vorzüglich eine große Menge von Hilfsmitteln, so wie er auch von einzelnen Städten, z. B. von Naumburg, Mühlhausen und Bautzen, eingeladen ward, dergl. Schulen einzurichten. Von seinem Geiste beseelt, gingen auch viele der wackersten Schulmänner aus seiner Schule hervor, und gewannen in dem unmittelbaren Wirken für die Jugend an Einsichten und Erfahrungen, welche der blos academische Lehrer sich selten erwerben kann. Die berühmtesten Pädagogen jener Zeit hatten unter ihm studirt, oder sich doch seine Grundsätze angeeignet. Valentin Trotzendorf, Joachim Camerarius, Eobanus Hessus, Michael Neander und vor allen Johann Sturm — dieser wahrhaft große Methodiker, — sie alle ehrten in unserm M. ihren Lehrer und so ward er auch durch solche von ihm gebildete Schulmänner der Lehrer der germanischen Jugend in allen Gegenden des Vaterlandes.

S. Ruhkopfs Geschichte d. Schul- und Erziehungswesens 1. Thl. und Schwarz Geschichte der Erziehung. 2. Thl. S. 222.

Die Nothwendigkeit der Verbesserung der Schulen hatte unstreitig Luther zuerst eingesehen, und mit der ganzen Kraft seines Geistes und seiner Sprache in den beiden herrlichen Schriften: „An den christlichen Adel deutscher Nation" und „an die Bürgermeister und Rathsherren deutscher Städte (1524)," Allen ans Herz gelegt. Auch hatte er bei jeder Gelegenheit auf die hohe Wichtigkeit der Sprachen aufmerksam gemacht. Er war es auch, der nicht ruhete, bis eine Visitation der Schulen von dem Churfürsten angeordnet wurde. Sie hatte die vormalige sächs. Schulordnung zur Folge. An ihr hatte Melanchthon den größten Antheil, und sie wurde lange Zeit nicht nur für die Fürstenschulen, sondern auch für die Gymnasien vieler andern Provinzen und Länder eine bestehende Norm. Sie scheint in der That nur auf das, was bei dem damaligen schlechten Zustande der Geistlichkeit am meisten Noth that, berechnet gewesen zu sein, um bessere Pfarrherren zu bilden.

So viel von Melanchthon, der Luther's Sonne wie ein mildes Mondlicht begleitet.

Sein Leben ist in früherer und späterer Zeit in besondern Schriften dargestellt worden, besonders hat man ihn als Theologen characterisirt, weniger aber als Schulmann und Lehrer Germaniens. Doch hat der sel. Canzler Niemeyer in Halle, dem wir hier gefolgt sind, diese Seite seines Wesens in einer besondern kleinen Schrift hervorgehoben, welche folgenden Titel führt: „Philipp Mel. als Praeceptor Germaniae. Einladungsschrift zur Säcularfeier der Reformation in der vereinigten Hauptschule und dem königl. Pädagogium zu Halle — Namens der Schuldirection von Dr. A. H. N. u. s. w. Halle und Berlin, in der Buchhandlung des Waisenhauses. 1817". 10.

Memnonik s. Gedächtniß.

Menschenerzeugung. Soll die Jugend frühzeitig über sie belehrt werden? Das ist allerdings eine Frage, welche, obschon sie einen anthropologischen Gegenstand berührt, doch auch in das Gebiet der Pädagogik gehört. Die Beantwortung dieser Frage fällt von Seiten der Pädagogen doppelt aus; Einige bejahen, Andere verneinen sie. Unsers Dafürhaltens kommt es hierbei eben so sehr auf die innere Erfahrung des Erziehers an, als auf Das zu achten ist, was man an dem Zöglinge bemerkt.

Man erzählt, daß einst bei einer öffentlichen Prüfung auf dem Dessauer Philanthropin Basedow's Tochter den thierischen Zeugungsproceß an Wandbildern anschaulich gemacht habe, und daß zu dieser Prüfung alle Pädagogen Deutschlands eingeladen und von vielen Behörden bestimmte Schulmänner gesendet worden wären.

Sollte nicht das sittliche Gefühl eines wahrhaft gebildeten teutschen Erziehers jene Dessauer Veranschaulichung heut zu Tage verwerfen und folgerichtig also auch jede Annäherung an dieselbe lieber vermeiden, als die kindliche Einbildungskraft, durch welche der ganze Mensch verunreinigt werden kann, in Versuchung führen? Die Erfahrung lehrt, daß christlichen Hausmüttern, welche mit den Ihrigen biblische Geschichte lesen, dieser Punct stets unangenehm und bedenklich ist, sobald sie auf Bibelstellen kommen, in welchen Ausdrücke, die sich mehr oder weniger auf die Erzeugung des Menschen beziehen, gelesen werden. Gewöhnlich sind im häuslichen Kreise Zöglinge des verschiedensten Alters beiderlei Geschlechts versammelt, und die Kleinen fragen am meisten und sind auch der Erklärungen bedürftig. Daher auch wollen Manche den Kindern lieber einen Auszug des Alten und Neuen Testaments in die Hände geben, in welchem Anstoß erregende Ausdrücke, z. B. „die war schwanger," „gebären," „Mutterleib" u. dergl. vermieden oder mit andern, weniger anstößigen für die jugendliche Phantasie vertauscht worden sind. Allerdings ist vor unmündigen Kindern die größte Vorsicht zu beweisen. Allein die heilige Schrift ist ja nicht für Unmündige abgefaßt, und im Confirmandenunterrichte oder in den höhern Classen der Schule ist das Anführen solcher Ausdrücke nicht zu vermeiden. Indessen bleibt es wohl immer die Pflicht des Lehrers und Erziehers, seinem bessern Gefühle und seiner Erfahrung zu folgen und dahin zu sehen, daß die jugendliche Phantasie nicht in Versuchung geführt, oder daß der kindliche Sinn nicht geärgert werde. (Matth. 18, 6. Luc. 17, 2). Dem Geistlichen freilich kann kein Vorwurf darüber gemacht werden, wenn er Ausdrücke, wovon es sich hier handelt, (z. B. bei der Trauung: „Du sollst mit Schmerzen Kinder gebären") ohne Scheu vorliest; er ist nun einmal an die lutherische Bibelübersetzung und an gewisse Formulare gebunden. Aber auch der Lehrer in der Schule verdient keinen Tadel, wenn er im Lesen der heil. Schrift nicht alle Stellen vermeidet, worin Naturalia vorkommen; eher möchte er zu tadeln sei, wenn er, sobald ein bedenkliches Capitel oder ein bedenklicher Vers kommt, plötzlich „Halt" ruft und drei Verse oder ein Capitel weiterhin fortfährt. Die jugendliche Neugierde liest nach, sucht und findet bald, was sie nicht erfahren soll. Sind in einer Schule, wie das wohl überall anzunehmen ist, Wissende und Nichtwissende, was die Naturalia betrifft, so ist es den Wissenden gut, auch das noch zu wissen, daß der Lehrer sehr anständig davon reden kann; den Nichtwissenden ist es gut, daß die Bibel und des Lehrers ernstes Wort ein Gegengewicht gegen unzüchtige Mittheilungen bilden. Dem unverbesserlich Unreinen ist freilich Alles unrein.

Doch wir kommen wieder auf die Vorfrage zurück: Soll und darf die Jugend über den Ursprung und die Erzeugung des Menschen belehrt werden? Wir beantworten diese Frage mit den Worten eines Mannes, dessen Stimme auch hierin eine große Giltigkeit hat. Niemeyer (im 2. Theile seiner Grundsätze u. s. w. S. 275) sagt:

„Allerdings sollte man Kinder über diese, einer zarten Behandlung so bedürftige Materie, nie mit eigentlicher Unwahrheit hintergehn, oder sie durch elende Mährchen täuschen wollen. Es hat sicher nicht den geringsten Schaden, wenn sie, seien sie auch noch so jung, wissen, daß sie einst in dem Leibe ihrer Mutter ruheten, daß diese bei ihrer Geburt viele Schmerzen litt und deshalb krank ward. Sie sehen das täglich. Warum sie denn irre führen? Warum sie mißtrauisch machen? Warum nicht auch dadurch Liebe zur Mutter befördern? Man läßt sie ja wohl Ps. 22, 11. 139, 13 auswendig lernen und lehrt sie singen: „Nun danket alle Gott — der uns von Mutterleib" u. s. w. —

„Aber bedenklicher ist Belehrung über Erzeugung. Sie gibt der Phantasie weit mehr zu schaffen. Man soll sie daher nicht übereilen. Kommen Kinder, wie so leicht durch den Anblick der Thierbegattungen, oft selbst durch frühes Lesen der Bibel geschieht, von selbst darauf: so rede man ihnen nicht aus, was wahr ist, oder verbiete ihnen wohl gar den Mund, sondern behandle nur die Sache mit der größten Ernsthaftigkeit. Sind sie noch sehr jung, so lassen sie sich mit allgemeinen Antworten auf ihre Fragen, was die Thiere thun? — daß sie spielen, scherzen u. s. w. abweisen. Werden sie größer, so rede man deutlicher. Dies sei nun

besonders auch der Fall bei dem anthropologischen Unterrichte der Jünglinge, die dann gewiß nicht mehr unwissend sind, und bei denen gerade hier der Lehrer die trefflichste Gelegenheit hat, sie mit einem heiligen Schauer vor der Weisheit des Schöpfers in dieser Einrichtung zu erfüllen, und sie zugleich zu warnen, ein so kunstvolles Werk, wie der menschliche Körper auch von dieser Seite sei, nicht durch schändlichen Mißbrauch zu zerstören."

S. die Literatur, welche unter dem Artikel „Anthropologie" in dem 1. Bde. der pädag. Real-Encycl. angezeigt ist. 7.

Menschengeschichte s. Geschichte.

Methode. — Vgl. den Artikel „Lehrmethode." — Zu dem dort Gesagten fügen wir noch hinzu, daß Dr. Braubach in seiner „Fundamentallehre der Pädagogik" (Gießen, 1841.) S. 170 jenen Begriff auf folgende Weise erklärt:

„Methode ist im Allgemeinen die regelmäßige Art und Weise eines Verfahrens, und zwar im engern Sinne das richtige Verfahren, im weitern Sinne jedes Verfahren, auch das falsche. — Für die Pädagogik ist demnach die Methode, im weitern Sinne, dasjenige Verfahren, welches ein Erzieher und Lehrer bei seinen erziehlichen und unterrichtlichen Einwirkungen befolgt; die Methode im engern Sinne dagegen ist diejenige, welche jeder Erzieher und Lehrer bei der Erziehung und dem Unterrichte sich zur Regel machen soll."

Weiterhin (S. 176 ff.) unterscheidet Braubach zwischen objectiver und subjectiver Methode.

„Die objective Methode (sagt er) enthält das Verfahren selbst, wie es durch die Wissenschaft als nothwendig sich herausstellt; die subjective Methode ist das Verfahren, wie es durch die Ausübung im Erzieher und Lehrer belebt und in seiner Wirksamkeit gesichert wird. Die Grundlage der objectiven Methode ist die Philosophie des zu lehrenden Gegenstandes; sie ist derjenige Gang, welcher dem Gegenstande des Unterrichtes selbst naturgemäß entnommen werden muß. — Die subjective Methode beruht in dem Geiste des Lehrers und Erziehers; sie ist nicht eine von der objectiven Methode verschiedene, sondern nur die Belebung und Begeistigung derselben."

Methodik (Methodenlehre, Methodologie). Methodik oder Methodenlehre ist diejenige Wissenschaft, welche die Grundsätze über die Art und Weise aufstellt, in welcher der Unterricht zu ertheilen ist, und diese Grundsätze auf die einzelnen Lehrgegenstände anwendet. Sie beantwortet also die Frage: „wie soll gelehrt werden?" — In wiefern sie die allgemeinen Regeln festsetzt, nach welchen jeder Unterricht zu ertheilen ist, heißt sie allgemeine Methodik; trägt sie jene Regeln auch auf besondere Unterrichtsgegenstände über, so wird sie besondere Methodik genannt. — Die Methodik bildet den zweiten Theil der Didactik; jene hat es blos mit der Form des Unterrichts zu thun, diese dagegen stellt auch die Regeln über den Unterrichtsstoff auf. Jene verbreitet sich demnach über Lehrgang, Lehrform, Lehrton und Lehrmittel. — Die betreffenden Artikel geben über alle diese Gegenstände genauere Auskunft. —

Die eben gegebene Erklärung ist die in den meisten Lehrbüchern der Unterrichtswissenschaft angenommene. Einige Pädagogen wollen nur die Anwendung der allgemeinen Grundsätze auf die besondern Lehrgegenstände „Methodik" genannt wissen, und verweisen den Inhalt dessen, was Andere in der allgemeinen Methodik vortragen, in den ersten Theil der Didactik. Dr. Jacobi*) nennt den ganzen ersten Theil der Didactik: „allgemeine Methodik." Andere, z. B. Weinkopf**), nennen die Anweisung, die allgemeinen Grundsätze der Didactik auf alle einzelnen Lehrgegenstände anzuwenden, Methodologie, während sie unter Methodik eine Anweisung verstehen, welche sich blos auf die allgemein nothwendigen Gegenstände beschränkt. Diese Unterscheidung ist eine nur willkürlich angenommene. Dasselbe gilt von jener Bestimmung, welche unter pädagogischer Methodologie „die Zusammenstellung der in alter und neuer Zeit angewendeten Unterrichtsmethoden" verstanden wissen will. — Dr. Braubach definirt Methodik als „die Wissenschaft und Kunst des richtigen Verfahrens," und will, daß dieselbe in der Pädagogik nicht als eine besondere, nebenbei laufende Wissenschaft erscheinen solle, sie sei vielmehr die Pädagogik selbst in ihrer richtig ausübenden Weise.

Diejenigen Schriften, welche sich vorzugsweise mit der Methodik beschäftigen, pflegt man Methodenbücher zu nennen. Dergleichen Schriften sind:

*) Dr. F. Jacobi deutsche Schulmethodik. Ein Handbuch für Lehrer, besonders für die Mitglieder der Schullehrerfortbildungsanstalten und für gehobene Schullehrerseminarien. Altorf, 1841.

**) Weinkopf Didactik und Methodik. 1822.

Dr. C. C. G. Zerrenner Methodenbuch für Volksschullehrer. 5. Aufl. Magdeburg, 1839. 2 Thlr.
M. E. L. Schweitzer Methodik für Elementarlehrer oder Wegweiser auf den Unterrichtsfeldern der Volksschule. Zeitz, 1833. (3. Aufl. 1842). 1½ Thlr.
F. A. Diesterweg Wegweiser zur Bildung für Lehrer und die Lehrer werden wollen oder methodisch pract. Anweisung zur Führung des Lehramtes. Essen, 1835. (Neue Aufl. 1840. 3 Thlr. 25 Sgr.)
J. B. Spieß Unterrichtswegweiser für das Gesammtgebiet der Lehrgegenstände in Volksschulen für Lehrer an denselben. 2. Aufl. Gießen, 1840 ff.
J. Ph. Bender Methodenlehre für Lehrer in den gemeinen Volksschulen. Frankfurt, 1810. 12½ Sgr.
C. G. Bormann Hand- u. Methodenbuch f. Schullehrer. Leipzig, 1803. 22½ Sgr.
J. Decker Methodik f. Volksschullehrer. Tondern, 1821. 17½ Sgr.
F. Fricke Methodik d. öffentlichen Unterrichts. Halle, 1803. 2 Thle. 3 Thlr.
F. H. Gaheis Handbuch einer reinen Methodik f. Schullehrer. Wien, 1800. 25 Sgr.
Al. Parizek über Lehrmethode in Volksschulen. Prag, 1810. 25 Sgr.
G. F. Seiler Schulmethodenb. Erlangen, 1802. 7½ Sgr.

Methodisch. Das aus der griechischen Sprache entlehnte Wort methodisch (μεθοδικος) bedeutet: regelrecht, plangemäß, nach festen Grundsätzen geordnet. Der Unterricht heißt „methodisch," wenn jeder einzelne Lehrgegenstand naturgemäß, in richtiger Stufenfolge (vom Leichten zum Schwerern fortschreitend) vorgetragen wird.

Metrik. Die Metrik ist die Lehre von den Versmaßen und Versarten, welche man Metra (von μέτρον, das Maaß) nennt. Jedes Metrum besteht aber aus einer rhythmischen Reihe von Sylben, indem nach einer gesetzmäßig abgemessenen Bewegung in einer gewissen Anzahl lange und kurze Sylben, deren Quantität die Prosodik (s. d. Art.) bestimmt, mit einander abwechseln. Dieser Rhythmus des Verses, welcher in gleichmäßiger Bewegung fortläuft und in aufeinanfolgenden Reihen nach bestimmten Regeln wiederkehrt, wodurch die Sprache zur gebundenen Rede wird, ist wesentlich verschieden von dem Numerus der Prosa oder der ungebundenen Rede, welcher auf einer harmonischen und für das Ohr wohlgefälligen Verbindung und Folge der Worte eines Satzes beruht, so jedoch, daß dieser Tonfall der Worte als Laute verschiedenen Zeitmaaßes sich frei fortbewegt und die Rede nicht in Verse übergeht. In deutschen Gedichten aber wie in den neuern cultivirten Sprachen überhaupt, besteht neben dem Rhythmus des Metrums noch der Gleichklang der Sylben oder Reim, und es ist nöthig. Beides wohl zu unterscheiden und besonders zu behandeln.

Der Rhythmus, die technische Form eines Gedichts, welche in dem Wohlklange oder der Melodie und Harmonie articulirter Töne beruht, ist die Grundbedingung des Metrums, das nach dem Tact abwechselnder Zeitfüße abgemessen sich zu einem wohlgeordneten und wohltönenden Ganzen gestaltet und dem Verse zum Grunde liegt.

Jeder Fuß eines Verses enthält zwei oder mehrere Zeitmomente und besteht daher aus zwei oder mehreren langen und kurzen Sylben, welche zu einer rhythmischen Einheit verbunden entweder in einem Worte oder in Wörtern, die wie Artikel, Beiwort, Vorwort und Hauptwort u. s. w. zusammen gehören, vorhanden sind: z. B. Gefahr, der Mann, lebe fromm, mit Gewalt, an dem Flusse. Meist aber gehören diese Sylben im Verse zu dem vorhergehenden und nachfolgenden Worte oder Satztheile, so daß die Wortfüße durch die Versfüße zerschnitten werden: z. B. erschal- | le hoh- | es Sie- | gslied, || erschal- | le weit | umher. Es können zwar in einem Fuße zwei Sylben durch die Stimme hervorgehoben werden, allein eine Sylbe hat jedesmal den Hauptton und steht in der Arsis (Hebung), wodurch die andern tonloser werden und in die Thesis (Senkung) kommen, so daß eben dadurch, daß die tonlosen Sylben sich um einen Mittelpunct sammeln, der Fuß zu einer rhythmischen Einheit wird. Man unterscheidet im Deutschen nach der Zahl der Sylben zwei-, drei- und viersylbige Füße, welche noch immer am passendsten mit ihren griechischen Namen aufgeführt werden. 1) Zweisylbige Füße: Trochäus oder Choreus: — ∪, alle, Sommer, Jambus: ∪ —, Geduld, versagt; Spondeus: — —, Waldhorn, Ehrfurcht; Pyrrhichius, ∪∪, welcher in einzelnen Wörtern im Deutschen nicht vorkommt, da jedes zwei- und mehrsylbige Deutsche Wort auf einer seiner Sylben den Ton haben muß; er wird daher nur durch tonlose einsylbige Wörter oder durch tonlose Sylben eines oder zweier Wörter gebildet: in der Nacht, traurige. 2) Dreisylbige Füße: Dactylus: — ∪∪, Sterbliche; Anapästus: ∪∪ —, der Soldat triumphirt; Amphimacer oder Creticus: — ∪ —, Vaterland, Gottes Wort, Vollgenuß; Amphibrachys: ∪ — ∪, Begierde, die Sterne; Bacchius: — — ∪, Einöde, Wort halten; Antibacchius oder Palimbacchius: ∪ — —, gemüthskrank, Genußsucht; (von Andern wird der erstere Antibacchius, und der zweite Bacchius genannt); Molossus: — — —, ehrfurchtsvoll, Neujahrsnacht; Tribrachys, ∪∪∪, welcher eben so wie der Pyrrhichius in einzelnen deutschen Wörtern nicht statt findet, beseligende, lobet den Gesang. 3) Viersylbige Füße: Ditrochäus: — ∪ — ∪, Widersacher, Weltenherrscher; Dijambus: ∪ — ∪ —, vertrauensvoll; Choriambus: — ∪∪ —, Schreckengestalt; Antispastus: ∪ — — ∪, Gebirgswege, Gesundbrunnen; der sinkende Joniker: — — ∪∪, Nachtschmetterling; der steigende Joniker: ∪∪ — —, Majestätsrecht; erster Epitritus: ∪ — — —, Geduldsprüfstein, Gesangwettstreit; zweiter Epitritus: — ∪ — —, Nachtigallschlag; dritter Epitritus: — — ∪ —, Nachtwächterdienst; vierter Epitritus: — — — ∪, Purpurtraube, Mittagshitze; erster Päon: — ∪∪∪, fröhlichere; zweiter Päon: ∪ — ∪∪, gewaltige; dritter Päon: ∪∪ — ∪, majestätisch, triumphirend; vierter Päon: ∪∪∪ —, welcher sich in einzelnen Wörtern nicht findet, in dem Gebet; Dispondeus: — — — —, Reichstagsabschied, Mittagsmahlzeit, Seemundvorrath; Proceleusmaticus:

⏑⏑⏑⏑, welcher ebenfalls in einzelnen Worten allein nicht vorkommt, fürchterlichere, schrecklicheres Geheul.

Zu einem Metrum oder Verstact gehört entweder ein Fuß (Monopodie) oder es werden zwei Füße mit einander verbunden (Dipodie, Syzygie), was namentlich in trochäischen Versen der Fall ist. Je nachdem ein Vers ein, zwei, drei, vier, fünf, sechs u. s. w. Füße enthält, wird er Monometer, Dimeter, Trimeter, Tetrameter, Pentameter, Hexameter u. s. w. genannt. Die Verse, in denen alle Metra vollständig vorhanden sind, heißen vollständige (akatalektische), diejenigen, an deren Ende ein oder zwei Sylben fehlen, unvollständige (katalektische), diejenigen, denen ein ganzer Fuß fehlt, abgekürzte (brachykatalektische), und diejenigen, die am Ende noch einen Fuß über ihr Metrum enthalten, überzählige (hyperkatalektische) Verse. Einfach ist ein Vers, wenn er gleiche Versfüße, zusammengesetzt, wenn er ungleiche Versfüße (z. B. Spondäen, Trochäen und Choriamben) enthält. Sind die Verse in einem Gedichte gleich, so heißt es ein Monokolon; sind zwei, drei, vier Versarten mit einander verbunden, so heißen sie Dikola, Trikola, Tetrakola. Die Verse endlich, welche zu einem rhythmischen Ganzen verbunden in einem Gedicht hintereinander regelmäßig wiederkehren, nennt man eine Strophe, und besteht sie aus zwei Versen oder Zeilen, so wird sie Distichon, aus drei Zeilen, Tristichon, aus vier Zeilen, Tetrastichon u. s. w. genannt. Hiervon sind blos dithyrambische Gedichte und die Verse ausgenommen, welche nicht nach bestimmten Füßen, sondern nach bloßen Hebungen oder Tonsylben gemessen werden.

In längeren Versen finden sich Pausen oder rhythmische Cäsuren, durch welche der Vers zerschnitten wird, sie sind männlich, wenn sich das Wort auf eine betonte Sylbe, weiblich, wenn es sich auf eine unbetonte Sylbe endigt; z. B.

Gutes gewollt, || mit Vertraun und Beharrlichkeit, ||
führet zum Ausgang!
Solches erfuhren wir selbst, || du trautester; || solches der
Sohn auch!

oder:

Verwandte Seelen || verstehen sich ganz,
Nimm dieses Liedes || Vergißmeinnichtkranz.

Hiervon ist verschieden die Wortcäsur, welche durch die Zerschneidung der Worte durch die Versfüße entsteht (s. oben: erschalle hohes Siegeslied u. s. w.). Denn ein Vers, in welchem alle Wortfüße mit den Versfüßen endigen, ist einförmig und ermüdend, wie:

Das Alter hat
Seitdem | Dein Haupt | noch mehr | mit
Schnee | bestreut.

Dagegen erhält der Vers durch jene Wortcäsur, in ihrer Mannigfaltigkeit angewendet, erst seine technische Schönheit und melodische Kraft und Würde.

Durch die Zusammensetzung der oben genannten Versfüße nach ihrer rhythmischen Verwandtschaft entstehen nun die mannigfaltigen einzelnen Versarten, von denen in den Lehrbüchern über die Metrik die besonderen Namen und die genaueren Regeln angegeben werden. Je bild- und biegsamer und je tonreicher eine cultivirte Sprache ist, wie die griechische, desto reicher und schöner muß auch die metrische Mannigfaltigkeit ihrer Gedichte sein. Es ist aber ein thörigtes Beginnen, irgend einer Sprache Metra aufzwingen zu wollen, welche ihren organischen Gesetzen widerstreiten, und namentlich sträuben sich die neueren und lebenden Sprachen auch der gebildetsten Völker gegen Metra, in denen drei und mehr kurze oder lange Sylben hintereinander angehäuft werden. Im Deutschen sind am häufigsten und schönsten die jambischen, trochäischen und dactylischen, seltener die anapästischen, cretischen und choriambischen Versarten ausgebildet worden, wiewohl man sich auch im Amphibrachys, Päon, bacchischen und steigend ionischen Verse versucht hat, und namentlich haben Klopstock, Cramer, Ramler, Schiller, Goethe, Voß, Kosegarten, v. Platen u. A. durch ihre Dichtungen in einer früher nie geahneten Schönheit die metrische Bildsamkeit der deutschen Sprache verherrlicht.

Außer dem Versmaße wird der Wohllaut eines Gedichtes befördert und gehoben durch den melodischen Gleichklang der Worte oder deren Sylben. Man nennt ihn den Reim. Er findet sich schon in lateinischen Gedichten von Kirchenvätern des 4. Jahrhunderts, und ward später, wie vom Mönche Otfried im 9. Jahrhundert, auch auf deutsche Gesänge übertragen. Allgemein kam er aber im 12. Jahrhundert in Gebrauch, als die Ritter- und Minnelieder sich von den Arabern zu den Troubadours des südlichen Frankreichs und von diesen über Deutschland verbreiteten, so wie er auch in sprichwörtlichen Redensarten häufig Anwendung fand. Man unterscheidet eine dreifache Art dieses Gleichklanges, die Alliteration, die Assonanz und den eigentlichen Reim. Die Alliteration oder der Stabreim besteht in der Wiederkehr derselben Consonanten zu Anfange der Wörter oder ihrer Stammsylben: z. B. mit Mann und Maus; mit Haut und Haar; von Land und Leuten; und hohler und hohler hört man's heulen. Die Assonanz oder der Stimmreim wird durch die Wiederholung derselben Vocale in aufeinanderfolgenden Worten hervorgebracht: z. B. fremd Brot schmeckt wohl; nun dappelt's und rappelt's und klappert's im Saal. Durch die Verbindung mit Alliteration und Assonanz entsteht der eigentliche Reim d. i. die Wiederkehr gleichlautender Sylben nach ihren Consonanten und Vocalen zu Anfange, in der Mitte oder, was das Gewöhnlichste ist, am Ende der Verse. Die ersteren sind Anfangsreime, z. B. da sackt man auf! und brennt das Haus, da packt man auf und rennt hinaus. Die zweiten heißen Binnenreime, z. B. sie kommen und zeigen und neigen sich all', unzählige selige Leute. Der gewöhnlichste und bekannteste ist der Endreim, dessen Wesen darin besteht, daß metrisch abgemessene Sylbenreihen sich mit solchen Vorstellungen schließen, welche in sich einen Ruhepunct im Gedanken enthalten und deren Wortendungen gleich auslauten. Daher können Artikel, Fürwörter, Verbindungswörter, Vorwörter, Beiwörter vor ihren folgenden Hauptwörtern nicht als Reime dienen, da diese mit der Betonung der Wörter beim Vortrage zusammenfallen. Man theilt aber die Reime ein in männliche, welche lange Sylben sind, wie Kraft, schafft, entrafft, Noth, todt, roth u. s. w.; in weibliche d. i. Trochäen, wie Willen, stillen, Leute, heute u. s. w.; in gleitende d. i. Dactylen, wie Sterbliche, erbliche, verderbliche u. s. w.; in schwebende, welche aus zwei Stammsylben oder zwei Längen oder zwei Hebungen bestehen, wie Ehstand, Wehstand, wehrlos, ehrlos, steht er, geht er, in den

Forst zieht, in den Horst flieht, der Freude nah, zum Leide da u. s. w.; in reiche, wenn die Consonanten und Vocale von Wörtern verschiedener Bedeutung gleichklingen, wie entfahren, befahren, verfahren, Schaft, schafft, Spiele, spiele u. s. w.; in gleiche, wenn dieselben Worte in demselben Sinne wiederkehren, was aber, wenn nicht durch die absichtliche Wiederholung demselben Worte ein besonderer Nachdruck gegeben werden soll, in eine fehlerhafte Worttändelei ausartet. Schlagreime nennt man solche, welche in Menge unmittelbar auf einanderfolgen, wie in Gellert's Gedicht: die Bauern und der Amtmann, studiret, gebühret, angeführet, citiret, ausschändiret, schematisiret, gerühret. Der Reim ist ächt oder rein, wenn die scharf oder hochbetonten Sylben übereinstimmen, wie geboren und verloren, Schatten und ermatten; er ist unächt und unrein, wenn der Ton der Sylben blos ähnlich klingt, wie grünen und erschienen, raffen und schlafen, Geklirr und dafür u. s. w. Noch mehr, als solche unächte Reime, ist es zu tadeln, wenn Bildungs- oder Biegungssylben entweder mit einander oder mit Stammwörtern gereimt werden, z. B. Zeit, Ewigkeit, Vergänglichkeit, Entschlossenheit, Herr, verständiger u. s. w. Wörter dürfen natürlich des Reims wegen niemals gebrochen werden, es sei denn, daß man dadurch das Komische hervorzubringen strebt; z. B. seht, | wie dem Herrn Secret- | arius die Perücke steht. Endlich hat man besonders in der ältesten deutschen Poesie die Verse auch nach bloßen Hebungen mit darauf folgenden ein- und zweisylbigen Senkungen gemessen und in männlichen oder weiblichen Reimen endigen lassen; man nennt sie Knittelverse, welche auch neuere Dichter, wie Schiller in Wallensteins Lager, Goethe im Faust, Rückert u. A., angewendet haben. Gewöhnlich aber sind der Reim und der metrische Rhythmus in ihrer mannigfaltigen Gestaltung, melodischen Verbindung und Abwechselung vereinigt, und je geistreicher, gebildeter, zartfühlender ein Dichter ist, desto gewandter versteht er auch jeder individuellen Schöpfung seiner Einbildungskraft das treffende Metrum mit dem Reime anzuzeigen und Stoff und Form des Gedichts harmonisch zu verbinden.

Ueber die Metrik sind außer den Schriften

G. Hermann's (de metris poetarum Graecorum et Romanorum libri III. Lips. 1799. Handbuch der Metrik. Ebend. 1799. Elementa doctrinae metricae. Lips. 1816. Epitome doctr. metr. Lips. 1818.)

als brauchbare Hand- und Lehrbücher zu empfehlen:

Aug. Apel Metrik. 2 Thle. Leipzig, 1814 und 1816. Joh. Heinr. Voß Zeitmessung d. deutschen Sprache. Königsberg, 1802. Grotefend Anfangsgründe d. deutschen Prosodie. Gießen, 1815. Joh. Jos. Dilschneider Verslehre d. deutschen Sprache. Cöln, 1823.

Lpd.

Militärerziehung ist von der allgemeinen Menschenerziehung, deren Grundsätze sie, wie dieselben in der menschlichen Natur und Bestimmung liegen, gegenwärtig befolgt, nur dadurch verschieden, daß sie militärische Einrichtungen und Formen anwendet, um Knaben und Jünglinge, welche zum Militärstande bestimmt sind, frühzeitig an diese, wie an militärische Eigenschaften zu gewöhnen. Es liegt der Erziehung, wie dem Unterrichte, ein bestimmter Plan zum Grunde, über welchen Reglements, Regulative oder Instructionen hinreichende Auskunft geben. Durch eine militärische Hausverfassung, nach welcher das tägliche Leben der Zöglinge, vom Aufstehen bis zum Niederlegen, in allen Beziehungen geregelt ist und beaufsichtigt wird, sucht man sie zunächst an Ordnung, Reinlichkeit, Pünctlichkeit, Fleiß und artiges Betragen zu gewöhnen, während für die Gesundheitspflege und Körperbildung durch Spazierengehen, Schlittschuhlaufen, Tänzen, Fechten, Reiten und Schwimmen, so wie durch die Gymnastik im Allgemeinen und Exerzierübungen im Besondern Sorge getragen wird. Die religiös-sittliche Erziehung geht von den Grundsätzen der Religion und Sittenlehre aus, und prägt den jungen Leuten, außer der allgemeinen Verpflichtung zur Religiosität und Sittlichkeit, noch besonders pünctlichen Gehorsam, Ehrliebe, Kameradschaftlichkeit, Dankbarkeit, Wahrheit, Verschwiegenheit, Rechtschaffenheit, Achtung für die öffentliche Meinung, Höflichkeit und Sittenanmuth ein, indem man ihnen nicht nur Unterricht in der Religion und Moral ertheilen läßt, sondern zugleich auch einen gemeinschaftlichen Wetteifer in jenen Tugenden, in Fleiß und gutem Betragen, durch den Sporn des Ehrgefühls, durch mündliche und schriftliche Prüfungen, durch monatliche Censuren über Betragen, Fleiß und Fortschritte, durch angemessene Belohnungen und Strafen, durch Auszeichnungen und Ehrenzeichen unter denselben anzuregen bemüht ist. Die Befolgung der Grundsätze zu überwachen und die Verfassungsgesetze zu handhaben, ist das Geschäft nicht nur einiger Officiere und Unterofficiere (Gouverneurs) im Hause, sondern auch der (Militär- und Civil-) Lehrer in den Stunden. Dieses so schwierige Geschäft wird besonders durch die militärische Disciplin und Subordination erleichtert, wenn der Commandant mit Strenge darauf hält, was aber leider nicht immer und nicht überall der Fall ist! — Die Vorgesetzten sind überhaupt angewiesen, den Zöglingen in allen Stücken Vorbilder zu sein, und ihr ganzes Streben auf die Erweckung und Befestigung wahrer Religiosität und Sittlichkeit, des Ehrgefühls, der Liebe zu den Wissenschaften, des Gehorsams, des Sinns für Ordnung und Kameradschaft zu richten. Ehe die Lehrstunden des Morgens und Nachmittags ihren Anfang nehmen, versammeln sich die Zöglinge zu einer sogenannten Stundenparade, wo von den Gouverneurs und dem Officier vom Tagesdienst die Ordnung und Reinlichkeit des Anzuges u. s. w. untersucht wird. Ehe sie hierauf in die Lehrstunden abgehen, wird von einem der Zöglinge ein Gebet vorgelesen. Dies geschieht auch beim Mittags- und Abendessen. An Sonn- und Feiertagen besuchen sie entweder die Kirche, oder es wird Gottesdienst im Hause gehalten. Das heilige Abendmahl feiern die Zöglinge, nach Gutdünken des Commandanten, jährlich einmal, zweimal oder auch viermal, in Gemeinschaft mit ihren Vorgesetzten. — Verschieden ist die ganze äußere und innere Einrichtung, so wie die Erziehung und der Unterricht, je nachdem solche Militärerziehungsanstalten entweder Soldatenknaben-Institute, Militärwaisenhäuser, welche man auch Militärerziehungshäuser nennt, oder Militärschulen, Militäracademien für künftige Officiere sind. Schließlich mögen hier noch einige Schriften über Militärerziehung stehen:

Oberst v. Nicolai (in Württemberg) Versuch eines Grundrisses zur Bildung des Officiers. Stuttgart, 1775.

Graf v. Kinsky Allgemeine Principien zur öffentlichen und besonderen Militärerziehung. Wienerisch Neustadt 1787.

Auch Pölitz gab anonym, während seiner Anstellung an der Militäracademie zu Dresden, 1801 folgende Werke heraus: „Der Officier als Mensch und als Staatsbürger, ein Handbuch für die intellectuelle und sittliche Bildung angehender Officiere, auch unter dem Titel: Heinrich von Feldheim, oder der Officier wie er sein sollte. Ein Beitrag zur militärischen Pädagogik. 2 Bde."

Prof. M..ch.

Militärerziehungsanstalten, die, gingen aus den sogenannten Ritteracademien hervor, welche im Anfange des 17. Jahrhunderts in Dänemark zur Bildung des jungen Adels für den Kriegsdienst gestiftet wurden. Es hatten aber diese Anstalten mehr die Einrichtung von Gymnasien, und dürften daher mit den ein ganzes Jahrhundert später errichteten Cadettenschulen, Cadettencorps, welche man jedoch noch zum Theil Ritteracademien nannte, keineswegs verwechselt werden, da sie einen ganz militärischen Zuschnitt hatten. Noch waren aber die Begriffe jener Zeit von Erziehung eben so unvollkommen, als die Forderungen an die militärische Bildung der Officiere gering, und beide entsprachen nicht im Mindesten den Ansichten unsers Zeitalters. Die ganze Behandlung der jungen Leute war militärisch roh, und der Unterricht beschränkte sich auf etwas Mathematik und Zeichnen im Bezug auf den Kriegsdienst, Befestigungskunst und die französische Sprache. Und diese wenigen Kenntnisse, mit einigen Körperübungen, sollten sie demnach eben so zu Officieren wie zu Hofleuten bilden! — Sie waren gewöhnlich in Compagnien eingetheilt, und mußten auch Dienst thun, und zwar Militär- oder Pagendienst. Als sich später die Kriegführung immer mehr von einem bloßen Handwerk zu einer Wissenschaft und Kunst erhob, so waren in den, nach Maßgabe der sich vervollkommnenden Kriegskunst, mehr und mehr sich zugleich erweiternden Militärschulen Ingeniurs und Artilleristen die alleinigen Lehrer. So waren noch vor 100 Jahren in der Cadettencompagnie zu Dresden folgende Lehrer, welche überhaupt Exercitienmeister hießen: 3 Ingenieroffiziere, 1 Fechtmeister mit 1 Unterfechter, 2 Sprachmeister, 1 Tanzmeister mit 1 Vortänzer, 1 Informator in der Geographie, 1 Informator in der Gottesfurcht und 1 Rechenmeister. Noch lange blieb diese Bildung innerhalb den bezeichneten Gränzen und die rohe Disciplin in ihrem alten Zustande: Cadetten standen baarfuß am Schandpfuhl; karrten auf dem Baue; ihr Name wurde, im Falle nicht seltner Desertion, entehrt an den Galgen geschlagen u. s. w. Hierbei ist zu bemerken, daß die jungen Leute, indem sie 14 bis 15 Jahr im Corps blieben, aber auch Vierteljahre, halbe und selbst ganze Jahre auf Urlaub gingen, alt wurden und doch nichts lernten. Diesen langen Urlaub gab der Commandant um so lieber, als der Gewinn davon, wie in den Regimentern, in seine Casse floß und damals zu seinem Einkommen gehörte. — Nur allmählich verwandelten sich diese Bildungsinstitute für Officiere in Erziehungsanstalten für Knaben, mit denen indessen nur leichte Exercierübungen vorgenommen werden konnten, auf welche sich auch außer Mathematik, Zeichnen, Schönschreiben und französischer Sprache der ganze Unterricht beschränkte. Erst später fühlte man das Bedürfniß, den Zöglingen wöchentlich einige Stunden in der Geschichte und Moral geben zu lassen. Nach und nach suchte man jedoch in den bessern Anstalten dieser Art, wenigstens einen guten Grund für eine allgemeine wissenschaftliche Bildung zu legen. Da dieselben nur zur Bildung von Infanterie-Officieren bestimmt waren, so fand man es bald für nöthig, Artillerie- und Ingenieurschulen zu errichten, da die erstere mit dem Genie in den neuern Kriegen immer entscheidender, vollkommner und wichtiger wurde. Während aber diese Anstalten Fortschritte machten, blieben jene immer in ihrem alten Zustande bis auf die neueste Zeit. Noch zu Anfange dieses Jahrhunderts mußten die jungen sächsischen Officiere in den Regimentern zur Uebung das Dienstreglement abschreiben. — Wie die französische Revolution die ganze bürgerliche Ordnung der Dinge umstürzte, so brachte auch der Revolutionskrieg eine allgemeine Umwandlung im Kriegswesen und dadurch auch in den Militärschulen hervor. Es ergab sich zur Genüge, daß die Officiere aller Waffengattungen und Grade eine höhere allgemeine und besondere Bildung bedurften, daß sie sich dieselbe auch in kürzerer Zeit früher erwerben mußten, und daß jene Anstalten diese in dem Grade und der Frist zu geben nicht im Stande waren. Eben so forderte die Vermehrung der Rekruten durch das Conscriptionssystem und die Verminderung erfahrner Unterofficiere und gebildeter Soldaten durch die kürzere Dienstzeit, daß der Subalternofficier als Vorgesetzter auf einem höhern Standpuncte stehe, und seine Untergebenen militärisch und moralisch zu bilden wisse. So fand sich denn auch, daß die Jünglinge der Cadettenschulen bei ihrem Austritte aus denselben nicht mehr geeignet waren, wie bisher, sogleich als Officiere in die Regimenter einzutreten, sondern erst den Dienst als Junker oder Portepeefähnriche in den Regimentern erlernen und sich auf die künftige höhere Stellung vorbereiten mußten, eine Anordnung, die fast in allen Heeren gleichzeitig getroffen wurde. Nach diesem Bedürfnisse und der gegenwärtigen Bildungsstufe des Militärstandes wurden nun seitdem die verschiedenen Kriegsschulen neu organisirt, die Unterrichtspläne erweitert und die Erziehungsgrundsätze verbessert. In Preußen errichtete man, neben den Cadetteninstituten, noch Divisionsschulen, in denen man sich nur auf das Nothwendigste des militärischen Wissens beschränkte, dafür aber desto mehr Sorgfalt auf die dienstliche und technische Ausbildung wandte. Aus diesen Schulen geht der größte Theil der Infanterie- und Cavallerieofficiere hervor. Um aber talentvollen Köpfen Gelegenheit zu geben, sich die höhere kriegswissenschaftliche Bildung zu erwerben, wurde die allgemeine Kriegsschule für Officiere in Berlin errichtet. Je größer die Staaten und ihre Heere sind, desto mehr allgemeine und besondere Bildungsanstalten unterhalten sie auch, wie Preußen, Oesterreich, Frankreich und andere Staaten, deren Kenntniß jedoch nur für den Militär von Interesse ist.

Prof. M..ch.

Miller (Joh. Peter) war einer der frühesten Erziehungslehrer in der Zeit nach dem siebenjährigen Kriege, d. i. nach 1762. Er ward geb. im Jahre 1725 und starb zu Göttingen im Jahre 1789. Er schreibt in einer Schulschrift des Jahres 1765; „Keine Provinz, wenigstens keine beträchtliche Stadt ist von Petersburg an bis an die äußersten Grenzen des protestantischen Deutschland, die nicht mit Ernst auf die Verbesserung der Schulen bedacht wäre." Seine „Grundsätze einer weisen und christlichen Erziehungskunst" (1769) sind eins der frühesten Lehrbücher der

Pädagogik und waren für die pädagogischen Wissenschaft noch befriedigender als Sulzer's Schriften, und seine „Moralischen Schilderungen" (1753—1764), welche der vielleicht verwöhnte, aber doch auch verbesserte Geschmack unserer Jugend jetzt freilich langweilig finden würde, wurden ein allgelesenes Buch in Deutschland. Sie sind recht eigentlich der erste Anfang einer Jugendbibliothek, woran es bis dahin so gut als ganz fehlte.

Minimum. Dieser Ausdruck bezieht sich auf Dinter's beachtenswerthes Schriftchen: Minimum, oder so weit wenigstens sollte jedes Kind beim Austritte aus der Elementarschule gebracht sein. S. pädag. Real-Encycl. unter dem Art. „Classenziel."

Mißstimmungen (zugleich Behandlung des Eigensinnes). Es gibt oft in der Seele eines Kindes Trübungen oder Mißstimmungen, welche gewöhnlich zu bestimmter Zeit und Stunde wiederkehren, wenn nicht der Erzieher mit Weisheit dafür sorgt, daß sich dieselben nicht weiter ausbreiten oder daß die von ihnen zurückbleibenden Spuren in den Verbindungen mit bestimmten Vorstellungen, in welchen sie ursprünglich begründet sind, erhalten, nicht davon abgelöst und zu allgemeinen Anlagen werden. So lange sie nämlich in jenen Verbindungen (Gruppen oder Reihen) verbleiben, so erweisen sie sich darin nur wirksam, daß wir bestimmte Dinge, Verhältnisse u. s. w. als unangenehm oder schädlich empfinden, vorstellen, scheuen; und dies ist, in wiefern es der Wirklichkeit entspricht, als ein Gewinn, und für die innere Ausbildung des Kindes als eine Vollkommenheit anzusehen. Werden sie aber davon gelöst und zu allgemeinern Anlagen, so haben wir üble Laune, Furcht, Feigheit, unbestimmtes Widerstreben u. dergl.

Diese Unvollkommenheiten können überdies, vermöge zufälliger neuer Associationen, in mannigfacher Art verderblich weiter wirken. In dieser Zeit sind ja noch alle Vorstellungsverbindungen überwiegend schwach, unbestimmt, unsicher, gleichsam flüssig; und nur zu leicht werden sich die Trübungen aus ihren ursprünglichen Gruppen und Reihen ablösen, und neue bedenklichere Verbindungen eingehn. So nehmen nicht selten an und für sich von aller persönlichen Beziehung freie Mißstimmungen (wie körperliche Schmerzen, üble Laune wegen Mangel an Beschäftigung u. dergl.) in Folge eines zufälligen Anschließens an Vorstellungen von Personen, eine persönliche Richtung, ja vielleicht die Richtung gegen den Erzieher selbst, und können bei öfterer Wiederkehr eine tiefer begründete Abneigung gegen denselben bewirken.

Auch da also, wo die Empfindung des Kindes ursprünglich nicht in einer solchen bestimmten Beziehung ausgebildet worden ist, suche man ihr dieselbe zu verschaffen. Hat sich das Kind z. B. gestoßen, oder ist es gefallen u. dergl., so lenke man seine Aufmerksamkeit auf die Ursachen, die zufälligen Umstände, welche den Stoß oder Fall verursacht haben. Man wird hierdurch einen dreifachen Zweck erreichen: die Schmerzempfindung in Hinsicht ihrer Stärke beschränken, das Kind für die Zukunft vorsichtiger machen, und, was das Wichtigste ist, das Weiterfortwirken der Trübung in dem bezeichneten nachtheiligen Verhältnisse hindern.

Ueberhaupt ist man bei einer durchaus consequenten Anwendung des bezeichneten Verfahrens vor allen durchgreifenden Mißstimmungen, wie Eigensinn, ungeberdiges Betragen, übermäßiges Schreien u. dergl., sicher. Allerdings können bei großer Reizbarkeit leicht Ueberreizungen entstehen, welche sich durch Geschrei und heftige Bewegungen Luft machen; aber die eigentliche Verstärkung und Verlängerung der Mißstimmung, sowie das Gegenstreben gegen die Hinüberführung zu einer besseren Stimmung, welche für jene Unarten characteristisch sind, treten nur in Folge fehlerhafter Behandlung ein. Beschäftigt man das Kind stets seinen Kräften angemessen, so daß keine Langeweile entstehen kann, entschlägt man sich alles unnützen Ge- und Verbietens, vermeidet man die Bildung von Begierden, die unbefriedigt bleiben müssen, verbannt man auf der andern Seite alle Verweichlichung Aengstlichkeit, Verwöhnung durch Ueberzärtlichkeit, so kann sich kein Eigensinn irgend einer Art bilden.

Sind aber Fehler begangen worden, sei es von Seiten des Erziehers selbst oder von Seiten der übrigen Umgebungen, und beträgt sich das Kind eigensinnig und ungeberdig, so achte man hierauf, so lange es angeht, so wenig als möglich. Auf keinen Fall richte das Kind je das Mindeste damit aus, indem dies eine Association begründen würde, von welcher aus man vielfache Wiederholungen des bezeichneten Betragens zu erwarten hätte. Dauert bei diesem Nicht-Achten der Eigensinn fort, so müssen dann allerdings Strafen eintreten; beinahe der einzige Fall in den ersten Lebensjahren: denn es würde ja widersinnig sein, das Kind zu schlagen, weil es nach Beschäftigung verlangt, oder weil es in Folge von körperlichen Schmerzen schreit.

So lange das Kind noch nicht bestimmterer Unterlegungen und Beziehungen der Mienen, Worte u. dergl. auf die ihnen zum Grunde liegenden Vorstellungen, Gefühle u. dergl. fähig ist, bietet die Erregung sinnlichen Schmerzes das einzig anwendbare Strafmittel dar. Jede anderweitige Bezeigung des Mißfallens der Eltern würde nur sympathisch, und vermöge dessen für die Mißstimmung des Kindes steigernd wirken. — Die unschädlichste Form der Schmerzerregung bleibt immer die durch Anwendung der Ruthe in der gewöhnlichen Art.

Die weiteren Regeln hierüber ergeben sich leicht. Unsere nächste Absicht geht darauf, den Eigensinn und die Bosheit, welche sich daran angeschlossen haben, oder doch anschließen könnten, zu vertreiben, und die Hauptsache hierbei ist, daß die erregte Schmerzempfindung dazu stark genug sei. Eine zu schwache also ist nicht als Milde, sondern als Grausamkeit zu betrachten, indem sie die Mißstimmung des Eigensinnes steigert, statt dieselbe niederzuschlagen. Außerdem aber wollen wir die Wiederkehr des Eigensinnes verhindern. Soll dieser Zweck erreicht werden, so muß die Strafe in jedem betreffenden Falle unausbleiblich in derselben Art auferlegt werden. Erlaubt man sich Ausnahmen, läßt man sich durch die Laune bestimmen, so macht man die Association unsicher, und folglich unwirksam. Die Bildung der guten Anlage muß immer wieder von vorn anfangen, ohne je wirklich zu Stande zu kommen; man hat also in den als Strafe auferlegten Schmerzempfindungen eine Ausgabe ohne Einnahme, und mithin wieder eine unnütze Grausamkeit. Endlich, die Strafe erfolge in den ersten Lebensjahren augenblicklich. In späterer Zeit kann die Strafe zögern;

ja wir werden ihr Zögern, um des heilsamen Einflusses willen, welcher aus der länger dauernden Erwartung hervorgeht, in manchen Fällen sogar fordern müssen. Aber so lange das Kind noch keiner weiter greifenden Beziehung fähig ist, würde sich zwischen der Vergehung und der nach längerer Zeit eintretenden Strafe keine Association bilden, und so diese wieder zu einer zwecklosen Grausamkeit werden.

Soll man jetzt schon sprechen bei der Strafe? — So lange das Kind das Gesprochene noch nicht zu verstehen vermag, würde seine Aufmerksamkeit dadurch eher abgelenkt, und folglich ebenfalls die reine und strenge Association gehindert werden. Also höchstens füge man wenige Worte hinzu zur instinctartigen Vorbereitung für die Folge; in manchen Fällen auch diese nicht; in keinem Falle lange Scheltpredigten, welche die Mißstimmung verlängern, das Bewußtsein von der Strafe schwächen, und an gedankenloses Zuhören gewöhnen.

Eben so bedenklich ist in den ersten Lebensjahren das Nachzürnen, das längere Unfreundlichsein, welches später ein so wichtiges Erziehungsmoment bildet. Man richte sich im Allgemeinen nach dem Rhythmus, welchen die Natur des Kindes selbst für seine psychischen Entwickelungen bedingt. So lange sein Vorstellen noch bei der Unart weilt, verstatte man sich keine Begütigung, kein Schmeicheln; zeige sich ernst, zurückhaltend, mißbilligend. Aber nicht länger währe diese Mißstimmung fort, da sie sonst vom Kinde nicht verstanden werden, und so in ihm, ohne alle Beziehung auf das bestrafte Vergehen, nur Verdruß begründen würde. Auf jeden Fall also, da die Gemüthsbewegungen selbst des kräftigsten und stätigsten Kindes in den ersten Lebensjahren nur von kurzer Dauer sind, währe auch diese geistige Nachwirkung der Strafe nur kurze Zeit; dann aber verbanne der Erzieher alle üble Laune, und sei um so freundlicher, damit er im Verhältniß zur Vorstellung von ihm selbst dem üblen Eindrucke einen Gegenhalt gebe.

S. Beneke's Erziehungs- und Unterrichtslehre. 2. Aufl. 1. Bd. S. 265 ff.

Mittelalter. Auch das Mittelalter, dem man in unsern Tagen so viel Aufmerksamkeit schenkt, hat seine Erziehungsgeschichte, allein die Quellen derselben sind noch viel zu wenig benutzt und verarbeitet, als daß hier eine genaue und umfängliche Mittheilung gegeben werden könnte. Auch enthalten wir uns, Cramern zu benutzen, der jüngst seiner „Geschichte der Erziehung und des Unterrichts in den Niederlanden während des Mittelalters" u. s. w. (Stralsund, 1843) eine kurze Einleitung in die Erziehungsgeschichte des Mittelalters beigefügt hat und diese Geschichte in vier Perioden zerfallen läßt.

Damit aber doch unsere Leser Etwas kosten aus der Erziehungsgeschichte des Mittelalters, so theilen wir ihnen aus einem englischen Werke, namentlich in Beziehung auf die Erziehung der Mädchen in den Klöstern des Mittelalters, folgende Darstellung mit.

Sie ist den „Historical memoirs of the queens of England from the commencement of the twelfth century" von Hannah Lawrence entlehnt und ist ursprünglich nur auf England, und zwar auf die Zeit des Königs Heinrich I. berechnet, dennoch vermag sie überhaupt ein Bild der weiblichen Erziehung in der germanischen Welt des Mittelalters zu geben.

Die Kinder wurden oft sehr jung in die Klöster aufgenommen, und die Nonnen zeigten für sie viel mütterliche Liebe und Sorgfalt. Sie lernten lesen, für welchen Behuf viele kleine, eigens dazu bestimmte Bücher gehalten wurden, und in den meisten Fällen auch schreiben. Musik machte einen wesentlichen Theil der klösterlichen Erziehung aus, da alle Schüler an dem täglich (siebenmal) gehaltenen Gottesdienst ihren Antheil nehmen mußten. Da die Notensetzung in jener Zeit noch unvollkommen war, indem dieselbe erst durch Guido von Arezzo verbessert und den von ihm erfundenen Linienpuncten, von Franco von Köln im 13., nach Andern von Joh. de Murs im 14. Jahrhundert die Bezeichnung der Verschiedenheit in der Dauer der Töne hinzugefügt wurde, so mußten die Töne alle mit dem Gehör aufgefaßt und erlernt werden, und der Musikunterricht hatte demnach in jener Zeit seine Schwierigkeit. Dessenungeachtet wurde weder der Gesang noch die Instrumentalmusik vernachlässigt. Zu den beliebtesten und gewöhnlichsten Instrumenten, welche wir bei den Sachsen finden, gehören Harfe und Orgel. Letztere kommt freilich wohl nur in Kirchen vor, doch wurde sie auch hier nicht selten von Frauen gespielt, und in Strutt's Sammlung findet man noch die Abbildung einer Frau, welche an der Orgel sitzt und mit der Rechten spielt, während die Linke ein kurzes krummes Horn hält, auf dem sie bläst. Der Harfe, dem Lieblingsinstrument aller nordischen Völker, waren die Sachsen indeß vor Allem zugethan. Jahrhunderte hindurch blieb es Gewohnheit unter ihnen, sie wie die Griechen das Barbiton oder die Leier bei festlichen Gelegenheiten an der Tafel rund gehen zu lassen, und die unterworfenen Eingebornen theilten in dieser Hinsicht ganz ihren Geschmack. Auf feine Nadelarbeit verwandten die sächsischen Frauen ebenfalls viel Fleiß.

Noch in weit spätern Zeiten behielten die Klosterschulen ihren Ruhm in diesem Puncte, und gestickte Gewänder und Altarbedeckungen, von den Fingern der Klostermädchen gearbeitet, waren Gaben, welche weltliche Herrscher zu bieten und Päpste anzunehmen sich nicht schämten. So berühmt waren die angelsächsischen Frauen wegen ihrer feinen Webereien und Stickereien, daß der Caplan Wilhelm's des Eroberers ausdrücklich auf ihre Geschicklichkeit, namentlich aber auf ihre trefflichen Goldstickereien in der Lobrede anspielt, welche er auf den Wohlstand und die Erzeugnisse von England hält. Noch Muratori spricht von dem Rufe, den „die feine englische Nadelarbeit" durch ganz Europa habe, und Opera Anglica war ein Ausdruck, mit dem jeder Schriftsteller entweder außerordentlich reiche oder außerordentlich schöne Arbeiten bezeichnete. Der Stickerei des 19. Jahrhunders mögen solche Lobpreisungen vielleicht übertrieben erscheinen, und sie wird verächtlich auf die rohen Umrisse von Menschen und Pferden in den seltenen Ueberresten, welche uns von sächsischer Stickerei noch erhalten sind, herabsehen; allein während jeder Versuch jener Zeit, die menschliche Gestalt, sei es nun durch Sculptur, sei es in Teppichen oder Gemälden darzustellen, roh und unbeholfen ausfällt, sind die Arabesken jener Zeit — und Arabeskenmuster wurden am meisten gebraucht — äußerst reich und zierlich. Die Anfangsbuchstaben manches Manuscripts, sogar die wenigen Ueberreste von Goldschmiedearbeit, welche auf uns gekommen sind, zeigen Muster, welche nachzuahmen die gegenwärtige Zeit sich nicht zu schämen brauchte. Alle

diese Arbeiten tragen den Character hoher Vollendung, was schon aus der Länge der Zeit zu erklären ist, welche darauf verwandt wurde; daß man 3 oder 4 Jahre brauchte, um einen Mantel zu sticken, war nichts Seltenes, und die Dame von Shalot sitzt gleich der Penelope 7 lange und traurige Jahre, ehe der treulose Lancelot erscheint, der sie von ihrer Arbeit erlösen soll.

Ein anderer, noch wichtigerer Zweig der klösterlichen Erziehung war der Unterricht in der Heil- und Wundarzneikunst. In einer Zeit, wo die Kirche die einzige Inhaberin wissenschaftlicher Kenntnisse war, wo die Pharmacopöe zum großen Theil aus Zaubersprüchen, die der heiligen Schrift entnommen waren, Besprechungen, Gebeten und Beschwörungen bestand, mußten die schönen Bewohnerinnen der Klöster in den Augen des Volkes als die geeignetsten Priesterinnen einer Kunst erscheinen, deren Wirksamkeit auf dem Wunderglauben der Zeit beruhete. Zudem hat der Aberglaube der nordischen Völker dem Weibe stets prophetische wie Heilkraft beigelegt; kein Wunder daher, daß die Nonne, da christlicher und heidnischer Aberglaube sie mit der Heilkunst begabte, sich der Uebung derselben mit großem Eifer hingab. Für diejenigen Krankheiten, die im Gemüthe ihren Sitz hatten, waren Psalm, Gebet, Bespritzungen mit Weihwasser oder Wallfahrt nach einem heiligen Schrein zur Heilung hinreichend, gegen die hartnäckigeren Uebel aber, welche den religiösen Formeln nicht wichen, pflegte das lange Verzeichniß inländischer Kräuter Heilmittel und wohl auch Heilung zu gewähren, und mancher Kräuterthee und sonstige diätetische Trank, der noch auf dem Lande gefunden wird, mag von der ärztlichen Praxis der Klöster herrühren. Den Ruhm der Wundarzneikunst theilten die Frauen des Mittelalters, hauptsächlich die der Kirche geweihten, mit den Mönchen, und es fehlt in den Chroniken nicht an Beispielen, wo Klostermädchen selbst gefährliche Wunden heilten. So wird ein Edelmann, der auf der Jagd ein Bein gebrochen hat, in das nächste Kloster gebracht, sein Bein von der Priorin wieder eingesetzt und er selbst während der Zeit seiner Heilung auf's Liebevollste gepflegt. Aderlaß — das Lieblingsmittel unserer Vorfahren im Mittelalter — wurde in den Klöstern unentgeltlich vollzogen.

In einer noch vorhandenen Schenkungsurkunde bestimmt die Geberin, daß sie und die Genossen ihres Hauses so oft sollen zur Ader lassen dürfen, als sie es verlangen, und noch lebt im Munde des Volkes die tragische Geschichte des kühnen Robin Hood, der, als er seiner Gewohnheit nach im ersten Frühling nach der Abtei Kirkleß gegangen war, um zur Ader zu lassen, durch die grausame Treulosigkeit der Priorin Elisabeth von Staynton, die sich einer vergifteten Lanzette bediente, seinen Tod fand.

Doch war diese Kenntniß und Ausübung der Heilkunst (in jenen Zeiten natürlich mehr Chirurgie) keineswegs im ausschließlichen Besitze der Bewohnerinnen der Klöster. Das Edelfräulein, welches den Unterricht in der Klosterschule genossen hatte, brachte auf ihres Vaters Schloß die Fähigkeit mit, in dringenden Fällen schnelle Hülfe zu leisten, deren man in jener Zeit so oft benöthigt war. An Fällen fehlt es nicht: in Romanzen, Legenden und Volksdichtungen ist genug von den Wundern weiblicher Heilkraft die Rede, und wir brauchen nur an Nikolette zu erinnern, die Nucassin, als er über „den weiten Graben" gesprungen war und sich die Schulter ausgerenkt hatte, mit zarter Sorgfalt pflegte und heilte; oder an Nagiva, die mit erlesenen Kräutern Herrn Gugemar's Wunden heilte, oder an „Iseult mit den weißen Händen", die so zärtlich an Tristans Krankenbette wachte, ohne zu wissen, daß eine andere Iseult als sie selbst sein Herz beherrschte.

Der an die conventionellen Feinheiten unserer Zeit gewöhnten Dame mag eine Aebtissin, welche eine Arzenei bereitete, oder ein Edelfräulein, das Pflaster und Verband anlegte, etwas sonderbar vorkommen; allein wer die mannigfachen Zufälligkeiten, denen alle Classen in jenen ungeordneten Zeiten ausgesetzt waren, so wie die Schwierigkeit, ja oft die Unmöglichkeit, schnelle und wirksame ärztliche Hilfe sich zu verschaffen, erwägt, auf den wird es einen angenehmen Eindruck machen, daß die Hausfrau jener Zeit kein Wesen war, das blos auf den Schein berechnete Fertigkeiten zierten, sondern daß sie denen, welche um sie lebten, nützlichen Beistand zu leisten vermochte. Bei dem geringen Grade medicinischer Kenntniß, bei der Wunderliebe des Zeitalters und dem gläubigen frommen Sinn des Volkes kann es nicht befremden, wenn manche Wundercur verrichtet wurde. Aus den schönen Händen der Edelfrau oder den heiligen der Nonne empfangen, wurde der Becher in voller Glaubenszuversicht getrunken, und innerhalb der geweihten Klostermauern hielt sich der Kranke vor jedem höllischen Einflusse sicher und sah mit gläubigem Vertrauen seiner Genesung entgegen.

Demnach bildeten Lesen in der Muttersprache, Schreiben, wozu in manchen Fällen auch wohl noch Zeichnen kam, Kirchen- und Instrumentalmusik, feine Nadelarbeit, Arznei- und Wundarzneikunde die gewöhnlichen Unterrichtsgegenstände in den Frauenklöstern des Mittelalters; doch dürfen wir annehmen, daß oft die Bildung einen weit strenger literarischen Charakter trug, und daß wenigstens Latein, keineswegs aber blos Mönchslatein in den sächsischen Nonnenklöstern gelehrt wurde, bezweifelt Niemand, der mit den sächsischen Schriftwerken jener Zeit nur einigermaßen bekannt ist.

7.

Mittelneigungen. Wenn es allgemeine Regel ist, daß die Seele Neigungen nur für solche Gegenstände bildet, deren Vorstellung irgend eine Steigerung in sich enthält und ein Begehren auf sie zu lenken geeignet ist, so kann es befremden, daß Gegenstand der Neigung auch dasjenige wird, was an sich eher abstoßen, jedenfalls gleichgiltig lassen zu müssen scheint. Warum hängt z. B. dieser mit ganzer Seele an einer alten Taschenuhr, die weder nach ihrem Materiale werthvoll, noch durch Genauigkeit vorzüglich ist, und die ein Anderer gewiß um den billigsten Preis hingäbe? Nun, die Uhr an sich ist es nicht, was seine Seele anzieht; aber es hat dieselbe vielleicht der längst entschlafene Vater, ein in weite Ferne verschlagener Freund getragen, und beim Blicke auf dieselbe werden stets eine Reihe wehmüthig-süßer Erinnerungen wach, das Bild des früheren Besitzers, ein Stück der Vergangenheit stellt sich der Seele in frischen Farben dar. Weil also die Uhr Weckerin dieser Erinnerungen, *Mittel* zur Reproduction derselben ist, heftet an *sie* eine Neigung sich fest, die eben darum ganz entsprechend eine Mittelneigung genannt wird. In ähnlicher Weise ist es zu erklären, daß in England ein vergelbtes Autographon von Shakespeare, in Frankreich eine Schreibfeder von Na-

poleon bei Versteigerungen mit enormen Summen bezahlt werden, daß dem Archäologen eine Scherbe aus Pompeji wichtiger ist, als eine Porzellanvase aus Meißen, ein verrostetes Schwert aus einem Römergrabe lieber als die glänzendste Damascenerklinge.

Mittelneigungen sind darum überhaupt solche, welche einen Gegenstand nicht um seiner selbstwillen, sondern wegen der daran geknüpften Steigerungen suchen, und es können solche nur dann entstehen, wenn in der Seele bereits andere Neigungen gebildet sind, die einen an sich vielleicht gleichgiltigen Gegenstand als förderlich in derselben Linie mit dem erstrebten Gegenstande sehen. Nun ist klar, daß mehrere Neigungen denselben Gegenstand in ihrer Strebungslinie sehen und denselben als Förderung schätzen können; sie werden sich dann um diesen Gegenstand gleichsam gruppiren und die Vorstellungen der zunächst gesuchten Gegenstände werden mit der Vorstellung des Mediums immer enger verschmelzen, zugleich aber wird diese, weil von verschiedenen Seiten stets von Neuem gebildet, für das Bewußtsein zu einer besondern Stärke (Bewußtseinsnähe) anwachsen. Jene dagegen, weil von einander verschieden, müssen nothwendig, obwohl sie mit der Vorstellung des Mittels zugleich geweckt werden, sich gegenseitig hemmen und verdunkeln, so daß sie im Bewußtsein nicht bestimmt hervortreten, vielmehr neben der stark und entschieden sich ankündigenden Mittelvorstellung zurücktreten. Daher *scheint* die Macht, welche in allen jenen Neigungen zusammengegeben ist, nicht auf die einzelnen Gegenstände, denen dieselben zustreben, gerichtet, sondern auf den gleichsam in der Mitte liegenden Gegenstand sich zu übertragen, und in manchen Fällen, wo jene Gegenstände des Strebens vielleicht allmählig ihren Reiz verloren haben, erfolgt eine solche Uebertragung wohl auch wirklich. Am anschaulichsten lassen sich diese allerdings etwas complicirten Verhältnisse am *Gelde* machen. Nehme man an: es habe sich in einer Seele eine Neigung zu geschmackvollem Hausrathe, eine andere zu kostbaren Blumen, wieder eine andere zu instructiven Bilderwerken, noch eine andere zum Reisen ausgebildet; hier liegt überall in der Strebungslinie das Geld; so oft eine dieser Neigungen sich geltend macht oder befriedigt wird, *so* oft wird auch die Vorstellung dieses Mediums reproducirt und verstärkt, und nicht selten werden Momente eintreten, wo diese Vorstellung alle andern verschlungen zu haben, wo die Neigung der Seele allein dem Gelde zugewendet scheint.

Die Mittelneigungen können nun entweder auf mehr äußerliche Dinge gerichtet sein (wie in den gegebenen Beispielen), oder auf mehr geistige, und hierher gehört die Freiheitsliebe, die Herrschsucht, der Associationsgeist; andere Mittelneigangen liegen zwischen beiden, wie Häuslichkeit, Dienstfertigkeit, Höflichkeit. Ueberall aber kehren im Wesentlichen dieselben Verhältnisse wieder. Außerdem ist leicht zu erkennen, daß jede Neigung auch Mittelneigung werden kann. Man veranschauliche sich die Neigung zu künstlerischem Schaffen. Nun, die Kunst verdient wohl, daß sie um ihrer selbst willen gesucht, geliebt und geübt wird, und die edelsten Gemüther haben in ihr nur sie selbst gesucht. Aber es läßt sich nun auch denken, daß die künstlerische Thätigkeit von Diesem und Jenem nur als Mittel zur Erlangung äußerlicher Vortheile getrieben wird; dann geht die Neigung über das künstlerische Schaffen hinaus und verliert ihre Weihe. In dem Falle, daß mehrere über das Hauptobject hinausliegende Gegenstände Neigungen auf sich zögen, würden, ähnlich, wie in dem oben characterisirten Falle, die Vorstellungen derselben auch sich gegenseitig verdunkeln, dagegen die Mittelvorstellung in großer Kraft sich hervorbilden, und so müßte die Kraft der jenen Gegenständen zugewandten Neigungen wieder auf das Medium überfließen. Dies bringt dann jenen falschen Kunstenthusiasmus zum Vorschein, der die Kunst als Göttin anzubeten scheint und doch nur als melke Kuh behandelt.

Es springt in die Augen, daß die *moralische Würdigung* dieser Neigungen ihre ganz besondern Schwierigkeiten haben müsse. Die Mittelneigungen sind ja, wie wir sahen, oft sehr zusammengesetzte, und es läßt sich eben darum, da Moralisch-Richtiges und Moralisch-Falsches in den verschiedensten Mischungen zu Grunde liegen kann, *im Allgemeinen* ein Urtheil über diese oder jene Mittelneigung gar nicht aussprechen. Dienstfertigkeit z. B. kann mit sehr verschiedenen, egoistischen und wahrhaft humanen Neigungen zusammenhängen, und wie liebenswürdig sie auch in vielen Fällen sein mag, für durchaus liebenswürdig wird sie doch Niemand erklären, da sie ja selbst ein Mittel zu sehr verächtlichen Zwecken, und also selbst verächtlich sein kann, davon gar nicht zu reden, daß eine an sich lobenswerthe, weil uneigennützige, Dienstfertigkeit doch tadelnswerth sein kann, wenn der Dienstfertige durch kleinere, leichtere Leistungen den Anspruch auf Erlaß ernsterer Verpflichtungen zu erwerben meint. Aber selbst dann, wenn man eine *besondere* Mittelneigung in einem Individuum und in einem besondern Falle zu würdigen unternimmt, ist das Urtheil schwierig, ja ohne genaue Kenntniß seiner Eigenthümlichkeit unmöglich; denn auch hier kann ja die Mittelneigung auf einer sehr gemischten Grundlage sich gebildet haben, und auch hier ist es eine fast unlösbare Frage, welche Grundneigung oder welche Mischung das Bewegende gewesen sei. Diese Exposition weiter auszuspinnen, würde hier ungehörig sein; es genüge, auf das von *Beneke* in seinen Grundlinien der Sittenlehre II. S. 343—355 Gegebene zu verweisen; es ist hier auf engem Raume eine Fülle scharfsinniger und überraschender Bemerkungen zusammengedrängt. Nur Eins fügen wir noch bei: unbedingt tadelnswürdig ist eine Mittelneigung dann, wenn die Vorstellung des Mittels eine solche Stärke gewonnen hat, daß sie die Vorstellungen der sonst damit in Verbindung gebrachten Zwecke gänzlich zurückhält und nicht mehr aufkommen läßt (so der *Geiz*), und im höchsten Grade verwerflich erscheint eine solche Neigung dann, wenn das Mittel so sehr Zweck geworden ist, daß die Mittelneigung dem eigentlichen Zwecke entgegenwirkt: so in einem Geizigen, der aus Furcht vor *möglichen* Entbehrungen sich jetzt schon wirkliche Entbehrungen auferlegt. Doch sind dies Abnormitäten des sittlichen Lebens, welche nahe an das Gebiet der Seelenkrankheiten streifen.

Für den *Erzieher* hat nun die *Beurtheilung* der *Mittelneigungen* in seinen Zöglingen nicht geringere Schwierigkeiten. Sind diese Neigungrn auch noch nicht zu großer Stärke und Zusammengesetztheit ausgebildet, und scheint also in dieser Rücksicht die Würdigung leichter, so führt doch die Beweglichkeit der kindlichen Seele andere Schwierigkeiten herbei, und grade

die Unbestimmtheit der Bildungen kann in manchen Fällen die Verlegenheit steigern.

Eben darum ist auch die pädagogische Behandlung der Mittelneigungen eine Aufgabe, deren Lösung nur bei sehr scharfer Beobachtung und hingebender Liebe gelingen kann. Der Erzieher wird hier immer ein doppeltes Geschäft haben: 1) er muß wünschenswerthe Mittelneigungen bilden lassen, wo sie fehlen, und verstärken, wo sie noch schwach und haltlos sind; 2) er muß bedenkliche Mittelneigungen im ersten Entstehen unterdrücken, oder sie beschränken und zurückdrängen, wo sie bereits sich gebildet haben.

Zuerst von der Bildung und Verstärkung wünschenswerther Mittelneigungen. Die Entwickelung einer solchen Neigung hängt natürlich vorzugsweise von den Verhältnissen ab, unter denen das Kind sich bewegt, von den Eindrücken, die es empfängt, von den Erfahrungen, die es machen kann. Ein Kind, das im Schooße des Ueberflusses seine ersten Jahre verlebt hat, wird kaum von Sparsamkeit etwas wissen; ein Kind, dem eine überzärtliche Mutter oder geschäftige Dienstboten Alles entgegenbringen, was es grade nöthig hat, und wieder aufräumen, was es gebraucht hat, wird nicht gerade an Ordnung sich gewöhnen; von einem Kinde, das man mit ängstlicher Vorsicht gängelt und hätschelt und vor jedem Schaden zu bewahren sucht, kann man unmöglich Vorsicht verlangen. Freilich fühlen nun allmählig die so Erziehenden den Mangel dieser Eigenschaften, sie suchen alsdann mit Belehrungen und Warnungen nachzuhelfen, und nichts ist gewöhnlicher, als daß, wenn diese doch in den Wind geredet scheinen, sie das Kind für seine leichtsinnige Geldverwendung, für sein unordentliches Wesen und sein unvorsichtiges Benehmen strafen. Was aber sollen Worte nutzen, wo die Erfahrungen fehlen? Wie kann die beredteste Empfehlung des Fleißes etwas Nachhaltiges wirken, wo das Kind die mit dem Fleiße verbundenen Steigerungen des innern Lebens aus Mangel an Anleitung noch nicht hat fühlen können? Hier ist nur Ein Mittel: man versetze die Kinder in Verhältnisse, wo sie die nöthigen Erfahrungen sich erwerben können, man lasse sie darum auch die Nachtheile, die Unannehmlichkeiten, welche der Mangel der in Frage stehenden Eigenschaften mit sich führt, so weit es andere Erziehungszwecke erlauben, so stark und so oft als möglich empfinden. Nicht immer wird es besonderer Veranstaltungen bedürfen: in einem Familienkreise, wo strenge Ordnung Lebensregel, anhaltender Fleiß Gewohnheit ist, wird ein Kind, seinem Nachahmungstriebe folgend, das an den Erwachsenen Bemerkte unmerklich auf sich übertragen und so eine Neigung für Ordnung und Fleiß in sich ausbilden. Dann werden auch Belehrungen und Warnungen als verstärkende und aufklärende Momente hinzutreten dürfen.

Unsicherer ist der Erfolg bei Unterdrückung und Abschwächung bedenklicher Mittelneigungen. Eine Neigung überhaupt im Entstehen zu bemerken, dazu gehört ein sehr geschärftes Pädagogenauge, und so erscheinen auch gefährliche Mittelneigungen in den ersten Phasen ihrer Bildung Kurzsichtigeren leicht als unschuldige Eigenheiten, an deren Aeußerungen man sich erfreut, ohne zu bedenken, daß der Ausdruck dieser Freude die Neigung verstärkt. Einmal entstandene Neigungen aber wieder zu beseitigen, ist unmöglich, wie ja überhaupt nichts einmal in der Seele Gebildetes wieder entfernt werden kann; nur Beschränkung und Abschwächung kann versucht werden. Bei den Mittelneigungen kommt nun sehr viel darauf an, ob eine solche dem Kinde durch die stetig auf dasselbe einwirkenden Bildungsmomente gleichsam angebildet worden ist, oder ob sie in der ursprünglichen Eigenthümlichkeit des Kindes (z. B. in einer höhern Kräftigkeit, wo dann leicht das Bewußtsein der Kraft zum Trotze, zur Herrschbegierde führt) einen Halt hat. Im ersteren Falle würden die verbildenden Verhältnisse, so weit nur immer möglich, zu verändern sein, im zweiten Falle müßte im Innern des Kindes selbst dem Ueberwiegenden ein Gegengewicht gegeben werden; dort also wäre blos etwas in falscher Weise Förderliches zu entfernen, hier etwas in rechter Weise Hemmendes hinzuzufügen. Ueberall wird dabei der Erzieher sich zu hüten haben, einmal, daß er nicht von einer unerfreulichen Mittelneigung, welche er wahrnimmt, voreilig und ohne Noth auf eine weitgreifende sittliche Verderbniß schließe (eifrige Lehrer trauen zuweilen einem verschlossenen Schüler alle mögliche Bosheit zu, und doch ist die Neigung zur Schweigsamkeit vielleicht nur in Folge früherer auf das Innere zurückdrängender Bildungseinflüsse entstanden); dann aber auch, daß er nicht durch den günstigen Schein sich berücken lasse und also z. B. nicht ein fleißiges Kind ohne Weiteres für trefflich halte, da ja, abgesehen davon, daß der Fleiß manchmal auch ein zweckwidriger und unfruchtbarer ist, gar mancherlei Motive, die keineswegs lobenswerth sind, zusammenwirken können. Der Erzieher darf überhaupt nie bei der Mittelneigung stehen bleiben, vielmehr muß sich seine Aufmerksamkeit immer auch, ja vorzugsweise auf die Grundneigungen richten; nur wenn er diese, sofern sie verkehrt sind, mit Erfolg beschränkt, sinkt auch die verkehrte Mittelneigung in sich zusammen.

Weitere Ausführungen des hier Gesagten geben die speciellen Artikel. Was die Lüge anlangt, die ganz besonders hierher gehört, so sei hier nachträglich noch auf zwei Abhandlungen des Schulraths M. Schweitzer („Die Lüge unter der Jugend", und „Ueber das Ueberhandnehmen der Unehrlichkeit unter der Jugend unserer Zeit") in seiner Sammlung pädagogischer Abhandlungen, Neustadt an der Orla 1842, und auf einen im Sinne Beneke's gearbeiteten Aufsatz des Schreibers vorstehender Zeilen „Ueber die Lüge. Bemerkungen eines Schulmanns" (Allg. Anzeiger 1841. Nr. 195 f.) verwiesen. Auch darf dabei an die pädagogische Aufgabe der von Ammon'schen Stiftung für 1842: die Lügenhaftigkeit als Quelle schwerer Sünden betrachtet — erinnert werden. Kämmel.

Moralisch. Moralität. Der Ausdruck moralisch (von mos, die Sitte) bezeichnet, wie das Deutsche sittlich und das im wissenschaftlichen Sprachgebrauche häufige Griechische ethisch (von ethos, Sitte), zunächst nur die Angemessenheit der Handlungsweise zu dem in einem Volke als recht anerkannten Brauche. Auf einem höhern Standpuncte aber ist Moralität — wir geben vorläufig die allgemeinverständliche Begriffsbestimmung — die Uebereinstimmung der Gesinnung mit einem innerlich allgemein-gleich sich geltend machenden Gesetze.

Wir versuchen jetzt, das Wesen derselben in möglichster Kürze klar zu machen. Beim Blicke auf das Leben und Regen in der sittlichen Welt bietet sich ein

zunächst unausgleichbar scheinender Gegensatz dar: auf der einen Seite in der Werthgebung und im Handeln eine außerordentliche Verschiedenheit; auf der andern eine für alle Menschen gleiche Anforderung des sittlichen Gesetzes; und es ist nun hierbei die Frage: wie ist Beides zu vereinigen? Da ist zuvörderst klar: wir schätzen die Werthe der Dinge nach den Steigerungen und Herabstimmungen, welche durch dieselben für unsere innere Entwickelung bedingt werden; mit andern Worten: die Dinge, deren Einwirkung auf uns wir erfahren, erscheinen uns bedeutend in demselben Maaße, als diese Einwirkung für uns eine angenehme oder eine unangenehme, eine erhebende oder eine drückende ist. Es kommen uns aber diese Steigerungen und Herabstimmungen auf dreierlei Weise zum Bewußtsein: einmal in erster, unmittelbarer Affection unserer Seele, sodann, indem sie als Einbildungsvorstellungen (s. d. Art.) und endlich, indem sie als Begehrungen reproducirt werden. Vom ersten Eindrucke hängt es natürlich vorzugsweise ab, ob die Reproduction in den Einbildungsvorstellungen eine klare und lebendige, in den Begehrungen eine kräftig aufstrebende, oder dort und hier eine matte, schwächliche sein wird. Doch läßt es sich gar wohl auch denken, daß die Reproduction von an sich wenig tiefen Eindrücken, wenn sie in Folge besonderer Nebenverhältnisse öfter wiederholt wird, Einbildungsvorstellungen oder Begehrungen von großer Stärke hervorbringen kann. Denken wir uns ein Kind, das frühzeitig von seinen Aeltern und Geschwistern getrennt und in ganz veränderte Umgebungen versetzt wird; der Eindruck wird unstreitig ein schmerzlicher, doch zunächst nicht grade ein tiefer sein. Wären nun aber die neuen Lebensverhältnisse unerfreulich und übten sie stetig einen verstimmenden Einfluß aus, so würde der Eindruck, den die Scheidestunde auf die kindliche Seele gemacht, vielleicht tagtäglich reproducirt und so zuletzt zu einem tiefen, das ganze Gemüth in Spannung versetzenden Schmerze werden.

Die Stärke des ersten Eindrucks selbst jedoch wird im Wesentlichen durch zweierlei bedingt: durch die Beschaffenheit der Urvermögen und durch die Beschaffenheit der Einwirkungen (Affectionen, Reize). Bei vorherrschender Kräftigkeit der Seele wird selbst eine sehr starke Einwirkung nicht übermäßig wirken, weder zu heftig aufregen, noch zu gewaltsam niederschlagen; eine vorzugsweise reizempfängliche Seele dagegen wird auch durch eine schwächere Reizung leicht allzusehr in Bewegung gesetzt werden. Allein immer werden dieselben Factoren dieselben Producte geben. Das Steigernde wirkt steigernd in jeder Seele, das Herabstimmende muß jede Seele herabstimmen. Und wenn nun auch unzählige Modificationen möglich sind nach dem Grade der Stärke der Eindrücke und nach der größern oder geringeren Kraft der Seele, — durch alle diese zieht sich das eine Gesetz hindurch, und das bestätiget sich überall: wo dieselbe Steigerung oder Herabstimmung und dieselbe Beschaffenheit der Urvermögen zusammentreffen, muß das Product dasselbe sein. Erkennen wir dies an, so haben wir für unser sittliches Leben eine feste Richtschnur, für die sittliche Beurtheilung einen sichern Maaßstab gewonnen. Denn sofern für Alle dieselbe Steigerung als eine höhere empfunden wird, erscheint auch ihr Werth für Alle als ein höherer, und sofern für Alle dieselbe Herabstimmung tiefer herabgeht, wird auch für Alle die Bedeutung derselben die größere sein; es muß daher an und für sich jeder die geistigen Güter den sinnlichen vorziehen, den Seelenschmerz für wichtiger halten als den leiblichen Schmerz; jeder muß eigentlich eine geistige Thätigkeit, welche auf Geister gerichtet ist, über eine nur auf Benutzung und Umgestaltung des Materiellen sich hinwendende Geistesthätigkeit stellen, und diese wieder über eine bloß mechanische Beschäftigung mit äußerlichen Dingen; jedem muß der Verlust eines Freundes mehr gelten, als der Verlust eines Geldbeutels u. s. f. Und da nun an und für sich Alles, was Andere empfinden, in unserer Seele sich reflectiren, in gleichartiger Empfindung sich kund geben muß, so ist klar, daß wir dieselbe Richtschnur und denselben Maaßstab für die Steigerungen und Herabstimmungen, für das Wohl und Wehe aller Menschen um uns her, eines ganzen Volkes, der gesammten Menschheit, haben werden. Darum wird nun auch, was Viele bewegt, uns wichtiger sein müssen, als das, was nur uns selbst oder sonst einen Einzelnen beschäftigt, wenn nicht das den Einzelnen Beschäftigende an sich höher steht, als das einen großen Kreis in Spannung Setzende.

Allein — diese Norm bildet sich niemals rein und entschieden aus, und am allerwenigsten findet sich dieselbe angeboren vor; es geschieht vielmehr täglich in tausend und wieder tausend Fällen, daß das an sich Niedere als ein Hohes, und umgekehrt das an sich Hohe als ein Niederes empfunden, daß das den Einzelnen Angehende von diesem für ungleich wichtiger, als das eine Gesammtheit Betreffende, genommen wird. Wie geht dies zu? Da haben wir eine zwiefache Abweichung zu unterscheiden, eine negative und eine positive.

Zuerst von der negativen Abweichung. Nach dem bisher Entwickelten ist wohl einleuchtend, daß jene für alle Menschen wesentlich gleiche und in demselben Maaße giltige Richtschnur nicht ursprünglich fertig da ist, sondern nur angelegt in den Factoren der psychischen Entwickelung und daß sie eben darum erst durch das Zusammenwirken dieser Factoren gebildet werden muß. Wenn also nun in Folge besonderer Bildungsverhältnisse gewisse Steigerungen oder Werthschätzungen gar nicht haben gebildet werden können, so kann auch die Empfindung der Werthe selbst nicht vorhanden sein. Der in engen, beschränkten Verhältnissen Aufgewachsene wird in intellectueller und ästhetischer Beziehung manche Güter und Genüsse kaum aus der Ferne kennen gelernt haben und daher niemals, wenn nicht nachträglich noch besondere und mächtig wirkende Einflüsse hinzukommen, für Dinge, die andern anders Erzogenen höchst wichtig sind, eine eigentliche Theilnahme an den Tag legen. Und so möchte nun auch dem Lehrer der Volksschule in den seiner Obhut anvertrauten Pfleglingen kein Mangel sich häufiger darbieten, als eben dieser. Nicht nur vermißt er oft schmerzlich die höheren Empfindungen und Gefühle, an welche er sich mit seinem Unterrichte anschließen zu können glaubte, und also den Boden, in den er seinen Saamen mit Hoffnung auf eine gute Ernte auszustreuen gedachte; selbst die Anschauungsfähigkeit für sittliche Verhältnisse, d. h. das Vermögen, lebendig dargestellte sittliche Eigenschaften oder Bestrebungen in lebendiger Empfindung aufzunehmen, scheint dann und wann zu fehlen, und hinsichtlich des Betragens bemerkt er nicht selten, daß, weil keine kräftigeren sittlichen Motive entgegenstehen, auch ein schwaches Be-

gehren im Stande ist, das wiederholt schon vorgehaltene Gute in Vergessenheit zu bringen und auf Irrwege hinauszuführen. Wie gefährlich dieser Mangel sei, liegt auf der Hand. Auf einem unbearbeiteten Boden gedeiht nichts besser als Unkraut. Es ist ja unstreitig: wo die höheren Gebilde fehlen oder nur etwa kümmerlich angelegt sind, kann und wird die Macht des Sinnlichen, die ja fast in demselben Grade stark ist, als dem Geiste die edler Selbstthätigkeit fehlt, einen überwiegenden Einfluß ausüben, und ein an sich geringer Reiz, weil kein Gegengewicht da ist, zur Uebertretung, ja zur schwersten Sünde verlocken. Mehr und mehr wird also, gleichsam in den leer gelassenen Raum, das Böse sich eindrängen oder das Herz wird wenigstens, da es, im Anfange weich und bildsam, im Fortgange des Lebens von selbst starrer wird, zu einer gewissen Stumpfheit kommen, die das Edlere nicht mehr fassen und tragen kann. Vgl. den Art. Rohheit, sittliche.

Ausgedehnter und von größerer Bedeutung zeigt sich die positive Abweichung. Die wahre Werthschätzung wird häufig dadurch gestört und verdunkelt, daß, in Folge des psychischen Gesetzes von dem Beharren des einmal in der Seele Gebildeten, auch die Lustempfindungen und Begehrungen in Spuren sich erhalten. In dem Falle nun, daß eine an sich niedrigere Steigerung als Lustempfindung öfter wiederholt worden ist, als eine an sich höhere, wird sie, obwohl ursprünglich niedriger und unvollkommener, dennoch als die höherein der Empfindung oder Vorstellung sich geltend machen; in dem Falle aber, daß sie als Begehrung vielfacher erzeugt worden ist, wird sie als die höhere für das Begehren hervortreten. Diese Abweichung nun ist dasjenige, was auch der gewöhnliche Sprachgebrauch Unsittlichkeit (das Wort hier im weiteren Sinne genommen) nennt. Es wird hier überall die einfach-richtige Werthschätzung durch einen zufälligen Zuwachs von innen verkehrt. Zur Erläuterung nur ein Beispiel. Ein Kind hat drei oder vier Mal eine schöne Melodie gehört, aber hundert Mal ein süßes Naschwerk gegessen; was wird geschehen? Die Lustempfindung des Gehörsinns ist an sich allerdings die stärkere (vgl. den Art. Gehörsinn); aber wenn man nun doch unter dem angegebenen Verhältnisse das Kind zur Wahl veranlaßt, so wird es unfehlbar nach dem Naschwerke greifen, da die an sich schwächere Empfindung des Geschmackssinns als die vielfacher gebildete auch die stärkere geworden ist. Indeß wird doch die richtige Werthgebung durch die verfälschte nicht ganz dunkel werden können, und in demselben Verhältnisse, als der Abstand zwischen den Vielfachheiten geringer ist, wird jene neben dieser stärker sich geltend machen und das dann eintretende Schwanken größer und dauernder sein.

Wir betrachten aber das Wesen der Unsittlichkeit noch näher. Sind die vielfach gebildeten Lustempfindungen in der Form von Vorstellungen (als Lustvorstellungen) gegeben, so wird die intellectuelle Auffassung eine irrige sein: die übermächtige Lustvorstellung wird die wahre Werthschätzung unmöglich machen. Tritt dieses falsche Verhältniß nur in einzelnen Richtungen hervor, so stellt es sich in Thorheiten dar; sind aber in der Seele vorwaltend irrige Werthgebungen gebildet, so gibt das eine falsche Weltansicht. — Sind dagegen die vielfach gebildeten Lustempfindungen in der Form von Strebungen und Begehrungen (als Lustbegehrungen) gebildet, so ist die Richtung des Willens eine verkehrte: die gespannte Begehrung wird nicht das an sich Höhere, sondern den niedrigen, aber vielfach als angenehm empfundenen Gegenstand suchen; dies können wir Unsittlichkeit im engern Sinne nennen. Eigenthümliche Erscheinungen nun müssen sich ergeben, wenn Lustvorstellungen und Lustbegehrungen neben einander im Bewußtsein sich ankündigen. Da ist nun unzweifelhaft, daß bei ungefähr gleicher Höhe beider die Lustbegehrung, als die stärker aufstrebende, über die Lustvorstellung den Sieg davontragen muß; ebenso, daß auch dann, wenn diese ein edleres Gut vorstellte, jene nicht selten das Uebergewicht behalten und zum Handeln bestimmen wird, nicht minder, daß eine schwächere Lustbegehrung für eine stärkere Lustvorstellung sich hemmender wird erweisen können, als umgekehrt eine schwächere Lustvorstellung für eine stärke Lustbegehrung. Außerdem bedarf es keiner weitläufigen Darlegung, daß beiderlei Gebilde noch in besonderer Weise verstärkt werden können, wenn mit einer Lustvorstellung verwandte Lustbegehrungen und mit einer Lustbegehrung ähnliche Lustvorstellungen sich verbinden. Es sei z. B. in einem Kinde die Beschäftigung mit einem ihm noch wenig bekannten Spiele als Lustvorstellung, das Angenehme körperlicher Bewegung aber, die Freude geselligen Zusammenseins mit Altersgenossen und das Glück eines unbeaufsichtigen Treibens als Lustbegehrungen gebildet; so wird jene an sich vielleicht noch schwache Lustvorstellung dadurch eine ungemeine Frische gewinnen, neben welcher manche stärkere Vorstellung zurückgedängt wird. — Natürlich finden bei den Unlustgebilden im Wesentlichen dieselben Verhältnisse Statt.

Diese Exposition erklärt wohl hinlänglich, daß der Abweichungen von der allgemeinen Norm so viele sind. Dabei ist noch in Anschlag zu bringen, daß ja doch die moralische Bildung nach den allgemeinen Entwickelungsgesetzen der Seele, vom Sinnlichen erst allmählig zu Geistigerm, vom Beschränkten oft sehr langsam zu Umfassenderem sich erhebt, daß also für die erste Periode des Lebens das Niedere ein natürliches Uebergewicht hat und ein dauerndes Uebergewicht gar bald sich sichert, wenn die Erziehung ihrer Aufgabe nicht gewachsen ist und in der unglücklichen Einbildung, nur das sei da in der kindlichen Seele, was man bemerke, das Unkraut in der Stille das Bessere überwuchern läßt. — Aber dessenungeachtet ist anzuerkennen, daß in vielen Menschen das sittliche Leben in ungefährer Angemessenheit zu der allgemein-giltigen Norm sich ausbildet (vergl. Bd. I. S. 756) und in den allermeisten eine Reihe von Werthschätzungsverhältnissen vollkommen rein und richtig sich darstellt (die Tugend! S. den Art.)

Von den verwickelteren Formen der Unsittlichkeit, Selbstbeschränktheit (Selbstsucht) und der Bosheit, ist das Nähere in den betreffenden Artikeln gegeben. In wiefern aber in moralischen Grundsätzen und in einem von Außen herantretenden Gesetze den richtigen Werthschätzungen (den sittlichen Gebilden) Festigkeit und ein höheres Gewicht, den falschen und verkehrten Werthschätzungen (den unsittlichen Gebilden) ein Gegenhalt gegeben werden könne, davon soll unten sogleich die Rede sein. Daß übrigens mit der Anerkennung einer solchen Entwickelung des sittlichen Lebens, wie sie im Bisherigen kurz characterisirt worden, die moralische Freiheit keineswegs geleugnet werde, viel-

mehr erst jetzt wirklich in ihrem innersten Wesen erfaßt und verstanden werden könne, das ist oben in dem Art. Freiheit wohl ausreichend dargethan worden.

Noch ist in dieser Entwickelung von dem Gewissen nicht gesprochen worden, und es könnte dies um so eher auffallen, als es ja sonst geradezu „die Grundlage der Sittlichkeit" heißt. „Das Gewissen, sagt Krug, ist nichts Anderes, als das sittliche Bewußtsein, oder das Bewußtsein des Guten und Bösen, d. h. das Bewußtsein einer Handlungsweise, welche die Vernunft für alle freie Willensäußerungen fordert und nach welcher auch beurtheilt wird, ob eine gegebene Handlung gut oder bös. Wiewohl nun dieses Bewußtsein bald mehr bald weniger klar sein kann, und daher der Entwickelung bedarf, so ist es doch wegen seiner Allgemeinheit und Nothwendigkeit nicht als etwas Entstandenes oder Erkünsteltes, sondern als etwas Ursprüngliches anzusehen." Wie wenig aber mit solchen abstracten Auffassungen gewonnen, wie wenig in dieser Weise erklärt wird, dies bedarf kaum einer besondern Nachweisung. Vor Allem muß es ausgesprochen werden, daß eine die Entwickelungen der Seele unbefangen betrachtende Psychologie nichts von einem Angeborensein des Gewissens weiß, sondern nur das zugeben kann, daß es sich im Allgemeinen mit Nothwendigkeit, aber für jedes besondere Lebensverhältniß besonders entwickelt. Damit ist einerseits für die Entwickelung des Gewissens eine große Weite anerkannt, andererseits ausgesprochen, daß für jedes Lebensverhältniß ein eigenes Gewissen sich bilde. Das Gewissen ist überall das Gefühl, welches geweckt wird, sobald irgend eine von der allgemein-giltigen Norm abweichende Schätzung oder Strebung neben diese tritt; oder mit andern Worten: das Gefühl des Abstandes einer subjectiv-irrigen Schätzung von der objectiv-wahren. Ist nun aber die allgemein-wahre Norm noch unvollkommen gebildet, so muß auch dieses Gefühl unsicher und dunkel sein; weil jedoch jene, wie wir gesehen haben, in allen Menschen mit Nothwendigkeit sich bildet, so wird auch das Gewissen in keinem fehlen können, selbst in dem Sittlich-Rohen auf diese oder jene Weise sich geltend machen.

Schließlich noch einige Bemerkungen über die Eigenthümlichkeiten der moralischen Entwickelung beim Kinde. Man hat sehr häufig darin gefehlt, daß man bei dem Kinde im Ganzen dieselbe Höhe und Macht der sittlichen Entwickelung vorausgesetzt hat, wie sie sich bei dem Erwachsenen und geistig Erstarkten zeigt, und die alte Lehre von den Seelenvermögen schien eine solche Voraussetzung allerdings zu gestatten. Dagegen ist nun zu erinnern: 1) das Moralische existirt beim Kinde anfänglich nur in einzelnen schwach angelegten und sich durchkreuzenden Werthschätzungen, Strebungen, Neigungen, und nur ganz allmählig begründet sich die allgemein-giltige Norm des Sittlichen, an welcher sich dann die einzeln entstehenden und verfließenden Werthschätzungen gleichsam messen; jede solche Messung kündiget sich in einem Gefühle an, ein solches Gefühl hängt zunächst immer mit der Werthschätzung zusammen, nach welcher es sich bildete, und es vergeht vielleicht eine lange Zeit, bis so viele Gefühle derselben Art gebildet sind, daß das in den vorausgegangenen Schätzungen Enthaltene gegen die gemeinsame Form jener Gefühle zurücktritt, worauf erst ein Abstractionsproceß sich einleitet, welcher diese Form (doch auch nur stufenweise) als ein besonderes psychisches Gebilde hervortreten läßt. An diesen Entwickelungsgang hat der Lehrer Schritt vor Schritt sich anzuschließen, wenn er mit Erfolg die sittliche Bildung leiten will, und es ist klar, wie wenig in den ersten Jahren mit Belehrungen, Ermahnungen, Warnungen, Vorschriften, welche eine weiter gediehene Entwickelung voraussetzen und auch da keine lebendigen Triebe erzeugen (vergl. das Band I. S. 241 f. Gesagte), erreicht werden kann. Hierzu kommt 2) das Moralische erhebt sich für das Kind noch nicht zu klarem und richtigem Bewußtsein. Dies ist schon aus dem Vorigen begreiflich, und wie könnte es auch ein solches Bewußtsein haben, da ihm erst allmählig ein klares Bewußtsein seiner selbst sich bildet! Daß Kinder bereits in sehr früher Zeit eine gewisse Freude bei löblichem Thun, eine gewisse Schaam bei kleinen Vergehen empfinden, kann das Gegentheil nicht beweisen; dies geschieht in Folge instinctartiger Uebertragung. Auch der Hund drückt das Vergnügen über das Gelingen einer Handlung, welche der Mensch ihm geboten, ebenso wie die Reue über ein Bestrafung erwartendes Vergehen durch Geberden und Töne aus, und man wird diesem doch kaum ein Analogon sittlichen Bewußtseins zuschreiben wollen. — Weil aber das Kind seiner noch so wenig gewiß ist, kann der Erzieher, der ja in den ersten Jahren das Bewußtsein für das Kind ist, durch Urtheile, ja selbst durch Mienen, einen Einfluß auf die sittliche Entwickelung seines Zöglings ausüben, der bei rechter Benutzung außerordentlich heilsam, wie bei unbesonnener Anwendung wahrhaft verderblich sich erweisen wird. Durch das Urtheil des Erziehers wird ja für des Kindes Bewußtsein das Gute oder Schlimme, das ihm ohne ein solches vielleicht noch ziemlich unbewußt ist, fixirt; wie nun, wenn er eine schlimme Seite zu hart rügen, oder eine gute zu lobend hervorheben wollte, wenn er gar, durch seine Gemüthsart bestimmt, überhaupt entweder in stetem Tadel oder in unausgesetztem Lobe sich gefiele! — Sodann 3) das Moralische ist beim Kinde noch nicht gleichmäßig gebildet. Dasselbe bildet sich ja in den einzelnen Steigerungen und Herabstimmungen, und in den einzelnen Gruppen, in denen sie sich an die besondern Lebensverhältnisse anschließen; die moralische Bildung ist also anfangs auf einen sehr engen Kreis, auf das Haus und die nächsten Umgebungen beschränkt, und nur in dem Maaße, als sich dieser Kreis erweitert und vielgestaltigere Lebensbeziehungen aufnimmt, kann auch die moralische Bildung umfassender werden. Aber noch ehe das Kind für weiter liegende Verhältnisse ein moralisches Bewußtsein haben kann, hat es doch vielleicht schon für nähere, aber in einer Linie mit entfernteren liegende, stärkere Werthschätzungen, Strebungen u. s. w. gebildet, und es ist dann eine falsche Uebertragung unausbleiblich, da das Kind auf jene ferneren Verhältnisse, Interessen u. s. w. durch die Berührung mit Erwachsenen vielfältig aufmerksam gemacht wird. Endlich 4) das Moralische hat bei dem Kinde noch nicht die rechte Stetigkeit und Sicherheit der Erweckung. Es können in einer kindlichen Seele schon vielfach moralische Gebilde angelegt sein; da aber dieselben noch wenig fest, noch wenig unter sich verbunden sind, wird es häufig geschehen, daß, während eine Werthschätzung oder Strebung zum Bewußtsein geweckt wird, eine andere damit verwandte unbewußt bleibt, oder auch, daß, während eine üble Neigung sich geltend

macht, eine andere, die ihr das Gleichgewicht halten könnte, nicht hervortritt. Daher im Betragen, im ganzen Thun der Kinder so viel Widersprüche, so plötzliche Uebergänge: auf hastige Thätigkeit folgt schlaffes Nichtsthun, auf angespannte Aufmerksamkeit träumerische Zerstreutheit, auf tobenden Muthwillen weiche Hingebung; dasselbe Kind, was wir gestern offenherzig sahen, belügt uns heute, gestern folgsam, zeigt es sich heute widerspenstig. Je größer in einer Seele die ursprüngliche Lebendigkeit und Reizempfänglichkeit, desto zahlreicher werden solche Widersprüche, desto rascher solche Uebergänge sein. Da hüte sich der Erzieher, das, was er gerade jetzt nicht wahrnimmt in der Seele seines Zöglings, als überhaupt nicht vorhanden anzusehen, und wiederum, das eben jetzt kräftig Hervortretende für besonders fest begründet zu halten; er wird sonst aus den Mißgriffen nicht herauskommen. Wie viel hier Lehrer, denen immer nur vereinzelte Wahrnehmung möglich ist, in der Disciplin versehen können, und daß in der Schule eine Behandlung aller Kinder nach einem Maaßstabe widersinnig wäre, geht aus dem Gesagten unwidersprechlich hervor.

Mit den hier gegebenen Auseinandersetzungen sind noch zu vergleichen die Art. Gemüth, Gemüths- und Characterbildung, sittliche Erziehung, Neigungen. Alle aber, denen am Herzen liegt, eine wahrhaft begründende, die unendliche Mannigfaltigkeit des sittlichen Lebens auf natürliche Gesetze zurückführende Darstellung der Moral kennen zu lernen, verweisen wir auf Beneke's oft schon citirte „Grundlinien der Sittenlehre," ein Werk, das, zu völliger Anerkennung durchdringend, den wohlthätigsten Einfluß auf Wissenschaft und Leben äußern wird.

Zur Vergleichung und weiteren Erwägung mag noch auf folgende Schriften verwiesen werden.

Seb. Mutschelle über das Sittlichgute. München, 1788. 8. 2. Aufl. 1792.
Augustin Schelle über den Grund der Sittlichkeit. Salzburg, 1791. 8.
F. H. Gebhard über die sittliche Güte aus uninteressirtem Wohlwollen. Gotha, 1792. 8.
K. L. Reinhold Verhandl. üb. d. Grundbegr. u. d. Grundsätze d. Moralität aus d. Gesichtspuncte d. gemeinen u. gesunden Verstandes. Lübeck u. Leipzig, 1798. 8. 2 Thle.
Georg Dreves Resultate der philosophirenden Vernunft über die Natur der Sittlichkeit. Leipzig, 1797. 8. 2 Thle.

Uebrigens die zahlreichen Schriften über die Moral überhaupt, von denen das Nähere unter dem Artikel Moralwissenschaft. Kämmel.

Moralische Grundsätze. Sätze im Allgemeinen sind Urtheile, deren Prädicate von weiter greifendem Inhalte sind, Grundsätze solche Sätze, welche entweder für weitere theoretische Entwickelungen oder für practische Verhältnisse und sittliche Bildungen eine Basis abzugeben bestimmt sind: in ersterer Beziehung denke man an die Grundsätze in den Lehrbüchern der Arithmetik, Grundsätze der zweiten Art nennen wir practische oder moralische. Was nun im Besonderen die letzteren anlangt, so ist leicht deutlich zu machen, in welcher Weise sie entstehen. Auch Strebungen, obwohl an sich der Gegensatz des Intellectuellen, können, wie das Intellectuelle, in den Abstractionsproceß (s. den Art.) und somit in alle höheren intellectuellen Formen eingehn. Sind nämlich mehrere Strebungen neben einander mit einem gemeinsamen Bestandtheile gegeben, so bildet natürlich dieses für das Bewußtsein mit höherer Stärke sich hervor und zu einem besondern Gebilde zusammen; dies gibt einen Begriff. Ist z. B. mehrern Strebungen, die hinsichtlich ihres Gegenstandes ganz verschieden sein können, die Empfindung des Gefährlichen gemein, so muß nothwendig diese eine eigenthümliche, das in den einzelnen Strebungen Enthaltene zum Theil selbst verdunkelnde Kraft gewinnen und zu einer Gesammtempfindung werden, die nun leicht den Begriff des Gefährlichen entstehen läßt. Die Fortbildung zum Urtheile, zum Satze erfolgt dann ganz in derselben Art, wie bei den intellectuellen Entwickelungen; und ein moralischer Grundsatz ist sonach die Verarbeitung eines mehr oder weniger reichen practischen Materials in verstandesmäßiger Form, bilden also kann sich ein solcher in einer Seele immer erst dann, wenn ein solches Material in derselben sich angesammelt hat.

Daher ist es nun gar kein Wunder, daß moralische Grundsätze, die Jemand von Außen fertig empfangen und als reines Verstandesproduct in sich aufgenommen hat, ohne die vorauszusetzende gemüthliche Vorbildung zu besitzen, so oft weder nach ihrer Bedeutung verstanden werden, noch auch einen sittigenden Einfluß ausüben Sie schweben ja in der Luft. Nichts desto weniger hat man auch von so angeeigneten moralischen Grundsätzen sehr große Erwartungen gehegt; noch größere freilich, wenn man überhaupt eine Scheidung machte, von solchen, welche in der oben angedeuteten Weise innerlich sich entwickelt haben. Sie müßten ja doch, meinte man, feste Regeln sein für alles sittliche Thun, hellscheinende Leuchten auf der oft dornenvollen Bahn der Tugend, treue Warnungsstimmen in den Stunden der Versuchung, ein steter Antrieb zum Guten u. s. f. Jedenfalls sei ein Handeln mit moralischen Grundsätzen des Erfolgs ungleich sicherer, als ein Handeln, welches derselben entbehre, und es habe daher die sittliche Erziehung darin nicht die geringste ihrer Aufgaben, daß sie den Zögling mit moralischen Grundsätzen ausrüste, und man arbeite eben darum auch im Religionsunterrichte mit vollem Rechte darauf hin, solche bereits in kindlichen Gemüthern zu entwickeln oder doch vorzubereiten.

Indeß fehlte es nicht an solchen, die, durch gegentheilige Erfahrung gedrängt, in diese Erwartungen nicht einstimmen können. Bleiben wir bei den Erfahrungen stehen, welche die Kinderwelt uns darbietet, was sehn wir da? In vielen Fällen sind die moralischen Grundsätze von Kindern nur ganz äußerlich, in Wörtern, mit denen sie bloß einen ungefähren Sinn verbinden, angeeignet und mit andern Entwickelungen der Seele nur in einer durchaus losen Verbindung; in andern Fällen, wo eine Begründung versucht worden, ist diese doch eine schattenähnliche, haltlose geblieben; da, wo sie in einem höheren Grade gelungen, fehlt die Anwendung auf die besondern Verhältnisse. Zuweilen macht sich allerdings eine Anwendung allgemeiner Sätze in überraschender Weise bemerklich, aber freilich in einer Richtung, daß man sich derselben unmöglich freuen kann. „Man sieht, daß das Kind nicht bloß vortrefflich die Interessen seines Vergnügens zu bewahren und mit außerordentlicher Geschicklichkeit seine Absichten zu erreichen weiß, sondern man sieht leider auch, daß es die Vorschriften der Sittlichkeit, welche es am wenigsten befolgt, doch recht wohl begriffen hat. Hört es nur sein Recht behaupten, so ist es der Vertheidiger der strengsten Gerechtigkeit; aber auch da, wo es nicht sei-

nem eigenen Interesse gilt, hört nur, wie es mit seinen Geschwistern schmält, wie es ihnen vorhält, daß es schlecht sei, seinen Eltern nicht zu gehorchen, schmachvoll, unwissend zu sein, und abscheulich, Andern zu nehmen, was ihnen gehöre. Dann erscheinen oft Grundsätze, welche man ihnen ganz vergeblich mitgetheilt zu haben glaubt, in ihrer ganzen Stärke wieder, es wiederholt dieselben mit Nachdruck und mit einem Anschein von Ueberzeugung. Man sieht, daß es wenigstens in diesem Stücke gewonnen hat, es weiß, daß dies die Art und Weise ist, womit man solche Dinge zu Andern spricht. Ist das nicht eigentlich das Zerrbild der ganzen Menschheit?" Mad. Necker de Saussure. O gewiß, diese Anwendung zeigt sich gerade bei den Erwachsenen tausendfältig, im täglichen Verkehr, auf Kathedern und Kanzeln, während auch die Nichtbegründung und die Nichtanwendung unter ihnen ganz gewöhnliche Erscheinungen sind.

Dennoch würde man zu weit gehen, wenn man gar nichts von den moralischen Grundsätzen erwarten wollte. Was aber wirken sie und was gewinnen wir durch sie? Zuerst Klarheit über die Lebensverhältnisse, auf welche sie sich beziehen und über unsere Stellung zu denselben. Klarheit ist ja gerade dasjenige, was in allen höher ausgebildeten Begriffen, Urtheilen u. s. w. immer hervortritt und hervortreten muß, da in ihnen das in den Vorstellungen einfach Gegebene vielfach enthalten ist und alle Klarheit in der Seele aus der Vervielfachung gleichartiger Elemente entsteht (s. den Art. Bewußtsein). Wer also über irgend ein Lebensverhältniß einen moralischen Grundsatz sich gebildet hat, weiß, da er dann das darauf Bezügliche vielfach vorgestellt und abgewogen haben muß, welche Bedeutung demselben zukommt und was er ihm gegenüber zu thun hat, und selbst derjenige, in welchen der Grundsatz weniger eine innere Entwickelung, als ein von Außen Aufgenommenes ist, wird in demselben gleichsam einen Rahmen besitzen, in welchen er die dazu gehörigen Anschauungen, Erregungen u. s. w. ohne Mühe einordnen kann. Aber es gewähren moralische Grundsätze der Seele auch eine festere Haltung, als sie ohne dieselben haben würde. Was in der Seele zur Klarheit gebildet ist, das ist auch fest gebildet und im Stande, sich beim Andringen beweglicherer Gebilde, frischer Eindrücke, lebendiger Erregungen, zu behaupten. In einem moralischen Grundsatze tritt dem Andringenden ein vielfach Zusammengesetztes entgegen, (wenn er nicht bloß als Gedanke, als Abstraction in die Seele gekommen ist), und zugleich ein in sich Geschlossenes; da können einzelne herankommende Affectionen, selbst wenn sie heftig sind, ja ganze Reihen von Eindrücken, so gar viel nicht ausrichten. Und ist nun namentlich ein solcher Grundsatz im Kampfe mit dem Leben gebildet, dem Leben gleichsam abgerungen worden, welche Macht muß er dann haben! Aber liegt in den moralischen Grundsätzen auch Triebkraft und ist derjenige, welcher solche in sich ausgebildet hat, darum nun schon in vollem Streben nach den höhern Gütern? Unstreitig keineswegs. Belehrung überhaupt erzeugt keine Triebe, also thun's auch Grundsätze nicht, die ja doch nichts weiter als Lehrsätze sind und immer nur über gewisse Lebensverhältnisse etwas aussagen. Nur dann, wenn der Unterricht schon Triebe vorfindet, wenn neben den Ueberzeugungen auch aufstrebende Elemente in der Seele sich ankündigen, kann eine Förderung eintreten, und es können dann moralische Grundsätze die Triebe concentriren und ihnen feste Ziele stecken; aber die Triebkraft selbst wird dadurch nicht erhöht. So möchte also der Werth der moralischen Grundsätze dahin zu bestimmen sein: ihre sittliche Wirksamkeit sei ungleich mehr eine das sittliche Leben sichernde als weiter führende, mehr eine negative als positive.

Mit dieser Beschränkung sollen die moralischen Grundsätze jedoch keineswegs tiefer gestellt werden, als Recht ist. Sie behalten ihren hohen Werth dabei ganz unbestritten, und auch Beneke, der sie in seinen psychologischen Skizzen II. 611 ff., in seinem Lehrbuche der Psychologie S. 143 f., in seinen Grundlinien der Sittenlehre I. 349 ff., 399 ff., in seiner Erziehungs- und Unterrichtslehre I 297 ff. (der 2. Aufl.) einer wiederholten und strengen Prüfung unterworfen hat, trägt kein Bedenken, die lebensvolle Erklärung Fr. H. Jacobi's zu unterschreiben. „Es ist thörigt, (sagt dieser), auf einen Menschen zu bauen, der nur ein Gemüth, sei es auch das vortrefflichste, aber keine dies Gemüth ordnende und ihn selbst beherrschende Grundsätze hat. Ein solcher wird mit den glücklichsten Anlagen zu Rechtschaffenheit und Tugend oft am tiefsten sinken. Da ich diese schreckliche Klippe nahe genug im Vorbeischiffen gesehen habe, und nicht ohne Gefahr, so ergreift mich beim Andenken jedesmal ein Schauder, und ich weiß nicht, wie ich nachdrücklich genug warnen, laut und feurig genug zurufen soll. Sie ragen nicht hoch aus dem Meere hervor, diese Klippen; sind nicht von fürchterlichen Brandungen, die aus der Ferne schrecken, umgeben; man kann lange in Gefahr und dem Untergang nahe sein, ohne es zu ahnen. Und nicht der Compaß allein des moralischen Gefühls und eines guten edlen Herzens lehrt genug, sie zu vermeiden, sondern es muß die Längenuhr bestimmter Vorschriften und Gesetze dazu genommen, und jede Versuchung, nach eigenem bessern Ermessen, das ist, nach bloßem Gutdünken zu steuern, als die Eingebung eines feindlichen Dämons verworfen werden." Aber auch hier wird, und wie wir sehen, mit dem größten Nachdrucke, hervorgehoben, daß die Bedeutung der moralischen Grundsätze in ihrer Widerstandskraft gegen leidenschaftliche, unsittliche Erregungen liegt.

Was nun die Bildung moralischer Grundsätze anlangt, so kann nach dem Gesagten nicht bezweifelt werden, daß die sittliche Erziehung dieselbe als etwas Unerläßliches in's Auge fassen müsse. Davon ist man auch im täglichen Leben vollkommen überzeugt. Ein „Mensch ohne Grundsätze" steht in der Schätzung aller leidlich Verständigen sehr niedrig. Und ganz mit Recht. Denn einmal fehlt einem solchen doch grade das, was ihm gegen verderbliche Einflüsse einen Halt geben könnte, und dann gehört eine außerordentliche Vernachlässigung dazu, daß solches fehlen kann. Sind nur in einiger Ausdehnung und Frische sittlich-gute Grundentwickelungen in einer Seele vorhanden, so muß ja mit den allgemeinen Fortschritten der innern Entwickelung überhaupt und mit dem Reifen der Verstandesbildung im Besondern auch das zunächst in Strebungen Gegebene durch den Abstractionsproceß in Begriffe, Urtheile, Grundsätze sich umbilden. Ein Mangel an Grundsätzen berechtigt daher zu einem Schlusse auf einen sehr tief liegenden und später kaum noch zu ersetzenden Mangel. Indeß obschon moralische Grundsätze fast mit in-

nerer Nothwendigkeit sich bilden, würde es doch sehr verkehrt sein, diese Entwickelungen der Seele dem Zufalle zu überlassen, auch dann, wenn man die andern Entwickelungen sorgsam pflegte und so eine freie Entwickelung jener zu erwarten beinahe ein Recht hätte. Da möchten nun etwa folgende Andeutungen zu geben sein. 1) Die conditio sine qua non ist unstreitig ein gewisser Reichthum an sittlichen Gebilden, wie er schon in den ersten Jahren des Lebens erworben werden kann, wenn die Leitung eine zweckmäßige und überhaupt die Einwirkung der Außenwelt eine anregende ist. Wenn man gegenwärtig bei so Vielen über einen traurigen Mangel an Grundsätzen zu klagen Ursache hat, so liegt die Schuld ohne Zweifel in der schlaffen, zerstreuenden, verfrühenden Erziehung der ersten Jahre. 2) Man verbrauche nicht zu schnell die sittlichen Gebilde zu Begriffen, Urtheilen, Sätzen, man leite vielmehr den Abstractionsproceß auch hier nur ganz allmählig ein, warte also die Zeit ab, wo die gesammte innere Entwickelung zu demselben hindrängt; sonst bildet man moralisirende Schwätzer, die in jeder Form unerträglich, im Kinderhemde aber am unleidlichsten sind. 3) Die moralischen Grundsätze können weniger in der Schulstube als im Hause eingeleitet werden; der Schulunterricht vermag nur, solche Grundsätze im Allgemeinen vorzuhalten und zu verdeutlichen, unter Hinweisung auf Lebensverhältnisse, die vielleicht manchen Kindern noch unbekannt sind, sicherlich von den meisten bisher nur flüchtig angeschaut worden; das Haus dagegen kann sich an das individuelle Bedürfniß anschließen, kann die rechte Stunde abwarten, kann unter dem Gewichte eines frischen Eindrucks seine Belehrung aussprechen. 4) Aber auch das Haus kann moralische Grundsätze eben nur einleiten; selbst in den Jahren der reifenden Jugend bilden sich dieselben noch nicht zu voller Stärke aus, und gerade da möchte, wenn man eine solche Ausbildung erstrebte, sehr leicht das Edelste in eine phantastische Fratze verzerrt werden. Moralische Grundsätze sind Früchte, welche von der oft heißen Sonne des männlichen Alters gezeitigt, erst unter reicheren und tiefer wirkenden Erfahrungen zur Vollendung gebracht werden, wie sie denn auch erst da ein wahrhaft dringendes Bedürfniß sind. 5) Es kommt viel darauf an, daß die gebildeten Grundsätze in größerer Anzahl die Seele beherrschen, daß für alle wichtigern Lebensverhältnisse solche entwickelt werden, zugleich aber auch, daß sie unter sich in schöner Harmonie stehen und einer den andern stützt und hält. Manche, in denen nur für gewisse niedere Verhältnisse feste Ansichten sich gebildet haben, nennen gern Grundsätze, was nur Grillen sind; die Grillen sind im Vergleich mit den Grundsätzen, was die Affen im Vergleich mit den Menschen. 6) Als moralische Grundsätze hat man — das liegt auf der Hand — nur solche anzusehen, welche an die höchsten Sittengesetze sich anlehnen, in ihnen aufgehn; aber es wäre unstreitig eine vergebliche Mühe, wenn man versuchen wollte, durch Vorhalten dieser jene zu erzeugen: nur reinigend können dieselben wirken. Die Kenntniß der Sittengesetze macht also moralische Grundsätze keineswegs entbehrlich: jenes sind allgemein ausgesprochene Abstracta, dieses individuell-entwickelte Concreta. 7) Daß das weibliche Geschlecht moralische Grundsätze ganz besonders nöthig habe, bedarf keines Beweises. Bei der ihm eigenthümlichen Weichheit, Empfänglichkeit, Schmiegsamkeit und Hingebung ist Alles dasjenige von höchster Wichtigkeit, was Halt zu geben geeignet ist. Kämmel.

Moralische Neigungen. Für moralisch halten wir nur denjenigen, welcher mit seiner Gesinnung und seinem Thun im Ganzen der allgemein-giltigen Norm, wovon oben die Rede, entspricht. Um aber dies zu können, muß er nicht nur diese Norm in sich zu höherer Klarheit und Stärke ausgebildet, sondern sich auch gewöhnt haben, die Vorgänge seines Innern und die Aeußerungen seines Wollens und seiner Kraft mit Strenge an derselben zu messen und nach derselben zu beurtheilen. Zwar erfolgt diese Messung, wenn die allgemein-giltige Norm einmal begründet ist, in vielen Fällen von selbst; aber es ist nothwendig, daß sie längere Zeit in allen Fällen und mit völligem Bewußtsein erfolge, was nur dann geschieht, wenn der Mensch, soweit dies im Gewirre des Lebens und bei dem raschen Vorüberfluthen der Eindrücke und Erregungen möglich ist, die einzelnen Acte seiner Thätigkeit auf jene Norm zurückzuführen bedacht ist. Damit bildet er das Gewissen aus und erhebt er sich zur Anerkennung einer in keiner Weise zu umgehenden Pflicht; damit entwickelt er zugleich in sich, was wir moralische Neigungen nennen.

Da das Moralische, wie wir gesehen haben, zwar allgemein-menschlich-gleich prädeterminirt, aber nicht angeboren ist, so sind auch die darauf gerichteten Neigungen nicht angeboren; vielmehr sind dieselben etwas sehr Abgeleitetes, da nur, wo stärkere und höhere moralische Gebilde in der Seele sich entwickelt haben, darauf bezügliche Neigungen entstehen können. Weil aber allerdings in jeder Seele stärkere und höhere moralische Gebilde zur Entwickelung kommen, können in keiner moralische Neigungen fehlen; nur entwickeln sie sich später als die meisten andern, wie ja alles mehr Innerliche später sich entwickelt, und gelangen bei sehr Vielen nicht zu der Reinheit und Hoheit, deren sie fähig sind.

Die moralischen Neigungen können sich nun mehr auf einzelne Lebensverhältnisse und die dafür ausgebildeten Ideale, sie können sich aber auch auf moralische Abstractionen (man denke an das Sittengesetz Kant's!) richten; da indessen auch im ersteren Falle das Object der Neigungen in einer mehr oder weniger abstracten Form sich darstellt, so ist klar, daß sie nicht grade vorzugsweise auf das Thun gehen, daß sie nicht sowohl in Aufstrebungen, als in Schätzungen hervortreten werden, und wir haben also hier ein ganz ähnliches Verhältniß, wie bei den moralischen Grundsätzen. Doch soll damit nicht behauptet werden, daß sie nicht auch unter besondern Bedingungen ein sehr entschiedenes und angespanntes Thun aus sich zu erzeugen vermöchten: es ist ja eine der größten Opfer fähige Begeisterung für sittliche Ideale denkbar. Nur ist hierbei immer zu scheiden zwischen den unmittelbar wirkenden, d. h. den in den Gegenständen selbst liegenden Motiven und den moralischen Neigungen, welche erstere dieselbe Reinheit wie diese haben können und in den meisten Fällen gewiß eine größere Frische (aber freilich nie dieselbe Festigkeit) haben; das Tüchtigste unstreitig darf erwartet werden, wenn solche Motive unterstützend und erregend zu den moralischen Neigungen hinzutreten.

Was nun aber das Verhältniß der letzteren zum Gewissen anlangt, so ist offenbar, daß in ihnen, sofern sie rein hervorgebildet sind, erstrebt wird, was das

Gewissen als Forderung ausspricht: allein nicht immer mit dem Bewußtsein des Gegensatzes, der bei der Gewissensanforderung gefühlt wird.

Hinsichtlich der Ausbildung der moralischen Neigungen jedoch muß zweierlei gefordert werden. 1) Richtigkeit, durchgängige Angemessenheit zur allgemeingiltigen Norm. Es ist hier eine doppelte Abweichung möglich: die moralischen Neigungen kranken entweder an einer gewissen Schlaffheit, oder umgekehrt an einer gewissen Ueberspanntheit. Jene wird uns z. B. bemerklich in zu nachsichtiger Beurtheilung der eigenen Gebrechen bei großer Rigorosität gegen die Mängel und Fehltritte Anderer, oder auch in überfreundlicher Entschuldigung dieser neben entschiedener Strenge gegen die eigenen Schwächen und Verirrungen (es gibt wirklich Menschen, die, gegen sich selber nur gerecht, in Bezug auf ihre Umgebungen Alles mit dem Mantel der Liebe zuzudecken jederzeit geneigt sind); es ist ebenso nur Schlaffheit der moralischen Neigungen, wenn wir bei dem redlichen Eifer, uns nützlich zu machen, bei leichten Leistungen stehen bleiben, wenn wir, anstatt für einen Hilfsbedürftigen den beredten Mund und das vielleicht noch beredtere Auge sprechen zu lassen, durch ein fürbittendes Billet aus der sicheren Ferne zu wirken suchen, wenn der Lehrer, sobald die Thür der Schulstube hinter seinem Rücken sich geschlossen hat, nicht mehr in unmittelbaren Verkehr mit seinen Zöglingen treten zu dürfen glaubt; es ist dieselbe Schlaffheit, welche die Heldenthaten des Cortez mit Entzücken begleiten und die Kühnheit Pizarro's bewundernd anschauen, aber an den Liebeswerken des herrlichen Bartholomäus de las Casas ziemlich kalt vorübergehen läßt u. s. w. Die Ueberspanntheit der moralischen Neigungen dagegen zeigt sich z. B. in dem Holländer van Speijk, der, um seine Kanonierschaluppe nicht in die Hände der Belgier fallen zu lassen, sich und seine Tapfern mit derselben in die Luft sprengt; in höherem Grade bei jenen Anachoreten, die in die Schauer der Wüste sich flüchten, um desto entschiedener vom Irdischen sich loszureißen, und den Körper mit schonungsloser Heftigkeit kasteien, damit der Geist sich um so freier zum Himmlischen aufschwingen könne; in anderer Weise wieder bei demjenigen, welcher mit Peinlichkeit am Buchstaben einer Glaubensnorm festhält und allen, die nicht dasselbe bekennen, den Bruderkuß versagen zu müssen glaubt. Indessen ist hierbei nicht zu vergessen, daß grade aus solcher Ueberspanntheit nicht selten wahrhaft Bewundernswürdiges hervorgegangen ist und diese Ueberspanntheit manchmal von sittlicher Erhabenheit sich kaum unterscheiden läßt; jedenfalls müssen, wenn irgendwo, hier die individuellen Verhältnisse, unter denen sie sich entwickelt hat, mit in Rechnung gebracht und im Hinblicke auf dieselben die Urtheile gemildert werden. Aber freilich ebensowenig kann übersehen werden, daß auf die mannigfaltigste Weise andere und auch unreine Neigungen hinzutreten und trübe Mischungen bewirken können, über welche dann das Urtheil sehr schwierig ist. Unstreitig ist die Strenge und Starrheit, mit welcher z. B. Matthias Flacius und Nicolaus Amsdorf einzelne Dogmen verfochten und geltend zu machen suchten, aus reinen und unreinen Elementen so gemischt zu denken, daß man bald unwillig von diesen Gestalten sich abwendet, bald wieder mit einer gewissen Theilnahme ihnen folgt. — Zur Richtigkeit in den moralischen Neigungen soll nun aber auch 2) angemessene Stärke kommen; denn es läßt sich bei vollkommener Reinheit eine zu geringe Stärke denken. Dieser Mangel, nicht zu verwechseln mit der oben characterisirten Schlaffheit, bei welcher die Qualität in Betracht kam, ist ein auf die Quantität gehender, ein Mangel an Kraft, Haltung, Schwung. Es ist wohl klar, daß bei diesem Mangel auch die besten moralischen Neigungen einem Angriffe immer nur geringen Widerstand entgegensetzen, im Aufruhre der Leidenschaften nur schlecht sich behaupten, in der Stunde der Versuchung bald zurückweichen werden. Daher kommt es nun auch, daß die schönsten Ideale der Jugend vor traurigen Verirrungen keineswegs bewahren: ob auch vielleicht durchaus rein angelegt und hochgespannt, halten sie doch, weil eben nur angelegt, d. h. erst schwach begründet, nicht Stand; wenn sie in Verirrungen nicht untergehen, drückt die kalte Prosa des Lebens sie nieder; daher kommt es, daß die besten, die ernstlichsten Vorsätze oft so ganz wirkungslos bleiben und manchmal völlig in das Gegentheil umschlagen: der Weg zur Hölle sei mit guten Vorsätzen gepflastert, meinte Luther. Je höher aber der Werth der moralischen Neigungen, eine desto größere Stärke muß für sie gefordert werden.

Am Schlusse noch einige pädagogische Winke. 1) Die moralischen Neigungen entstehen erst, wenn reichere moralische Gebilde in der Seele sich entwickelt haben: du darfst dem Kinde nicht Neigung zu diesem oder jenem Guten, oder gar zum Guten überhaupt zutrauen, wenn du ihm nicht erst vielfach Gelegenheit verschafft hast, das Gute kennen zu lernen, lieb zu gewinnen, in sich nachzubilden. Eine ursprüngliche Neigung zum Guten ist eben so undenkbar, als ein ursprünglicher Hang zum Bösen. 2) Hinsichtlich der Ausbildung gilt ziemlich dasselbe, was oben bei den moralischen Grundsätzen bemerkt wurde. Dazu möchte nur noch zu bemerken sein, daß diese Neigungen bei der Jugend, weil erst im Entstehen, der sorgsamsten, schonendsten Pflege bedürfen; es sind zarte Blumen, und der Blüthenstaub verträgt keine täppische Berührung. Außerdem ist offenbar, daß bei rechter Behandlung gar manche an sich mehr auf Aeußerliches gerichtete Neigungen in wahrhaft moralische sich umbilden lassen; man denke an die Neigung zur Ordnung, an die Ehrliebe u. s. w. Inwiefern der Geschichtsunterricht, wenn er mit ausschließender Vorliebe bei den geräuschvollen Staatsactionen verweilt, das moralische Urtheil irreleiten und so allmählig auf die Ausbildung der moralischen Neigungen nachtheilig einwirken könne, hat der Verf. dieser Zeilen in seiner kleinen Schrift: „Der Gymnasialunterricht in der Geschichte (Leipzig, Beyer 1842. 8.) S. 33 ff. mit Nachdruck hervorgehoben. Doch darf man hier in seiner Besorgniß auch nicht zu weit gehen, wie es kürzlich von Löwenthal in seinem Buche „Physiologie des freien Willens" (Glogau und Leipzig 1843) S. 168 ff. geschehen ist. Kämmel.

Moralwissenschaft (Moral, Ethik, Sittenlehre, Tugendlehre, Moralphilosophie). Es nimmt dieselbe nothwendig in jedem philosophischen Systeme ihre besondere Stellung ein; nur ist diese, nach der Grundlage und nach der Tendenz des Systems, hier eine selbstständigere, dort eine mehr untergeordnete. Die jonische Philosophie, mit deren großartigen Hypothesen die zu so hohen Resultaten gelangte Weisheit der Grie-

chen sich einleitete, sah im Ganzen, den Blick vorzugsweise in das unermeßliche All wendend und nach dem Grundprinzipe aller Dinge fragend, also mit den schwierigsten Untersuchungen beginnend, vom Sittlichen ab und erst der Milesier Archelaus richtete seine Aufmerksamkeit auch auf sittliche Verhältnisse: er erklärte, das Rechte und Schlechte sei nicht von Natur, sondern durch das (äußere) Gesetz bestimmt. Ueber diesen so dürftigen Anfang schwang sich aber Pythagoras weit empor, und wie er auf strenge Bezähmung der Natur und auf Verähnlichung des Menschen mit Gott drang, wie er das ganze sittliche Leben in sich und in seinen Anhängern zu entschiedener Reinheit hervorzubilden sich bestrebte, so hat er unstreitig auch, was er forderte und übte, als Bestandtheile seiner Philosophie ausgebildet und mit seinen so eigenthümlichen Speculationen zu verbinden gewußt. Socrates, höheren Speculationen abgeneigt und die Philosophie vom Himmel auf die Erde herabrufend, bildete in populärer Form eine Sittenlehre aus, welche die practischen Vernunftgebote als göttliche Gesetze (im Gegensatze zu den Staatsgesetzen) ansah, übrigens aber ihre Vorschriften auf kein oberstes Gesetz zurückführte, sondern jede Pflicht in der durch die Gelegenheit bedingten Weise und nach wechselnden Motiven bestimmte, im Einzelnen besonders Gottesfurcht, Enthaltsamkeit, Tapferkeit und Gerechtigkeit empfehlend und auf göttliche Strafen hinweisend, also durchgängig von religiöser Färbung. Der von ihm gegebene Anstoß wirkte nun weithin. Während aber die Megariker wieder eine mehr speculative Richtung nahmen und Aristippus die Moral sogar völlig in eine auf Klugheitsregeln beruhende Theorie vom Vergnügen umwandelte, (obwohl er und seine Schule, die Cyrenaiker, von diesem einseitigen Standpuncte aus die Moral mit Vorliebe und zu einer selbstständigen Lehre ausbildeten), tritt die Moral bei Plato in ein bestimmt ausgesprochenes Verhältniß zur Logik und Physik; nach ihm ist nun eine durchgängige Uebereinstimmung der gesammten Thätigkeit des Menschen mit der höchsten Vernunft oder die möglichste Verähnlichung mit Gott das höchste Gut, und daß der Mensch nach diesem Gute strebe, das höchste Pflichtgebot; in diesem Streben bestehe die Tugend (die Gesundheit der Seele) und mit derselben sei Glückseligkeit auf das Engste verbunden: ebendarum sei aber auch des Staates höchste Aufgabe jenes Streben. In derselben Reinheit und Würde erscheint die Moral bei Aristoteles, obwohl man darüber in Zweifel ist, ob er die Philosophie in die drei Theile: Logik, Physik, Ethik, oder in eine theoretische und practische habe scheiden wollen; nach der Glückseligkeit streben, vernünftig handeln und tugendhaft sein, ist ihm eins und dasselbe, die Tugend das rechte Mittelmaaß zwischen dem Zuviel und Zuwenig, und im Besondern die Tapferkeit das rechte Mittelmaaß zwischen Furcht und Muth, die Mäßigkeit dasselbe in Ansehung körperlicher Genüsse, die Freigebigkeit ebendies im Gebrauche des Eigenthums u. s. w. Zeigte sich dann die Moral der Epicuräer im Ganzen als Fortbildung der Aristippischen, so gewann sie durch Zeno's Entwickelung wieder eine ganz eigenthümliche Bedeutung; nach ihm ist die Vernunftkraft, welche die Welt als Naturgesetz durchdringt und beherrscht, auch Prinzip des Sittengesetzes, ein mit sich selbst oder der Natur einstimmiges Leben auch ein tugendhaftes und glückseliges, ein solches daher höchster Zweck alles Strebens; die Tugend, in vier Haupttugenden, Klugheit, Mäßigkeit, Tapferkeit und Gerechtigkeit sich gleichsam spaltend, ist das einzige Gute, das Laster ebendarum das einzige Uebel, im Vergleich mit ihnen alles Andere gleichgiltig; erste Bedingung der Tugend ein richtiges Urtheil über das Gute und Böse, wo dann das Streben nach dem Guten und der Abscheu vor dem Bösen in der Seele mit Nothwendigkeit entstehen, zweite Bedingung Erhabenheit über alle Affecte und Leidenschaften, welche aus irrigem Urtheile über das Gute und Böse entstehen, folglich aus einer verderbten Vernunft hervorgehen, also als Krankheiten der Seele anzusehen sind. Die spätern Stoiker haben grade die Ethik mit besonderer Liebe und Sorgfalt ausgebildet und ihr immer mehr ein wissenschaftliches Gepräge gegeben. — So hatte dieselbe allmählig eine Stellung gewonnen, die ihr nicht mehr verkümmert werden konnte, und wie mannigfaltig auch die Umbildungen derselben in späterer Zeit gewesen sind, — ihre Geltung hat sie immer siegreich behauptet. Wir übergehen, was Cicero und Seneca, Epictet und Antonin, was im späteren Alterthume die Neuplatoniker in ihr geleistet; deren Ueberschwänglichkeiten wirkten am Ende eben so zerrüttend, wie die daneben herlaufenden Lehren der Skeptiker. Während aber selbst die höchsten Bestrebungen den heillosesten Verfall des geistigen Lebens nicht verhüten, nicht einmal aufhalten zu können schienen, rettete das Christenthum, die Gemüther wunderbar ergreifend, auf der einen Seite zu bisher unbekannten Höhen emporführend, auf der andern den Geist in sich selbst zurückweisend und zum sittlichen Bewußtsein redend, die Herzen und die Welt. Als aber seine Lehre überhaupt mit philosophischer Genauigkeit, theilweise zu philosophischen Spitzfindigkeiten, entwickelt zu werden begann, als die griechische Philosophie an die christliche Weisheit sich heranbrängte und diese durch jene, nach der Ansicht Vieler, gestützt werden zu müssen schien, konnte sich auch die christliche Sittenlehre dieser Verbindung nicht entziehen, und für Jahrhunderte ist sie nun nicht mehr zu selbstständiger Behandlung und Haltung gelangt. Wir übergehen jedoch auch das, was im Mittelalter von einzelnen Scholastikern, namentlich von Hildebert von Tours (†1134), von Petrus Abälard († 1142), von Raymund von Sabunde (um 1436) für Ausbildung der Moral gethan worden ist, ebenso, was der Tiefsinn der Mystiker gefunden und ausgesprochen; wenden wir uns aber zur neuern Philosophie, so finden wir zunächst, daß der Erste, welcher uns hier begegnet, Cartesius († 1650), zu den Verdiensten, die er um das philosophische Denken sich sonst erworben, das einer sorgfältigen Ausbildung der Moral nicht hinzugefügt hat; Spinoza († 1677), der sein streng-pantheistisches System Ethik nannte, weil ihm die Erkenntniß Gottes die höchste Tugend war, hat ganz besonders wegen seiner Auffassung des Sittlichen strenge Tadler gefunden, und gar manche Aeußerungen des tiefen Denkers sind, ohne genaue Beachtung des Zusammenhanges, sehr geeignet, Mißtrauen und Widerwillen zu erregen, wogegen andere wieder die erhabensten Grundsätze ausdrücken, wie sein neuester Apologet*) überzeu-

*) Conrad von Orelli Spinoza's Leben und Lehre. Nebst einem Abrisse der Schelling'schen und Hegel'schen Philosophie. (Aarau 1843 gr. 8.) S 147—164.

gend dargethan hat. In ganz anderer Weise, vorzugsweise die Erfahrung im Auge, philosophirte Locke († 1705); was er gegeben, regte besonders auch zur Bearbeitung der Sittenlehre an, und eine ganze Reihe von Moralisten ist namentlich in England ihm gefolgt. Die Eintheilung der Philosophie, welche Wolf († 1754) aufstellte und wornach diese in die theoretische und practische zerfällt, ist seitdem im Ganzen festgehalten worden und so hat denn auch die Moral seitdem mit der philosophischen Rechtslehre und der philosophischen Religionslehre die practische Philosophie gebildet. Wolf übrigens führte den Begriff der Vollkommenheit in die Sittenlehre ein, und die Tugend war ihm die Fertigkeit, sich zu vervollkommnen; indem er aber als höchstes Gut die höchste Glückseligkeit bezeichnet, wurde seine Sittenlehre eine eudämonistische. Hiermit in directem Gegensatze steht Kant († 1804). Während derselbe für das Erkennen die Vernunft aus einem angemaßten Besitze verwies und ihr die Fähigkeit absprach, über das jenseits der Erscheinungen Liegende etwas (positiv oder negativ) zu bestimmen, bezeichnete er hinsichtlich des Wollens die Theilnahme der empirisch bedingten Vernunft an der Bestimmung des Willens als transscendente Anmaßung, die reine Vernunft dagegen, d. h. die über der Erfahrung stehende und aus sich schaffende, als einzigen unbedingten Bestimmungsgrund des Willens; jedes practische Gesetz derselben ist nach seiner Geltung ein objectives, nach seiner Form ein Imperativ, nach seinem Grunde kategorisch oder unbedingt (kategorischer Imperativ); diese Gesetze dürfen nicht material sein, nicht auf Erlangung oder Verwirklichung eines Gegenstandes gehen, nicht ein bestimmtes Object als Beweggrund für das Begehren aufstellen, sie müssen vielmehr formal sein, den Bestimmungsgrund des Willens blos der Form nach enthalten. Das Grundgesetz ist nun: „Handle so, daß die Maxime deines Willens jederzeit zugleich als Princip einer allgemeinen Gesetzgebung gelten könne." Soweit der Wille dasselbe anerkennt, ist er unabhängig von der Natur, deren Macht nicht an jenes einer idealen Ordnung der Dinge angehörige Gesetz reicht, ist er unbedingt frei und hat er die Kraft, sich handelnd selbst zu bestimmen. Diese Autonomie des Willens ist das Princip der Sittlichkeit; alle andern Moralprincipien sind gegen das Wesen der Sittlichkeit. Die beharrliche Richtung auf dieses Gesetz ist Tugend. Das höchste Gut ist die Vereinigung der vollkommenen Glückseligkeit mit der Tugend; aber, wie werth auch die Tugend der Glückseligkeit ist, — diese Vereinigung findet im Leben nicht Statt, und darauf ruht der Glaube an Unsterblichkeit und an Gott (Postulate der practischen Vernunft). — Während nun aber Kant grade auf die Moral das Hauptgewicht gelegt, haben die ihm folgenden Philosophen zum Theil keine philosophische Disciplin mehr vernachlässigt, als eben sie. Davon trägt allerdings er selbst einen nicht geringen Theil der Schuld. Hierbei kommt besonders zweierlei in Betracht. „Zuerst, daß er, indem er alle Berücksichtigung der Zwecke, der Güter und Uebel, ausschloß, die Moral aus dem mütterlichen Boden herausgerissen hat, in welchem sie allein kräftig erwachsen und Frucht tragen kann. Allerdings kann das Moralische nur formal (nach der Form der Gesinnung, des Willens u. s. w.) bestimmt werden. Aber wie sich die Form stets an einem Gegenstande findet, von welchem sie die Form ist: so sind auch die menschliche Gesinnung und der Wille wesentlich auf gewisse Zwecke gerichtet, durch welche sie erst zu bestimmten Gesinnungen und Willensbestimmungen werden. Die Ablösung von diesen verschließt der Moral alle Verbindung mit dem Leben, raubt ihr alle Principien für bestimmte Entscheidungen; und an die Stelle hiervon müssen dann, in der einen oder in der andern Art, Willkür und Phantasterei treten. Das Zweite, was Kant als Vorwurf trifft, besteht darin, daß er das Sittliche und die Freiheit, statt sie als Producte des der Erfahrung vorliegenden menschlichen Geistes zu betrachten, in das sogenannte intelligible Subject versetzt hat, wodurch sie aller klaren und sicheren Erkenntniß entzogen, und vermöge dessen die Philosophen berechtigt wurden, ihnen so viel Abenteuerliches und Widersprechendes anzudichten, als sie nur irgend wollten und wußten. In Folge dieser beiden Fehlgriffe nun ist der wohlthätige Einfluß von Kant's Reform lediglich darauf beschränkt geblieben, daß sie den Sinn für das Moralische gehoben, dasselbe mit mehr Ernst und Strenge und aus einem edleren Gesichtspunkte aufzufassen gelehrt hat. In wissenschaftlicher Beziehung aber hat sie entschieden nachtheilig eingewirkt, und das völlige Darniederliegen der Sittenlehre, wie wir es jetzt in Deutschland beklagen müssen, ist als Kant's, wenn auch unbeabsichtigtes, doch nicht unverschuldetes Werk zu betrachten."

Der Mann, der ein so strenges Urtheil ausspricht, thut es in der Vorrede zu einem Werke, das sich als einen „Versuch eines natürlichen Systems der Sittenlehre" einführt. Wie Beneke schon früher in seiner „Grundlegung zur Physik der Sitten" die nothwendige Reform eingeleitet hatte, so hat er nun in diesem großartigen Versuche, den „Grundlinien der Sittenlehre", eine durchaus auf die innere Erfahrung fußende Darstellung unternommen. Nicht Entwickelungen aus vorgefaßten allgemeinen Begriffen, mit halber und unvollkommener, oft mehr errathender als erkennender Auffassung des in der sittlichen Natur der Menschen sich Darbietenden will er geben, vielmehr soll diese durch sein System in allen ihren Theilen treu und rein abgespiegelt werden, es sollen in demselben die darzustellenden Naturproducte nach allen ihren Eigenthümlichkeiten sich reflectiren; dies aber sei eine Aufgabe, welche, da wir gerade die Entwickelungen unsers Geistes am allergenauesten, unmittelbar innerlich, wahrzunehmen vermögen, mit größter Sicherheit und Bestimmtheit sich lösen lasse. Demgemäß giebt Beneke nun im ersten Haupttheile eine „analytische Nachweisung der Elemente des moralischen Bewußtseins", und nachdem er hier vor Allem eine Orientirung über die Natur und den Ursprung des Moralischen versucht, wendet er sich im zweiten Abschnitt zu allgemeinen psychologischen Erläuterungen über die practischen Entwickelungen und zergliedert dabei besonders die Neigungen bis auf ihre Grundbestandtheile in einer Weise, daß man das von ihm Geleistete wohl unbedenklich über alles hier in Betracht Kommende setzen darf. Nachdem sodann die Grundnormen des Moralischen bestimmt worden sind, wendet sich die Untersuchung zu den verschiedenen Formen des Moralisch-Abweichenden, einer Exposition, die sehr geeignet sein möchte, eingewurzelte Vorurtheile, namentlich über den Ursprung und die Entwickelung des Bösen, endlich einmal zu entwurzeln und aufzulösen;

ein Abschnitt über die verschiedenen Offenbarungsformen des Moralischen und die Grundverhältnisse der moralischen Beurtheilung schließt diesen analytischen Theil. Eng an diesen, und gleichsam als Probe desselben, schließt sich nun der zweite Haupttheil, welcher eine „synthetische Construction der allgemeinen moralischen Grundformen" gibt, und hier empfangen Tugend, Pflicht, Gewissen, Zurechnung und Freiheit eine Begründung und Würdigung, wie sie bisher, wo man eine psychologische Basis entweder nicht hatte oder vornehm verschmähete, vielleicht unmöglich war; eine Betrachtung über die Grundformen für die allgemeine moralische Kunstlehre bildet den Schluß dieses Theils. Der dritte und vierte Haupttheil geben nun die specielle Sittenlehre, jener „die moralische Würdigung und Regelung der menschlichen Neigungen in objectiver Beziehung," dieser „die moralische Würdigung und Regelung der menschlichen Neigungen in subjectiver Beziehung;" dort wird die Frage beantwortet, wie sich die objectiven Verschiedenheiten, oder die verschiedenen Dinge und die durch diese bedingten Neigungen zur moralischen Norm stellen, hier, in welchem Maaße und in welchen Verhältnissen die subjectiven Verschiedenheiten, die individuellen Anlagen und Bildungsverhältnisse, die Entwickelungen des Moralisch-Normalen und des Moralisch-Abnormen begünstigen; und während dort ein unermeßliches Material zu den klarsten Expositionen verarbeitet wird, so daß man, was auch in der bisherigen Sittenlehre die befriedigendste Behandlung erfuhr, in einem zum Theil ganz neuen Lichte vor sich zu sehen glaubt, erhalten wir hier, was die Moral recht eigentlich als eine practische Wissenschaft erscheinen läßt und doch früher nur vorübergehend und fragmentarisch berücksichtigt worden ist.

Grade dieser Theil der Sittenlehre ist es nun, welcher für den Pädagogen von höchster Wichtigkeit ist; er zeigt ihm, in wie großer Ausdehnung die sittliche Bildung seiner Zöglinge von ihm abhängig ist, wie viel Uebles er verhüten, wie viel Gutes er erzeugen kann, in welche Schranken aber auch zugleich durch die angeborne Individualität seine Wirksamkeit gebannt ist und wie die Erziehung nur bei stetem Hinhorchen auf die oft leise Stimme der Natur das Maaß ihrer Rechte und ihrer Pflichten erkennt; er zeigt, um nur zwei Specialitäten anzuführen, wie die verschiedenen Temperamente, die man bisher nicht selten in ihrer ganzen individuellen Bestimmtheit als angeboren ansah, zwar in den ursprünglichen psychischen Grundbeschaffenheiten, durch den Grad der ursprünglichen Kräftigkeit, Reizempfänglichkeit, Lebendigkeit, prädeterminirt sind, zu individueller Bestimmtheit aber erst nach und nach gebildet werden; er zeigt, wie eine Seele, in welcher ein höheres Maaß von Reizempfänglichkeit sich findet und die daher Lustvorstellungen und Begehrungen auf der einen Seite, Unlustgebilde auf der andern mit Nothwendigkeit in größerer Ausdehnung erzeugt, also eine höhere Erregbarkeit der Empfindungen und Gefühle, sowie des Gemüths, in sich entwickelt, in dieser durch die Uranlage bezeichneten Richtung fortzuführen sei und wie ebendeßhalb für einen angemessenen Reichthum von Erregungen gesorgt werden müsse, wie aber auch zugleich von Anbeginn zu vielfache Reize und Ueberreizungen abzuwehren seien und wie sicher dann ebensowohl Vergnügungssucht, als Veränderlichkeit, Launenhaftigkeit, Weichlichkeit, Furchtsamkeit, die gewöhnlichen Fehler der ursprünglich Reizempfänglichen, verhütet werden können; und so würde sich durch viele Einzelheiten auf die Bedeutung der hier gegebenen Entwickelungen aufmerksam machen lassen, wenn der von uns im Auge zu behaltende Zweck dies erlaubte. Daher nur noch die eine Bemerkung: grade dieser Theil führt (oder besser: zwingt) auch zu der Anerkennung, daß, wie Alles in der Seele einigermaaßen fest Gebildete nicht wieder entfernt werden kann, vor Allem die Entfernung der moralischen Abnormitäten eine äußerst schwierige, ja fast unmögliche Sache sei und daß also in Bezug auf diese mit größtem Fleiße verhütende Maaßregeln in Anwendung gebracht werden müssen. — Je mehr nun in der bisherigen Pädagogik die Gemüths- und Characterbildung hinter die Verstandesbildung zurückgetreten ist, desto angemessener scheint es, auf Forschungen hinzuweisen, welche jener nicht nur festbestimmte Ziele zeigen, sondern auch die Möglichkeit der Erreichung derselben und die Bedingungen alles Gelingens bei unserer erziehenden Thätigkeit, mag sie sich nun auf uns selbst oder auf Andere beziehen, in eine alle Zweifel zurückdrängende Klarheit setzen. Beneke's Sittenlehre bietet zu dem, was er in seiner Erziehungslehre über Gemüths- und Characterbildung gesagt hat, eine Ergänzung, die kein strebender Pädagog unbeachtet lassen darf.

Was das Verhältniß der philosophischen Moral zur christlichen anlangt, so ist klar, daß der Unterschied beider nicht das Wesen betreffen kann. Strenge Theologen haben jener oft zum Vorwurfe gemacht, daß sie ihr Bestes der christlichen Sittenlehre entlehne, ohne dies einzugestehn, und Vernunftwissen nenne, was die Menschheit einer höhern Offenbarung verdanke; umgekehrt haben Philosophen nicht selten in der christlichen Sittenlehre nur gefunden, was sie aus sich auch entwickeln zu können meinten und was jedenfalls erst in philosophischer Behandlung rechte Klarheit und Ueberzeugungskraft gewinne. Der Unterschied liegt aber darin, daß die christliche Sittenlehre sich eng an die Glaubenslehre anschließt und die religiösen Motive in den Vordergrund stellt, während die philosophische Moral von einer psychologischen Basis aus und unter Benutzung aller von der Erfahrung dargebotenen und mit der allgemeingiltigen Norm (oder einem obersten Principe, Sittengesetze u. s. w.) einstimmigen Motive sich aufbaut. Da nun jene, in ihrer ursprünglichen Gestalt kein systematisch geformtes Ganzes, unstreitig eine systematische Entwickelung verträgt, bei einer solchen leicht Fremdes sich hereindrängt und beimischt, so darf es nicht Wunder nehmen, daß lange Zeit die christliche Sittenlehre in unselbstständiger Haltung dagestanden. Erst mit der Hervorbildung der biblischen Theologie, einer rein auf das Gegebene sich beschränkenden (historischen) Wissenschaft hat dieselbe angefangen, in ihr Recht einzutreten. Ueber das Verhältniß der Sittenlehre zur Religionslehre (Glaubenslehre) soll unter dem Art. Religion die Rede sein.

Der Unterricht in der Moral würde gar wohl selbstständig neben dem Unterrichte in der Religion einhergehen können, wie sich dies in einer unten anzustellenden Betrachtung zeigen wird, wenn nicht, da der Jugendunterricht es nur mit der christlichen (positiven) Moral zu thun haben kann, die innige Verbindung dieser mit der Glaubenslehre auf Verbindung beider auch

im Unterrichte hinweise. Gewiß aber ist es eine Einseitigkeit, die Moral nur gelegentlich, nur in Bruchstücken bei den Lehren der Religion einzuschalten; dies macht es den Schülern unmöglich, das Moralische in seiner Eigenthümlichkeit zu erfassen, in seinem Zusammenhange zu überschauen, seine Kraft, seinen Ernst, seine Heiligkeit innerlich anzuerkennen.

Die Moral als philosophische Wissenschaft hat sich seit langer Zeit verhältnißmäßig nur geringer Theilnahme erfreut, nur wenige ernstlicher gemeinte Bearbeitungen erfahren, da die Thätigkeit der Philosophen immer wieder in das Metaphysische sich wendete. Wir führen als die bedeutendsten Leistungen folgende an:

J. G. Fichte System d. Sittenlehre nach den Principien d. Wissenschaftslehre. Jena u. Leipzig, 1798. 8.

Fr. Schleiermacher Grundlinien einer Kritik der bisherigen Sittenlehre. Berlin, 1803. 8.

A. Buchner erste Grundsätze d. Ethik. Landshut, 1807. 8.

Jac. Salat Darstellung d. Moralphilosophie. Landshut, 1821 in 3. Aufl. (zuerst 1810).

G. M. Klein Versuch die Ethik als Wissenschaft zu begründen. Rudolstadt, 1811. 8. Vgl. Oesselben Darstellung der philosophischen Religions- u. Sittenlehre. Bamberg u. Würzburg, 1818. 8.

G. E. A. Mehmel Lehrbuch der Sittenlehre. Erlangen, 1811. 8.

W. T. Krug Aretologie oder philosophische Tugendlehre. Königsberg, 1818. 8. (2. Th. seiner pract. Philosophie).

J. Fr. Fries Ethik oder d. Lehren d. Lebensweisheit. Heidelberg, 1818. 8. (1. Th. s. Handbuchs d. pract. Philosophie). Vgl. auch Oesselben Julius u. Evagoras. Ein philosophischer Roman. 2. verm. Aufl. Heidelberg, 1822. 2 Bde. 8.

W. M. L. de Wette Vorles. üb. d. Sittenlehre. 2 Thle. in 4 Bdn. Berlin, 1823—24. 8.

G. B. Jäsche Grundlinien d. Ethik oder philosophischen Sittenlehre. Dorpat, 1824. 8.

Die christliche Moral hat ihre ausgezeichnetsten Bearbeiter unter den Protestanten in Reinhard, von Ammon und Harleß, unter den Katholiken in dem ehrwürdigen von Hirscher gefunden.

Kämmel.

Morgenbesser (Michael). Dieser wackere Mann lebte und wirkte seit 1811 als Rector der Bürgerschule zu Breslau und ward daselbst am 19. Junius 1782 geboren. Er war ein sehr eifriger Schulmann und thätiger Schriftsteller auf dem Gebiete der pädagogischen Literatur, wovon seine „biblischen Geschichten des A. und N. Test." (seit 1815 bis 1840 in 20 Aufl. erschienen), „die Anweisung für Volksschullehrer zum richtigen Gebrauch und Verständnisse der biblischen Geschichten" (1818 und 1823), „die Geschichte der christlichen Kirche" (1824), „der schlesische Kinderfreund," „Schulgesänge für Volksschulen" (1827) und andere Schriften zeugen. Aber auch geschichtlichen Darstellungen hat er großen Fleiß gewidmet, und eine Geschichte der evangelisch-lutherischen Schule zu Groß-Glogau (1809), an der er seit 1807 Rector war, eine Geschichte Schlesiens (1829, 2. Aufl. 1833), und eine Schrift über Breslau und seine Merkwürdigkeiten 1831 geliefert. Er starb zu Breslau am 16. Juni 1841. — Im „Schlesischen Schulboten," herausgegeben von Chr. G. Scholz, 3. Abth. 21. Bdchn. „Pädagogisches Allerlei" (Neisse bei Hennings 1843) ist ein Necrolog Morgenbesser's zu finden. 1.

Mozart (Joh. Chrysostomus Wolfgang Amadeus). Dieser außerordentliche Tonkünstler wurde am 27. Jan. 1756 zu Salzburg geboren. Schon in dem zarten Alter von 3 Jahren drängte er sich zu seiner Schwester an das Clavier, um Terzen mit seinen kleinen Fingern aufzusuchen. Als er 7 Jahre alt war, hielt der Vater das Talent für bedeutend genug, um es in den Hauptstädten München und Wien zu produciren. Der Vater fand mit seinen beiden Kindern Wolfgang und der ein Jahr ältern Schwester Maria Anna, besonders am Hofe die liebevollste Aufnahme. Die beispiellose Fertigkeit der kleinen Virtuosen setzte Alles in Erstaunen. Im Jahre darauf reis'ten sie über München, Ludwigsburg, Frankfurt und Aachen nach Paris, wo sie mit Ruhm und Unterstützung überschüttet wurden. In Versailles spielte Wolfgang Alles vom Blatte, was man ihm von Schobet und andern großen Clavierspielern vorlegte, und phantasirte nach Themen, die er auch ohne ein Instrument aussetzte und ausführte. Nachdem er in Paris seine ersten Claviersonaten herausgegeben hatte, reiste er 1764 über Calais nach England. Der König Georg III. legte dem Knaben die schwersten Clavierstücke von Händel, Bach, Abel u. A. vor, welche er alle meisterhaft a prima vista (vom Blatte weg) spielte. Auch auf der Orgel bewährte er die größte Virtuosität. — Während der Krankheit seines Vaters componirte er seine erste Sinfonie und 6 Sonaten mit Begleitung einer Violine, die er der Königin widmete, Man bewunderte, daß der 8jährige Knabe eine Partitur von 5 Notenreihen übersah, abspielte und dazu sang, und eine von Chr. Bach begonnene Fuge fortsetzte. Im Jahre 1769 wurde er Concertmeister in Salzburg, und trat noch in demselben Jahre ein Reise nach Italien an. Der Ruhm ging vor ihm her, und so wurde er auch hier mit Enthusiasmus aufgenommen. Indem er durch Besuch der Oper seinen Geschmack für schöne Melodieen bildete, gab er durch Composition neuer Sinfonieen und Arien überall Beweise seines herrlichen Talentes. In Bologna erregte er die höchste Bewunderung des berühmten Paters Martini, indem er jedes ihm gegebene Fugenthema auf der Stelle ausführte. In noch größeres Staunen versetzte er die Musiker, als er nach Anhörung des berühmten, damals noch sehr geheim gehaltenen Allegri'schen Misereres in der Sixtinischen Capelle das ganze Werk aus dem Gedächtnisse nachspielte. Der Papst machte ihn zum Ritter vom goldenen Sporn. In Neapel hielten ihn die Schüler des conservatorio della pietà für einen Zauberer wegen seiner beispiellosen Fertigkeit in der linken Hand; man glaubte, in dem Ringe, den er an derselben trug, liege die magische Kraft. Mozart zog ihn ab, und spielte wie vorher, worauf sich das Staunen noch erhöhete. Diese Geschwindigkeit der linken Hand hatte er sich besonders durch das Studium der Bach'schen Clavierwerke erworben. Im Jahre 1770 ging er, nachdem er mehrere andere Anträge ausgeschlagen, nach Mailand zur Composition seiner ersten Oper „Mithridat," die dort außerordentlichen Beifall fand, und zwanzigmal wiederholt wurde. In seinem 24. Jahre trat er zu Wien in kaiserliche Dienste. Im Jahre 1780 schrieb er in München seinen „Idomeneo." Nach Paris berufen, setzte er dort die Serenate „il Re pastore", und eine große Sinfonie für das Concert spirituel. Auf der Rückreise wurde er mit Constanze, der Tochter des Sängers Weber und der Schwester der Mad. Lange, einer berühmten Sängerin und Schauspie-

lerin in Wien, bekannt und heirathete sie später. Während der Zeit componirte er mehrere bestellte Werke, gab mehrere musikalische Akademieen, und schrieb sieben Sonaten. Seine Oper „die Entführung aus dem Serail" ließ der Neid nicht zu einer glänzenden Aufführung kommen. Doch bald wurde sie in Prag und Leipzig mit dem glänzendsten Erfolge gegeben, und sein Ruhm verbreitete sich durch ganz Deutschland. Nachdem noch „Figaro's Hochzeit" und andere Erzeugnisse erschienen waren, erfolgte am 28. Oct. 1787 auch der „Don Juan;" 1790 „Cosi fan tutte;" „die Zauberflöte;" „Titus" und das „Requiem" waren seine letzten Arbeiten; er starb am 5. Dec. 1791. Mozart hat über tausend Werke hinterlassen. — Wie er in der Kunst frühzeitig Mann wurde, so blieb er in den übrigen Verhältnissen nur stets Kind. Er verstand nicht, sich selbst zu regieren; für häusliche Ordnung, ökonomische Eintheilung des Geldes, für Mäßigkeit und Besonnenheit im Genuß hatte er keinen Sinn. Sein ganz zerstreutes und schüchternes Wesen änderte sich, sobald er sich an das Clavier setzte. Am liebsten spielte er in der Nacht bis gegen den Morgen hin. Zuweilen scheint es, als habe die Kunst einmal all' ihr Höchstes und Herrlichstes in einem Menschen zusammendrängen und sich gewissermaßen an ihm erschöpfen wollen. Es gibt fast in keiner Kunst ein Beispiel von so universeller Vortrefflichkeit wie Mozart. Er war in allen Formen der Kunst neu, correct, classisch, musikalisch, poetisch, schön, vollendet — für Gesang und alle Instrumente. Seine Seele war wie die eines Raphael, ein Spiegel aller Schönheit, die mit der Natur Hand in Hand ging, und lauter Leben athmete. In seinen Werken war nichts Gemachtes, sondern Alles reine, freie, anscheinend müheloſe Schöpfung, zeugend von dem unwiderstehlichen innern Drange und der höhern Weihe. Seine sämmtlichen Werke sind in der Breitkopf-Härtel'schen Musikalienhandlung in Leipzig erschienen.

Müller (Ernst Maximilian) ward den 17. April 1801 in Dresden geboren. Seine Eltern waren der K. S. Hofrath Johann Gottlieb Müller und Henriette Christiane Müller geb. Heydenreich. Mit der zärtlichsten Sorgfalt wachte der ernste und fromme Vater über das Glück seiner Kinder und verwandte, während er selbst in einer fast frivolen Zeit als Muster der strengsten Enthaltsamkeit gelten konnte, auf deren allseitige Bildung den ganzen Wohlstand eines nicht unbedeutenden Vermögens. Darum brachte derselbe seinen zweiten Sohn, Ernst Maximilian, schon in dessen 8. Jahre nach Oschatz in die damals wegen vorzüglich tüchtiger Vorbereitung ihrer Zöglinge auf die gelehrten Schulen gerühmte Pensionsanstalt des Rector Gottleber. Im 13. Jahre verwaist, wanderte der arme Knabe mit einem Waisentransporte nach Thüringen und trat von dem zeitigen Rector Wilhelm väterlich aufgenommen in die Klosterschule zu Rosleben im October 1814 ein. Nach 5 Jahren mit der ersten Censur entlassen, bezog er die Universität Leipzig, um Philologie und Theologie zu studiren, ging nach erlangter Magisterwürde zu Ostern 1823 als Hauslehrer auf das benachbarte Rittergut Cunnersdorf, machte zu Michael desselben Jahres sein theologisches Candidatenexamen in Dresden und verließ im nächsten Frühjahre den stillen Ort gemüthlicher Wirksamkeit, um den Lieblingsplan seiner Jugend, der ihn in die Schweiz und nach Italien zog, zur Wahrheit zu machen. Eine Brustentzündung, die in Töplitz ausbrach, warf ihn nach Sachsen zurück. Unter vielen Brustleiden mußte nun der nöthige Unterhalt Anfangs durch Privatstunden, und dann von Weihnachten 1824 bis Ostern 1825 am Wiesner'schen Institute in Dresden erworben werden, bis die Kreuzschule den Mehrfachgeprüften zu Ostern 1825 als Collaborator aufnahm. Jemehr die Gesundheit erstarkte, desto lieber ward ihm die Schule und das Lehramt, und obschon die Vorbereitung zum geistlichen Amte in den Predigergesellschaften der Herren Dr. Seltenreich und Dr. Frisch sowie in Privatzirkeln fleißig betrieben ward, so errang doch die Vorliebe für das Schulfach allmählig das Uebergewicht, und so galt es dem Herzen ein Ruf von Gott, als im Sommer 1827 ein Freund zur Bewerbung um das Rectorat in Pirna einlud. Müller trat im Herbste sein neues Amt in göttlicher Freudigkeit an. Was er hier vor Erlaß des Elementar-Volksschulgesetzes für die durch ihn organisirte Schule gewirkt hat, kann nur die Schule selbst bezeugen. Als Schriftsteller versuchte er sich zuerst in den beiden Schriften:

Kurze und gründliche Darstellung der evangelisch-protestantischen und römisch-katholischen Kirche, in ihrer Glaubenslehre, Sittenlehre und Kirchenverfassung, aus den symbolischen Büchern, besonders für Stadt- u. Landschulen. Dresden u. Leipzig, Arnold, 1828 und

Die Verbesserung der deutschen Stadtschulen, mit besonderer Rücksicht auf die sächsischen. Leipzig, bei Lauffer, 1832.

Das Bedürfniß einer kleinen Schulbibliothek, welche dem Schüler in den Winterabenden eine lehrreiche Unterhaltung gewährte, und der Mangel jedes Hilfsmittels hierzu führte Müller'n auf den Gedanken, für diesen Zweck seine bei verschiedenen Veranlassungen in den Jahren 1832—34 gehaltenen Reden unter dem Titel: Bürgerschulreden, Leipzig in Commission bei Lauffer herauszugeben, wodurch sein Wunsch, obschon erst, nachdem er Pirna verlassen, sich zu realisiren begann. Denn nachdem Müller im Auftrag des Hohen Cultministeriums Ausgang Winter 1835 mit dem damaligen Oberlehrer an der Schule zu Rath und That in Dresden, Herrn Baumfelder, eine pädagogische Reise nach Magdeburg, Altona und Eckernförde gemacht hatte und das Resultat derselben in der zu Michael darauf erschienenen Schrift: Die Eckernförder Elementar-Schuleinrichtung u. s. w. Dresden, Grimmer'sche Buchhandl. 1835 niederzulegen beschäftigt war, kam der Ruf von der Stadt Schneeberg, in ihren Mauern die Directorstelle an der zu organisirenden Bürgerschule zu übernehmen. Er ging.

Außer mehreren kleinen pädagogischen Aufsätzen und Schulreden, die im Schweitzer'schen Magazine und der Allgem. Schulzeitung ihre Aufnahme fanden, erschienen in dieser zweiten amtlichen Periode:

Gesangbuch für Bürgerschulen. Schneeberg, 1838.

Geographie in Tabellen, zunächst für höhere Bürger- und Realschulen. Hft. 1 u. 2. Grimma, 1842.

Musik. Daß die Musik, in gehöriger Anwendung, neben dem Genusse, den sie unserm ganzen Gemüthsleben gewährt, zugleich eins der kräftigsten Mittel feinerer, höherer, edlerer Bildung ist, kann wohl nicht geleugnet werden. Eine Kunst, welche, wie die Musik, selbst Sprache des Herzens, einen so kräftigen Einfluß auf Geist, Seele und Leib übt, muß nothwendig auch in rein pädagogischer Hinsicht

von der größten Wichtigkeit und von dem bedeutendsten Einflusse sein.

Die Musik hat, gleich den übrigen Künsten, ihre innerste Begründung in der Natur selbst, doch ist keine andere Kunst so sehr, so innig mit des Menschen innerstem und eigentlichem Wesen verwebt, so offenbar aus ihm selbst hervorgegangen und wieder darauf gerichtet, als eben sie. Dadurch, daß die Musik ihre Objecte lediglich aus dem Innern hervornimmt, hat sie den Vorrang vor allen Künsten, sie ist die rein geistigste Kunst, und selbst ihre Darstellungen wollen nur auf das gesammte geistige Leben des Menschen hinwirken. Daher beruht sie denn auch vollkommen gleichmäßig auf allen drei Elementen, welche das eigentlich Schöne in einer Kunst bilden und gewissermaßen die Offenbarung der Weltordnung aussprechen, nämlich der Melodie, Harmonie und dem Rhythmus. In allen dreien ist ein Mannigfaltiges, durch den Gehörsinn und auch durch das innere Gefühl Unterschiedenes, in einer dasselbe verbindenden Einheit betrachtet, so daß die Natur selbst sich hier gleichsam dem Kunstgesetze der Einheit in schöner Mannigfaltigkeit unterworfen zu haben scheint. Die Musik offenbart so ihren universellen Grundcharacter in der Natur, sie ist eine Offenbarung der allgemeinen Naturordnung, nur in einer andern Weise, und das spricht für die Erhabenheit ihrer Idee und ihrer Bestimmung.

Die Natur scheint eine unmittelbare Verbindung gestiftet zu haben zwischen Herz und Ohr. Jede Stimmung des Innern kündigt sich an durch eigne ihr angehörige Töne, und eben diese Töne sind es, welche in den Herzen derer, die sie vernehmen, dieselbe Empfindung erwecken, aus welcher sie entstanden, ohne daß der Verstand es vermag, auch nur über eine Beziehung oder Ursache dieser Wirkung Rechenschaft zu geben. Faßt man dies ins Auge, so tritt auch nach ihrem innersten Wesen die Musik als die geistigste unter allen Künsten hervor, und sie sollte eigentlich noch höher gestellt werden, als die Dichtkunst, als deren innigst verwandte Schwester man sie auf der zweiten Rangstufe erst zu nennen gewohnt ist. Nur mit dem Verstande erkennbare Stimmungen des Gemüths vermag die Dichtkunst darzustellen, die Musik aber ist im Stande, ganz unerklärliche Empfindungen und Ahnungen auszudrücken, und wird, gleichsam wie eine Universalsprache, durch alle Zeiten und Völker von der ganzen Welt verstanden. Betrachten wir sie in ihrer Wirksamkeit im Verhältnisse zu den übrigen Künsten, namentlich auf dem religiösen Gebiete, so wird dies noch anschaulicher. — Das Organ heiliger Gefühle ist die heilige Kunst, vornehmlich aber die Musik, der Gesang, das Lied. Daher ist, und zwar aus diesem Grunde gewiß nicht weniger als aus Scheu vor den Ausartungen des Götzendienstes in Gemälden und Bilderwerken, die Musik bereits in der apostolischen Gemeinde gepflegt worden. Die Musik spricht unter allen Künsten hier am unmittelbarsten die Empfindungen aus und wirkt auf sie zurück. Das Gebäude eines christlichen Domes ist aus dem die Phantasie beherrschenden Verstande des Meisters und der von ihm repräsentirten Bauhütte hervorgegangen, und ist daher auch, wie eine aus weiser Begeisterung entsprungene Predigt, der Gegenstand staunender Betrachtung, welche von dem Thema des Grundplanes in ungehemmter Spannung der Aufmerksamkeit durch alle Momente der Entfaltung des künstlerischen Gedankens emporgezogen erst in der Lilie der Thurmspitze ihren Abschluß und ihre Befriedigung findet. Das Werk des Malers oder Bildschnitzers, des Erzgießers oder Steinmetzen, ist nicht sowohl ein Lehrmittel für die rohe Jugend und den ungebildeten Theil der Gemeinde, als vielmehr durch das sinnliche Vehikel der Form und Farbe geeignet, die Sehnsucht nach dem Unendlichen, das Verlangen nach den Tugenden der Heiligen zu erwecken. Aber die Musik ist, wie die unsinnlichste, so die ausschließliche Trägerin des frommen Gefühles, und nur durch den Text im Gesange wird sie dem bestimmten christlichen Gedanken vermählt, der aber selbst ihr möglichst gleichartig, Ausdruck der Empfindung, schönes Bild oder edle Vergleichung sein muß, um das Gefühl nicht zu verwischen, sondern indem er es beleuchtet, noch zu erhöhen.

Was die Griechen, namentlich Plato und Aristoteles, über die bildende Wirksamkeit der Musik, im griechischen Sinne genommen, sagen, können wir nicht auf die bildende Kraft der Musik in unserm Sinne betrachtet anwenden. Doch hat man von jeher bis auf unsere Tage nicht geleugnet, daß die Erlernung der Musik (in irgend einer Art) zur vollendeten Erziehung eines gebildeten Menschen gehöre. Daher hielten ja ehedem die Fürsten eigene Musikcapellen, die nicht etwa, wie meistens jetzt, besonders im Dienste des Theaters, sondern in ihrem eigenen Dienste waren, und fast allen Familienzusammenkünften und dergleichen Festen mit ihrer Leistungen anwohnen durften, gleichsam eine hohe Schule für die musikalische Ausbildung der Familienmitglieder ausmachten; eben so die Bischöfe, und diese besonders für ihre Kirchen, um die Herzen ihrer Gemeinden mehr an jene zu fesseln. An den Kathedralen waren ganze Conservatorien errichtet, um den Meßgesang angenehmer zu machen. An den Schulen protestantischer Kirchen bestanden Singchöre, Stadtmusikanten wurden von den Magistraten besoldet, vorzüglich um die Kirchenmusik zu besorgen; nicht minder waren sie verpflichtet, wöchentlich zweimal, Sonntags nach der Kirche und Mittwochs früh um 10 Uhr vom Rathhause einen Choral zu blasen, selbst Früh und Abends mußte der Thürmer einige Verse von einem Morgen- und Abendliede blasen; zu den drei hohen Kirchfesten wurden die Festchoräle früh vom Thurme harmonisch geblasen. Diese Sitte herrscht hier und da noch, doch hört man leider nach dem Choral auch noch 3, 4 Tänze blasen, um den Eindruck des Chorals durch das Vorherrschen der weltlichen Musik zu vernichten; der Unglaube der Nachkommen versteht nicht den Sinn und Zweck der von ihren echt gläubigen Vorfahren getroffenen Einrichtungen. — Man sehe nicht geringschätzend herab auf dergleichen Institute, sie waren und sind, wo sie bestehen, noch eins der wirksamsten Mittel, wenigstens den Sinn für Musik und damit auch ihre Cultur in einer allgemeineren Ausdehnung rege und wach zu erhalten. —

Im Philanthropin zu Dessau, in der Volksschule zu Rekahn, im Seminar zu Hannover wurde der Gesang zuerst als Bildungsmittel angewendet, angetrieben durch den segensreichen Erfolg ahmten dann aber andere Institute der Art den Vorgang bald nach, und nun wurde seit 35 Jahren besonders durch den Dr. Lindner zu Leipzig der Gesang als nothwendiges, allgemeines Bildungs-

mittel für alle Schulen durch Wort und That empfohlen, und seine Singstunden in dem Tillich'schen Institut und dann in der Leipziger Bürgerschule seit 1804 waren von Fremden und Einheimischen sehr besucht und wurden in Schriften öffentlich als musterhaft für diesen Unterricht empfohlen, so wie seine Abhandlungen darüber in der Leipziger allgem. musikal. Zeitung und in Gutsmuths Journal seit 1805 mit vieler Liebe und Beifall aufgenommen. Er überschickte auf Verlangen dem wackern Pestalozzi seine Abhandlungen über Gesangsbildung und die Methode derselben und sie veranlaßten Pfeifer und Nägeli, ein methodisches Werk für den Unterricht im Gesange in Volksschulen zu bearbeiten und ein-, zwei-, drei- und vierstimmig componirte Lieder dazuzugeben. Seit dieser Zeit fängt man nun an, immer allgemeiner die Musik als eine unarticulirte Gefühlssprache, welche Geist und Gemüth entfalten hilft, anzusehen und zu begreifen. Naturgetreue Erzieher und Lehrer halten daher auch stets die Musik für eins der vorzüglichsten Mittel der mannigfaltigen Veredelung der Jugend, nach dem ewig wahren Grundsatze: daß die zarte Seele harmonisch gestimmt, das Tactgefühl zur Regel erhoben, der Gehörsinn zum Gehörmaße des Raumes, der Tiefe und Höhe, der Länge und Kürze der Zeit geübt werde, damit die beiden edelsten Sinne sich wechselseitig die gewonnenen Begriffe verdeutlichen können.

Aber auch noch andere, und selbst äußere, jedoch in der menschlichen Gesellschaft so sehr empfehlende Vortheile gewährt die Musik und deren Uebung. Singen z. B. macht die Kehlen glatter und geschmeidiger, und befördert so den Wohlklang der Sprache und die Schönheit der Rededeclamation; auch kräftigt das Blasen mancher Instrumente die Lungen, erweitert die Brust, und reinigt den Athem; das Spiel auf Saiteninstrumenten gewährt eine heilsame Motion. Der auf irgend eine Art musikalisch Gebildete hat leichteren Zutritt zu den verschiedenen Musikvereinen, und in diesen wird, wenn sie rechter Art sind, wenn rechte Musik in ihnen getrieben wird, der Lebensgenuß veredelt und ohne große Kosten viel Freude bereitet. Der beste Empfehlungsbrief in der Fremde ist die Musik. Keine Kunst, keine Wissenschaft verbindet alle Herzen leichter und inniger als sie, und von einem Pole bis zum andern wird ihre Sprache geredet.

Der neuern Welt ist zwar die Musik, so wie auch andere Künste, die Musik aber vorzüglich, ein Gegenstand der Erholung nach vollbrachter Arbeit, oder eine ergötzliche Beschäftigung in freien Stunden, die nebenbei auch dazu dienen könne, durch ihre mannigfachen Reize das Gemüth, etwa wie ein Gesellschaftsspiel, nur zarter und inniger, anzuregen. Daß diese Anregung auch eine sittliche Wirkung haben, heilsam oder verderblich sein könne, wird dabei wohl selten beachtet, obwohl nicht zu verkennen ist, daß dasjenige, was ein Vermögen besitzt, das Gemüth zu ergreifen, es eben sowohl erheben als herabziehen kann. Es wird aber diese Kunst als Gegenstand des jugendlichen Unterrichts und der Erziehung in unsern Tagen auf mehr als eine Weise gemißbraucht: einmal indem man sie nur als Spiel und ohne allen Ernst betreibt; oder indem man in ihr, um ein Maximum der Künstlichkeit zu erreichen, unbekümmert um Sinn und Inhalt, Schwierigkeiten auf Schwierigkeiten häuft, und sie zu einer Schule der Eitelkeit macht (man denke an die Virtuosen unserer Tage); oder endlich, indem man sie, von dem Gebiete der Worte entbunden, in ein unbestimmtes Spiel erschlaffender Reize verwandelt. Denn in dieser ihrer freien Gestalt ist es fast unvermeidlich, daß die wunderbare Kunst durch die unermeßliche Fülle der Ideen, die sie dem Gemüthe gestaltlos und unentwickelt zuführt, eine Schwermuth erzeuge, die häufig genossen, den Geist entmannt. Dem unsteten und unbefestigten Sinne der Jugend aber darf eine so unbestimmte Lust am wenigsten geboten werden. Daher ihr keine Musik wahrhaft heilsam ist, als diejenige, welche edle Worte mit gleichartigen Tönen umgibt, und würdigen Gedanken ihre ätherischen Schwingungen leiht, oder von der Instrumentalmusik diejenige, welche dem Auffassungsvermögen des Zöglings angemessen ist. Mit Ernst und Ordnung die Musik getrieben wird sie nie zu einem verderblichen Spiel mit leeren Aeußerlichkeiten ausarten, sondern immer ihren Werth behalten als eins der kräftigsten Mittel feinerer Bildung und edlerer Erziehung. Wie viel der Unterricht in der Musik, der nicht immer in den besten Händen sich befindet, wie viel die herrschende Richtung in unserer Zeit, nach welcher die Musik so Vielen nur zum Broterwerb dient, dazu beiträgt, die wahrhaft bildende Kraft der Musik weniger zu beachten, wollen wir hier nicht weitläufiger untersuchen. — Ehedem wurde die Jugend ziemlich aller Nationen, besonders nur in ihren eigenen National- und Volksgesängen geübt, daher konnte es wohl nicht anders sein, als daß die Gemüther allmählig auch besonders die Eindrücke ihres eigenen besonderen Characters von der Musik annehmen mußten, denn aus solchen wiederholten Eindrücken einerlei Art entstehen überhaupt die Nationalcharactere. Darum verwies schon Plato die lydische Tonart aus seiner Republik, weil sie bei einem gewissen äußerlichen Schimmer das Weichliche, wodurch dieser Stamm sich vor andern auszeichnete, an sich hatte. Gegenwärtig aber, wo die Musik unter den verschiedenen Völkern, besonders in den Händen der Virtuosen, jene Einförmigkeit des Characters nicht mehr hat, und wo alle Jugend ziemlich Alles durch einander singt und spielt und hört, kann auch eine solche Einförmigkeit des Eindrucks und Bestimmtheit des bildenden Einflusses, das directe Lenken des Gemüths nach einer bestimmten Richtung nicht mehr sein, sondern ist jener Einfluß ein desto allgemeinerer, aber auch wohl desto wohlthätigerer, indem er nicht blos ein Nationales, sondern überhaupt ein Edles in uns erzielt, wenn anders der Unterricht selbst, die Art des Musiklehrens und Musiklernens auch die rechte Richtung genommen hat. — Betrachten wir nun zuerst alle die Anstalten, welche von jeher errichtet worden sind, um die bildende Kraft der Musik sowohl bei der Bildung einzelner Stände, als auch bei der ganzer Völker, zu üben und zu sichern, dann aber die verschiedenen Methoden, welche man zu diesem Behufe nach und nach einführte.

Zur Förderung der Musik hat man Musikinstitute errichtet. Musikinstitute nennt man solche Anstalten, in denen mehrere Schüler zugleich vorzugsweise, und eigentlich nur allein in der Musik unterrichtet werden. Man theilt sie in allgemeine und in besondere. Unter den erstern versteht man solche musikalische Lehranstalten,

in welchen ein umfassender Musikunterricht, Unterricht in allen zur Tonkunst gehörigen Wissenschaften, Künsten und Fertigkeiten ertheilt wird, und in welchen also der eigentliche Musiker vom Fach alle ihm nöthige Bildung zu erwerben hat, gewöhnlicher nennt man diese Art von allgemeinen Musikinstituten Conservatorien und Musikschulen. Die besondern musikalischen Lehranstalten sind solche, in welchen ein weniger umfassender, ein nur theilweiser, einseitiger Unterricht, entweder im Gesange, oder dem entgegengesetzt im Instrumentspiele (mehrerer verschiedener Instrumente oder auch nur eines einzelnen Instrumentes, z. B. des Fortepiano), in der Theorie der Musik, im Allgemeinen oder auch nur in einem Theile derselben ertheilt wird. Beiderlei Arten von Musikinstituten, die allgemeinen und besondern, lassen sich wieder eintheilen in öffentliche und Privatanstalten. Von den öffentlichen Musikinstituten, welche die minder zahlreichen sind, glauben wir unter denen, die, ohne jedoch schon zu dem Range eines eigentlichen Conservatoriums sich erhoben zu haben, noch die weiteste Ausdehnung erhielten, hier besonders das zu Würzburg 1804 gestiftete und bis auf die neuesten Zeiten namentlich durch Prof. Fröhlich erweiterte und vervollkommnete, und das durch den k. Preuß. Staatsprocurator J. A. Anschütz in Coblenz errichtete und seit 1808 zu einer Staatsanstalt erhobene nennen zu müssen. Hierher gehört das durch den Hofsänger und Opern-Regisseur Krebs zu Stuttgart nach Pestalozzi'scher Lehrmethode errichtete, aber seit 1818 wieder aufgelöste Musikinstitut; ferner das königl. Musikinstitut im Haag, das sich vor Allem die Beförderung der musikalischen Volksbildung zum Zwecke gesetzt hat; es besteht aus zwei Abtheilungen: der Haager und Amsterdamer. Die Schülerzahl beläuft sich jetzt auf 260, wovon sich indeß nur 40 ganz der Musik widmen, alle übrigen sind Dilettanten. Daher ist denn auch der Gesangsunterricht der vorzüglichste und am meisten besuchte; dem Gesangsunterrichte steht dann aus gleichem Grunde am nächsten der Pianoforteunterricht. Der Privat-Musikinstitute, unter denen das Institut des Capellmeister Dr. Schneider in Dessau ohne Zweifel obenan steht, gibt es so viele, daß hier unmöglich der Raum auch nur zur Aufzählung der bedeutendern darunter sein kann. Fast in allen größern Städten Italiens, Frankreichs und Deutschlands bestehen dergleichen mehr oder weniger bedeutende entweder in Betracht ihrer äußern Großartigkeit oder ihrer innern Wirksamkeit, und besonders für Gesangs- und Pianoforteunterricht. Wir wollen nun die verschiedenen Anstalten, zur Förderung der Tonkunst errichtet, unter ihren verschiedenen Namen angeben.

Unter die Musikinstitute gehören die musikalischen Academieen. Unter einer Academie der Musik versteht man eigentlich nur eine Gesellschaft von Tonkünstlern und Dilettanten, die sich entweder aus eigenem Antriebe, oder auch auf Veranstaltung eines Regenten, oder des Staates vereinigen, um zu gewissen Zeiten Zusammenkünfte zu halten, und bei diesen die Fortbildung der Kunst zum Gegenstande der Berathung zu machen, entweder durch eigene Ausführung größerer und seltener Kunstwerke, oder auch durch wissenschaftliche und kritische Betrachtungen über einzelne und bestimmte Gegenstände der Tonkunst.

Hiernächst nennen wir die Conservatorien. In Italien, dem Vaterlande der Kunstschulen, nennt man die Bildungsanstalten, welche dazu bestimmt sind, die Tonkunst vorzugsweise zu befördern und in ihrer Reinheit zu bewahren, Conservatorien. Die ältesten Conservatorien in Italien sind fromme Stiftungen, auch Hospitäler, von reichen Privatpersonen unterhalten. Talentvolle Zöglinge, weiblichen und männlichen Geschlechts, erhalten darin freie Wohnung, Kost, Kleidung und Unterricht; doch ist es auch Pensionairs gestattet, an den Unterrichtsstunden Antheil zu nehmen. Die berühmtesten Tonkünstler, Sänger, Componisten und Virtuosen gingen aus jenen Schulen hervor, und es ist wahrhaft zu bedauern, daß sie in den letzten Zeiten mehr oder weniger in Verfall gerathen sind.

Fördernde Verbindungen für die Tonkunst sind ferner die Musikvereine; man versteht darunter meist durch freiwilliges Zusammentreten gebildete Gesellschaften, von sowohl practischen Tonkünstlern und Dilettanten, als auch bloßen Musikgelehrten, die sich die Beförderung der Tonkunst auf jede ersprießliche Weise, theils durch Lehre und Beispiel in Schriften und der eigenen Aufführung classischer Tonwerke, theils durch Aufmunterung und irgend mögliche und zweckmäßige Unterstützung junger hoffnungsvoller Talente, sei das nun durch Verleihung der ihnen zur weiteren Ausbildung nothwendigen Mittel oder durch Beförderung ihrer Werke zur größeren Verbreitung, zum Hauptziele ihres Bestrebens gesetzt haben; sie sind nicht mit den musikalischen Academieen, Conservatorien zu vergleichen, noch zu verwechseln. Hierher können wir nur drei rechnen: 1) den k. Holländ. Verein zur Beförderung der Tonkunst; 2) den Preßburger Kirchenmusikverein zu St. Martin und 3) die Gesellschaft der Musikfreunde des Oesterreichischen Kaiserstaates.

Zu den Musikinstituten gehören die Singschulen. Es gehört kein gar tiefer und scharfer Blick in die Geschichte der Tonkunst dazu, um sich zu überzeugen, wie zu allen Zeiten und bei allen Völkern der Gesang ein Bedürfniß des Herzens war; und so ward denn auch sein kunstmäßiges Erlernen dadurch geheiligt, daß man in alter wie in neuer Zeit ihn stets dem Dienste der Religion weihete, und als wahres Bildungsmittel der Völker und Nationen ansah. Bei den Aegyptiern war es Gesetz, daß die Kinder in gewissen Arten von Gesang und Musik unterrichtet wurden, und wir können mit Recht behaupten, daß es eben deshalb dort die ersten Singschulen gab. Nicht minder war auch bei den Hebräern der Gesang in alle heiligen Gebräuche verwebt, und die berühmten Prophetenschulen, welche Samuel während der friedlichen Jahre seines Richteramts stiftete, und in denen besonders Gesang, Musik und Dichtkunst gelehrt wurden, verdienen mit Recht hier genannt zu werden, nicht zu gedenken des unermeßlich großen Instituts der Leviten.

Zur Förderung der Musik und besonders des Gesanges wirken auch die Liedertafeln. Unter diesem Namen sind in neuerer Zeit viele musikalische Männer-Singvereine äußerst beliebt, ja sogar berühmt geworden.

Noch nennen wir hier die in unsern Tagen ziemlich allgemein bekannten großartigen Musikaufführungen, die man mit dem Namen Musikfeste belegt. So nennt man nämlich die großen Concerte, welche zur möglichst vollendeten Aufführung großer Werke der Ton-

kunst durch gemeinschaftliches Zusammenwirken der ausgezeichnetsten Künstler einer ganzen Gegend veranstaltet werden.

Ueber die vorgenannten und andere musikalische Institute siehe Dr. Lindner: Das Nothwendigste und Wissenswürdigste aus dem Gesammtgebiete d. Tonkunst. Ein Handb. u. s. w. Leipzig bei Vogel, 1841. — Musikal. Unterricht, musikal. Bildung betr. Niemeyer in s. Grundsätzen d. Erziehung u. d. Unterrichts u. s. w. I. Th. S. 176. II. Th. S. 168. Beneke's Erziehungs- u. Unterrichtslehre u. s. w. (2. Aufl. 1842). Bd. 2. S. 339 ff. 348 f.

Musiklehrer. „Welche Forderungen macht man in unsern Tagen an den Lehrer der Musik?" Es wird lehrreich und sicher vielen Freunden der Musik erwünscht sein, auch diese Frage von dem der Sache so kundigen Prof. Dr. Lindner beantwortet zu vernehmen. Er spricht sich aber in dem oft gedachten „didactischen Handbuche" über die Forderungen, welche an den Lehrer der Musik in unsern Tagen gemacht werden müssen, von S 387 an also aus:

Der bildende Einfluß ist bedingt durch die Bildung der Lehrer. Wir sprechen aber hier im Allgemeinen von den Forderungen, welche man in dieser unserer Zeit an den Musiklehrer macht. Jeder mag sich daraus das entnehmen, was für seinen Standpunct, für seinen Kreis, in welchem er wirkt, paßt. Bei der Wahl eines Musiklehrers sollten Eltern wohl bedenken, welche Gewalt ihm durch seine Kunst über das Gemüth des Schülers verliehen ist, wie er es zum Edelsten erheben, aber auch zum Gemeinen herabziehen, oder dasselbe auch ganz leer lassen kann. Durch den Musiklehrer können Fadheit, Gedankenlosigkeit, Sinnlichkeit, Eitelkeit, ungeregelte Leidenschaften eingepflanzt und großgezogen, aber auch die edelsten Seelenkräfte und Gesinnungen geweckt und genährt werden; Plato verlangte schon Männer von Jahren zu Musiklehrern. — Es ist also wohl zu erwägen, welchen Einfluß man von dem Musiklehrer auf das Gemüth seines Schülers zu gewärtigen habe. Ein Mann von reiner Sittlichkeit, von hohem reinem Sinn, mit dem er seine Kunst aufgefaßt hat, der dabei die Fähigkeit und Fertigkeit besitzt, seine Auffassung der Kunst auch auf den Schüler überzutragen, dürfte der geeignetste Musiklehrer sein. — Man muß prüfen, in welchem Sinne der Lehrer seine Kunst auffaßt, und was ihn an ihr am meisten beschäftigt. Der bloße Techniker, der seine Kunst nur handwerksmäßig übt, wird auch nur Handwerker bilden. Der bloße Verstandesmensch wird die Lehren und Begriffe kalt mittheilen, die Technik leicht und sicher beibringen, aber niemals das Herz entzünden mit dem beseelenden Feuer, ja er wird es seiner natürlichen Wärme berauben. Der bloße Gefühlsmensch wird den Schüler vielleicht sympathetisch mitfühlen lassen, nie aber zur sichern Bildung fördern. Die Kunst ist weder bloße Technik, noch bloße Verstandes- oder bloße Gefühlssache; sie ist der Ausdruck des ganzen Menschen und nur wer sie so auffaßt, kann die wahrhafte Bildung für sie ertheilen. Geschick und Kenntniß, ein fühlendes Herz und eine des Wesens und der Wirkung der Tonkunst bewußt gewordene Vernunft sind die unerläßlichen Eigenschaften eines Musiklehrers. — Seinen Standpunct in der Kunst kann man erkennen an den Werken, mit denen er sich und seine Schüler beschäftigt. Ein Lehrer, der sich mit geringen, werthlosen Compositionen, statt den zahlreichen Meisterstücken der Musik beschäftigt, bezeichnet damit den eignen niedern Standpunct und geringen Begriff von der Kunst. Auch nicht alles Neue, Arrangirte aus den neuesten Opern, sondern erst das Classische, wahrhaft Bildende muß für den Unterricht gewählt werden, damit des Schülers Geschmack gebildet, seine Beurtheilungskraft geweckt, geläutert und geschärft werde. — Der Lehrer muß die Eigenschaft besitzen, auf Geist und Gemüth des Schülers entschieden und bestimmt zu wirken. Die bloße Geschicklichkeit, ein Musikstück selbst zu verfassen oder gut vorzutragen, genügt hier noch nicht. Sie kann den Schüler erfreuen, tief bewegen und anregen, sie kann ihn glücklicher Weise zu der gelungensten Nachahmung, und endlich zu einer mehr oder weniger glücklichen Manier in der Darstellung anleiten, aber sie kann für sich allein den Zögling nicht zu einem freien Gefühl und sichern Bewußtsein von der Kunst bringen. Soll das Letztere erreicht werden, so gehört dazu, daß der Lehrer dem Schüler ganze Kunstwerke nicht blos ausführend vorhalte, sondern ihn in dieselben hineinführe, sie ihn in all ihren Einzelnheiten und in dem Zusammenhange des Ganzen durchschauen und begreifen, nicht Stück für Stück blos fertig spielen lasse. Nur das helle Bewußtsein vom Wesen der Kunst und dem Inhalte jedes Kunstwerkes fördert den Schüler zu einer freien, eigenthümlichen Auffassung und Darstellung und führt ihn in seinen eigenen Leistungen auf den Punct, wo die Individualität des Künstlers und das Wesen der Kunst in den reinsten Verein treten, und seinen Leistungen einen eigenthümlichen Styl gewähren. Ein solcher Unterricht wirkt über den Kreis der Aufgaben hinaus, den er unmittelbar durchlaufen hat. Hat der Schüler das Wesen der Sache begriffen, so wird er es nicht blos in den Werken und Formen festhalten, die der Lehrer mit ihm durchgearbeitet hat, er wird es auch ferner in allen, zu denen er ohne Lehrer tritt, aufsuchen und ergreifen.

Durch einen solchen Unterricht wird der Selbstunterricht, (was bei jedem Unterricht das Ziel sein muß), das Leben in der Kunst gefördert, hier hört die Kunstbildung mit dem Unterricht nicht auf, (was bei so Vielen geschieht), sondern sie verherrlicht das ganze Leben. — Hierzu gehört aber von Seiten des Lehrers eine tiefe Einsicht, ausgebreitete Kenntniß und in beiden eine solche Sicherheit und Gewandtheit, daß er die Sache von allen Seiten fassen und darstellen kann. Ein Lehrer muß viel mehr wissen, als er lehren will, er muß ganz einheimisch, ganz Herr seines Gegenstandes sein, um jeder Frage, jedem auch nicht ausgesprochenen Bedürfnisse des Schülers entgegen zu kommen, und für dessen Hilfsbedürftigkeit unerschöpflich an Mitteln sein.

Nächst der elementaren und technischen Bildung muß man von dem guten Gesang- und Clavierlehrer durchaus das Studium der Compositionslehre verlangen, da sie der sicherste, ja der einzige Weg ist, in das Innere der Kunst mit Bewußtsein einzudringen. Er muß eine ausgebreitete und gründliche Bekanntschaft mit den Meisterwerken der Kunst, der älteren und der neueren Zeit, und stets ein aufmerksames und theilnehmendes Auge für die neuern Werke, so wie für jede neue Bewegung im Kunstleben haben. Der Lehrer, der es besonders mit der Bildung von Componisten und Lehrern oder Dirigenten zu thun hat, wird außer gründlicher Compositionskenntniß nicht versäumen dürfen,

sich mit der Kunstgeschichte und mit der Musik ernstlicher zu beschäftigen; denn jede Wissenschaft, so wie jede Kunst kann nur mit Hilfe ihrer Geschichte begriffen werden.

Zu der eigenen künstlerischen Fähigkeit und Bildung muß noch Menschenkenntniß und Geschick, auf Menschen zu wirken, dann Liebe zum Geschäft des Unterrichtens und herzlicher Antheil an dem Schüler hinzukommen. Ein solcher Lehrer studirt seine Zöglinge nach Anlagen und Gemüthsrichtung. Er erwägt bei Jedem derselben, wie er zu gewinnen, zu überzeugen ist, auf welche Anlagen man rechnen, welchen man zu Hilfe kommen, welche man durch andere Kräfte zu ersetzen suchen muß. Er stellt sich dem Schüler nicht als fremdes, theilnahmloses Wesen gegenüber, er macht seine Ueberlegenheit nicht geltend, setzt sich aber auch nicht zu ihm herab, sondern er vertieft sich mit seiner höheren Idee und Bildung in den geistigen Zustand des Schülers, fühlt und denkt gleichsam aus dessen Seele heraus, wie ihm die Kunst und jede ihrer Gestaltungen erscheint, er steht nur der angeregten freien Selbstentwickelung und Selbstbildung sichernd zur Seite, damit sich alles Erforderliche aus dem Schüler selbst entwickelt, weil nur das, was sich uns selbst gestaltet, nicht was von Außen an uns herangebracht wird, lebendig ist und lebendig wird; mit wenig Worten: er muß ein wahrhaft christlicher, echt psychologisch gebildeter und seine Zöglinge individualisirender Lehrer, kein bloßer Stundenhalter sein. —

Ein solcher Lehrer wird da, wo er wahre Unfähigkeit, oder gänzliche Unlust bemerkt, den Unterricht verweigern; das Irrige, Einseitige und Mangelhafte in den bereits verbildeten Schülern, die er erhält, mit liebendem Ernst beseitigen. — Ist z. B. der Tactsinn unzuverlässig, oder von früheren Lehrern irre geleitet worden, so wird er zuerst sehr einfache Aufgaben von bestimmten Rhythmusstellen, und dann dieselben rhythmisch-melodisch variiren, so daß der Schüler an demselben Satze von einfachen Rhythmen zu reicheren, zusammengesetzteren und schwierigeren fortgeht. Es ist freilich viel Geschick von Seiten des Lehrers erforderlich, daß er auf der Stelle nach dem jedesmaligen Bedürfnisse des Schülers Sätze componiren oder variiren könne. — Ist der Tonsinn unentwickelt, so wird der Lehrer um so eher zu dem Accordwesen übergehen, und erst den großen Dreiklang, dann den Dominantaccord, endlich den großen und kleinen Nonenaccord (später erst kleine Dreiklänge im Gegensatze zu großen) auf dem Clavier nach dem Gehör suchen, dann singen lassen. Da jene Accorde die nächsten von der Natur gegebenen Inbegriffe sind, so verhilft einer ihrer Töne dem unbewußten Tongefühl des Schülers zum andern, und es werden die wichtigsten Intervallen, Octave, Quinte, Quarte, große und kleine Terz, kleine Septime, ganzer und halber Ton auf das Naturgemäßeste gewonnen. —

Hat ein Schüler sein Augenmerk besonders auf glänzendes und fertiges Spiel, auf sogenanntes Passagenwesen gerichtet, so wird der Lehrer darauf eingehen, nach und nach aber auf mannigfaltige Nüancirungen derselben oder ähnlicher Passagen durch Stoßen und Binden, Wechsel und Stärkegrade dringen, und dem Schüler begreiflich und annehmlich machen, wie ein und derselbe Gang durch verschiedenen Vortrag neuer, anziehender, bald netter und zarter, bald stärker dargestellt werden kann; von hieraus ist dann leicht, den tiefern Sinn für Melodie zu wecken und eine allseitig bildendere Richtung zu nehmen. Waltet bei dem Schüler die Verstandesrichtung vor, so benutze man sie, bringe aber nach und nach denselben zum Bewußtsein, daß die musikalische Thätigkeit nicht ausschließliches Geschäft des Verstandes sein kann, sondern daß man sich vielfältig auch dem unmittelbaren Gefühle anvertrauen muß, und so wird es gelingen, dem Gefühle das ihm gebührende Recht der Mitthätigkeit und Theilnahme zu erwirken. Hat der Schüler Neigung, sich dem unbewußten Gefühle, vielleicht schwärmerisch, hinzugeben, so suche der Lehrer auch die übrigen Kräfte der Seele in Anspruch zu nehmen. —

Warnen müssen wir endlich vor der herrschenden Ansicht: für den Anfang ist auch ein weniger ausgezeichneter Lehrer hinreichend. Der nicht allseitig durchgebildete Lehrer legt gewöhnlich einen schlechten Grund; er versäumt die Grundsätze und Grundübungen, auf denen aller fernere Unterricht weiter bauen muß; er vernachlässigt die Erweckung und Ausbildung der Naturanlagen, gibt der ganzen künstlerischen Thätigkeit eine falsche Richtung und benimmt dem Schüler die Lust. Der nachfolgende bessere Lehrer findet nun einen vom Hin- und Hergehen, von unbelohnten Arbeiten halbermüdeten Schüler; er stößt überall auf halbe oder falsche Vorbildung, und es wird ihm oft schwer genug, den Schüler zu neuer Achtsamkeit für eine Kunst zu gewinnen, die derselbe schon zu besitzen meint. Welcher Lehrer hat in solchen Fällen (und sie sind nicht selten) nicht schon gewünscht, daß lieber noch gar nichts geschehen sei, und man auf frischem Boden von Grund aus tüchtig bauen könne? Wie mancher begabte Schüler tritt von der Kunstübung zurück, wenn er endlich sich überzeugen muß, daß er Jahre lang gearbeitet hat, um wieder von Neuem anzufangen. Daß die Zahl der Lehrer, wie wir sie so eben beschrieben haben, nicht groß ist, wer wird das leugnen? Demohngeachtet aber müssen oben genannte Forderungen an alle Musiklehrer gemacht und dafür gewirkt werden, daß diese Gelegenheit erhalten, sich allseitig zu tüchtigen Lehrern zu bilden. In Beziehung auf die Forderung, welche unsere Zeit an die Musiklehrer macht und machen muß, haben auch mehrere Regierungen an ihren Universitäten eigene Lehrstühle für Musik errichtet und es ist zu wünschen, daß die dafür angestellten Lehrer bei ihren Vorlesungen und Uebungen vorzüglich mit auf die Bedürfnisse künftiger Musiklehrer Rücksicht nehmen und die Studirenden das Dargebotene auch benutzen mögen, namentlich die Theologen, welche künftig Unterricht in der Musik geben wollen. Außer Hrn. Dr. Fink, welcher als Lehrer der Musik an der Universität Leipzig Alles aufbietet, um Sinn für Musik zu beleben und das Studium derselben zu erleichtern, besitzt Leipzig noch mehrere sehr ausgezeichnete Musiklehrer, deren Unterricht künftige Musiklehrer benutzen können.

Sehr zu beachten ist namentlich die Methode im Gesangunterrichte, welche der Privatgelehrte Hr. Nehrlich befolgt; es ist dies die Methode des Bernacchi aus Bologna. Hr. Nehrlich studirte früher Theologie, wendete sich dann zur Musik, machte seine Studien unter Spontini, Grund, Schneider und Spohr, privatisirte einige Zeit in Dresden und hat

sich jetzt in Leipzig niedergelassen, um Gelegenheit zu erhalten, Sänger und Sängerinnen nach Bernacchi's Methode zu bilden; das, was er bereits geleistet hat, berechtigt zu großen Erwartungen. †.

Muskelsysteme (Neigungen der). Dieselben treten natürlich sehr verschieden hervor; wie das Leben der Seele in mannigfaltiger Weise aufstrebt und in munterem Regen sich gefällt, ebenso auch das leibliche Leben. Daher nun schon bei sehr kleinen Kindern allerlei Bewegungen der Glieder, besonders sobald sie mit größerer Sicherheit gehen können, aber auch des Kopfes, des Mundes, der Sprachorgane, und das Sprechen selbst ebenso sehr deshalb, weil ihnen die dabei nöthigen Bewegungen des Mundes Vergnügen machen, als darum, weil sie das Bedürfniß der Mittheilung fühlen oder den Trieb des Benennens der Gegenstände u. s. w. in sich walten lassen; daher dann auch die Lust, an den Dingen, welche ihnen nahe gebracht werden, bald dieses, bald jenes zu verändern, umzustellen, einzurichten, die Versuche des Schiebens, Hebens, Ziehens, Drückens. Mit dem Wachsen der körperlichen Kräfte werden nothwendigerweise diese Neigungen mannigfaltiger und stärker, und sehr bald können einzelne eine unerfreuliche Stärke gewinnen; man denke nur an das Gesichterschneiden, an das nach und nach unwillkürlich werdende Schütteln des Kopfes, an das Trommeln mit den Händen, an das Lauten mit den Beinen, an das Zucken der Achseln.

Unstreitig nun sind die Neigungen der Muskelsysteme, so lange sie sich in ihren Schranken halten, von nicht geringer Wichtigkeit. Denn 1) bilden sie vielfach die Grundlage für das menschliche Handeln; alle äußerlichen Geschicklichkeiten, alle äußere Gewandtheit und Anstelligkeit ruht auf ihnen; 2) verhindern sie die kindliche Natur, in ein träges Vegetiren zu versinken, wozu manche Kinder, deren geistiges Leben von Anfang an unkräftig gewesen oder vernachlässiget worden ist, einen so starken Hang haben; 3) sind sie in hohem Grade förderlich für Erhaltung körperlicher Gesundheit und mittelbar selbst für die Bewahrung der geistigen Frische. In zu starker, in vorwaltender Ausbildung freilich können sie die geistige Thätigkeit vielfach beschränken und auch für die übrigen leiblichen Entwickelungen gefährlich werden.

Das Verhältniß der Muskelbewegungen zum geistigen Thun bestimmt sich leicht. Es ist klar: wo das Bewußtsein jenen zugewendet ist, da kann in der Seele keine Entwickelung zu vollem Bewußtsein gelangen; nicht minder, daß zwischen einzelnen Neigungen der Muskelsysteme und innerer Thätigkeit Associationen entstehen und eigenthümliche Gewöhnungen sich begründen können: auch Kindern schon kann die Gewöhnung eigen sein, daß sie nur zu denken vermögen, wenn ihnen mit den Füßen zu pochen vergönnt ist. Vgl. den Art. Gewöhnung. Noch bestimmter läßt sich das Verhältniß der Muskelneigungen, besonders der Gliederbewegung, zu den Systemen der Verdauung und der Vegetation nachweisen. Es ist allbekannt, daß durch freie, mannigfaltige, wechselnde Bewegung das Geschäft der Verdauung ungemein befördert wird, daß dadurch einseitige Verstärkung einzelner Muskeln am sichersten vermieden werden kann und daß die in unsern Tagen so außerordentlich häufigen Verkrümmungen des Rückgrats grade in einem Mangel an solcher Bewegung ihren Grund haben. Man darf dabei nicht übersehen, daß eben nur eine freie, mannigfaltige, wechselnde Bewegung die rechten Dienste leistet, und sehr richtig bemerkt Beneke in Bezug auf die regelmäßig wiederkehrenden, abgemessenen Spaziergänge, wie sie z. B. in weiblichen Erziehungsanstalten nicht selten das Einzige sind, was für die Leibesbewegung geschieht, es sei die Wirkung solcher Spaziergänge auf den übrigen Körper oft im strengsten Sinne dieses Wortes null: indem die Uebertragung der dadurch gewirkten Erregungen ganz auf die Spuren von früheren Muskelbewegungen isolirt bleibe und gar nicht zu den übrigen leiblichen Systemen hinüberkomme. Sollen also Spaziergänge den rechten Nutzen haben, so müssen außer den Fußmuskeln so viel als möglich auch andere, namentlich die der Hände und Arme, in Thätigkeit gesetzt werden, und so kann man ja, unter gehöriger Vorsicht, mancherlei Uebungen im Werfen, Heben u. s. w. anschließen: der Spazierstock, der Sonnenschirm oder Regenschirm, jeder Stein am Wege kann hierzu dienlich sein.

Bis zum 10. Jahre, oft länger, wird der Erzieher nur vereinzelt anzuregen haben. Der ehrwürdige Verfasser der „Stunden der Andacht," Heinrich Zschokke, erzählt, (in seiner Selbstschau Th. I. S. 15) von seinen Knabenjahren: „Daß sich übrigens der kleine Freigelassene, ohne Hilfe eines Turnmeisters, eifrig gymnastischer Künste befliß; an senkrechten Balken, an Nuß- und Birnbäumen des väterlichen Gartens emporkletterte, und in Gesellschaft der Katzen, auf Dächern der Hintergebäude umherkroch; oder als Feldherr von 20 bis 30 kleinen Altersgenossen, denen er hölzerne Säbel lieferte, gegen ein ähnliches Heer Krieg führte, in denen bald Köpfe, bald Fensterscheiben friedlicher Bewohner der Dreiengels- und Schrotdorfer-Gasse (in Magdeburg) am meisten zu befürchten hatten, wie immer im Kriege die daran unschuldigen Völker, — das bedarf keiner Erwähnung, als etwa Gesundheit, Kraftfülle und Regsamkeit des jungen Weltbürgers zu beurkunden." Eher also möchte dann und wann eine Beschränkung sich nöthig machen. Leitung ist natürlich auch hier niemals zu entbehren; man zeige also dem Kinde die rechten Objecte und die rechte Weise, wenn es in falscher Richtung oder unzweckmäßig sich bewegt, hüte sich aber, da oft eine Andeutung ausreicht, vor hastigem Eingreifen und ängstlicher Controle. Wo mit den Neigungen der Muskelsysteme bereits andere mehr innerliche in Verbindung getreten, ist freilich eine strengere Aufmerksamkeit erforderlich; ein Kind, das aus Stolz gewisse mechanische Geschäfte nicht selbst verrichten, sondern sie den Dienstboten aufladen will, ist schon auf ziemlich bedenklichem Wege; nicht minder dasjenige, welches etwa eine gewisse Mundbewegung öfters wiederholt, weil es dadurch schöner und interessanter zu werden sich einbildet; ebenso ist es durchaus nicht zu dulden, wenn Kinder eine Uebung aus Trotz oder Leichtsinn fortsetzen, nachdem der Erzieher Stillstand befohlen. Die Thätigkeit wird aber in solchen Fällen vorzugsweise gegen die innere Neigung zu richten sein; ist diese zurückgedrängt, dann wird die äußere ihren Halt verlieren und von selbst auf das rechte Maaß zurückgehn.

Hierher gehört nun auch zum Theil die Frage, in wie weit bei Kindern die Neigung für die Formen des

äußern Anstandes zu begründen sei. Da scheint nun so viel unbestreitbar: die frühe Aneignung derselben darf nicht mit Aufopferung der Munterkeit und Harmlosigkeit, worin der Kindheit beneidenswerther Vorzug liegt, erkauft werden, bei der Richtung darauf darf man das Kind nicht in eine Zwangjacke schnüren und zu einer Puppe machen; man würde Unersetzliches zerstören, Mißmuth und Unwahrhaftigkeit erzeugen. Man lasse also hier eine möglichst große Weite; aber freilich — man lasse auch gewisse Schranken nicht durchbrechen; man sei über einen unterlassenen oder mißrathenen Knix des Kindes nicht außer sich, weise aber jede Flegelei mit Entschiedenheit zurück und strafe sie ernstlicher, wenn sie mehr als unbedachtsam ist, wenn sie aus Mangel an Wohlwollen gegen Andere, an Achtung vor Andern entspringt. Indeß ist auch hier wieder auf die innerliche Entwickelung das Hauptgewicht zu legen. —

Das Weitere s. im Art. Gymnastik. Vgl. auch, was unter Spiele gesagt werden wird. Im Allgemeinen Beneke Erziehungs- und Unterrichtslehre. I. 349 ff. Kämmel.

Mütter. — Einfluß derselben auf die Erziehung. — Der Einfluß, welchen die Mutter auf die Erziehung des Kindes ausübt, ist groß. Die Natur selbst hat die erste Erziehung der Kleinen in die Mutterhände gelegt. Vor der Geburt ist das Kind ein Theil der Mutter selbst, und nach der Geburt bleibt es immer noch mit unsichtbaren Fäden an das Mutterherz gekettet. Innige, gegenseitige Liebe findet zwischen Mutter und Kind statt. Die Mutter liebt in dem Kinde einen Theil ihres Wesens, und das Kind liebt unbewußt in der Mutter den Stamm, aus welchem sein eignes Leben hervortrieb. Durch den größeren Ernst seines Wesens, durch mehr Zurückhaltung, durch scheinbare Kälte, durch seinen Beruf wohl auch steht der Vater seinem Kinde entfernter, als die Mutter, die zu dem kleinen Lieblinge freundlich hinabsteigt, die ganze Wärme ihres Gemüthes über denselben ausströmt, und deren Auge Tag und Nacht über das Wohl des Kindleins wachet. Selbst der Knabe hängt meistens mit mehr Innigkeit an der Mutter; auch wenn er schon dem Vaterhause entwachsen ist und allmählig zur Selbstständigkeit reifet, bleibt die Mutter noch seine Vertraute. Sie ist es, die seine Fehler beim Vater entschuldigen muß; sie ist es, durch welche er seine Bitten an den rechten Mann bringt.

„Wer kann wohl ergreifender, eindringender, bleibender wirkend, als die Mutter auf ihr Kind? Ist es ja mit ihr auf das Nächste, Innigste verwandt; ein Theil ihrer selbst und meist ihr Abbild schon der Anlage der Natur nach: wie viel mehr muß nicht durch den täglichen Umgang, durch das beständige Beispiel in Conflict mit dem immer regen kindlichen Nachahmungstriebe, und durch den geheimnißvollen Zusammenhang der Geister, dem Kinde sich mittheilen! Das, was nun hier übergeht, bildet das Kind, und gibt seinem ganzen Gemüthe eine feste bestimmte Richtung. Was Du bist, o Du, die Du den heiligen Muttern amen führst, das wird einst mehr oder weniger Dein Kind sein. Ist Dein inneres Wesen häßlich, roh, gemein und schlecht, walten in Dir unerlaubte Neigungen, heftige, zerstörende Leidenschaften, so wird Dein Kind bald Dich überraschen, durch die unverkennbaren Züge Deiner Ichheit. Bist Du hingegen zart, rein, hochherzig und edel, ist in Dir Friede, Heiterkeit und Freude, und der Seele unablässiges Trachten nach dem Ewigen und Göttlichen: freue Dich, Du wirst an der Schöne und Lieblichkeit Deines Kindes Dich erquicken! Wahrlich, wahrlich, das ausgesprochene Wort: „Was Du bist, wird einst Dein Kind!" ist von einer solchen unermeßlichen Wichtigkeit, daß, wenn es recht lebendig gefühlt und begriffen würde, jede Mutter zittern und zagen müßte vor der Verantwortlichkeit, die sie hat, Menschenbildnerin, Erzieherin eines vernünftigen Geschöpfes zu sein, und daß sie nur erst dann wieder ruhig und froh um sich her schauen könnte, nach dem Zeugnisse der Wahrheit, vor der Wahrheit abgelegt: Ich erziehe mein Kind mit dem ganzen Ernste heiliger Muttertreue, mit der ganzen Gewissenhaftigkeit eines bessern Sinnes und mit der ganzen Weihung eines höhern Lebens." (B. Gleim).

Die Geschichte spricht für die Wahrheit jener Behauptungen. Die geistige und sittliche Bildung der ausgezeichnetsten Männer fand meistens ihre vortreffliche Grundlage in der Sorgfalt, mit welcher edle Mütter die ersten Schritte ihrer Söhne leiteten. Viele jener Männer haben das ausdrücklich anerkannt, und in ihren Schriften oft den Bildnerinnen ihrer Jugend bleibende Denkmäler gesetzt. Unter den Römern erlangte die Mutter der Gracchen eine gewisse Berühmtheit. Aus dem christlichen Alterthume herüber glänzen die Namen: Anthusa und Chrysostomus, Nonna und Gregorius von Nazianz, Monnica und Augustinus. Wie rührend ist das Ehrengedächtniß, das der Letztere seiner frommen Mutter in seinen „Bekenntnissen" gestiftet hat! (cf. Augustini Confessiones IX. capp. 8. sqq.) — Aus der neuern Zeit erinnern wir nur an Schiller, Goethe, Hardenberg (Novalis), Kant, Blumenbach, Steffens, Seiler, Watt, — deren Mütter auf ihre Erziehung wesentlichen Einfluß übten. Wie schön sind Jean Paul's Worte: „Nie, nie hat ein Kind seiner rein- und rechterziehenden Mutter vergessen. Auf den blauen Bergen der dunklen Kinderzeit, nach welchen wir uns ewig umwenden und hinsehen, stehen die Mütter auch, die uns von da herab das Leben gewiesen, und nur mit der seligsten Zeit zugleich könnte das wärmste Herz vergessen werden." (Levana Th. II. S. 25). — Und die Worte des gemüthvollen Salis:

„Wohl uns! Es knüpft des Weltenlenkers Hand,
Wie an den Pappelstamm die Glockenwinden,
Uns an der Mutterliebe zartes Band,
Eh' wir den Sturm des Schicksals noch empfinden."

(S. dessen Gedicht: „Die stillende Mutter").

Wie sehr aber auch jener Einfluß der Mutter durch Natur und Leben begünstigte wird, so stellen sich demselben doch auf der andern Seite manche Hindernisse entgegen, die ihn nicht immer zu einem wohlthätigen Einflusse werden lassen. Schon in der Mutterliebe selbst liegt ein solches Hinderniß. Wie leicht ist sie in Gefahr, in Schwäche und Nachsicht auszuarten! wie leicht übersieht sie gerade die Fehler, die so klein und unbedeutend erscheinen, und doch so schnell wachsen Ihrem Herzen thut es weh, strafen zu müssen. Darum unterläßt sie die Strafe wohl auch da, wo sie wohlthätig wäre. Sie kann das Kind nicht weinen sehen: darum kommt manches Schlauköpfchen, das die Schwächen der Mutter belauscht hat, durch Thränen der

Strafe zuvor. Sehr viele Mütter strafen fast nur durch Worte: ach diese redseligen Strafpredigten wie wenig fruchten sie! Und doch scheint dem Weibe jene Redseligkeit angeboren! — Dazu kommt die Eitelkeit des andern Geschlechtes! Wie leicht ist die mütterliche Eitelkeit geschmeichelt durch die Aufmerksamkeit, die man dem Kinde widmet! Da werden viele Fehler gern übersehen! ja, Fehler sogar zu Tugenden gestempelt — aus mütterlicher Eitelkeit! — Dann die Consequenz — man weiß ja, wie wenig die den Frauen eigen ist! Und doch ist Consequenz eine der Hauptforderungen der Erziehungskunst.

Selbst die Lebensverhältnisse vieler Mütter werden zu Hindernissen, die einem nachhaltigen Einwirken auf die Bildung der Kinder entgegentreten. Sehet die Mutter aus niederm Stande: wie oft ist sie genöthiget, um der Arbeit, um des Broterwerbes willen das Kind sich selbst oder doch andern Händen, oftmal den Händen unverständiger Geschwister zu überlassen. Dafür haben wir Bewahranstalten! Ja! aber gerade diese entziehen die Kindlein Tage lang der mütterlichen Aufsicht und Pflege, und wie wohlthätig sie auch wirken mögen, — den Einfluß der Mutter auf die Erziehung ihres Kindes schwächen, stören sie jeden Falls. Sehet die Mutter im höhern Stande: wie Vieles drängt sich zwischen sie und ihr Kind! Vor Allem der sogenannte gute Ton, das gesellige Leben mit seinen tausend Zerstreuungen und Langweiligkeiten, — die Visiten, die Thees und Diners, die Hausfreunde und Domestiken u. s. w. — Wie selten hat eine vornehme Mutter den Muth, ganz Mutter zu sein, und sich Tag und Nacht der Aufsicht und Erziehung ihrer Kinder zu widmen!

„Doch die Mutter ist in den mittlern und höhern Ständen, überhaupt in allen, die man schon zu den wohlhabenden zu rechnen pflegt, nicht allein für die Kinder da: sie ist auch Gattin, sie ist auch Hauswirthin, Hausfrau und Freundin. Sobald ihr Hauswesen sich nun etwas erweitert, ist die verständige Erfüllung aller dieser Pflichten keine Kleinigkeit, und erfordert zum Theil ihre ganze Aufmerksamkeit, zum Theil ihre Abwesenheit aus dem Kreise ihrer Kinder. Ist sie eine fruchtbare Mutter, so kommen der Unterbrechungen durch die Beschwerden der Schwangerschaft, des Wochenbettes, der Sorge für den Säugling so viel, daß es wieder eine unbillige, oft sogar ungereimte Forderung sein würde, die Kinder nie aus dem Auge zu lassen. Endlich verlangt man ja auch mit Recht, oder sollte es wenigstens verlangen, daß sie fortschreite in ihrer eigenen Bildung; und dazu ist nothwendig, daß sie oft aus dem Gewühl der Hausgeschäfte, aus dem Lärm der Kinderwelt zu sich selbst kommen, sich sammeln, und von dem täglichen kleinen Dienste der Wirthschaft an etwas Höherem sich erholen und stärken könne. Denn so sehr auch die Zwecke ihres Lebens sich in den Kindern concentriren mögen, so hört doch weder ihr Recht, noch ihre Pflicht auf, sich selbst und ihr eignes Leben als einen Zweck zu betrachten, und durch einen freien und frohen Genuß des Daseins eben recht fähig zu werden, auch für Andere zu leben. Aufzuopfern bleibt immer genug; aber wer die Ansprüche an Aufopferungen zu weit treibt, versündigt sich an den Müttern, und veranlaßt eine Abstumpfung, die an vielen, die wegen ihrer Treue gegen die Kinder gerühmt werden, nicht zu verkennen ist."

Niemeyer's Grundsätze u. s. w. Th. I. S. 442 ff.

Endlich liegt in der Aufgabe der Erziehung selbst eine große Schwierigkeit. Nicht alle Mütter sind der Lösung jener Aufgabe gewachsen.

„Erziehe dein Kind zu einem vernünftigen Menschen, zu einem frommen Christen!" — Wie viel ist damit von jeder Mutter gefordert. Es gehört dazu ein gewisser Grad geistiger Bildung, welchen wir immer noch an vielen Müttern der höhern und niedern Stände vermissen, — ein deutliches Bewußtsein der Größe und Würde ihres Berufes, — ein klares Erkennen des Zweckes aller Erziehung, — ganz besonders aber ein gläubiges Gemüth! Nur durch frommen Glauben liebender Mütter kann die Religion in Kinderherzen gepflanzt werden! — Sehr beherzigenswerth ist, was Niemeyer (Grundsätze u. s. w. Th. I. S. 563 ff.) darüber sagt, mit besonderer Rücksicht auf die Idee Pestalozzi's und seiner Schule. — Doch wir schreiben hier keine Erziehungslehre für Mütter. Unsere Real-Encyclopädie wird schwerlich in Frauenhände kommen. Nur darauf haben wir hinzuweisen, was geschehen müsse, um den Einfluß der Mütter auf die Erziehung der Kinder überhaupt, und auf die erste Erziehung insbesondere in einen durchaus wohlthätigen umzuwandeln.

Die Hindernisse dieses Einflusses können nicht alle gehoben werden, — am wenigsten diejenigen, welche in der äußerlichen Stellung der Frauen liegen. Aber viel, sehr viel ist an einer guten Schulbildung gelegen, die den künftigen Beruf des Mädchens fortwährend im Auge behält. Mehr darüber ist in den Artikeln: „Erziehung nach beiden Geschlechtern" und „Mädchenschulen" gesagt worden. Von großem Gewinne würden auch Nachschulen für diejenigen Mädchen sein, für welche, — wie die Sachen jetzt stehn, — mit dem Austritte aus der Schule jede Fortbildung aufhört. — Namentlich sollten die Kinderbewahranstalten, deren Nutzen für die Kinder der arbeitenden Classe wir nicht in Abrede stellen, zur Bildung von Kinderwärterinnen benutzt werden.

Möchten es sich doch gebildete Lehrer immer angelegen sein lassen, die Schule dem Hause auch dadurch näher zu bringen, daß sie sich mit den Müttern ihrer Zöglinge in pädagogischen Rapport setzen! Wie leicht wird ihnen dies in vielen Fällen werden, und welche schöne Früchte werden sie, freilich nicht mit einem Male, davon sehn! Nur mache sich der Lehrer selbst auch mit den für Mütter bestimmten Erziehungsschriften bekannt, damit er im Stande sei, dieselben aus eigner Anschauung nach der jedesmaligen Bildungsstufe der betreffenden Mütter zu empfehlen.

Wir nennen folgende Aufsätze und Schriften, welche diesen Gegenstand betreffen:

J. W. H. Ziegenbein von dem Einfluß d. Mütter auf die religiöse Bildung ihrer Kinder. Eine Rede. Quedlinburg, 1806. 7½ Sgr.

Von der Entstehung u. Ausbildung der Mutterliebe, u. ihrem Einflusse auf die Entwickelung des Kindes — in den Beiträgen zur Erziehungskunst. Bd. II. Hft. 1.

Die hohe Würde des Mutterberufes. Eine Predigt von Dr. Krehl über Luc. 1, 39—56 in den „Musterpredigten" — vom Jahre 1836. Bd. II. S. 129 ff.

Jean Paul Levana Th. II. S. 14 ff. „Ueber Bestimmung des weiblichen Geschlechtes."

Dinter Malvina. Ein Buch für gebildete Mütter. Neustadt a. d. O., 1829. (3. Aufl.)

H. Pestalozzi wie Gertrud ihre Kinder lehrt. Ein Versuch, den Müttern Anleitung zu geben, ihre Kinder selbst zu unterrichten. Bern u. Zürich, 1801.

Dessen Buch der Mütter. Zürich, 1803. 15 Sgr. (Neue Aufl. Ulm, 1824).

M. Froissent l'art d'élever les enfans; considérations sur l'éducation physique et morale. Dedié aux pères et aux mères. Paris, 1833.

M. E. L. Schweitzer Mutter Frommann. Belehrende Unterhaltungen über das Wichtigste aus d. Erziehungskunde für die heranreifende weibliche Jugend. Weimar, 1840.

G. Nieritz wie d. arme Gertrud ihre Kinder leiblich u. geistlich erzog. Zwickau, 1841.

Chr. Fr. Stötzner Frau Martha, od. kurze Anleitung für Mütter, ihre Kinder zu erziehen u. sie d. Schule vorzubereiten. (Eine vom Erziehungsrathe d. Canton Zürich gekrönte Preisschrift). Zürich, 1839. 30 kr.

Dr. Alex. Donné üb. d. physische Erziehung d. Kinder in d. ersten Lebensperiode. — Aus d. Franz., mit Anmerk. und 1 Steindrucktaf. v. Dr. Al. Friedleben. Frankf. a. M., 1843.

Dr. G. A. F. Sickel Erziehungslehre für gebildete christl. Mütter, in Vorlesungen. Magdeburg, 1835.

Anna Child das Buch für Mütter. Aus d. Engl. von C. Berger. Rinteln, 1842. 17½ Sgr.

Ansichten über erste Erziehung u. d. Regiment in d. Kindsstube. Müttern von einer Mutter gewidmet. Nach d. 12. Aufl. aus d. Engl. übersetzt. Augsburg, 1843. ⅜ Thlr.

W. v. Gersdorf belehrende Briefe einer Mutter an ihre Töchter. Leipzig, 1820. 1 Thlr.

C. J. G. Fiedler Aufruf an deutsche Frauen, d. Bildung ihrer Töchter betr. Rostock, 1814. ⅓ Thlr.

C. Hahn Therese, od. d. Buch für Mütter zum Selbstunterrichte d. Kinder. Leipzig, 1806. 15 Ngr.

Katechismus für Mütter, als Leitfaden zum ersten häuslichen Unterrichte über leichtfaßl. u. nützl. Gegenstände, aus dem Engl. von C. F. Michaelis. Leipzig, 1820. 7½ Ngr.

J. Glatz, die erzählende Mutter, od. kurze Geschichten für Kinder von 2—4 Jahren. 2 Thl. mit 14 Kupfern. Leipzig. 2 Thlr. 25 Sgr.

J. G. Wirth die Kinderstube, ein Buch für Mütter u. Kindesmägde. Mit lithogr. Abbild. Augsburg, 1839. 20 Sgr.

Als Lehrmittel für das frühe Kindesalter sind den Müttern besonders diejenigen Schriften zu empfehlen, welche für die sogenannten Kleinkinderschulen geschrieben sind. Wir haben dergleichen Schriften schon in dem Art. „Bewahranstalten" (Th. I. S. 283.) aufgezeichnet. Dahin gehören noch folgende Schriften:

C. Hahn Wilhelmine, oder d. erste Buch für Mütter, d. auf den Verstand ihrer Kinder von der frühesten Zeit an wirken wollen. 2 Thle. Berlin, 1809. 1½ Thlr.

L. Hörstel Unterrichtsbuch, nach welchem Väter u. Mütter zu Hause Kinder beschäftigen u. für öffentl. Unterricht empfängl. machen können. Braunschweig, 1803. 12½ Sgr.

Ch. H. Wolke Anweisung f. Mütter zur Mittheilung d. ersten Sprachkenntnisse u. Begriffe von d. Geburt d. Kindes an bis zur Zeit d. Lesenlernens. Leipzig, 1805. 2⅔ Thlr.

J. C. F. Baumgarten die Vorschule im älterl. Hause, od. Hand- u. Hilfsbuch f. Väter u. Mütter u. s. w. Neustadt a. d. O., 1832. 20 Sgr.

Die Religion der Kleinsten. Zum Gebrauch für Bewahrer u. Bewahrerinnen in Kleinkinderbewahranstalten, sowie für liebende Mütter. Von einem römisch-kathol. Katecheten. Wien, 1843. ⅙ Thlr.

Neue deutsche Bilderfibel für Mütter beim Unterricht ihrer Kinder nach Pestalozzi's Lehrart, nebst Anweisung zum Rechtschreiben mit 16 Buchstabentafeln, 12 Taf. illum. Abbild., 1 Vorschr. u. 1 Zeichenbl. Nürnberg, 1808. 1⅓ Thlr.

K. Bormann das Leben in Stadt und Land, in Feld und Wald. Ein Lese- u. Hilfsbuch zu d. 16 Bildertaf. f. d. Anschauungsunterricht v. C. Wille. Berlin, 1843. ⅓ Thlr.

K—sch.

Mutterſprache s. Sprache.

Mythologie s. Mädchenschulen.

N.

Nachgeben. Wir können das hier zu Sagende als einen Anhang zu dem Art. Gehorsam ansehen, auf den wir daher zugleich mit verweisen. — Der rigoristische Grundsatz: es dürfe der Erzieher dem Zöglinge niemals nachgeben, ist oft genug nicht bloß ausgesprochen, sondern auch in Anwendung gebracht worden; derselbe hängt innig mit einem andern, nur noch weiter gehenden, zusammen: man müsse dem Kinde, wo sein Wille mit den Forderungen oder Verboten des Erziehers in Gegensatz trete, unnachsichtlich den Willen brechen. — Zur Rechtfertigung eines solchen Rigorismus kann nun allerdings angeführt werden: die Einsicht des Erziehers muß ja doch (oder kann wenigstens) immer die höhere sein; wo also die Wünsche des Kindes mit den von derselben ausgegangenen Verboten oder Geboten in Conflict geriethen, müßten sie ohne Zweifel unverständige sein und hätten somit kein Recht auf Beachtung und Erfüllung. Nachgeben hieße in solchen Fällen: den Verstand dem Unverstande, die Besonnenheit der Laune unterordnen. — Indeß nöthiget die Praxis jeden Erzieher zu Ausnahmen von dieser starren Regel, und derjenige dürfte die schlechtesten Resultate erzielen, welcher, dem leichten, beweglichen, elastischen Leben der Kinder gegenüber, unnachgiebig an den einmal aufgestellten Normen festhalten wollte. Er müßte ja in ununterbrochenem Conflicte stehn mit seinen Zöglingen, seine Starrheit würde diese immer mehr und mehr zum Trotze, zu heimlichen Practiken reizen und endlich die zarten Seelen in eine dauernde Verstimmung und Verbitterung hineindrängen. — Und wie, wenn nun der Wille des Kindes in seiner Weise auch gut wäre, obgleich ein anderer? Wer gibt dem Erzieher das Recht, das Kind von einer Beschäftigung loszureißen, welche eben seine ganze Seele in Spannung setzt, wenn er in derselben Stunde ihm nur etwas Anderes, aber nicht Förderlicheres, darbieten kann? Wer erlaubt ihm, das Kind in einem von ihm selbst gewählten Spiel zu unterbrechen, damit es an einem andern, welches er an die Hand gegeben hat, sich belustige? Warum will die Mutter darauf bestehen, daß das Töchterchen blaues Band auf seinen Sommerhut wähle, wenn ihm grünes besser gefällt? Anders freilich darf und muß der Lehrer verfahren. Gesetzt, es solle eine sprachliche Lection beginnen, und der Schüler lebe noch mit ganzer Seele in den Gegenständen, welche die eben geschlossene Unterrichtsstunde in der Erdbeschreibung ihm vorgeführt hat; da muß er natürlich, obwohl an sich der Wunsch des Schülers, auf der Landkarte noch ferner umherwandern zu können, ganz gut und nützlich wäre, ohne Weiteres Aufmerksamkeit für den neuen

Lehrgegenstand verlangen. Allein in beschränkterer Weise möchte auch Lehrern ein Nachgeben anzurathen sein. Denn einmal gibt es auch in der Schule Adiaphora, und dann lassen sich Fälle denken, wo Rigorismus eine große pädagogische Sünde wäre. Wir erwähnen den selten beachteten und doch so häufig vorkommenden Fall, daß ein Schüler, indem er in einen neuen Unterrichtsgegenstand eingeführt wird, fast ausschließliche Theilnahme auf diesen wendet und daneben manches Andere wenn nicht vernachlässiget, doch mit einer Kälte behandelt, die vielleicht sehr absticht gegen den früher von ihm an den Tag gelegten Eifer. Da ist nichts gewöhnlicher als ein unvorsichtiges Anklagen und Losstürmen auf den armen Schüler, der, weil er in manchen Beziehungen wirklich nachgelassen hat und in dem neuen Unterrichtszweige, in welchem er jetzt vorzugsweise lebt, noch nicht sich hervorthun kann, als saumselig und pflichtvergessen bezeichnet wird. Wie ruhig könnte man hier die bald von selbst eintretende Ausgleichung erwarten, und welche edlen Keime zerstört man, wenn man nicht warten mag, an die Nothwendigkeit des Wartens gar nicht denkt! — Hieran schließt sich das Nachgeben aus Wohlwollen. Es geht dasselbe hervor aus der Ueberzeugung, daß die Individualität des Zöglings, weil auf natürlichen, innerlich-nothwendigen Entwickelungen beruhend, auch ein natürliches Recht auf Anerkennung und Berücksichtigung habe. Der Lebhafte wird eben darnach anders genommen werden, als der Phlegmatische, der Kräftige anders als der Schwache, der in sich selbst arbeitende und schaffende Geist anders als die practische, nach Außen gewendete Natur. Der Lehrer zumal wird die verschiedenen Bildungsverhältnisse, unter denen seine Zöglinge aufgewachsen sind und fort und fort stehen, so scharf als möglich ins Auge fassen und nach ihnen das Maaß seines Ernstes bestimmen. — Etwas ganz Anderes ist das Nachgeben aus Schwäche oder Bequemlichkeit. Freilich aber nichts gewöhnlicher, als eben diese Art des Nachgebens! Damit ein Kind nicht schreie, in Gegenwart von Gästen sich nicht ungeberdig betrage, eine Spielpartie nicht störe, eine häusliche Arbeit nicht unterbreche, den vielbeschäftigten Vater nicht beunruhige, läßt man dem kleinen Schreier seinen Willen, gibt ihm, was er verlangt, drängt ihm vielleicht sogar auf, was er nicht verlangt, — und die Folge ist, daß er bei nächster Gelegenheit lauter schreit, ungeberdig sich beträgt, gestissentlich stört u. s. w. Man vgl. die anmuthigen und instructiven Schilderungen in dem „Buche der Mutter von Anna Child." (Aus dem Englischen übersetzt von Berger. Rinteln und Leipzig 1842.) S. 45 ff. Daß solches Nachgeben unbedingt verwerflich sei und die schlimmsten Unarten und Neigungen großwachsen lasse, braucht nicht entwickelt zu werden. — Wie verhält es sich aber mit dem Nachgeben nach Uebereilungen? Nehmen wir an, der Erzieher habe dem Kinde eine unschuldige Bitte herb abgeschlagen, in Folge einer Verstimmung, welche durch ganz andere Personen hervorgerufen worden ist, — soll er, wenn jenes seine Bitte zu wiederholen wagt, wenigstens in bittenden Blicken, bei dem abschläglichen Bescheide stehen bleiben oder sein Wort zurücknehmen? In jenem Falle wird ihn das Kind sicherlich für ungerecht halten und in seinem Vertrauen wankend werden, in diesem vielleicht eine kleine Schwäche sehen, aber wahrscheinlicher durch sein Dankgefühl den Gedanken an die Schwäche des Erziehers zurückdrängen, ja verdrängen lassen. Da kann die Entscheidung nicht zweifelhaft sein. Auch wird der Erzieher seine Position in einer Weise aufzugeben wissen, daß der Zögling keinen Muth bekommt, einen Sturm auf dieselbe nachher öfter zu versuchen. — Die höhere Reife des Zöglings, mit welcher seine Individualität immer bestimmter und entschiedener sich ausprägt, verlangt von Seiten des Mentors ein Nachgeben in größerer Ausdehnung. Je mehr der Abstand zwischen der Einsicht des Einen und des Andern sich verringert, desto mehr erweitert sich das Recht des Zöglings, sich selbst zu bestimmen, eigene Wege zu gehen, nach seinem Ermessen zu verfahren. Das Geschäft des Erziehers wird dann mehr und mehr ein besonnenes, freundliches Ueberwachen und Berathen werden müssen. Dies könnte vielleicht an denjenigen Lehranstalten, welche gereiftere Zöglinge haben, an Gymnasien, Seminarien u. s. w., ernstlicher beachtet werden, als es in der Regel geschieht. Um nur Eins hervorzuheben: warum zeichnet man die Privatarbeiten so ängstlich vor, da doch gerade diese dazu benutzt werden sollten, die eigenthümliche Geistesrichtung der einzelnen Zöglinge zu erforschen und diesen die Möglichkeit, über jene sich selber klar zu werden, zu eröffnen? Wenn nun ein Schüler statt eines Historikers lieber einen Dichter lesen, statt einer wortgetreuen Uebersetzung lieber eine selbstständig gedachte Abhandlung über das Gelesene liefern wollte? — Hier nicht nachzugeben heißt: den Schülern die Schwingen des Geistes beschneiden. Kämmel.

Nägeli (Hans Georg). Dieser durch die Kunst um allgemeine Menschenbildung verdiente und als vormaliger Kunstkritiker und Stimmführer der Pestalozzi'schen Schule bekannte Schweizer ward im Jahre 1773 am 16. Mai zu Wetzikon, einem Dorfe im Canton Zürich, geboren. Hier war sein Vater Pfarrer. Von diesem erhielt er einen vorbereitenden Unterricht, und kam dann im 13. Jahre nach Zürich, um sich daselbst fortzubilden. Sehnsucht nach ländlicher Stille trieb ihn jedoch bald wieder in das heimathliche Dorf zurück. Mit Sorgfalt hatte der Vater die musikalischen Anlagen gepflegt. 4 Jahre später kam er wieder nach Zürich, widmete sich der Tonkunst, und errichtete bald darauf im Jahre 1793 eine Musikhandlung und musikalische Leihbibliothek daselbst. Als Musikhändler gab N. dem Geschäfte einen sehr achtungswerthen Schwung. Er war es, der zuerst durch seine Verzeichnisse, die mit großer antiquarischer Kenntniß verfaßt sind, eine gewisse Wissenschaftlichkeit in den Musikhandel brachte.

Seine Studien und seine schriftstellerische Thätigkeit beschränkten sich keineswegs auf Gesangbildung, sondern auf das Gebiet der Pädagogik im Allgemeinen, und auf verschiedene Richtungen der Philosophie und Politik. Sein eigenthümliches Wesen erkennt man am besten aus seinen eigenen Aeußerungen. Wenn er über Erziehung und Unterricht sprach, so geschah dies selten ohne einen Ausfall oder Seitenhieb auf den philologischen Unterricht. Der Ausfall war beißend, und der Seitenhieb nicht selten verletzend, — und das war sehr unrecht.

Nägeli's Verdienste als Componist bestehen vorzüglich in kleineren Arbeiten für die Singstimme, unter welchen sich einige Liedersammlungen auszeichnen. Sein Hauptwerk „die Gesangbildungslehre nach

Pestalozzischen Grundsätzen" (Zürich, Nägeli, Leipzig, G. Fleischer, 1810. 4 Thlr. 5 Ngr.) hat er mit Traugott Pfeiffer gemeinsam bearbeitet. Die beiden Schweizer, Nägeli und Pfeiffer, eröffneten nämlich für die musikalische Bildung in den Schulen eine neue Periode, welche sich an die Periode der Hiller'schen Schule unmittelbar anschließt. Sie brachten die Idee der Pestalozzi'schen Methode in Anwendung auf die Musik, entwickelten in ihrer Schrift die Theorie der Gesangbildung im Ganzen und im Einzelnen sehr genau und stellten die practische Anwendung derselben bei der practischen Unterweisung anschaulich dar.

Nägeli nannte sich mit Recht einen Pestalozzianer. In seinen Unterrichtswerken war auch das Pestalozzi'sche Princip rein und klar durchgeführt. Merkwürdig sind in dieser Beziehung die Aeußerungen, durch welche er in seiner pädagogischen Rede die Persönlichkeit Pestalozzi's schildert.

Unter seinen ersten Compositionen findet man die Melodie zu Usteri's herrlichem Liede: „Freuet euch des Lebens" u. s. w. Vielleicht hat nie eine Composition in dieser Gattung eine solche Popularität gewonnen, als dieses durch ganz Europa verbreitete Lied. Es erschien zuerst 1794 mit Begleitung der Harfe oder des Claviers zu Zürich in der Musikhandlung des Componisten, und wird seitdem bis auf den heutigen Tag in ganz Deutschland von jedem Kinde gekannt und gesungen; aber nicht nur hier, sondern mit übersetztem Text auch in Frankreich, Italien, England, Schweden und Dänemark, wer weiß, ob nicht auch in den übrigen Ländern Europa's und jenseit der Meere, soweit europäische Cultur gedrungen ist. Trotz diesem ausgezeichneten Talente für das Leichte, die Menge Ansprechende, besaß N. doch vorzugsweise einen ernsten Sinn für die wissenschaftlichen, tiefern Studien berühmter Meisterwerke. In dieser Beziehung hat er sich mehrfach als Kritiker ausgesprochen, wie denn überhaupt seine Gelehrsamkeit sowohl, als seine Ansicht von der Kunst überhaupt, so wie von den besonderen Erscheinungen in derselben überall eine tief begründete ist. Daher war er späterhin, zu einer den Künsten ungünstigen Zeit, dennoch nur ein Begünstiger des Vortrefflichen, wovon sein bereits vom Jahre 1800 an erschienenes „Repertoire des clavécinistes," ein Beweis ist. In diesem Werke stellte er Werke der berühmtesten Pianofortecomponisten, als Dussek, Cramer, Beethoven, Asioli, Haak, Reicha, Weyse, Wölfl, Tomaschek u. A., zusammen. Zugleich war diese Unternehmung die erste, welche mit dem werthvollsten Inhalt eine so ausgezeichnete typographische Schönheit verband, daß sie damals in dieser Beziehung allgemeines Aufsehn erregte und noch jetzt, wo man doch theils wegen mancher technischer Vervollkommnungen, theils durch die Mode gezwungen, ungleich mehr in dieser Hinsicht thut, mit unter die elegantesten Ausgaben gezählt werden kann. Eine ähnliche Unternehmung machte N. vor einigen Jahren, indem er ein Repertoir deutscher Contrapunctisten herausgab.

In practischer Beziehung wirkte N. durch die Gesanginstitute. Zunächst in Zürich, dann aber, wenigstens mittelbar durch seine Compositionen in den vielen Gesangvereinen, die sich im Canton Zürich und in den fortschreitenden andern Cantonen allmählig ausbreiteten. Mit Recht begrüßte man ihn in diesen Vereinen später mit dem schönen Namen: „Vater Nägeli." Der Singstoff, den diese Vereine bedurften, nahm Nägeli's Tonsetzertalent vorherrschend in Anspruch. Das Bedürfniß nach Neuem vermehrte seine Productionen in fast unglaublicher Quantität; besonders als überall neben den gemischten Chören, sich auch noch Männerchöre bildeten, und für diese Kunstrichtung und Kunststufe nur wenig Stoff vorhanden war. Ohne Nägeli's sich stets vervielfältigende Compositionen hätten die schweizerischen Männerchöre kaum die Blüthe erreicht, zu der sie gekommen sind. Auf seiner Reise hielt N. Vorlesungen über Musik, dieselben erschienen im Druck, und sind für Freunde und Kenner der Tonkunst von bedeutendem Werthe. Früher, als im eignen Vaterlande, fand er ruhmvolle Anerkennung in der Fremde. Wo er hinkam, wurde er mit Aufmerksamkeit und Auszeichnung behandelt, und die meisten Fremden von Bedeutung, welche nach Zürich kamen, wallfahrteten zu der bescheidenen Wohnung auf dem ehemaligen Schanzengebiete. Unermüdlich arbeitete er für Veredelung des kirchlichen und geselligen Gesanges. Durch sein neues Schulgesangbuch suchte er die Aufnahme des Figuralgesanges und dessen allmählige Einführung zum Kirchengesange vorzubereiten, wie er denn überall die Erkenntniß zu verbreiten trachtete, daß der Choralgesang eines wesentlichen Kunstelementes, nämlich des rhythmischen, ermangele, und daher niemals als vollkommene Kunstgattung gelten könne.

N. nahm an der freien Gestaltung des Cantons, und namentlich an der Schulreform, warmen Antheil. Daher wohnte er den unzähligen, mitunter höchst anstrengenden Sitzungen des Erziehungsrathes, einer unbesoldeten Behörde, mit großer Treue und Beharrlichkeit bei, und eine Erkältung, die er sich in dieser Amtsthätigkeit zugezogen hatte, soll mitgewirkt haben zu der Krankheit, der er am 26. Christmonat 1836 unterlag.

Nägeli hatte soviel Eigenthümliches, das in einzelnen Ausläufen bis zur Sonderbarkeit überging. — Er war von Gestalt groß und stark, dabei aber etwas unbehilflich. Auf breiten Schultern ruhte das mächtige, weit- und hochgewölbte Haupt, aus welchem in tiefen Höhlen sich ein großes Augenpaar weit hervordrängte. Der breite Mund mit der vorstehenden Oberlippe gestaltete sich leicht zu einem freundlichen Lächeln, verzog sich doch auch bald zum Spotte. Ueber die Schulter wallte ein dichtes dunkles Haar. Sein Gang war etwas watschelnd. Wenn er heitern Muthes war, setzte er den Hut schief auf die linke Seite, nahm fleißig seine Prisen, und spielte etwa mit den Fingern um die Nase. Auf äußerlichen Anzug hielt er etwa nicht besonders. Er trug meistens einen braundunkeln Rock, eine überschlagende Weste, auf der man häufig Spuren seiner Liebhabekei bemerkte. Seine Rede ging gleichsam stoßweise, und traf den Gegner nicht selten in immer härteren Schlägen; am kräftigsten dann, wenn nicht sowohl Vorbereitung, als die Gunst des Augenblicks bei dem Sprecher bemerkbar war. Oft erheiterte sein Witz, oft aber auch verletzte eine Derbheit und Bitterkeit, die nur einem solchen Redner ohne amtliche Rüge hinging. War er für Jemand eingenommen, so überschritt sein Lob bei weitem die Grenzen der Gebühr, wie er im entgegengesetzten Falle in unbillige Urtheile sich verirrte, ja nicht selten sich in Gebiete verlor, auf denen ihm die nöthigsten Kenntnisse mangelten. Offen und unverhohlen zeigte er eine hohe Selbst-

achtung; scharf, und nicht selten schonungslos trieb er hier und da Einen aus dem Gebiete weg, das er nun einmal als Meister beherrschen zu müssen glaubte. Daher auch seine merkwürdige Aeußerung im Erziehungsrathe: „Es seien in Zürich nur drei, welche die Gesangbildung verständen: Hans, Georg und Nägeli." Solche eigenthümliche Scherze waren bei ihm nicht selten. Einmal behauptete er im Ernst: „Hinter einem allgemein hochgeachteten Zürcherischen Gelehrten könne nicht viel stecken, weil derselbe nur einen kleinen Schädel habe." Seine Scherze und seine heftige Opposition brachten in die oft mühsamen Geschäftssitzungen des Erziehungsrathes Heiterkeit und Leben. Orelli und Scherr hatten sich am häufigsten gegen seine Angriffe zu vertheidigen. — Wenn er auf ein heftiges Votum sann, dann legte er sich mit dem Kopfe auf den Amtstisch, hob das Sacktuch vor die Augen, und dann sah man ihm Blut und Gluth in den Kopf steigen.

Merkwürdig ist bei dem Manne noch die Neigung zum Mystischen. Er war z. B. der Ansicht, im Traume sei das geistige Menschenwesen gleichsam ein Instrument, auf dessen Tasten andere Geister spielen. Zur Zeit der politischen Bewegung schloß er sich den Liberalen an. Da äußerte er einmal: „Aus der Schweiz müsse der Geist der Freiheit nach allen Ländern ausgehen, und das sei symbolisch vorbedeutet, denn im Wappen eines Grenzcantons springe ein Lamm (und das sei das Lamm mit dem Freiheitspanier), von einem Thurme in die Welt." Ganz betroffen antwortete er jedoch, als ihm hierauf einer bemerkte, es sei in jenem Wappen kein Lamm, sondern ein Bock.

Als practischer Lehrer übte sich N. vorzugsweise in der Leitung von Gesangvereinen, und hier wurde ihm der nicht ganz ungerechte Vorwurf gemacht, daß er bei der Einübung zu wenig auf Genauigkeit sehe. Wenn man ferner hinsichtlich seiner Compositionen über zu viel Gleichförmiges klagt, so scheint in dieser Klage etwas Unbilliges zu liegen, denn hier muß man zunächst bemerken, daß N. für seinen schönen Zweck, für die allgemeine Gesangbildung, Viel, sehr Viel componiren mußte, damit der Reiz des Neuen Regung und Leben in den Vereinen erhielte.

N. hat in seinem Leben viel Kämpfe geführt, Hottinger, Thibaut, Hug, Paul, Näff, Kübler in Stuttgart, Orelli, Scherr, Stern und Gersbach u. A. haben seine polemische Neigung und Stärke kennen gelernt; doch gingen seine Kämpfe nicht in andauernde persönliche Feindschaft über. Unter den berühmten Männern Zürichs wird sein Name stets ruhmvoll glänzen.

Mehr über diesen ausgezeichneten Mann schreibt Scherr im Handb. d. Pädagogik u. s. w. 1. Bd. S. 400 ff. Dagegen hat Dr. Lindner in seinem Handbuch: „Das Nothwendigste u. Wissenswürdigste aus dem Gesammtgebiete der Tonkunst" (Leipzig, 1840) S. 290 ff. dies und das gegen Nägeli's Unterrichtsweg erinnert.

Naschhaftigkeit ist die Neigung der Kinder, sich öftere, ungewöhnliche Gaumenreize zu verschaffen. Wo dieselbe vorhanden ist, da hat sie eine verkehrte Erziehungsweise verschuldet; die zuweilen ausgesprochene Ansicht, daß sie angeboren sei, darf sich nicht auf die Thatsache stützen, daß wirklich bei Manchen die niederen Sinne oder die Vitalsysteme mit verhältnißmäßig höherer Kräftigkeit, die höheren oder edleren Sinne dagegen mit verhältnißmäßig geringerer Kräftigkeit begabt sind. Auch hier gilt die allgemeine Regel: zu stärkerer Ausbildung kommen nur diejenigen Vermögen, für welche sich vielfache Spuren angesammelt haben. Daher bildet sich auch die Nachlässigkeit nur, wenn angenehme Geschmacksempfindungen in größerer Menge dem Kinde gewährt worden sind. Solche zu gewähren, dazu werden nun allerdings Mütter und Wärterinnen leicht durch den Umstand verführt, daß das Kind in der ersten Zeit seines Lebens für etwas Anderes noch kaum empfänglich zu sein scheint, durch Gaumenreize aber grade in die gewünschte Heiterkeit versetzt und bei derselben erhalten werden kann. Es gehört also nicht einmal eine übertriebene Zärtlichkeit von Seiten der Pflegerinnen dazu, um ein Kind zur Naschhaftigkeit zu bringen; die Liebe zur Bequemlichkeit, welche das Kind durch Leckereien zu begütigen sucht, damit es, ruhig liegend oder still sitzend, nothwendige oder doch unterhaltendere Beschäftigungen nicht unterbreche, kann, namentlich bei Wärterinnen, eben so oft die Schuld haben. Uebrigens gehören natürlich zur Erzeugung der Naschhaftigkeit immer solche Gaumenreize, die sich von den täglich wiederkehrenden unterscheiden; aber es brauchen dieselben nicht nothwendig besonders feine oder auch nur besonders angenehme zu sein: es gibt genäschige Kinder, die auf Genüsse Jagd machen, bei welchen der beobachtende Erzieher vielleicht sich wundert, wie sie gesucht werden können, auf Genüsse, die nur, weil sie ungewöhnlich oder recht pikant sind, reizen. Zeigen sich doch auch bei Erwachsenen in Bezug auf Gaumenlust Eigenheiten, welche nicht grade einen feinen Geschmack voraussetzen lassen.

Welcher Stärke die Naschhaftigkeit bei Kindern ist, das zeigt vielfältig die Erfahrung. Sie wird aber um so stärker sein, je mehr auch sonst die niederen Sinne vor den höheren gepflegt worden sind, und bis in reifere Jahre sich erhalten, wenn das geistige Leben matt und unkräftig geblieben ist. Daß das weibliche Geschlecht diese Neigung in sich besonders oft hervortreten lasse, ist wohl keine ganz leere Behauptung; die höhere Reizempfänglichkeit des weiblichen Seelenlebens ist unstreitig eine günstige Disposition für jene Neigung. — Sittlich-gefährlich und verwerflich ist dieselbe in jedem Falle, auch da, wo sie ganz harmlos aussieht und außer allem Zusammenhange mit andern verkehrten Neigungen zu stehen scheint: gefährlicher freilich wird sie dann, wenn sie mit solchen verflochten ist, durch sie gehalten wird und wiederum selbst sie hält und unterstützt. Man denke an die Naschhaftigkeit, welche mit Faulheit verbunden ist!

Die Behandlung dieses Fehlers ist nicht leicht. In seltenen Fällen wird derselbe durch belehrende und warnende Worte sich bannen lassen. Wie sollte auch eine frisch aufstrebende sinnliche Neigung vor einer Vorstellung, die doch zunächst nur auf die verwandten Verstandesgebilde einwirken, also nur mittelbar die Neigung selbst angreifen kann, so bald die Flucht ergreifen! Bemerkungen über das Unwürdige und Gefährliche der Naschhaftigkeit, selbst wenn sie durch veranschaulichende Beispiele gehoben werden, wirken gewiß nur dann in erwünschter Weise, wenn von einer andern Seite her diese Neigung entweder schon erschüttert ist oder bedroht wird. Man muß dem Nascher so viel als möglich die Gelegenheit zum Naschen abschneiden; man

muß höhere Bedürfnisse in ihm heranzubilden suchen und namentlich zu angespannter Thätigkeit ihn hinleiten; man muß als Strafe die Versagung auch erlaubter Genüsse eintreten lassen. Kämmel.

Natorp (Bernhard Christian Ludwig) Dr., ein Nestor unter den Pädagogikern, der sich um die Bildung des Schullehrerstandes und um die Verbesserung des Schul- und Unterrichtswesens vielfache Verdienste erworben hat. Gegenwärtig wirkt er zu Münster als Vice-General-Superintendent für die preuß. Provinz Westphalen. Was er als Prediger auch durch Herausgabe von Predigten und Predigtentwürfen und durch Aufsätze in Teller's und Löffler's Magazinen für Prediger geleistet hat, bleibe hier unerwähnt. Aber schon in seinem ersten Wirkungskreise, als Prediger zu Essen in Westphalen, begann er durch Herausgabe der „kleinen Bibel, zunächst für die erwachsene christliche Jugend" (Essen, 1802. 2 Thle.) eine rühmliche Wirksamkeit für den angedeuteten Zweck, die er in einem erweiterten Wirkungskreise, als k. preuß. Consistorialrath zu Potsdam seit 1809, und dann als Oberconsistorialrath zu Münster, seit 1816 mit unermüdlichem Eifer fortsetzte. Zur Anerkennung seiner Verdienste erhielt er im Jahre 1819 die Würde eines Ritters des rothen Adlerordens. Seine „Kleine Schulbibliothek; ein literarischer Wegweiser für Lehrer an Volksschulen" erschien im Jahre 1825 zu Essen in einer 5. Auflage und hat seine Bekanntschaft mit der pädagog. Literatur und sein Kennerurtheil auf dem Felde derselben hinlänglich dargestellt. Sein „Grundriß zur Organisation allgemeiner Stadtschulen." (Duisburg, 1804) u. sein „Briefwechsel einiger Schullehrer und Schulfreunde" 3 Thle. (Duisburg und Essen, 1812—17) stellen sehr lehrreiche und anziehende Ideale guter Schulen, zweckmäßiger Schuleinrichtungen, Schulfeierlichkeiten, und für ihren hohen Lehrerberuf begeisterter und erwärmter Lehrer auf. Obschon die Zeit in vielen Stücken vorgeschritten ist und überhaupt das Rad der Pädagogik in eine theils veränderte, theils verbesserte Bewegung gesetzt hat, so ist jener Briefwechsel doch noch heute des Lesens werth und wird manchen Lehrer auf diesen und jenen zweckmäßigen Weg leiten.

N. war auch einer der ersten, der mit dem Bell-Lancasterianismus, dem gegenseitigen Unterrichte u. s. w. (S. pädagog. Real-Encycl. unter „Bell und Lancaster und ihre Anstalten" u. s. w.) die Schullehrer Deutschlands bekannt machte in der Schrift: „Ein einziger Schullehrer unter 1000 Kindern in der Schule von Joh. Lancaster;" aus dem Engl. (1808). Dieser folgte später (1817) eine andere Schrift: „Andreas Bell und John Lancaster; Bemerkungen über die von denselben eingeführte Schuleinrichtung." — Nachdem er schon 1817 über den Gesang in den Kirchen der Protestanten einen neuen schätzbaren Beitrag zu seinen „Beiträgen zur Veredelung unserer kirchlichen und häuslichen Andachten (Krefeld, 1805)" gegeben hatte, sorgte er auch durch: „Anleitung zum Unterricht im Singen für Lehrer in Volksschulen," 2. Abth. 1818—20 und durch: „Lehrbüchlein in der Singekunst," 2. Cursus (1820) für zweckmäßige Erlernung und Einübung eines guten Gesanges in den Volksschulen. So wirksam für die Schule hat N. beinahe ein halbes Jahrhundert gewirkt. Er wirke noch lange! Seine sämmtlichen Schulschriften sind in Hergang's Handbuch der pädagog. Literatur u. s. w. verzeichnet. 10.

Naturgemäßheit der Erziehung und des Unterrichts. Die stoischen Philosophen betrachteten ein naturgemäßes (ein mit der Natur übereinstimmendes) Leben als das wahrhaft tugendhafte und allein glückselige Leben, als das höchste Gut und als das höchste Ziel alles Strebens. Sie meinten aber damit ein solches, welches innerhalb der von den Naturgesetzen bestimmten Schranken sich bewege und das in ihm zur Entwickelung Kommende theils in strenger Angemessenheit zu jenen Normen, theils in völliger Uebereinstimmung unter sich (ὁμολογία) darstelle. Wenn man nun von naturgemäßer Erziehung und naturgemäßer Unterrichtsweise redet, — und man redet oft und gern davon — so kann dies im Allgemeinen nichts Anderes heißen, als dies: es erkenne eine solche die in der Natur liegenden Gesetze und die von denselben gezogenen Schranken an, wolle nicht mehr erreichen, nicht höher fliegen, nicht schneller vorwärts gehn, nicht gewaltsamer verfahren, als diese gut heißen. Erziehung und Unterricht sollen nur ausführen, was die Natur andeutet, sollen nur stetig entwickeln, was die Natur darbietet und allein nicht zur Entwickelung bringen würde. In speciellem Sinne ist naturgemäße Erziehung und naturgemäßer Unterricht ein Verfahren, welches die individuellen Anlagen und Bedürfnisse eines Kindes, so weit sie als natürlich-entstandene angesehen werden können, möglichst beachtet und alle Maßregeln in sorgfältigem Anschließen an dieselben, allen Bildungsstoff mit genauer Beziehung auf dieselben auswählt und bestimmt.

Wir versuchen jedoch, den Begriff der Naturgemäßheit bei Erziehung und Unterricht noch weiter zu erläutern. Die Natur hält die menschliche Seele, hält auch das Kind unter festen Gesetzen; allein diese haben nicht die Kraft, sich durch sich selbst zu verwirklichen, Mißbildungen zu verhüten, vor trauriger Verkümmerung zu bewahren. Daher kommt die Erziehung als Kunst der Natur entgegen, und sie verfährt naturgemäß dann, „wenn sie gleichsam auf den Schultern der Natur sich erhebt, wenn sie der in der Natur ausgesprochenen Idee, oder dem Naturwillen gemäß ihr Wirken richtet und ausgehen läßt." (Braubach). Hieraus folgt nun aber, daß die Erziehung in gewissem Sinne über die Natur hinausgehen muß. Deshalb hört sie nicht auf, eine naturgemäße zu sein. Denn „indem die Kunst der Erziehung über die Natur hinausgeht, übernimmt sie das natürliche, in bewußtloser Nothwendigkeit geübte, Geschäft derselben und bildet es in eine menschlich bewußte und geistvolle freie Wirksamkeit der Kunst aus; sie geht auf dem Wege weiter, den die Natur gegeben, sie vollendet, was diese angefangen, und befindet sich nur so in ihrer wahren Naturgemäßheit." — Aehnlich ist es mit dem naturgemäßen Unterrichte. Auch dieser kann nicht blos das geben und in der Art geben wollen, wie die Natur, die allerdings auch in tausendfacher Weise und oft sehr wirksam unterrichtet; vielmehr muß auch er über die Natur hinausgehn, und er thut es, indem er die Mannigfaltigkeit der Erscheinungen unter bestimmte Gesichtspuncte bringen, das Einzelne in seinem Zusammenhange erkennen, das Aeußere als ein Inneres betrach-

ten, — indem er vom Sein zum Denken und Verstehen aufsteigen läßt. Das Hinausgehn über die Natur ist also hier, wie dort, keineswegs ein Herausgehn über die von der Natur gezogenen Schranken, ein Verlassen und Aufgeben des von ihr dargebotenen Fundaments; sondern nur ein Erheben von der gegebenen Basis aus zu freier Bewegung, zu wahrhaftigem Leben. Vergl. Braubach Fundamentallehre der Pädagogik (Gießen, 1841) S. 98 ff.

Naturgemäß zu erziehen und zu unterrichten, ist aber viel schwieriger, als die Meisten glauben. Es gehört dazu eine treue, tiefe, umfassende Erforschung der menschlichen Natur und der dieselbe beherrschenden Gesetze, die genaueste Kenntniß dessen, was in der kindlichen Seele ursprünglich vorhanden ist und auf dem Gegebenen gebildet werden kann, eine Unbefangenheit, die Vorurtheile als Vorurtheile erkennt und nicht klüger sein will, als die Natur, eine Unverdrossenheit, welche es nicht verschmäht, zur genauen Auffassung des psychischen Lebens, denselben Weg zehnmal zu gehn, dieselbe Entwickelung zehnmal sich zu zerlegen, eine Besonnenheit endlich, die bei allem Hinausgehn über die Natur stets wieder auf die Ausgangspuncte zurückblickt. Darum ist es nun auch gekommen, daß so selten naturgemäß erzogen und unterrichtet worden ist; häufig hat, wo es geschehen, nur ein glücklicher Tact das Rechte finden lassen. Kl.

Naturgeschichte; Naturbeschreibung; Naturkunde; Naturlehre; Naturwissenschaften. Alle diejenigen Wissenschaften, welche sich auf die Körperwelt beziehen, pflegt man unter dem Namen der Naturwissenschaften zusammenzufassen. Diese Wissenschaften haben es entweder mit einzelnen Dingen (Individuen) zu thun, oder sie beschäftigen sich mit den allgemeinen Eigenschaften der Naturkörper.

Diejenige Wissenschaft, welche den Zweck hat, die einzelnen Dinge auf unserm Planeten kennen zu lehren, wird gewöhnlich Naturgeschichte genannt, — eine Bezeichnung, die nicht ganz passend ist: denn Naturgeschichte wäre, streng genommen, eine Erzählung der Veränderungen, die vom Anfang an in der Natur vorgegangen sind. Da aber jene Wissenschaft eigentlich nur die Schilderung der Naturkörper zum Gegenstande hat, so würde sie mit größerm Rechte Naturbeschreibung heißen.

Wie die Naturgeschichte sich nur mit Einzelwesen (Individuen) beschäftigt, so haben es dagegen Physik, Chemie und Mathematik mit allgemeinen Materien zu thun. So hat namentlich die Physik (vom griech. Worte φυσις, Natur) oder Naturlehre den Zweck, über die allgemeinen Gesetze, nach denen die Körper sich verändern oder wirken, also die Ursachen, die Beschaffenheit und den Zusammenhang der sogenannten Naturerscheinungen zu belehren.

Die Kenntniß jener Einzelwesen (der Mineralien, Pflanzen und Thiere, d. i. der unorganischen und organischen Natur) und die Kenntniß dieser allgemeinen Gesetze, begreift man auch unter dem gemeinsamen Namen der Naturkunde.

Daß die Naturkunde ein Lehrgegenstand der Volksschule sei, und nicht blos gelegentlich, sondern in besondern Lehrstunden behandelt werden müsse, haben wir schon bei einer andern Gelegenheit nachgewiesen. (Vgl. den Art. „Gemeinnützige Kenntnisse" Th. I. S. 748). Dort haben wir auch gezeigt, daß der naturkundliche Unterricht in der Volksschule keineswegs den Zweck habe, die Neugierde zu befriedigen und im Gedächtnisse der Kinder eine Menge unnützen Materiales aufzustapeln; vielmehr soll jener Unterricht dem Leben selbst dienen. Soll dieser Zweck erreicht werden, so hat sich der Volksschullehrer auf eine sorgfältige Auswahl dessen zu beschränken, was für seine Kinder wirklich brauchbar sein kann; er hat darauf zu sehen, daß nicht blos die materielle, sondern auch die formelle Bildung seiner Schüler gefördert werde; er soll endlich die Natur selbst im Lichte der Religion erscheinen lassen.

Es ist gewiß, daß der Unterricht in der Naturkunde, wenn er auf die rechte Weise ertheilt wird, die formelle Bildung der Kinder im hohen Grade fördere. Von dieser Seite ist jene Wissenschaft besonders von A. Lüben angesehen worden.

„Jeder Unterrichtsgegenstand — sagt dieser Pädagog — hat nur insofern Bedeutung, als er zur Entwickelung der guten Anlagen und Kräfte des Kindes beiträgt und dadurch die allgemeine menschliche Ausbildung desselben befördert. Geht ihm diese Eigenschaft ab, so muß er von dem Gebiete der Volksschule entfernt gehalten werden, da bloße Nützlichkeit für das practische Leben niemals zur Empfehlung eines Unterrichtsgegenstandes ausreichen kann." Wir stimmen diesem Ausspruche vollkommen bei, insofern es sich um höhere Schulen handelt. In unsern Volksschulen aber ist bei der Wahl des Unterrichtsstoffes, zunächst der Gewinn für's practische Leben in's Auge zu fassen, da die kurze Lehrzeit eine strenge Sichtung des Lehrstoffes fordert. Dem geschickten Lehrer wird es gleichwohl auch hier gelingen, auf die formelle Bildung seiner Schüler hinzuwirken. — Weiterhin behauptet Lüben, daß der Unterricht in der Naturgeschichte zu den wesentlichsten Bildungsmitteln des Kindes gehöre: denn er setze die Sinnes- und Geisteskräfte mannigfach in Thätigkeit und wirke in vielen Beziehungen auf das gesammte Leben des Kindes ein. Gewiß, man muß ihm zugestehen, daß jede einzelne Sinnesthätigkeit durch Betrachtung der Naturkörper geübt werden könne; und daß jener Unterricht eben so sehr das Gedächtniß, den Witz und den Scharfsinn, als die Einbildungskraft und den Schönheitssinn in Thätigkeit setze. Nur muß der naturkundliche Unterricht auch auf bildende Weise ertheilt werden. Es kommt deshalb hier viel auf die Methode an. Diese ist es, worüber wir uns zunächst zu verbreiten haben. Wir bemerken im Voraus, daß in der Volksschule jene strenge Grenzlinie zwischen Naturlehre und Naturbeschreibung nicht gezogen werden könne; daß der Naturlehre überhaupt nur ein sehr beschränktes Gebiet anzuweisen sei, weil sie so zu sagen mehr einen speculativen Character trägt und zum tiefern Eindringen in dieselbe mathematische Kenntnisse unentbehrlich sind. Gleichwohl wollen wir, um die Uebersicht zu erleichtern, beide Wissenschaften getrennt behandeln, und sodann angeben, in wie fern das Gesagte auch auf die Volksschule anwendbar sei.

A. Naturgeschichte (Naturbeschreibung).

I. Methode.

Auch beim Vortrage der Naturgeschichte läßt sich ein doppelter Weg einschlagen, entweder der synthe-

thische, oder der analytische. Jene Methode beginnt mit der Betrachtung des Einzelnen und Besondern und vereinigt dasselbe allmählig zu einem Ganzen. Die analytische Methode dagegen geht von dem Ganzen und Allgemeinen aus, und führt den Schüler von da zur Betrachtung des Besondern. Dies auf den naturhistorischen Unterricht angewendet, wird die synthetische Methode von den Arten zu den Gattungen aufsteigen, von diesen zu den Ordnungen übergehn, und von den Ordnungen sich endlich zu den Classen erheben. Die analytische Methode dagegen beginnt mit der allgemeinen Naturgeschichte: sie gibt sogleich eine Uebersicht des Systems und steigt von den Classen durch Gattungen und Ordnungen zu den Arten herab. Der letztere Weg war bisher in den meisten Lehrbüchern der Naturgeschichte vorherrschend; der erstere dagegen ist von vielen neuen Pädagogen betreten und besonders von Lüben empfohlen worden. Gräfe (s. Gräfe's u. Naumann's Naturgeschichte u. s. w. S. XIII. f.) ist der Ansicht, daß die Synthesis zwar für den Elementarunterricht die einzig wahre Methode sei, da nur bei ihr immer von dem Bekannten aus zu dem Unbekannten stufenweise fortgegangen werden könne. Bei dem höhern Unterrichte in Gymnasien, höhern Bürgerschulen und selbst in den obern Classen der gewöhnlichen Bürger- und Volksschulen dagegen sei die analytische Methode an ihrer Stelle, weil so erst durch die Idee des Ganzen das Einzelne seine volle Klarheit und Bestimmtheit erhalte.

Im andern Sinne faßt Bechstein (s. dessen gemeinnützige Naturgeschichte u. s. w. S. 811) die Bezeichnungen analytisch und synthetisch; er kehrt die oben aufgestellte Erklärung geradezu um. Denn er sagt: „Man fängt gewöhnlich den Unterricht der Naturgeschichte mit der Eintheilung in die 3 Reiche, in das Thier-, Pflanzen- und Steinreich an. Von jedem dieser 3 Reiche giebt man dann weiter die verschiedenen Classen, Ordnungen, Gattungen und Arten an. Hierbei geht man also den Weg der synthetischen Methode, d. h. man bestimmt für die Classen sowohl, als für die Ordnungen, Gattungen und Arten gewisse Kennzeichen und Merkmale, und dann zählt man dem Schüler z. B. alle die Thiere der Reihe nach auf, welche die festgesetzten Kennzeichen an sich tragen und also zu einer Ordnung, zu einer Gattung und Art gehören. So lernt z. B. der Schüler den Iltis alsdann erst kennen, wenn er weiß, wodurch sich die 3 Naturreiche unterscheiden, was Säugethiere, Vögel u. s. w. sind; wie viel Ordnungen unter den Säugethieren vorkommen; wie viel derselben zur ersten, zweiten Ordnung gehören; wodurch sich die Thiere dieser Ordnung nach ihren Gattungskennzeichen und Characteren der Art unterscheiden, und nur alsdann erst, wenn die Reihe an die dritte Ordnung der Säugethiere, an die Raubthiere, und in dieser an die Gattung Marder kommt, erfährt er die Geschichte des Iltis.

„So brauchbar diese Methode an sich sein mag, so hat doch die Erfahrung gelehrt, daß beim Elementarunterrichte die analytische den Vorzug verdiene. Sie besteht darin, daß man den Kindern zuerst aus allen 3 Reichen der Natur mehre Gegenstände vorzeigt, sie auf die verschiedenen, am meisten in die Augen fallenden Kennzeichen und Unterscheidungsmerkmale aufmerksam macht, und ihnen die Geschichte der einzelnen Naturalien in so weit erzählt, als sie ihrer Fassungskraft und andern Verhältnissen angemessen ist. Wenn sie sich hierdurch schon einen ansehnlichen Vorrath von naturhistorischen Kenntnissen anschaulich gesammelt, schon mehre einzelne Thiere sinnlich kennen gelernt haben, welche lebendige Junge zur Welt bringen, vier Füße und Brüste haben, an welchen sie dieselben säugen können; wenn sie schon mehre Thiere aus der Erfahrung kennen, welchen die Natur einen Schnabel, Federn und 2 Füße gab; wenn sie aus eigner vorhergegangner Beobachtung wissen, was ein hakenförmiger und was ein kegelförmiger Schnabel ist; was Füße und Zehen mit einer Schwimmhaut verbunden, und was Fischflossen sind; was die Thiere für ein Gebiß haben, die Fleisch fressen, und wie das Gebiß derjenigen beschaffen ist, die sich von Gras und Kräutern nähren; wenn sie schon mehre Pflanzen und Fossilien gesehen haben u. s. w.: dann macht man ihnen erst die verschiedenen Haupt- und Nebenabtheilungen bekannt, und führt sie nun an, die Naturalien zu classificiren und zu ordnen."

Die methodischen Grundsätze und Regeln für die Behandlung des Unterrichts in der Naturgeschichte stellt Lüben (s. Dr. Diesterweg's Wegweiser zur Bildung für Lehrer, u. A. S. Z. 1838. Nr. 22) auf folgende Weise zusammen:

1) „Unterrichte anschaulich!"

Dieser Grundsatz fordert nicht blos, daß man dem Schüler die Naturkörper wirklich vorführe, sondern auch daß man überhaupt vom Anschaulichen ausgehe und von da zum Begreiflichen fortschreite. — In der Naturgeschichte sind als Einzeldinge nur die Arten anschaulich; die Gattungen, Familien, Ordnungen, Classen und Reiche sind nichts weiter, als Begriffe, welche der Mensch aufgestellt hat, um eine Uebersicht zu gewinnen. Demnach muß der naturhistorische Unterricht von den Arten ausgehn.

2) „Beginne mit dem Nahen und Bekannten und schließe daran das Ferne und Unbekannte!"

Diese Regel muß räumlich genommen, also auf die nächste Umgebung des Kindes bezogen werden. Nahe und bekannt sind dem Kinde nur die Hausthiere, und solche, die sich überall in Menge finden, wie Mäuse, Ratten, Hasen, Krähen, Sperlinge u. dergl., die Futter- und gemeinen Zierpflanzen, das Salz, der Thon, die gebräuchlichen Metalle u. s. w.

3) „Schreite vom Leichteren zum Schwereren fort!"

Das Leichtere sind in der Naturkunde die höhern Thiere und Pflanzen, weil sie die bestimmtesten, am deutlichsten ausgeprägten Gestalten haben; aus dem Mineralreiche aber die einfachen Krystalle, wenn sie nicht durch ihre Kleinheit sich dem Auge entziehn.

4) „Erstrebe überall den formalen und materialen Zweck zugleich; laß aber stets den erstern vorherrschen."

Am sichersten wird dies erreicht, wenn man den Schüler überall zur Selbstthätigkeit veranlaßt, und sich nur auf unmittelbare Mittheilung desjenigen beschränkt, was nicht vom Schüler aufgefunden werden kann, z. B. der Nutzen und der Schaden eines Naturkörpers.

5) „Vertheile den Stoff nach dem Standpuncte und den Entwicklungsgesetzen des Schülers."

Es ist verwerflich, den naturgeschichtlichen Stoff in vielclassigen Schulen so zu vertheilen, daß in der untersten Classe Zoologie, in einer höhern Botanik, in noch einer höhern Mineralogie, in der höchsten Physik gelehrt werde.

Vielmehr muß mit der Auffassung von Einzelwesen und den allgemeinsten, gröbsten Unterschieden derselben begonnen und nach und nach zu den Vergleichen von verwandten Arten, Gattungen und Familien u. s. w. bis zum System und endlich zum innern Bau und den Lebensverrichtungen der Organismen fortgeschritten werden.

6) „Vertheile und ordne den Stoff so, daß auf der folgenden Stufe in dem Neuen das Bisherige immer wieder vorkommt."

Ein Beispiel möge das deutlich machen. Die Rose kommt auf allen 4 Unterrichtsstufen vor. Auf der ersten Stufe lernt der Schüler die Haupttheile derselben kennen und beschreiben; auf der zweiten vergleicht er 2 oder 3 Rosenarten mit einander, um ihre gemeinsamen und unterscheidenden Merkmale aufzufinden; auf der dritten vergleicht er die Gattung der Rose mit der Gattung Brombeere, Apfel u. A., um mit dem Kennzeichen der Rosenblümler bekannt zu werden; auf der vierten endlich lernt er den innern Bau derselben kennen, wird über die Entstehung ihrer Stacheln, ihrer gefüllten Blumen u. s. w. belehrt.

II. Lehrgang.

Der Lehrgang, welchen man für den Vortrag der Naturgeschichte feststellt, ist zunächst von der Methode abhängig, welcher man den Vorzug geben will: denn anders wird sich der Lehrgang gestalten, wenn wir der synthetischen, anders, wenn wir der analytischen Methode huldigen.

Doch wird der Lehrgang zum Theile auch durch das naturwissenschaftliche System bestimmt, für welches wir uns entscheiden. Bei der großen Menge solcher Systeme ist die Wahl in der That nicht leicht. — Es findet nicht blos in der Bestimmung der Gattungen und Ordnungen, sondern auch in der Benennung der Classen eine große Verschiedenheit statt. —

Blicken wir zunächst auf die Zoologie.

Hier ist die bekannte Linné'sche Eintheilung in 6 Classen: Säugethiere, Vögel, Amphibien, Fische, Insekten und Würmer — kaum mehr genügend. — Auch die Hinzufügung einer siebenten und achten Classe (nämlich a) Weich- und Schaalenthiere, b) Pflanzen- und Infusionsthiere) reicht nicht mehr aus.

Neuere Forschungen haben eine andere Classification als nothwendig dargestellt. Vor Allem ist der Unterschied zwischen Rückgratthieren und Weichthieren hervorzuheben. Wir wollen hier nur die Systeme Cuvier's und Oken's neben einander stellen. —

Ersterer nimmt vier Hauptabtheilungen an, als: I. Wirbelthiere. Dieselbe begreift 4 Classen, nämlich 1) die Säugethiere mit 8 Ordnungen, als Zweihänder, Vierhänder, Fleischfresser, Nager u. s. w. 2) Vögel, mit 6 Ordnungen, als Raubvögel, Sperlingvögel, Klettervögel u. s. w. 3) Reptilien mit 4 Ordnungen als Schildkröten, Eidechsen, Schlangen, Frösche. 4) Fische in 2 Reihen, nämlich Knochenfische, Stachelflosser, Bauchflosser u. s. w. in 6 Ordnungen und Knorpelfische in 3 Ordnungen.

Hierauf folgen II. Weichthiere in 6 Classen als 1. Cl. Kopffüßler, 2. Cl. Flossenfüßler, 3. Cl. Bauchfüßler, in 9 Ordnungen, 4. Cl. Kopflose, 5. Cl. Armfüßler, 6. Cl. Borstenfüßler.

Die III. Abtheilung bilden die Gliederthiere in 4 Classen, nämlich 1) die Ringelwürmer in 3 Ordnungen. 3) die Krustenthiere (Krebse). a) Kalkschaalige. b) Hornschaalige. 3) Spinnen in 2 Ordnungen und 4) Insecten in 12 Ordnungen.

IV. Strahlthiere in 5 Classen, als 1) Stachelhäute, 2) Eingeweidewürmer, 3) Meernesseln, 4) Zoophyten (Polypen) und 5) Infusorien.

Dagegen hat das Oken'sche zoologische System das große Verdienst, auf den Parallelismus in der ganzen Natur aufmerksam gemacht zu haben, auf den es auch ganz gebaut ist. Er setzt 2 Hauptabtheilungen (Länder, nach Oken'scher Terminologie): „Eingeweidethiere" und „Fleischthiere." Um seiner großen Consequenz willen möchte dieses System besonders für höhere Schulen brauchbar sein.

Die erste Hauptabtheilung, Eingeweidethiere, (ohne Knochen), enthält 3 Kreise, nämlich I. Gallertthiere (Gedärmthiere). II. Schaalthiere, (Aderthiere und III. Ringelthiere (Athmenthiere). In dem ersten Kreise, den Gallerthieren bestehen drei Classen mit ihren Unterabtheilungen (Zünften) als 1) Infusorien (Magenthiere), 2) Polypen (Darmthiere), 3) Quallen (Saugaderthiere).

In dem II. Kreis Schaalthiere (Aderthiere) steht die 4., 5. und 6. Classe, Muscheln (Zweiohrige Aderthiere), Schnecken (Arterienthiere) und Kraken (Herzensthiere) mit ihren verschiedenen Ordnungen, die wieder in Unterordnungen (Zünfte) zerfallen.

Im III. Kreise, Ringelthiere (Athmenthiere) finden sich die 7., 8. und 9. Classe als 7) Würmer (Fellthiere) in 3 Ordnungen (Weißwürmer, Rothwürmer, Sternwürmer), von denen jede wieder in ihre besondern Zünfte, z. B. die Weißwürmer, die Bandwürmer, Saugwürmer und Rundwürmer zerfällt, 8) Krabben, (Kiementhiere) in 3 Ordnungen. 9) Fliegen (Luftröhrenthiere) mit 3 Abtheilungen, deren jede wieder in Ordnungen, (bei der 3. Abtheilung in Horden) und Zünfte zerfällt.

Die II. Hauptabtheilung bilden Fleischthiere (mit Knochen), welche den IV. und V. Kreis umfassen. Der V. Kreis, die bloßen Fleischthiere, enthält die 10., 11. und 12. Classe, nämlich 10) die Fische (Knochenthiere), die entweder unregelmäßige oder regelmäßige sind und 4 Ordnungen umfassen. 11) Amphibien oder Lurche (Muskelthiere), die in Kleinaugen und Großaugen getheilt werden, und wovon Erstere, die Kröten, Schlangen, Eidechsen mit ihren verschiedenen Zünften in sich fassen. 12) Vögel (Nerventhiere) nach den 2 Stufen der Nesthocker (Aetzvögel) und Netzflüchter (Pippel) mit ihren Ordnungen und zahlreichen Zünften der Sänger (Wurmfresser), Schnapper (Mückenfresser), Raubvögel (Fliegenfresser), Baumläufer (Madenfresser), Spechte (Engerlingfresser), Guckgucke (Raupenfresser), Spatzen (Körnerfresser), Krähen (Kernfresser), Geckler, Kolbenschnäbler (Obstfresser), Schwimmvögel, Ruderschnäbler, Schwimmer (Fischfresser), Sumpfvögel, Sondenschnäbler. Water (Amphibienfresser), Hühner, Muldenschnäbler,

Scharrer (Brotfresser), Trappen, Kurzschnäbler, Laufer (Allesfresser).

Im V. Kreis stehen die Sinnenthiere, von denen die Säuge- oder Haarthiere*) (Sinnenthiere) a) mit b) ohne Zahnlücken, die 13. Classe bilden. Auf der 1. Stufe stehn die untern Haarthiere, Pfotenthiere, nach den 3 Ordnungen Nagmäuse, Kaumäuse, Raubmäuse, wovon z. B. die erste Ordnung in die verschiedenen Zünfte der Wühlmäuse (Kornfresser), Klettermäuse (Nußfresser), Laufmäuse (Kohlfresser), zerfällt. Auf der 2. Stufe stehn die obern Haarthiere, Huf- oder Nagelthiere, mit der 4. und 5. Ordnung der Hufthiere und deren 3 Zünften, Wale, (Schneckenfresser), Schweine (Knollenfresser), Wiederkäuer (Grasfresser), und Nagelthiere (ohne Zahnlücken), mit ihren 5 Zünften und der Robben (Feischfresser), Hunde (Fleischfresser), Bären (Beerenfresser), Affen (Obstfresser), Mensch (Alles-Esser).

Auch die Botanik bietet verschiedene Systeme, die sich jedoch auf 2 Hauptformen zurückführen lassen: das Sexualsystem (von Linné begründet) und das natürliche System (sogenannt im Gegensatz des Linné'schen, welches man, nicht ganz mit Recht, auch das künstliche nennt).

Das erstere faßt bei Eintheilung der Pflanzen bekanntlich nur die Befruchtungswerkzeuge ins Auge. Es benennt und zählt die Classen nach den Staubgefäßen, die Ordnungen aber nach den Stempeln der Pflanzen. Daher trägt es den Namen Sexualsystem. (Sexus im Lat. „das Geschlecht").

1) Ein-, 2) Zwei-, 3) Drei-, 4) Vier-, 5) Fünf-, 6) Sechs-, 7) Sieben-, 8) Acht-, 9) Neun-, 10) Zehn-, 11) Zwölf-, 12) Zwanzig-, 13) Vielmännrige.

In diesen 13 Classen werden die Ordnungen gleichmäßig nach der Zahl der Stempel benannt; 1) einweibige; 2) zweiweibige; 3) dreiweibige; 4) vierweibige; 5) fünfweibige; 6) sechsweibige; 7) vielweibige. 14) Zweimächtige: Ordnung 1. Nacktsaamige, Ordnung 2. Kapselsaamig. 15) Viermächtige: Ordnung 1. Schötchenpflanzen, Ordnung 2 Schotenpflanzen. 16) Ein-, 17) Zwei- und 18) Dreibrüdrige, die Ordnungen werden nach der Zahl der Staubfäden bestimmt. 19) Mitverwachsenen Staubbeuteln. Ordnung 1. Einfache Ehe. Ordnung 2. Viel-Ehe. 20) Weibermännrige. (Ordnungen wie bei Cl. 16, 17, 18. 21) Einhäusige, 22) Zweihäusige. Ordnungen nach den Staubgefäßen. 23) Vielweibrige: Ordn. 1. Einhäusige. Ordn. 2. Zweihäusige. Ordn. 3. Dreihäusige. 24) Kryptogamen. Ordn. 1. Farrenkräuter. Ordn. 2. Moose. Ordn. 3. Aftermoose. Ordn. 4. Pilze.

Unter den natürlichen Systemen hat sich besonders das von Jussieu hervorgethan. Er hat 3 große Abtheilungen, (die nach der Zahl der Saamenlappen genannt sind, welche die Pflanze beim Keimen zeigt), 15 Classen und 100 Ordnungen. Wir nennen nur die Classen:

A. Lappenlose Pflanzen (Acotyledonen). 1) Lappenlose.

B. Einlappige: 2) Staubfäden unter dem Gröps (Monohypogynia), 3) Staubfäden um den Gröps (Monoperigynia); 4) Staubfäden auf dem Gröps (Monoepigynia).

C. Zweilappige: a) blumenlose: 5) Staubfäden auf dem Stempel; 6) um den Gröps in derselben Fläche; 7) auf dem Fruchtboden, entweder unter dem Gröps oder mit dessen Basis in gleicher Höhe.

b) Einblumige: 8) Blume unter dem Gröps befestigt; 9) Blume auf der innern Kelchwand; 10) Blume auf der Spitze des Eierstocks, mit vereinigten Staubbeuteln; 11) mit getrennten Staubbeuteln.

c) Vielblumige: 12) Staubfäden auf dem Stempel; 13) Staubfäden unter dem Eierstock oder mit dessen Basis in gleicher Höhe; 14) Staubfäden um das Ovarium auf einer der Blüthenhüllen befestigt; 15) Blüthen eigenschlechtig auf getrennten Stämmen.

Das natürliche System des Hofraths Dr. H. G. L. Reichenbach hat 8 Classen:

1) Pilze; 2) Flechten; 3) Grünpflanzen; 4) Spitzkeimer; 5) Zweifelblumige; 6) Ganzblumige; 7) Kelchblumige; 8) Stielblüthige.

Oken's botanisches System faßt, wie das zoologische alle Pflanzenorgane als Theilungsprincip. Die 3 Hauptabtheilungen sind wie bei Jussieu; nur weicht die Terminologie ab. Er nimmt 16 Classen an, in folgender Weise:

I. Markpflanzen: 1) Zellenpflanzen (Pilze), 2) Aderpflanzen (Moose), 3) Drosselpflanzen (Farren).

II. Scheidenpflanzen: 4) Rindenpflanzen (Gräser), 5) Bastpflanzen (Lilien), 6) Holzpflanzen (Palmen).

III. Organpflanzen:

Erster Gau: Stammpflanzen: 7) Wurzelpflanzen; 8) Stengelpflanzen; 9) Laubpflanzen.

Zweiter Gau: Blüthenpflanzen: 10) Saamenpflanzen; 11) Gröpspflanzen; 12) Blumenpflanzen.

Dritter Gau: Fruchtpflanzen: 13) Nußpflanzen; 14) Pflaumenpflanzen; 15) Beerenpflanzen: 16) Apfelpflanzen.

In den meisten Schulen hat man bisher das Linné'sche System beibehalten. Irgend ein natürliches System möchte demselben vorzuziehen sein; wir würden zu dem Okenschen rathen. Lüben, welcher (Anweis. zum Unterricht in der Pflanzenkunde, S. 343 ff.) das Linné'sche und das Jussieu'sche System sehr gut charakterisirt hat, führt die Schüler in beide ein, gibt aber dem Letztern den Vorzug (wenigstens für höhere Schulen).

In der Mineralogie möchte man kaum von dem althergebrachten Systeme abweichen können, da die neuern Systeme auf die unsern Schulen zu fern liegende Chemie gebaut sind. Auch Oken geht hier seinen eignen Weg, ob er sich gleich an das herkömmliche System anschließt. Seine Classification im Umrisse ist folgende:

I. Erd-Mineralien (Erden), in 4 Ordnungen: 1) Erd-Erden (Kiesel); 2) Salz-Erden (Thone); 3) Brenz-Erden (Talke); 4) Erz-Erden (Kalke).

II. Wasser-Mineralien (Salze), in 4 Ordnungen: 1) Erd-Salze (Mittelsalze); 2) Salz-Salze (Neutralsalze); 3) Brenz-Salze (Seifen); 4) Erz-Salze (Vitriole).

III. Luft-Mineralien (Brenze), in 4 Ordnungen: 1) Erd-Brenze (Kohlen); 2) Salz-Brenze

*) Oken nennt sie auch Sucke.

(Fette); 3) Brenz-Breuze (Harze); 4) Erz-Bronze (Farben).

IV. Feuer-Mineralien (Erze), in 4 Ordnungen: 1) Erde-Erze (Ocher); 2) Salz-Erze (Halde); 3) Brenz-Erze (Blenden); 4) Erz-Erze (Metalle).

Für welches dieser Systeme man sich auch entscheiden möge, — immer wird der von Lüben vorgezeichnete Unterrichtsweg anwendbar sein. Lüben nimmt für den Lehrgang in der Naturgeschichte 4 auf je ein Jahr berechnete Cursen.

1. Curs. Arten.

Lehrstoff: a) die gemeinsten Pflanzen der Umgegend, mit Ausschluß der Gräser, der meisten Doldengewächse, der Zusammengesetzblüthigen und der Kryptogamen. Jede der größern natürlichen Familien wird durch eine Pflanze repräsentirt. b) Die Hausthiere und andere häufig vorkommende Thiere der Umgegend. Aus jeder Classe kommen einige Thiere vor. c) Die gemeinsten einfachen Mineralien.

Zweck: Kenntniß der gemeinsten Naturkörper in der nächsten Umgebung, richtiges Benennen und Beschreiben ihrer Theile, Auffassen der allgemeinsten Unterschiede aller 3 Naturreiche, Uebung der Sinne, des Anschauungsvermögens und anderer Geisteskräfte.

Behandlungsweise: Betrachtung jedes einzelnen vorgezeigten Naturkörpers — Benennung — Aufsuchung der Hauptheile und Angabe der Merkmale. Schriftliche Wiederholung. — Nur kurze Mittheilung des Nutzens und Schadens der Naturkörper. — Nachdem mehre verwandte Naturkörper besprochen sind, werden sie unter einander verglichen und ihre gemeinsamen, so wie ihre unterscheidenden Merkmale angegeben. Schluß des Cursus: Angabe der allgemeinsten Unterschiede der 3 Reiche.

2. Curs. Gattungen.

Stoff: Wieder aus allen 3 Reichen. Arten, welche mit früher dagewesenen oder jetzt vorliegenden zu derselben Gattung gehören, um die Merkmale jeder Gattung festzustellen. Auch jetzt können die unvollkommnern Thiere, die Kryptogamen, die zusammengesetzten Mineralien übergangen werden.

Zweck: Erweiterung und feste Begründung aller bereits erlangten Kenntnisse, Entwickelung der Begriffe von Gattung und Art, Uebung der Sinne und Geisteskräfte durch Vergleichen verwandter Gegenstände.

Behandlungsweise: Alle zur Betrachtung bestimmte Arten und Gattungen werden wo möglich zugleich vorgelegt — Vergleichen und Unterscheiden — wesentliche und unwesentliche Merkmale — daraus abgeleitete Kennzeichen der Gattung und der Arten. Nahe verwandte Gattungen werden mit einander verglichen und zu Gruppen oder Familien zusammengestellt. Schriftliche Wiederholung. Die Kunstausdrücke werden erst mitgetheilt, sobald die Schüler den damit bezeichneten Gegenstand kennen.

3. Curs. Natürliche Familien. Systemkunde.

Stoff: Die wichtigsten ausländischen Naturkörper und die früher ihrer Schwierigkeit wegen zurückgestellten Gattungen werden nun mit eingereiht und Belehrungen über den technischen Gebrauch, über Vergiftung durch Pflanzen und Mineralien u. s. w. so vollständig, als nöthig.

Zweck: Entwickelung des Begriffs „natürliche Familie;" Uebung im Ordnen und Classificiren; allgemeine Uebersicht der geographischen Verbreitung wichtiger Naturkörper.

Behandlung: Die Gattungen einer Familie werden auf ähnliche Weise verglichen, wie vorher die Arten. Entwerfung tabellarischer Uebersichten durch die Schüler. Unentbehrlich sind hier naturhistorische Sammlungen, nach Familien geordnet. — Die Familien eines Reichs, welche am nächsten mit einander verwandt sind, werden nun zu größern Gruppen — Ordnungen und Classen — vereinigt und zuletzt zu einem Systeme zusammengereiht. — Die Schüler zeichnen die Umrisse von den Repräsentanten der natürlichen Familien.

4. Curs. Innerer Bau und Natur der Geschöpfe.

Stoff: Anthropologie. — Das Wichtigste über den innern Bau und die Seelenthätigkeit der größern Thiergruppen — so wie über den innern Bau, die chemischen Bestandtheile und das Leben der Pflanzen. Das Wichtigste über die Grundstoffe der Mineralien. Genaue Vergleichung der Naturreiche.

Zweck: Kenntniß des innern Baues und der Natur der Geschöpfe; Auffassen der Gesetze, nach welchen die Verrichtungen und die Bildung derselben erfolgen; Einsicht in den Zusammenhang der gesammten Naturkörper.

Behandlung: Die hier erforderlichen Präparate werden erst einzeln betrachtet, dann verglichen. Bisweilen werden Thier- und Pflanzen-Zergliederungen vorgenommen; auch wohl chemische Verbindungen in ihre Grundstoffe zerlegt. Wünschenswerth ist ein Vergrößerungsglas.

(Lüben's Princip ist von Gabriel angegriffen, von G. Niemann u. A. aber vertheidigt worden).

Auch Eichelberg (Prof. der Naturgeschichte in Zürich) betritt wie Lüben den analytischen Weg, doch tadelt er an der Lüben'schen Methode: „daß sie von den ihrem natürlichen Character nach beschriebenen Arten zunächst die Idee der Gattung, aus der Vergleichung mehrer Gattungen die Idee der Familie, und so aufsteigend die Idee des Reichs und der Classe hervorzubringen gesucht, ohne zu bedenken, daß in der durch eine erschöpfende Betrachtung des Individuums erlangten Idee der Art, die Ideen ihrer Gattung, Familie, Ordnung und Classe schon enthalten sind, und es eigentlich Sache der Methode sei, aus denselben auf naturgemäßem Wege die Definitionen des Systems abzuleiten. Namentlich werden die innern thierischen Organe zu wenig berücksichtigt." Eichelberg geht zwar auch von der Betrachtung der Individuen aus, aber sein Verfahren gibt gleich von vorn herein eine erschöpfende Betrachtung der äußern und innern Organisation. Er läßt aus den dadurch erlangten Ideen zunächst die leichter auffaßbaren Definitionen des Systems in analytischer Weise abstrahiren, und jene, da sie im Anfange nur unvollkommen sein können, durch fortgesetztes Betrachten mehrer, zu einer Gruppe gehörenden Individuen und durch Aufsuchen der gemeinsamen und unterscheidenden Merkmale derselben allmählig vervollständigen und berichtigen. — Freilich möchte die Terminologie, die Eichelberg vorausschickt, für Anfänger in der Naturwissenschaft nicht

durchgängig faßlich sein. Sein Gang möge durch folgende Skizze noch anschaulicher werden:

Einleitende Sacherklärungen. (Natur, Körper, organisch, unorganisch u. s. w.)

Organographie: Beschreibung der thierischen Organe: 1) der einfachen (Knochen, Muskeln, Nerven, Darmsystem, Athmungs-, Gefäßsystem), — 2) der zusammengesetzten — (Bewegungsorgane, Sinnes-, Vermehrungsorgane). [Vermehrungsorgane? ist das ein Lehrgegenstand für Kinder?]

Systemkunde: a) das künstliche; b) das natürliche System (nach 6 Kreisen: Wirbel-, Glieder-, Wurm-, Weich-, Strahlen-, Urthiere). — Entwickelung der Begriffe: Art, Varietät, Gattung, Familie, Ordnung.

Beschreibung der Hauptthierformen und deren Vergleichung:

1. Stufe. Vergleichende Darstellung der Kreise und Classen des Thierreichs. (Aus dem Kreise der Wirbelthiere werden die vier Classen der Säugethiere, Vögel, Reptilien und Fische an der Hauskatze, der Garten-Elster, der gemeinen Eidechse und dem Flußbarsche kennen gelehrt, und dabei zugleich auf den äußern und innern Bau dieser Thiere Rücksicht genommen). Hierauf in ähnlicher Weise der Kreis der Gliederthiere in 6 Classen: Insekten, Tausendfüße, Spinnen, Krustenthiere, Rankenfüßer, Räderthiere; der Kreis der Würmer in 2 Classen: Rothwürmer und Weißwürmer; der Kreis der Weichthiere in 6 Classen, der der Strahlenthiere in 2 Classen und der Urthiere in 2 Classen). — Uebersichtliche Vergleichung dieser an einzelnen Arten nachgewiesenen 6 Thierkreise. — 2. Stufe. Vergleichende Darstellung der Ordnungen des Thierreichs. (Hier werden z. B. in der Classe der Säugethiere 16 Arten beschrieben, und durch dieselben 16 Ordnungen repräsentirt: Affe = Vierhänder; Fledermaus = Handflügler; Fuchs = Raubthier; Maulwurf = Erdwühler; Känguru = Beutelthier; Hase = Nagethier: Faulthier = Faulthiere; Gürtelthier = Gürtelthiere; Ameisenbär = Wurmzüngler; Schnabelthier = Kriecher; Pferd = Einhufer; Reh = Zweihufer; Seehund = Robben; Seemaid = Sirenen; Wallfisch = Wale. In ähnlicher Weise werden die Vögel, die Reptilien und Fische behandelt).

Für Pflanzenkunde und Mineralogie gilt derselbe methodische Gang.

Noch müssen wir der Unterrichtsmethode Gabriel's gedenken. (Vgl. den Art. „Gabriel" Th. I. Seite 713 ff.). Dieser erklärt sich gegen das Ausgehen von der Art-Anschauung, da der geistige Proceß, durch welchen wir die Natur auffassen, ein umgekehrter sei; die noch unentwickelte Anschauung fasse die Naturkörper zuerst als gleichartig auf und erst allmählig werden die Verschiedenheiten wahrgenommen. Das Abstractum der Naturkörper zerfällt zuerst in die Untergruppen: Thier, Pflanze, Mineral, jede repräsentirt durch einen Naturkörper, etwa ein Pferd, eine Tulpe, einen Sandstein. Erstarkt die Anschauung und beachtet sie noch feinere Merkmale, so findet sie z. B., daß der Vogel nicht gleich sei dem Pferde und so wird die Vorstellung „Thier" dadurch berichtigt, daß alle dem Pferd und Vogel nicht gemeinschaftlichen Merkmale von ihr abgeschieden werden. So werden allmählig die Vorstellungen von den Thierclassen gewonnen. — Zufolge dieser Ansichten geht Gabriel vom Höchsten aus: er beginnt mit dem Menschen und den ihm am nächsten stehenden Naturkörpern. Von den höchsten Gruppen steigt er zu den niedrigsten hinab. Bei jedem Gegenstande trennt er 1) die Betrachtung des Aeußern, der Form; 2) des Innern, des Baues; 3) der Lebenserscheinungen. So erhält er für den Unterricht 3 Curse: 1. Cursus des Aeußern, der Form, (Cursus der äußern Anatomie); 2. Cursus des Innern — Bau, (Cursus der innern Anatomie); 3. Cursus über die Thätigkeit der Organe — Leben, (Physiologie). Der erste Curs entspricht der Anschauung, der zweite der Phantasie, der dritte der Reflexion. — Die Methode Gabriel's schlägt also einen Mittelweg zwischen dem alten und neuen ein. Sie fordert hochstehende Schulen und sehr tüchtige Lehrer. (Ein ähnliches System ist rücksichtlich der Physik von J. Heussi befolgt worden).

III. Anwendung auf die Volksschule.

Wenn auch für höhere Bürgerschulen und Gymnasien der von Lüben aufgestellte Lehrgang durchaus zweckmäßig sein mag, so ist er dennoch für unsre Volksschulen nicht anwendbar. Es fehlt uns zur Durchführung desselben nicht blos an Zeit, sondern auch die Classeneintheilung macht jene strenge Scheidung in 4 Curse unmöglich. Viele Volksschulen sind noch immer ungetheilt, die übrigen sind nur in 2, höchstens 3 Classen abgetheilt. Ueberhaupt können für naturkundlichen Unterricht in der Volksschule nur wenige Stunden ausgeworfen werden. — Lüben ist deshalb bemüht gewesen, jenen Lehrgang für die Volksschule zu modificiren. Seine neueste Schrift („Naturgeschichte für Kinder in Volksschulen") stellt aber unsere jetzige Volksschule immer noch zu hoch und macht Forderungen an dieselbe, die unter hundert Elementarschulen kaum Einer zu erfüllen im Stande ist. Sein Verfahren beruht auch hier auf der für höhere Schulen befolgten Methode. In der Unterclasse der Volksschule werden z. B. aus der Zoologie das Pferd und der Hund, der Haushahn und die Gans, der Wasserfrosch und die Eidechse, der Häring (?) und der Aal, der Flußkrebs und die Maueraffel, der Maikäfer und der kleine Fuchs (Schmetterling), die Kreuzspinne und der Bücherscorpion, der Regenwurm und der Blutegel beschrieben. Im zweiten Curs (für die Mittelclasse) werden von den Säugethieren 4 Gattungen (Pferd, Hund, Hase, Fledermaus), jede mit 2 bis 3 Arten, von den Vögeln ebenfalls 4, von den Reptilien 2 Gattungen u. s. f. beschrieben. Im dritten, für die Oberclasse bestimmten Curs folgt dann eine Uebersicht der natürlichen Thierfamilien und der Ordnungen; zum Schlusse Bemerkungen über das künstliche (Linné'sche) und über das natürliche (Cuvier'sche) System. — Dabei soll das Kind selbst einen Leitfaden in der Hand haben, zu Hause schriftliche Arbeiten über Gegenstände aus der Natur liefern, die vorzüglichsten Wirbelthiere nach guten Abbildungen zeichnen, diejenigen wirbellosen Thiere, die sich gut aufbewahren lassen, sammeln, eben so eine Blatt-, Blüthen- und Fruchtsammlung der einheimischen Pflanzen anlegen, auch die in der Gegend vorkommenden Mineralien sammeln. — Alles sehr zweckmäßig, wenn wir nur in unsrer Volksschule dazu überall Zeit hätten, und — wenn allenthal-

ben Lehrer vorhanden wären, welche die nöthige Bekanntschaft mit den Naturproducten besäßen.

Wahr ist's freilich, daß der naturkundliche Unterricht bisher in vielen Volksschulen vernachlässigt worden ist, und darin ein anderer Weg betreten werden muß.

Vor allen Dingen bleibe der Lehrgang dem Lüben'schen Grundsatze treu: unterrichte anschaulich! — Schon der Anschauungsunterricht der Unterclasse führe das Kind in die Natur ein. Es lerne hier durchaus nur heimathliche Naturkörper kennen, und zwar solche, die seiner Seele (wie die bekannten Hausthiere) lebhaft gegenwärtig sind, oder noch besser in unmittelbarer Anschauung kleiner lebendiger oder ausgestopfter Thiere. Hier trage der Unterricht ein religiöses Gepräge. Zur Erheiterung dienen kleine Fabeln, die das Naturell eines Thieres recht veranschaulichen, namentlich die Hey-Speckter'schen*). — Für formelle Bildung wirkt der Lehrer schon hier dadurch, daß er die Merkmale durch das Kind selbst aufsuchen, vergleichen und unterscheiden läßt. (Heuristische Lehrform). Wir würden für diese Elementarstufe die Gabriel'sche Weise vorschlagen, und vor allen Dingen durch Anschauung eines Thieres, einer Pflanze und eines Minerals die Hauptunterschiede der 3 Naturreiche feststellen.

Doch würden wir erst in der Mittelclasse auf die Eintheilung der Thiere in Classen eingehn und hier bei dem ganz alten Systeme uns begnügen. Also für die Zoologie (mit der jedenfalls zu beginnen wäre): Thiere mit rothem warmen Blute — Thiere mit rothem kalten Blute — Thiere mit weißem Safte. Für die Botanik: Holzgewächse (Blumen und Sträucher), Kräuter, Gräser, Moose, Schwämme. Für die Mineralogie: Erden und Steine, Salze, Brenzen, Metalle. — Wie wenig auch jenes System dem gegenwärtigen Standpuncte der Wissenschaft entspricht, so ist es doch für unsere Volksschulen, wie sie nun einmal sind, ausreichend.

Auch in der Mittelclasse ist überall Anschauung die Hauptsache. Darum wird durchaus von vaterländischen Producten ausgegangen, die in Natura vorgezeigt werden. Deshalb sollte auf Seminarien schon darauf Bedacht genommen werden, daß die künftigen Lehrer sich selbst Sammlungen von Naturkörpern anlegen lernen**), also mit dem Ausstopfen vierfüßiger Thiere und Vögel, dem Präpariren und Aufbewahren wirbelloser Thiere, dem Trocknen der Pflanzen u. s. w bekannt würden. (Bei den Vögeln sind auch die Eier und Nester derselben nicht zu vergessen.) — Den Hausthieren und den vorzüglichsten einheimischen Amphibien, Fischen, Insecten und Würmern sind sogleich die heimathlichen Pflanzen anzureihen und zwar noch im Sommerhalbjahre, damit auch hier frische Exemplare vorgezeigt werden können. Herbarien sind wohl gut, doch ersetzen sie die frische Pflanze nicht. Im Winterhalbjahre können dann einige vaterländische Mineralien besprochen werden. — Lüben hat überall nur den Aufbau seines Systems im Auge, und vermeidet zu ängstlich das Nützliche und Schädliche hervorzuheben, „weil das engherzig mache, dem Eigennutze und der Selbstsucht Raum gebe." Gleichwohl sind wir in der Volksschule genöthigt, vorzugsweise auf nützliche und schädliche Naturkörper Rücksicht zu nehmen; die kurzgemessene Zeit dränget dazu. Ein gewandter Lehrer wird dabei dem gefürchteten Eigennutze oder der aus Bekanntschaft mit dem Schädlichen angeblich hervorgehenden Aengstlichkeit wohl zu wehren wissen. Schon die fortwährende Hinweisung auf Gott und dessen Fürsorge für die geringsten Geschöpfe muß demüthig machen und so die Selbstsucht ersticken. — Eben so sehr ist Lüben gegen das Erzählen von Anecdoten aus dem thierischen Leben und doch characterisiren gerade diese ein Thier oft sehr. Freilich muß der Lehrer hier eine kluge Auswahl veranstalten und nicht Fremdartiges einmischen. (Lenz gibt viele schätzbare Anecdoten, doch dann und wann des Guten zu viel!) — Uebrigens ist durch alle Classen der Volksschule darauf zu achten, daß durch den naturhistorischen Unterricht sowohl mittelbar als unmittelbar der Thierquälerei entgegengewirkt werde. Vgl. A. S.-Z. 1842. Nr. 88 f. „Was die Schule thun soll für Achtung gegen die Natur, für Menschlichkeit gegen die Thiere" — von Joh. Becker.

In der Mittelclasse können auch schon einige fremde Thiere erwähnt und beschrieben werden, — wenigstens solche, die das Kind gewiß dem Namen nach kennt, — wie der Wolf, der Löwe, der Affe, der Bär, der Strauß u. s. w. Von den Pflanzen sind diejenigen ausländischen Producte zu erwähnen, die in jedem Kaufladen zu bekommen sind und in den meisten Haushaltungen gebraucht werden, wie Kaffee, Zucker, Thee, Zimmt, Pfeffer, Baumwolle, Baumöl u. s. w. — Auf systematische Ordnung kommt es hier nicht an. Der Lehrer muß von solchen ausländischen Producten im Winterhalbjahre sprechen, da die Unterredung über vaterländische Naturkörper ihn den ganzen Sommer hindurch beschäftigen wird. — Gute illuminirte Abbildungen sind hier durchaus nöthig. Leider drängen viele Kupfertafeln auf einem einzigen Blatt zu viel zusammen, ohne das richtige Größenverhältniß zu beobachten! — Sehr zweckmäßig sind die neuerdings aus Papier-maché gefertigten Abbildungen von Thieren, da wir nun einmal in der Volksschule kein Naturalien-Cabinet haben können.

Wie der Lehrer bisher vom Bekannten und in die Augen Fallenden ausging, so kann er in der Oberclasse dagegen vom Unscheinbaren, Kleinen zum Größern, Vollkommnern aufsteigen, also vom Mineralreiche zum Pflanzen-, von da zum Thierreiche, schließend mit dem Körper und der Seele des Menschen. (In der Mittelclasse kommt aus der Menschenkunde nur eine populäre Gesundheitslehre vor). Er kann hierbei systematischer verfahren; doch halte er sich ja an die einfachsten und übersichtlichsten Classificationen. Der technologische Gesichtspunct ist nächst dem religiösen besonders zu beachten. Für viele Schulen möchte es rathsam sein, nach einer allgemeinen systematischen Uebersicht alle Naturkörper nach dem Nutzen zu classificiren. Für das Pflanzen- und Thierreich wenigstens ist eine derartige Eintheilung sehr leicht durchzuführen. Etwa in dieser Art:

(Vgl. Kirsch Entwurf eines Unterrichtsplanes für Volksschulen. Leipzig, 1840. S. 125 ff.).

Pflanzenreich. 1) Pflanzen, welche den Men-

*) Zu gleichem Zwecke empfehlenswerth sind die „Fabeln, und Räthsel über Gegenstände der Natur für die Jugend" — von Christian Harms. Mit 8 Steindrücken. (Oldenburg, Stalling. ⅔ Thlr.)

**) Solche Sammlungen von den Kindern anlegen zu lassen, ist nicht überall thunlich, gibt wohl auch zur Thierquälerei Veranlassung.

schen Nahrung geben — deren a) Früchte — oder b) Blätter — oder c) Wurzeln — oder d) Blüthen — oder e) Mark — oder f) Stengel — oder g) welche ganz genossen werden. 2) Futterpflanzen. 3) Pflanzen, die Getränke geben. 4) Gewürze. 5) Arzneien. 6) Uns kleidende Pflanzen. 7) Oelkräuter. 8) Farbepflanzen. 9) Nutz- und Brennholz. 10) Zuckerpflanzen. 11) Giftpflanzen. 12) Zierpflanzen. 13) Wunderbare Pflanzen — eine Classe, die besonders Gelegenheit gibt auf die Wunder der Schöpfung hinzuweisen.

Thierreich: 1) Zug- und Lastthiere. 2) Thiere, die uns Nahrung geben. 3) Thiere, von welchen wir Kleidung und Betten erhalten. 4) Thiere, die man wegen eines andern Nutzens oder auch nur des Vergnügens wegen hält. 5) Thiere, deren Hörner, Zähne, Schalen verarbeitet werden. 6) Thiere, die uns Schmuck geben. 7) Medicinische Thiere. 8) Thran- und Fettthiere. 9) Thiere, die uns durch Vertilgung anderer Thiere nützlich werden. 10) Beschwerliche, furchtbare, giftige Thiere. 11) Wunderbare Thiere (die sich durch seltsame Gestalt, sonderbare Naturtriebe oder andere merkwürdige Eigenschaften, z. B. Electricität auszeichnen). Hier sind auch die Wunder Gottes im Kleinen zu erwähnen und wo möglich durch das Mikroskop zu veranschaulichen.

Wir wissen, daß diese Classification vor Systematikern keine Gnade findet, doch halten wir sie in der Volksschule für ganz practisch.

Ein freier Vortrag ist Hauptbedingung, — freilich nur dem Lehrer möglich, der des Stoffes vollkommen Herr ist.

Die Vertheilung der Naturproducte über die Erde, muß auf der Landkarte nachgewiesen werden.

IV. Literatur.

1) Methodik des Unterrichts in der Naturkunde.

Hierüber finden sich treffliche Andeutungen in den Jahrgängen d. Allg. Schulzeit. 1827, 30, 35, 37, 38, 42 u. 43, in Diesterweg's rhein. Bl. 1842. Haufchel's Magazin 1841. Mager's pädag. Revue. Bd. 2 u. 3. Kritische Beleuchtung d. in d. neuesten Zeit f. d. naturhistorischen Unterricht anempfohlenen Methoden von J. H. Schulz — (in 4 Artikeln). Niemeyer's Grundsätze u. s. w. Th. II. S. 254 ff. Zerreuner's Grundsätze d. Schulerzieh. u. s. w. S. 478 ff. Dr. Hergang's Zehn Jahre. Bd. III. Brief 24. Schweitzer's Methodik. S. 336 ff. Schwarz üb. religiöse Erziehung. S. 165—175. („Wie soll die Naturwissenschaft gelehrt werden?") Dr. K. F. R. Schneider d. naturkundl. Unterricht, ein allseitiges Bildungsmittel f. Schulen überhaupt u. s. höhere Bürgerschulen insbesondere. Breslau, 1837. 12½ Sgr. A. Lüben Anweis. z. Unterricht in d. Naturgeschichte. Nach naturgemäßen Grundsätzen. Halle, 1832. Dr. G. Jäger über d. relativen Werth d. Naturwissenschaften f. d. formelle Bildung d. Jugend. Stuttgart, 1841. Denzel's Einleitung u. f. w. gibt Th. III. Abtheil. 3. S. 165 ff. einen Lehrgang f. d. naturkundlichen Unterricht d. Mittelclasse, u. Abtheil 4. S. 18 ff. f. d. Oberclasse — d. letztern unter d. Ueberschrift: „Religiöse Naturbetrachtung."

2) Naturgeschichtliche Werke.

a) Allgemeine.

Wir gedenken hier nur der neuern und neuesten, als neben denen von Raff, Funke, Lippold, Helmuth, Stein, Rebau, Sickel, Wilmsen, Hoffmann, Nicolai, Burmeister, Munke, Tetzner, Melos, Schwägrichen, Holzhey, Görlitz, Stiefel, Krüger, Jerrer, Wernhard, Dobel, Perleb, Metzler, Scholz, Kähler, Löbe, Glatz, Daniel u. A., als vorzüglich empfehlenswerth G. H. v. Schubert Lehrbuch d. Naturgeschichte f. Schulen. 13. Aufl. Erlangen, 1842. 12½ Sgr. Oken allgem. Naturgeschichte f. alle Stände. 12 Bde. Stuttgart, 1839 ff. (Der Beisatz „für alle Stände" ist nicht wörtlich zu nehmen). H. Kaiser Naturgeschichte d. Mineral-, Pflanzen- u. Thierreichs. Ein Lehrbuch f. Bürger- u. Landschulen, so wie auch z. Selbstbelehrung f. Erwachsene. In 2mal 42 Lectionen abgefaßt von einem Lehrerverein. Leipzig, 1843. 12½ Sgr. A. Lüben Leitfaden f. d. Unterricht in d. Naturgeschichte in Volksschulen, Bürgerschulen, Gymnasien u. Seminarien, mit vielen Aufgaben u. Fragen zu mündl. u. schriftl. Lösung. Berlin, 1837. Dessen Naturgeschichte f. Kinder in Volksschulen. Nach unterrichtenden Grundsätzen bearb. 3 Thle. Halle, 1842. C. E. Gabriel Naturkunde f. gebildete Freunde derselben, namentl. f. Lehrer nach methodischen Grundsätzen bearbeitet. Berlin, 1839—41. F. Eichelberg methodischer Leitfaden z. gründl. Unterricht in d. Naturgeschichte f. höhere Lehranstalten. 3 Theile. Zürich, 1839 f. 1⅓ Thlr. Dr. H. Gräfe Naturgeschichte d. 3 Reiche. Ein Hand- u. Hilfsb. f. Lehrer, ein belehrendes Lesb. (Neue Bearbeit. d. Handb. d. Naturgeschichte f. Schule u. Haus). 2 Bde. Berlin, 1841. 3 Thlr. Dr. H. Gräfe u. J. F. Naumann Naturgeschichte nach allen 3 Reichen f. Schule u. Haus u. f. w. Eisleben, 1834 ff. Dr. H. O. Lenz gemeinnützige Naturgeschichte. 4 Bde. Gotha, 1835 ff. 6⅔ Thlr. Naturgeschichte d. 3 Reiche. Zur allgem. Belehrung bearbeitet von Bischoff, Blum, Bronn, v. Leonhard, Leuckardt u. Voigt. Fr. Atzerodt Naturgeschichte f. Schulen. Leitfaden f. Lehrer u. Schüler. Leipzig, 1834. 3¾ Sgr. K. Kärcher kleine Naturgeschichte zum Gebrauche f. Schulanstalten u. Privatinstitute, elementarisch bearbeitet. Stuttgart, 1833. ⅓ Thlr. M. A. F. Prestel Lehrb. d. Naturgeschichte f. höhere Lehranstalten u. z. Hausgebr. Emden, 1840. G. H. C. Lippold Naturgeschichte f. Bürgerschulen. Mit 27 Abbild. Leipzig, 1842. 27½ Sgr. Dr. A. Rudolphi anschaul. Belehrungen üb. d. Natur nach ihrer zeitgemäßen Entwickelung. Leipzig, 1841. 4 Bde. 5⅓ Thlr. M. Perty allgem. Naturgeschichte, als philosophische u. Humanitätswissenschaft f. Naturforscher, Philosophen u. d. höher gebildete Publicum. Bern, 1837. G. Apel Leitfaden z. Unterricht in d. Naturgeschichte f. Schullehrer-Seminarien, Präparanden-Anstalten u. Schulen. Magdeburg, 1836. ⅓ Thlr. Dr. C. F. Nietsch Leitfaden z. Unterricht in d. Naturbeschreibung u. Naturgeschichte durch Tabellen und deren Erläuterung. Hanau, 1835. Dr. H. R. Schmidt Grundriß d. Naturgeschichte. Für d. obern Classen höherer Bürgerschulen. Danzig, 1843.

aa) Vom religiösen Standpuncte ist die Naturgeschichte besonders in den Schriften von Schubert, Melos und Eckerle behandelt. Ueberdies vergleiche man neben den bekannten Werken von Sander K. Kirsch Lese- u. Lehrb. d. gemeinnützigen Kenntnisse f. evangelische Volksschulen. 1. Curs. 2. Aufl. Leipzig, 1842. Kleine Naturgeschichte. Geordnet nach d. natürl. System d. Prof. Oken u. s. w., zur Beförderung einer religiösen Naturanschauung u. f. w. Schwäbisch-Hall u. Leipzig, 1841. J. Baumann Naturgeschichte für das Volk. Ein Buch für Schule und Haus u. s. w. Luzern, 1837. 1⅓ Thlr. Dr. P. Scholz Werke d. Allmacht od. Wunder d. Natur. 12 Bde. Breslau, 1826—37. Jeder Band 1⅓ Thlr. Jost Annegarn Naturgeschichte aus d religiösen Standpuncte. Münster, 1837. ⅔ Thlr. (Für die katholische Jugend).

bb) Gegen Thierquälerei:

Striez Materialien f. Lehrer an Volksschulen zur Verhütung d. Thierquälerei. 3. Aufl. Potsdam, 1843. ⅓ Thlr. Dr. J. J. Kromm der Thierfreund. Stuttgart, 1838. M. C. A. Dann Bitte der armen Thiere an ihre vernünftigen Mitgeschöpfe u. s. w. 2. Aufl. Tübingen, 1838. Die Thierfreunde. Zwickau, 1842. J. L. W. Scherer d. Leiden d. Thiere. Mit Kpfrn. Elberfeld, 1809. 1⅓ Thlr. Dessen d. Freuden d. Thiere. Nürnberg, 1812. 1⅓ Thlr. Das Thierquälen, Baumbeschädigen u. s. w. Katechis. für Schulen. 1809. ⅓ Thlr. Das Thierquälen. Erzählung f.

Kinder. 1828. 2 Sgr. v. Ammon's Predigt über das Wohlwollen gegen Thiere. Dresden, 1829. 5 Sgr. Fischer üb. Thierquälerei, f. Schulen. 2. Aufl. 1831. 3¾ Sgr. Meyer Unterhaltungen eines Vaters mit seinen Kindern üb. d. Pflichten gegen Thiere. 1835. 3¾ Sgr. G. Nieritz Fedor u. Luise, od. d. Sünde d. Thierquälerei. Berlin, 1843. 10 Ngr.

b) Zoologie.

G. F. Fischer vollständ. Handb. einer technol. u. ökonom. Naturgeschichte d. Säugethiere. Carlsruhe, 1822. 3⅓ Thlr. C. G. Herrmann kl. Naturgesch. d. Thierreichs. Nürnberg, 1833. Schmid Blicke in d. Haushalt d. Natur u. Darstellungen a. d. Thierwelt. Halberstadt, 1826. ¼ Thlr. A. Lüben vollständige Naturgeschichte d. Thierreichs, mit Abbild. von J. Brückner, d Hft. á 7½ Sgr. color. 15 Sgr. Ch. Quir Naturbeschr. der Thiere. 3 Bdchn. Aachen, 1827. ⅔ Thlr. C. E. Gabriel Leitfaden z. einem methodischen Unterrichte in d. Menschen- u. Thierkunde, in 3 Cursen. Berlin, 1840. (Vgl. oben). B. Kote d. Thierreich. 2. Aufl. Magdeburg, 1841. 12½ Sgr. F. S. Voigt d. Thierreich 4 Bde. Leipzig, 1831—36. 11⅓ Thlr. Dr. J. J. Kaupp d. Thierreich in seinen Hauptformen, systematisch beschrieben. 3 Bde. Darmstadt, 1835. A. Goldfuß Grundriß der Zoologie. 2. Aufl. Nürnberg, 1834. D. C. Garthe zoologische Tabellen. Cöln, 1837. ⅔ Thlr. (sehr zu empfehlen). H. A. v. Kamp d. Sänger im Frühlingshaine. Crefeld, 1838. ⅓ Thlr. Schmidt-Göbel Naturgeschichte d. Thierreichs f. d. ersten Unterricht. Prag, Haase. Die Hausthiere im Verhältnisse zu d. Gewerben, Künsten u. s. w. Leipzig, 1834. Die Vögel u. ihre Nester. Leipzig, 1835. Die Insekten u. ihre Wohnungen. Daselbst 1836. Wilde Thiere, ihre Natur, Lebensweise u. s. w. Leipzig, 18 6. H. O. Lenz Schlangenkunde. Gotha, 1832. 4⅓ Thlr. G. Reban d. merkwürdigsten Säugethiere nach ihren Stämmen, ihrem Naturell, ihrer Lebensweise, ihrem Nutzen u. Schaden u. s. w. Stuttgart, 1842. 1 Thlr. (Mit illum. Kupf. 1½ Thlr.) v. Cuvier das Thierreich geordnet nach seiner Organisation, übersetzt v. F. S. Voigt. Leipzig, 1831—43. 6 Bde. 18 Thlr. (Wissenschaftl. Werk). S. Schilling ausführl. Naturgeschichte d. Säugethiere in systematischer Ordnung, mit 204 Abbild. 2. Aufl. Breslau, 1843. F. Brüllow systemat. Eintheil. d. Thierreichs f. Schulen. Posen, 1843. 12¼ Sgr. Fr. Naumann Naturgeschichte d. Vögel Deutschlands. Leipzig, Fleischer. (Umfangreiches, bis zum 12. Theile gediehenes Werk). Milne-Edwards Handb. d. Zoologie — übersetzt v. Dr. M. S. Krüger. 2 Bde. Berlin, 1843. 4 Thlr.

c) Botanik.

Die vorzüglichsten botanischen Handbücher s. in dem Art. Botanik Th. I. S. 360 ff. Ueberdies nennen wir:

J. C. G. Meinecke d. Botaniker ohne Lehrer. Halle, 1809. F. S. Voigt Lehrb. d. Botanik. 2. Aufl. Jena, 1827. ¾ Thlr. W. L. Petermann d. Pflanzenreich mit vorzügl. Berücksichtigung seines Nutzens oder Schadens, nach d. natürl. System geordnet. Leipzig, 1842 f. Dr. C. L. Wildenow Anleit. z. Selbststudium d. Botanik, ein Handb. z. öffentl. Vorlesungen. 3. Aufl. v. H. F. Link. Berlin, 1822. M. Chr. Aug. Frege Versuch eines allgem. botanischen Handwörterbuchs, lat.-deutsch u. deutsch-lat. Nebst 4 Kpfrn. Zeitz, 1808. (Dessen) deutsches botan. Taschenb. f. Liebhaber d. deutschen Pflanzenkunde, nach Hoffmann, Roth, Schkuhr u. s. w. bearb. Zeitz, 1809. Joh. Chr. Röhling Deutschland's Flora zum bequemen Gebrauch b. Botanisiren. Nebst einer erklärenden Einleitung in d. botanische Kunstsprache z. Besten d. Anfänger. Bremen, 1796. Zyro d. jungen Pflanzenforscher, od. botan. Unterhaltungen eines Pfarrers mit seinen Kindern. A. d. Franz. Bern, 1836. ½ Thlr. Perleb Lehrb. d. Naturgesch. d. Pflanzenreichs. Freiburg, 1826. 1½ Thlr. John Lindley Einleitung in d. natürl. System d. Botanik. A. d. Engl. Weimar, 1833. 3 Thlr. F. A. Wiese Pflanzen, welche z. Nahrung u. Erhöhung d. Lebensgenüsse d. Menschen dienen u. s. w. Leipzig, 1838. Dr. E. Taschenberg Handbuch d. botan. Kunstsprache. Halle, 1843. ¾ Thlr. J. W. Meigen Deutschlands Flora, od. systemat. Beschreibung d. in Deutschland wild wachsenden u. im Freien angebaut werdenden Pflanzen. Essen, 1836. (Mit Abbild.) L. Rabenhorst populär-pract. Botanik. Leipzig, 1843. 1½ Thlr.

d) Mineralogie.

K. L. v. Leonhard Naturgeschichte d. Mineralreichs. Mit 2 Kpfrn. Heidelberg, 1825. 2½ Thlr. J. G. Gössel katechet. Lehrb. d. Mineralogie. Leipzig, 1826. 1¼ Thlr. M. Ch. F. Hochstätter populäre Mineralogie. Mit 12 Tafeln. Reutlingen. 2 Thlr. C. Hartmann Handb. d. Mineralogie f. Jedermann, besonders ab. f. Universitäten, Berg-, Forst- u. polytechnische Anstalten. Weimar, 1843. (Mit Holzschn. u. 19 lithogr. Foliotaf.) 4¾ Thlr.

e) Technologie.

Metzler d. technologische Kinder- u. Jugendfreund. Erlangen, 1814. 1½ Thlr. J. A. L. Löhr Benutzung u. Verarbeitung d. Naturerzeugnisse, od. kl Technologie. Leipzig, 1820. ½ Thlr. Dessen d. Künste u. Gewerbe d. Menschen. Leipzig, 1820. 3 Thlr. W. W. Eckerle Lehrb. d. gesammten Gewerbskunde. Heidelberg, 1823. 1½ Thlr. H. Brosenius Technologie f. Lehrer. 2 Thle. Leipzig, 1827. 2 Thlr. J. H. M. Poppe d technologische Reise- und Jugendfreund, oder populäre Fabrikenkunde. 3 Thle. 1824. 5 Thlr. Dessen ausführl. Volksgewerbelehre od. allgem. u. bes. Technologie u. s. w. 5. Aufl. Stuttgart, 1842. Dessen Geschichte der Erfindungen. Stuttgart, 1837. Dr. E. F. Vogel Geschichte d denkwürdigsten Erfindungen. Leipzig, 1841. (Hoyer) Anleit. z. Technol. z. Gebrauche in Real- u. Bürgerschulen. Gießen, 1827. ½ Thlr. Schule gemeinnütziger Kenntnisse u. Wissenschaften. 3. Abtheil. Technologie. Leipzig, 1836. ¼ Thlr. Technologie, od. d. Gewinnung, Benutzung u. Bearbeitung d. Naturproducte. Dresden, 1824. ¾ Thlr. Metzler allgemeine Technologie f. Mädchenschulen. Carlsruhe, 1810. ¼ Thlr. H. Brosenius Waarenkunde f. Töchter. Leipzig, 1827. ¾ Thlr. F. Pohl Lehrb. d landu. hauswirthschaftl. Technologie. 2. Aufl. Leipzig, 1843. 1½ Thlr. K. Noback Lehrb. d. Waarenkunde. Leipzig, 1843 (noch unvollendet).

3) Beranschaulichende Lehrmittel.

Bechstein getreue Abbild. naturhistorischer Gegenstände. 8 Bde. mit 800 illum. Kpfrn. Nürnberg, 1826. 2. Aufl. 53 Thlr. Hofmann naturhistorischer Generalatlas nach Funke's Natur- u. Kunstlexicon. Wien, 1826. 3 Bde. 11 Thlr. Sturm Kupfersamml. z. Schubarts und jeder andern Naturgeschichte. In 12 Blättern. Erlangen, 1826. 1⅓ Thlr. Auch d. zu Okens allgem. Naturgeschichte gehörige Atlas ist bei jedem andern Systeme brauchbar. A. Schmid naturhistorisches Bilderbuch f d. Jugend. Jena, 1833 ff. Neue Wandtafeln der Naturgeschichte oder methodische Abbild. ders. nach Originalen, z. Gebrauch b. Unterricht in Schullehrerseminarien, Gymnasien, Volksschulen u. Privatanstalten. 63 Bl. Royal. Breslau, 1828. Color. 21 Thlr. (Die erklärende „Beschreibung aller naturhistorischer Gegenstände," die zu diesen Wandtafeln gehört, ist von J. G. Fischer). F. Strack Naturgeschichte in Bildern mit erklärt. Texte. Düsseldorf, 1828 ff. Biow Gemälde d. Säugethiere nach Cuvier's Classification u. als Wandtafeln f. d. Schulgebrauch. 14 Taf. gr. Quer-Fol. (Dazu Beschreib.) Hamburg, 1841. 3½ Thlr. Malerische Naturgeschichte d. 3 Reiche f. Schule u. Haus. Mit bes. Beziehung auf d. pract. Leben bearb. von F. W. Lindner unter Mitwirk. v. Dr. H. A. F. Lachmann. Braunschweig, b. Oehme u. Müller. (Erscheint seit 1840 in Heften). Synoptische Uebersicht d. Thierreichs, nach Cuvier, von J. Achille Comte. Weimar, 1833. ¾ Thlr. Das Pflanzenreich nach A. L. de Jussieu in methodische Uebersichten geordnet von J. A. Comte. Weimar, 1834. ¼ Thlr. Das Pflanzenreich in tabellarischer Uebersicht nach Linné's Systeme. Ebendas. 11¼ Sgr. Geologische Karte. Ebendas. 15 Sgr. J. F. Memmert Demonstrircabinete f. Schulen u. andere Liebhaber, nebst Beschreibungen. Erlangen, Palm (sehr theuer). H. Rebau d. Hausthiere aller Zonen. 16 color. Taf. mit Text. Stuttgart, Hoffmann. J. M. Bechstein Naturgeschichte f. Kinder, mit Figuren

in Papier-maché. Leipzig, 1801. 5 Thlr. Allgem. Bilderencyclopädie d. nothwendigsten Kenntnisse aus der Natur u. Kunst. Nürnberg, Campe. 3 Abtheilungen. 6½ Thlr. (Color. 9¾ Thlr.) Die Naturgeschichte in getreuen Abbild. u. mit ausführl. Beschreibung. v. Buhle, Thon u. A. B. Reichenbach. Leipzig, Eisenach. (Das Thierreich in 104 Heften, — d. Pflanzenreich. Bisher 30 Hefte.) A. B. Reichenbach naturhistorischer Bilderatlas f. Schule u. Haus, od. Wandtaf. zum Unterr. in d. Naturgeschichte. Leipzig, Baumgärtner. Dr. A. B. Reichenbach d. Fische in getreuen Abbild. u. mit ausführl. Beschreib. 20 Bog. Text u. 60 Taf. Abbild. 6 Thlr. Dessen die Land-, Süßwasser- u. Seeconchylien u. s. w. 68 Taf. Abbild. 6 Thlr. 25 Sgr. Thon u. Reichenbach d. Insekten u. s. w. 131 Taf. 14 Thlr. Verschiedene Herbarien liefert die Pflanzentauschanstalt des P. M. Opitz in Prag. Für Schulzwecke am brauchbarsten ist das **Herbarium oeconomico-technicum**, wovon bereits d. 4. Hundert erschienen ist. (Prag, Kronberger u. Rziwnatz 1843. jedes Hundert 1½ Thlr.). Sammlungen von Mineralien, Gebirgsarten u. Versteinerungen sind zu erhalten durch A. Krantz et Comp. in Berlin. Herbarium der im Herzogth. Sachsen wild wachsenden u. cultivirten Pflanzen, 100 Arten, geordnet nach d. Linné'schen System. In Folio-Mappe und versiegelt. Weißenfels, 1843. 2⅔ Thlr. Herbarium d. gewöhnl. Giftpflanzen. 40 Arten. Gesammelt von F. J. Sylvanus. Weißenfels, 1843. ⅞ Thlr. Zur Veranschaulichung der Vertheilung der Geschöpfe üb. d. Erde dient: Zonengemälde od. Darstellung d. jedem Himmelsstriche eigenthümlichen organ. Geschöpfe. 700 Abbild. in einer zusammenhängenden Landschaft von 16 Fuß Länge. Mit erläuterndem Texte u. einer Landkarte. Zürich, 1837. Anweisungen z. Sammeln, Aufbewahren, Präpariren u. s. w. d. Naturkörper enthalten folgende Schriften: Dr. Th. Thon Naturgeschichte d. in- u. ausländischen Schmetterlinge, mit Anweis. z. Schmetterlingsfang u. deren Aufbewahrung. Mit 64 Tafeln Abbild. 6 Thlr. 25 Sgr. Leipzig, 1840. Berge Schmetterlingsb. Nebst Anweisung sie zu fangen, zu erziehen, zuzubereiten und aufzubewahren. Mit 1100 color. Abbild. Stuttgart, 1840. 6 Thlr. J. A. Krauß die Holzsammlung für Knaben. Nürnberg u. Altorf, 1825.

B. Naturlehre.

Wie erziehend auch der Unterricht in der Naturlehre gemacht werden kann, und wie nützlich die Kenntniß der allgemeinen Naturgesetze ist, so unterliegt doch jener Unterricht in der gewöhnlichen Schule großen Schwierigkeiten. Ein vollständiger physikalischer Lehrcursus hängt mit andern, der niedern Schule fern liegenden Wissenschaften so genau zusammen, daß er schon deshalb kein Gegenstand des Elementarunterrichts werden kann. Ueberdies werden viele Lehrsätze erst durch Experimente deutlich, die ohne einen physikalischen Apparat nicht immer zu bewerkstelligen sind. Auch ist für die Bearbeitung der Naturlehre zu rein pädagogischen Zwecken bisher weit weniger geschehen, als für ihre Schwester, die Naturgeschichte, und der schwächere Lehrer entbehrt gerade hier eines sichern Führers. Dem Lehrer an höhern Schulen bieten sich dagegen zahlreiche Hilfsmittel; auch steht ihm in der Regel ein physikalischer Apparat zu Gebote. Dazu kommt, daß man in solchen Schulen den Unterricht in der Naturlehre gewiß nur sachkundigen Männern anvertraut, die mit den neuesten Fortschritten ihrer Wissenschaft bekannt sind. — Deshalb geben wir hier nur einige Bemerkungen über den physikalischen Unterricht in der Volksschule.

Der Zweck dieses Unterrichts kann nur der sein, das Kind mit den Ursachen der wichtigsten Naturerscheinungen bekannt zu machen, dadurch dem immer noch herrschenden Aberglauben zu begegnen, überhaupt aber das physische Wohl des Zöglings zu fördern. Durch diesen Zweck wird der Lehrstoff bestimmt, der sich in der Volksschule innerhalb enger Grenzen einschließen läßt.

Die Lehrmethode diene hier ebenfalls der formellen sowohl als der religiösen Bildung des Kindes. In letzterer Rücksicht hat der Lehrer auch hier sehr oft Gelegenheit auf die wunderbare Macht Gottes, auf seine Weisheit und Güte hinzuweisen.

Soll der physikalische Unterricht zugleich die geistige Kraft des Kindes anregen und ausbilden, so befolge der Lehrer dieselben methodischen Grundsätze, die wir zuvor über den Unterricht in der Naturkunde überhaupt aufgestellt haben.

Auch hier sei der Unterricht anschaulich. — Wo es nur thunlich ist, gehe der Lehrer von der Anschauung aus. Eine eben sich ereignende Naturerscheinung (Regen, Schnee u. s. w.) gebe dem Lehrer Veranlassung, dieselbe zu besprechen. In Ermangelung eines physikalischen Apparates verschaffe er sich wenigstens jene nicht zu kostspieligen Gegenstände, durch die sich manches Naturgesetz anschaulich machen läßt, z. B. einen Magneten, einen Thermometer, ein Brennglas, ein Prisma, einen Compas. Die Verfertigung eines Electrophor's sollte auf Seminarien gelehrt werden*). — Wie leicht lassen sich kleine Experimente vermittelst einer Stange Siegellack, eines mit Wasser angefüllten Gefäßes, eines Hebers u. dergl. ausführen. Selbst eine Camera obscura und das cartesianische Teufelchen möchten als belehrende und unterhaltende Gegenstände in Oberclassen der Volksschulen brauchbar sein.

Daß der Lehrer auch hier vom Nahen und Bekannten zum Fernen und Unbekannten, vom Leichtern zum Schwerern fortschreiten muß, daß er den Stoff nach dem Standpuncte des Schülers zu bemessen hat, — versteht sich von selbst.

Das Verfahren bei Entwickelung irgend eines Naturgesetzes sei, so viel als möglich, heuristisch und katechetisch. Die akroamatische Lehrform dient hier gar nicht; sie beschäftigt das Nachdenken der Kinder zu wenig und ermüdet die Aufmerksamkeit derselben. Heusinger in seiner „Familie Werthheim" hat an mehren Beispielen auf beifallswürdige Weise gezeigt, wie sich die katechetische Lehrform auf die Naturlehre anwenden lasse. — Zwei ähnliche Beispiele finden sich mitgetheilt in der

Allgemeinen Schulzeitung 1827. Abtheil. 1. Nr. 85. „Ueber d. Unterricht in der Naturlehre." — (Von d. chem. Verwandtschaften u. d. Schwere d. Luft).

Hier darf der Lehrer also nicht zuerst die allgemeine

*) Die einfachste Electrisir-Maschine, die sich jeder Lehrer selbst bereiten kann, besteht in Folgendem: 1) Eine Pappenschale, die zusammengeschlagen werden kann, (etwa der Einband eines gewöhnlichen, nicht zu starken Octavbuches), inwendig mit einem gut aufgeleimten Katzenfelle; auswendig wird auf der obern Seite ein hohl ausgestoßenes Holz befestigt, in welches die Flasche hineingelegt werden kann. 2) Eine Glasflasche (ein Arzneiglas von mittler Größe) mit Bernsteinlack ausgegossen und mit Messingfeilspänen gefüllt; von außen zweimal mit Staniol belegt, oben darüber mit buntem Papier. Die Oeffnung wird versiegelt. Durch dieselbe bis auf den Boden der Flasche geht der oben in einen Knopf endigende Metallstab. 3) Ein seidenes Band, 1½ Elle lang, 2 Zoll breit, welches zweimal mit Bernsteinlack, dem etwas Zinnober beigemischt worden, angestrichen ist. — Beim Gebrauche der Maschine wird das Band mit beiden Enden irgendwo befestigt, die Flasche auf die Schale gelegt, die Schale aber um das Band geschlagen und dasselbe damit gerieben.

Regel aufstellen und dann ins Einzelne gehen, sondern er hat die einfachen Erscheinungen vorzuführen, und die Schüler anzuleiten, von denselben die allgemeine Regel zu abstrahiren.

Vgl. auch „Unterredung über d. Gewitter" von Ew. Beyer — in Döhner u. Otto sächs. Volksschulfr. 8. Jahrgang. 3. Hft. (1832). S. 296 ff.

In der Unterclasse unsrer Volksschulen wird der Unterricht in der Naturlehre beim Anschauungsunterrichte vorbereitet, insofern der Lehrer schon hier Gelegenheit hat, das Kind auf die allgemeinen Eigenschaften der Körper aufmerksam zu machen. Die Naturerscheinungen (Regen, Schnee, Wind) können zwar schon hier zur Sprache kommen, doch mehr wegen der Veränderungen, die sie auf der Erde hervorbringen, als nach den Gesetzen, aus welchen sie selbst hervorgehn.

Für die Mittelclasse möchten wir auch noch zu keinem besondern Curse der Naturlehre rathen, wie M. Schweitzer (s. dessen Methodik S. 350 ff.) einen solchen für angemessen hält. Dieser Pädagog will mit einer Erklärung des Wortes Naturlehre begonnen wissen, was wir, bei der Schwierigkeit dieses Begriffes, nicht billigen können. — Es reicht hin, auf dieser Lehrstufe das Nöthigste über die sogenannten Elemente und über die den Kindern bekannten Naturerscheinungen mitzutheilen. Letzteres geschieht am besten zu den Zeiten, wo die Kinder dergleichen Erscheinungen vor Augen haben, also eine Unterredung über Regen, Gewitter, Hagel — im Sommer, über Schnee und Eis — im Winter, über Thau, Reif, Wind — im Herbste oder Frühjahre. — Diejenigen Lufterscheinungen, die das Kind noch nicht aus eigener Anschauung kennt, (so die meisten Meteore), bleiben dem letzten Curse aufgespart.

Dieser letzte, für die Oberclasse bestimmte Curs erst ist mehr an eine systematische Reihenfolge gebunden. Man kann hier die Naturlehre als Fortsetzung und Schluß der Naturbeschreibung folgen lassen. Oder man kann mit der Naturlehre sogleich beginnen, wenn man es vorzieht, vom Allgemeinen zum Besondern überzugehn. Ueberhaupt hat man auch nicht nöthig, eine strenge Scheidewand zwischen beiden Wissenschaften zu ziehn. Die Natur erscheine dem Kinde als ein wohlgeordnetes, in sich genau zusammenhängendes Ganze. Was man gewöhnlich „Naturlehre" nennt, kann dem Kinde als ein besonderes Naturreich („das Atmosphärenreich") dargestellt werden.

Für die Volksschule wird es zweckmäßig sein, von der Naturlehre die Betrachtung der Weltkörper auszuscheiden, da das Nöthigste über das Verhältniß der Erde zur Sonne und dem Monde bei der Erdbeschreibung eingereiht werden kann. Nach einer Einleitung über die allgemeinen und besondern Eigenschaften der Körper wird das Atmosphärenreich nach seinen verschiedenen Erscheinungen betrachtet werden können. Alles zu Sagende läßt sich zurückführen auf 4 Abschnitte, nämlich: 1) luftige, 2) wäßrige, 3) glänzende, 4) feurige Erscheinungen der Atmosphäre.

Eine Belehrung über die Eigenschaften der Luft, die verschiedenen Luftarten, so wie über den Schall geht voraus. — Bei den wäßrigen Erscheinungen wird zuerst des Wassers und seiner Eigenschaften gedacht. Die Lehre vom Lichte wird bei den glänzenden Lufterscheinungen besprochen, so wie dagegen die feurigen Veranlassung bieten, vom Feuer selbst, von der Wärme, von der Electricität und dem Magnetismus zu sprechen.

Für höher stehende Volksschulen ist auch der von J. G. Fischer aufgestellte Lehrgang (s. dessen sehr empfehlenswerthe Naturlehre Hellmuths) immer noch einfach genug. Er geht nämlich folgenden Weg: 1) Die allgemeinen Eigenschaften der Körper. 2) Der Schall. 3) Die Wärme. 4) Die Luft. 5) Das Wasser. 6) Die Electricität. 7) Der Magnetismus. 8) Das Licht. 9) Die Lufterscheinungen.

Schwieriger und nicht für Volksschulen geeignet ist Wirth's Lehrweg. Hier wird die Naturlehre nach folgender Uebersicht behandelt: I. Körper überhaupt. (Wesen der Körper. Schwere. Cohäsion. Stoffanziehung. Einfache Körper. Zusammensetzungen. Gasarten). II. Bewegungsgesetze wägbarer Körper. (Gleichgewicht fester Körper. Bewegung fester Körper überhaupt. Freier Fall. Pendel. Wurf. Centralbewegung. Stoß. Hinderniffe der Bewegung. Gleichgewicht flüssiger Körper. Bewegung flüssiger Körper. Gleichgewicht expansiver Materie. Bewegung expansiver Materie. Schall.) III. Bewegungsgesetze unwägbarer Materie. (Licht. Wärme. Electricität. Magnetismus). IV. Von den Weltkörpern. (Weltkörper überhaupt. Erdatmosphäre. Erdfläche).

Allgemeine Schulzeitung 1833. Abtheil. 1. Nr. 149 f. „Erklärung wissenschaftl. Puncte aus d. Naturlehre f. Volksschullehrer."

Literatur*).

Neben den bereits hinlänglich bekannten Lehrbüchern von Vieth, Hellmuth, Melos, Süßkind, Snell, Poppe, Türk, Fischer, Ficinus, Hallaschka, Hlatky, Wettengel, Lippold, Juch, Scholz, Munke, Brand, Kries, Brandes u. A. verdienen besondere Beachtung G. A. Schumann d. Wissenswürdigste v. den physischen Erscheinungen an den Weltkörpern 2 Thle. Quedlinburg, 1833. 1½ Thlr. W. W. Eckerle Naturl. mit Rücksicht auf Volksirrthümer. 2. Aufl. 1831. J. W. Pfaff Lehrb. d. Physik, physischen Geographie und Astronomie. Erlangen, 1823. ⅔ Thlr. Fr. Atzerodt Naturlehre f. Volksschulen u. deren Lehrer. Leipzig, 1835. 3⅓ Sgr. Dr. Chr. Alb. Weinlig Grundriß d. mechanischen Naturlehre. Leitfaden f physik. Vorträge in Handels- u. Gewerbeschulen. Mit 96 Holzschn. Leipzig, 1843. 24 Sgr. Dr. G. Lauteschläger Figurentafeln z. Physik, nebst ausführlicher Erläuterung. Darmstadt, 1833. H. Diekmann d. Naturlehre in katechetischer Gedankenfolge. Altona, 1825. 1 Thlr. (3. Aufl. 1842). J. A. Herr kurzer Inbegriff des Wissenswürdigsten aus der N.-L. Berlin, 1823. 1¼ Thlr. Dessen erster Unterricht in d. N.-L. 3. Aufl. Neuwied, 1837. ⅓ Thlr. H. A. Brettner Leitfaden f. d. Unterricht in d. Physik auf Gymnasien, Gewerbeschulen u. höhern Bürgerschulen. Breslau, 1832. ¾ Thlr. F. Vogel die Lehren d. Physik in dialogischer Form. Zum Selbstunterrichte u. s. w. A. d. Engl. Mit 23 Kupfertaf. Darmstadt, 1828. 3 Thlr. Dr. Chr. H. Nagel Lehrbuch d. Experimental-Physik für Real- und Gymnasial-Anstalten. Ulm, 1842. J. F. Schouw Naturerscheinungen. Aus dem Dänischen. Kiel, 1840. J. G. Sommer physikal. Beschreibung d. festen Oberfläche d. Erdkörpers. 3. Aufl. Prag, 1839. 2 Thlr. B. Kote d. Erfahrungs-Naturlehre. Ein Conspectus für d. Unterricht. Magdeburg, 1842. M. Wagner (u. J. Wagner) Naturlehre für Volksschulen. Essen, 1837. ⅓ Thlr. Deren methodisches Handb. zu der Naturl. für Volksschulen. Essen, 1807. ⅓ Thlr. Chr. Scherling

*) Aeltere Werke, wie Nicolai's „Anfangsgründe der Experimental-Naturlehre" sind weit hinter dem gegenwärtigen Standpuncte der Wissenschaft und können dem Volksschullehrer nicht empfohlen werden. Selbst die neuern veralten bald, da gerade diese Wissenschaft jetzt unaufhaltsam fortschreitet.

Leitfaden b. Unterricht in d. Physik, f. Real- u. höhere Bürgerschulen. Lübeck, 1838. Dr. A. Baumgarten Anfangsgr. der N.-L., als Auszug aus d. N.-L. nach ihrem gegenwärtigen Zustande. Wien, 1837. F. Ch. Raab d. Naturlehre als Hinleitung z. religiösen Naturbetrachtung u. s. w. Gotha, 1838. 12½ Sgr. (2. Aufl. 1839). Dr. F. Arago Unterhaltungen aus d. Gebiete d. Naturkunde. übersetzt von L. v. Remy. Stuttgart, 1836 ff. J. Katzfey Naturlehre f. höhere Lehranstalten u. s. w. Cöln, 1836. W. Eisenlohr Lehrb. d Physik z. Gebr. b. Vorlesungen. Mannheim, 1836. G. O. Marbach popul. physikal. Lexicon. Leipzig, 1835. K. Chr. Schneider Grundriß d. Gewerbnaturlehre oder technischer Physik z. Gebr. in Gewerbschulen, höhern Bürgerschulen und Handwerkschulen. Cassel, 1829. Mit 3 Steindrucktafeln. 1¾ Thlr. Th. Friedleben popul. Experimentalphysik. 2. Aufl. Frankfurt a. M., 1840. 2 Thlr. G. H. F. Scholl Grundriß d. N.-L. z Behuf d. popul. Vortrags dieser Wissenschaft (in Töchterschulen). Ulm, 1839. ½ Thlr. Metzler Naturl. f. Mädchenschulen. Freiburg, 1822. 7½ Sgr. St. V. Nenning Lehrb. d. gesammten N.-L. Winterthur, 1828. 1¾ Thlr. F. Marcet d. Experimentalphysik. in Real- u. polytechn. Schulen. A. d. Franz. v. G. Kißling. Leipzig, 1843. (Bis jetzt 4 Liefer.) J. G. Melos Naturlehre f. Bürger- u. Volksschulen. 6. Aufl. (v. Dr. E. F. August). Leipzig, 1843. ¾ Thlr. Dr. J. Heussi d. Experimentalphysik, methodisch dargestellt. 3. Aufl. Berlin, 1843.

K—sch.

Neander (Michael), einer der edelsten und einflußreichsten Schulmänner des Reformationszeitalters. Derselbe war **1525** zu Sorau in der Niederlausitz geboren. Sein Vater, Hans Neumann, ein wohlhabender Handelsmann, wünschte ihn für seinen Stand und sein Geschäft zu erziehen: Michael aber, frühzeitig tiefen Ernstes, wie es in einer Zeit so gewaltiger religiöser Bewegungen, so erschütternder Umgestaltungen, die alle Gemüther in Spannung setzten und am wenigsten die empfänglichen Herzen der Jugend unberührt ließen, nicht wohl anders sein konnte, entschied sich auf der Schule zu Goldberg, wo damals Valentin Trotzendorfs gelehrter Nachfolger Paxmann als Rector wirkte, für die theologischen Studien und eilte schon **1542**, ein 17jähriger Jüngling, auf die Universität Wittenberg. Hier hatte er noch das Glück, den Gottesmann Luther, wie er gern den großen Reformator nannte, zu hören, unter den Tausenden, welche damals in dem kleinen Wittenberg um ihn sich schaarten; hier fand er an Philipp Melanchthon einen väterlichen Freund und Führer und unter dessen Augen warf er sich mit Begeisterung in die umfassendsten Studien. „Er glaubte sich zum Sammeln alles dessen berufen, was der Mensch geschaffen und gedacht; es war kein Pförtlein des Wissens, an welches er nicht in stiller Stunde der Nacht leise geklopft hätte. Diese Wißbegierde, die Ausdauer in der Thätigkeit, der Bedacht, mit welchem er das Gebotene sonderte und prüfte, mußte, in Verbindung mit den glücklichsten Geistesgaben, den Erfolg von Neander's Bestrebungen verbürgen." Sein frommes Gemüth aber erhielt unter dem Einflusse der Persönlichkeit Luther's das entschiedene Gepräge, welches ihm bis zur Todesstunde eigen blieb. Gewiß empfand er den Tod des großen Mannes als einen herben, unersetzlichen Verlust; der Kriegessturm, der **1547** gegen die Lutherburg heranbrauste, warf auch Neander'n aus seinem Glücke. Doch verschaffte ihm bald die Empfehlung „seines lieben Vaters" Melanchthon in der streng evangelischen Reichsstadt Nordhausen ein Asyl; er wurde noch im Jahre seiner Flucht als Lehrer in die Schule dieser Stadt, welche damals unter seinem Oheime Basilius Faber blühete, eingeführt und trat zugleich als Lehrer in das Haus des Bürgermeisters Erasmus Schmid, „eines gottseligen, klugen und gelehrten Mannes," der den 22jährigen Lausitzer mit vieler Liebe aufnahm und unterstützte. Mit frischem Geiste trat er in seinem Amte alten Bräuchen und Formen entgegen, übersah jedoch zuweilen, „daß kein Brauch so alt ist, dem nicht auch noch im Alter Werth und Bedeutung innewohnen, daß weder Fleiß noch Gaben die Summe der Erfahrung aufwiegen, welche das sammelnde Alter zurücklegt," — und so kam es denn, daß der besonnene Rector nicht selten mit freundlichem Ernste und scharfem Worte einwärts lenkte und der Eifrige von ihm „offte male sich muste scherren lassen." — Indeß hatte er bei seinem Wirken nicht blos einen kecken Feuereifer an den Tag gelegt, sondern auch durch reiche Gelehrsamkeit, unverdrossenes Arbeiten und liebevolles Hingeben sich wacker hervorgethan. Als daher im Jahre **1550** der zum Lutherthume übergetretene Abt des früheren Prämonstratenser-Klosters zu Ilfeld, (wenige Stunden von Nordhausen am Eingange eines romantischen Thales gelegen), einen gelehrten, frommen, gottseligen, stillen, sittsamen und eingezogenen Mann für die von ihm begründete Klosterschule suchte, ward ihm von Melanchthon und Erasmus Schmid Neander vorgeschlagen, und schon im Sommer jenes Jahres wanderte dieser nach Ilfeld, die Leitung der jungen Anstalt zu übernehmen. — 9 Jahre wirkte er nun neben dem trefflichen Abte Thomas Stange mit solcher Aufopferung, daß er, ganz gegen den Geschmack unserer Zeit, in so langer Zeit nur einmal eine Erholungsreise sich gestattete, und dies nur, um sich in Wittenberg die Würde eines Magisters zu holen. — Nachdem aber am 10. April **1559** der Abt gestorben war, fiel auf seine Schultern eine noch größere Bürde. Mit seltener Selbstverleugnung dachte der nur unter seinen Schülern glückliche Meister an nichts als an die Erhaltung seiner Schule und wies die ehrenvollsten Rufe, die jetzt an ihn ergingen, — er sollte z. B. die Erziehung des sächsischen Kurprinzen Christian übernehmen, — entschlossen zurück. Er hatte einen schweren Stand. Die benachbarten Herren und Junker glaubten, es sei die Zeit gekommen, wo sie die Klostergüter an sich reißen könnten; selbst die Grafen von Stolberg, die bisherigen Beschützer des Klosters dachten ernstlich an die Aufhebung der Schule. Die Letzteren wußte jedoch Neander durch die kräftigsten Vorstellungen umzustimmen. „Man werde es nicht vor Gott verantworten können und den Fluch von Meister Thomas auf sich laden, wenn man die arme Jugend, aus deren Mitte schon mancher fromme Diener für Kirche und Schule hervorgegangen sei, ausweise; es dürfe der Segen des Herrn nicht geschändet werden, der sich so reichlich kund gegeben, daß bereits 40 Knaben von den Mitteln des Klosters erhalten würden." Und so wurde N. jetzt als **rector scholae** eingesetzt; einige Jahre nachher wurde ihm die ganze Verwaltung des Klosters übertragen. — Beinahe ein halbes Jahrhundert hat der Treffliche in seinem Ilfeld gewaltet. „Er war, wie ein dankbarer Schüler von ihm (Rhodomann) gesteht, ein vollendeter Künstler in der Bildung der Jugend. Wer 3 bis 4 Jahre auf seine Worte gehorcht hatte, konnte einen so reichen Schatz an sprachlichen Kenntnissen und an-

dern Wissenschaften sammeln, daß er, ohne zuvor die Hochschule besucht zu haben, einer jeden Schule und jedem Pfarramte vorzustehen befähigt war. Den meisten Fleiß wandte er auf die Erlernung der alten Sprachen, dergestalt, daß seine Schüler sich mit Geschick und Leichtigkeit in der griechischen Sprache auszudrücken verstanden." — Seine Thätigkeit war außerordentlich. Bis kurz vor seinem Tode war er in der Anstalt der alleinige Lehrer, er allein hielt unter seinen Zöglingen die Zucht und Ordnung aufrecht, er allein führte die Verwaltung der zum Theil entfernt liegenden Klostergüter; dabei fand er noch Zeit, um eine lange Reihe von Schriften über die verschiedenartigsten Gegenstände abzufassen, und talentvolle Schüler in Extrastunden zu unterrichten, so daß er häufig erst in später Stunde der Nacht sein Lager suchte. Und so Großes leistete und trug ein Mann, der oft mit den bittersten Schmerzen ringen mußte und selbst seinen Körper als einen „papiernen" bezeichnete. — Und unermüdlich war er bemüht, den Kreis seines Wissens zu erweitern, er durfte für seine Zeit ein Polyhistor heißen. Nicht nur war er heimisch in den theologischen Disciplinen, auch die Philosophie pflegte er mit Eifer, alle ihm zugänglichen arabischen Bücher über Gegenstände der Chemie und Arzneikunde hatte er gelesen, wie er denn auch als leiblicher Arzt hilfreich unter seinen Schülern stand, so daß man ihn nicht unpassend den Chiron des Harzes genannt hat, die griechischen und römischen Classiker waren ihm vertraute Freunde, in den Kirchenvätern hatte er viel studirt, seine Handbücher über die Physik und Moral galten als die besten in jener Zeit. Kein Wunder, daß der gelehrte und bewährte Rector gleich seinem Lehrer Melanchthon, dem gefeierten praeceptor Germaniae, in Schulsachen als ein Orakel befragt wurde, daß man in Basel, Warschau und Wien nach seinen Rathschlägen die Lehrweise der Schulen einrichtete. Noch mehr wirkte natürlich in unmittelbarer Nähe sein Wort; auch zu Ilfenburg wurde ein Kloster in eine Schule umgeschaffen, und 1569 bereits eröffnete sich auch zu Hirzenhain unfern Gelnhausen eine Lehranstalt ganz nach der Weise und Ordnung von Ilfeld. In der Klosterschule zu Walkenried sah N. im Jahre 1584 seinen berühmten Schüler Lorenz Rhodomannus (s. d. Art.) als Rector eingesetzt. Zu großer Freude mußte es ihm gereichen, als ihm ein anderer seiner liebsten Schüler, Johann Cajus, der schon als Rector an der Schule zu Ilfenburg gewirkt, als Conrector an die Seite gesetzt wurde (1593). — Neander war verheirathet und Vater von zwei Söhnen und zwei Töchtern; genauere Nachrichten über sein Familienleben besitzen wir nicht. Er starb am 26. April 1595, gelassen und fröhlichen Vertrauens voll im Tode wie im Leben. Acht seiner Schüler trugen 2 Tage darauf die Leiche des Verblichenen zur Ruhestätte und setzten sie vor den Augen einer zahlreichen Trauerversammlung in der Klosterkirche neben Thomas Stange bei. Die im Leben so treu mit einander gearbeitet, sollten auch im Tode beisammen ruhen. — S. W. Havemann Mittheilungen aus dem Leben von Michael Neander. Ein Beitrag zur Reformations- und Sittengeschichte des XVI. Jahrhunderts. Göttingen, Vandenhoeck und Ruprecht, 1841. gr. 8. Kämmel.

Nebe (Joh. Aug.), Dr. der Theol., Oberconsistorialrath, Generalsuperintendent seit 1816 und Vicepräsident des Oberconsistoriums seit 1839 zu Eisenach (im Großherzogthum Weimar). Dieser als Theolog und Prediger hochgeachtete Mann hat auch eine genauere Kenntniß vom Schulwesen Deutschlands genommen und sich durch Schriften um die Lehrer der Volksschule verdient gemacht. Er ward am 23. April des Jahres 1775 zu Halle geboren und wirkt noch thätig fort. Diejenigen Schriften, welche bereits in der Schulwelt längst nützlich gewirkt haben, sind folgende:

1) Der Schullehrerberuf nach dessen gesammtem Umfange in d. Schule u. Kirche. Grundlage einer pract. Amtsvorschr. f. Lehrer in Bürger- u. Landschulen, auch z. Vorbereitung der Seminaristen. Nebst einer ausgewählten Literatur für Volksschullehrer. 2. verm. u. verb. Aufl. 1817. (1 Thlr. 15 Ngr.)

Schade, daß diese noch immer sehr lehrreiche Schrift nicht in einer verbesserten und der Zeit nach umgewandelten Auflage erschienen ist. Auch die Litereraturangaben sind zum Theil veraltet.

2) Fragen an Kinder üb. d. biblischen Ketechismus für Volksschulen, als Grundlage f. d. katechetischen Unterricht d. Jugend u. s. w. Auch unter dem Titel:

Biblisch-katechet. Handb. f. Schullehrer. 2. Aufl. Halle, Waisenhausbuchhandl., 1820—21. (1 Thlr. 15 Ngr.)

Dr. Hergang (in seinem Handbuch der pädagogischen Literatur) sagt S. 94 von dieser Schrift: „Ein sehr empfehenswerther Commentar sowohl der Form als der Materie nach. Besonders bei der Erklärung der biblischen Stellen wird er dem Lehrer sehr gute Dienste leisten."

9.

Nebenbeschäftigungen (Nebenämter, Nebengeschäfte, Nebenverrichtungen) **des Lehrers.** Da die meisten Schulstellen nur gering dotirt sind, so wird es Niemanden befremden, daß die Aufsichtsbehörden des Schulwesens von jeher den Lehrern gewisse Nebenämter übertragen, oder doch die Uebernahme mancher Beschäftigungen gestattet haben, um dadurch die geringen Einkünfte einigermaßen zu erhöhen. Solche Nebengeschäfte des Volksschullehrers sind

1) theils wirkliche ihm von irgend einer Behörde übertragene Nebenämter,

2) theils Nebenbeschäftigungen, die er aus besonderer Neigung wählt, oder zu deren Betreibung ihn die drückenden Verhältnisse geradezu nöthigen.

I. Diejenigen Nebenämter, die mit vielen Schulstellen verbunden sind, und deren Verwaltung also zugleich als amtliche Obliegenheiten der betreffenden Lehrer erscheint, sind

entweder kirchliche,

oder unkirchliche (bürgerliche) Aemter.

A. Kirchliche Nebenämter finden wir nicht blos auf Dörfern, sondern selbst in Städten mit vielen Schulstellen verbunden. Die Verrichtungen, die dem Lehrer in Folge jener Nebenämter obliegen, beziehen sich theils auf den öffentlichen Gottesdienst überhaupt, theils auf einzelne kirchliche Handlungen, theils auch nur auf die Erhaltung der kirchlichen Ordnung. Der Lehrer wirkt in den meisten dieser Geschäfte gewöhnlich mit dem Pfarrer zugleich für die Erbauung der Gemeinde und tritt somit als Gehilfe des Geistlichen auf; in manchen Fällen vertritt er sogar die Stelle des Pfarrers. Doch sind einige jener Verrichtungen auch untergeordneter Art, und die beste Seite, die man denselben abgewinnen kann, ist's, wenn man den Lehrer in solchen Functionen als Vermittler der kirchlichen Ordnung betrachtet.

Kirchliche Geschäfte der ersten Art, bei welchen der Schullehrer als Gehilfe des Pfarrers auftritt, sind die Aemter eines Cantors (oder Vorsängers) und eines Organisten; — wahre Ehrenämter, von deren rechter Verwaltung ein großer Theil der kirchlichen Erbauung abhängt. In Folge dieser Kirchenämter hat der Schullehrer bisweilen den Pfarrer zu vertreten und an seiner Stelle Betstunden und Kinderlehre, wohl gar den Hauptgottesdienst abzuhalten.

Anders ist's mit den niedern kirchlichen Geschäften, wobei der Lehrer weder als Stellvertreter, noch als Gehilfe, sondern nur als Diener des Pfarrers erscheint. Diese letztern Geschäfte pflegt man unter dem Namen des Glöckner-, Küster- oder Meßnerdienstes zusammenzufassen.

In den Städten sind jene kirchlichen Geschäfte meistens unter mehre Personen vertheilt; dagegen findet man sie in solchen Dörfern, die eigene Kirchen haben, sämmtlich auf den Schullehrer übergetragen, so daß hier die Bezeichnungen „Hauptlehrer, Hauptschule" und „Kirchenlehrer, Kirchschule" ganz gleichbedeutend sind.

Es ist viel darüber gestritten worden, ob der Kirchendienst mit dem Schulamte verträglich sei, oder nicht; doch hat man bei diesem Streite nicht immer sorgfältig genug zwischen den wichtigern und unwichtigern Kirchengeschäften unterschieden. Jene (das Amt des Cantors und Organisten) sind, wie schon gesagt, wahre Ehrenämter; die Lehrer, welchen dieselben anvertraut, würden sie nicht einmal aufgeben wollen. Für die Küstergeschäfte dagegen würden sich auch auf Dörfern andere Personen gewinnen lassen.

Denn es ist nicht zu leugnen, daß diese Meßnerei-Verrichtungen oft störend in das Schulamt eingreifen, besonders in volkreichen Parochien. Sie hindern die so nöthige Vorbereitung des Lehrers auf die Lectionen; sie hemmen überhaupt die Fortbildung; ja sie machen wohl auch Aussetzen der Schulstunden nöthig. Dies ist der Hauptgrund, warum wir gegen die Verbindung des Küsterdienstes mit dem Schulamte stimmen müssen. — Nur wird es schwer halten, da, wo eine solche Verbindung bereits besteht, dieselbe aufzulösen, weil man immer und immer wieder den Mangel der Geldmittel vorschützt und bei einer derartigen Trennung der bisherige Gehalt der Schulstelle freilich nicht verkümmert werden dürfte.

Zwar hat man von dem Küsterdienste behauptet, daß er die äußere Achtung gefährde, welche dem Schulamte gebühre, und Wörle, (der die Gemeindeschreiberei und Acciseinnahme für vereinbar mit dem Lehramte hält), nennt die Meßnerei geradezu ein entehrendes Nebenamt. Doch das ist sie nicht: sie wurde in den Zeiten der ersten christlichen Kirche sogar von geistlichen Personen versehen, welche für dieselbe besondere Weihen erhielten. Auch wird die Verbindung des Kirchendienstes mit dem Schulamte in milderm Lichte erscheinen, wenn man bedenkt, daß jener Dienst das ursprüngliche Amt, das Schulehalten aber nur ein übertragenes ist. Denn zu der Zeit, wo man anfing, besondere Volksschulen zu errichten, fand man in kleinern Städten und Dörfern für das Schulhalten keine geeignetern Personen, als die bereits angestellten Küster und Glöckner.

Wo die Verbindung zwischen dem Schulamte und Kirchendienste noch jetzt fortbesteht, sollten es sich die Regierungen wenigstens angelegen sein lassen, die zeitraubenden, oft wiederkehrenden kleinen Nebengeschäfte dem Lehrer abzunehmen*), die Pfarrer sollten den Schullehrern den Kirchendienst möglichst zu erleichtern suchen; die Lehrer aber alle ihnen noch zustehenden Geschäfte mit der größten Gewissenhaftigkeit verrichten.

Für Beibehaltung des Kirchendienstes erklärten sich:

Sickel Schulmeisterklugheit S. 221 ff. Schulblatt f. d. Provinz Brandenburg 1838. Hft. 2. („D. Küsteramt." Schreiben eines ältern Landschullehrers an einen jüngern Collegen). (Vgl. 1842. S. 455. u. 1843. S. 194 ff.)

Dr. Wohlfarth im Archiv f. d. Volksschulwesen. Bd. VI. Heft 1.

Allgem. Schulzeitung 1822. Abtheilung I. Nr. 65. (Von einem Pfarrer im Rezatkreise d. Königr. Baiern).

— 1837. Nr. 136. „Das Küsteramt" — v. Rect. Wiedemann.

A. Ludewig der Schulmeister u. s. w. S. 204 f.

Gegen die Verbindung des Küsteramtes mit dem Lehramte:

Allgem. Schulzeitung 1831. Abtheil. I. Nr. 142.

— 1833. Abtheil. I. Nr. 31 f.

— 1834. Nr. 17 ff. („Ansichten über die Bedürfnisse des Volksschulwesens, wenn es seine Stelle im öffentl. Leben ausfüllen soll").

— 1836. Nr. 182. (Eine Aeußerung von Dr. K. Zimmermann).

Rossel im Wochenblatt f. Elementarlehrer 1831. Nr. 11. „Der Küster in d. Person d. Schullehrers."

Dr. Hoffmann im pract. Handb. d. deutschen Volksschulverf. u. s. w. Abtheil. I. S. 320. (Vergl. jedoch die II. Abtheil. derselb. Schrift. S. 76).

Tod in Hauschel's Magazin 1840. S. 67—77. („Mit d. kathol. Schuldiensten sind meistens auch Meßnerdienste verbunden. Was ist hiervon zu halten." —)

Zu einer völligen Trennung des Kirchendienstes vom Schulamte ist es zur Zeit noch in keinem deutschen Staate gekommen. Eine k. preuß. Verordnung v. 2. Mai 1811 bestimmte sogar, daß in Filialen, wo bisher der Küsterdienst vom Schulamte noch getrennt war, die Vereinigung beider zur Verbesserung der Schulstelle erfolgen sollte. Dagegen wies die k. Reg. zu Düsseldorf darauf hin, daß die Vereinigung des Küsterdienstes mit dem Schulamte nachtheilig und baldigst eine Trennung derselben zu bewirken sei. A. S.-Z. 1824. S. 76. — Die allgemeine Schulordnung des Fürstenthums Hohenzollern-Hechingen (VI. §. 3) setzt ausdrücklich fest, daß „zur Verbesserung des Lehrerdienstes mit demselben überall der Meßnerdienst zu vereinigen sei."

Die k. sächsische Gesetzgebung hat wenigstens dafür gesorgt, den durch den Kirchendienst des Schullehrers herbeigeführten Störungen möglichst vorzubeugen. Die Verordnung zum Elementar-Volksschulengesetze §. 68 bestimmt: „Das Aussetzen der Schulstunden wegen einfallender Leichenbegängnisse und anderer kirchlicher Amtshandlungen, denen der Schullehrer beizuwohnen hat, ist möglichst zu vermeiden, jedenfalls aber darauf zu sehen, daß, wenn dergleichen Verrichtungen sich nicht auf eine schicklichere Zeit verlegen lassen, oder der Unterricht unterdessen nicht von einem Gehilfen oder zweiten Lehrer fortgesetzt werden kann, die der Störung unterworfenen Lectionen entweder früher als gewöhnlich angefangen, oder in spätern Tagesstunden nachgehalten,

*) Sonderbare Zumuthungen sind's, wenn der Schullehrer irgendwo (wie in: Blätter aus Süddeutschl. 1843. VII. S. 31. versichert wird) als Leichenbesteller fungiren und als solcher sogar das Maaß zum Sarge nehmen muß!

oder auch auf sonst thunliche Weise ersetzt werden. — Auch haben die Schulvorstände da, wo ein Schullehrer auch einen Kirchendienst mit verwaltet, thunlichst Einleitung dahin zu treffen, daß die an manchen Orten mit letzterem verbundenen, dem Verhältniß des Schullehrers unangemessenen und störenden Verrichtungen, wie z. B. das Bitten von Taufpathen und Hochzeitsgästen, die Besorgung des Lautens u. s. w., andern geeigneten Personen übertragen werden."

Nach dem Württembergischen Schulgesetze (Art. 34.) hat die Oberschulbehörde das Recht einem Schullehrer, der zugleich Meßner ist, die Haltung eines Meßnergehilfen aufzulegen; solchen Falls hat der Lehrer den Gehilfen selbst zu bezahlen. In Nassau ist's dem Lehrer untersagt, Schulkinder zu Verrichtungen des Glöcknerdienstes zu benutzen; doch kann die Glöcknerei, mit Einwilligung des Lehrers, an den Mindestfordernden verpachtet werden.

Vorschriften und Rathschläge über die Verwaltung eines solchen dem Schullehrer obliegenden Kirchendienstes geben wir hier nicht, da unsre Real-Encyclopädie zunächst nur pädagogische Zwecke hat. Diejenigen, welche dergleichen Rathschläge bedürfen, verweisen wir auf folgende Schriften und Aufsätze:

Nebe's Schullehrerberuf §§. 402—444.
Hergenröther's Erziehungslehre Abtheil. III. Abschn. 3.
Sickel's Schulmeisterklugheit §§. 133 ff.
Hoffmann's pract. Handbuch Abtheil. I. S. 320—341. (Verhalten des Schullehrers als Cantor §§. 109 f. — als Organist §. 111 — als Glöckner §. 112 — als Kirchner od. Küster §§. 113—115; — Verhalten bei eintretender Vacanz des Pfarramtes §. 116).
Wohlmuth Worte d. Liebe an Volksschullehrer. Breslau, 1838. (S. 25. Des Lehrers Stellung zur Kirche. S. 32. Der Lehrer als Küster und Organist).
Keßler d. musikal. Kirchendienst. Iserlohn, 1832. 1½ Thlr.
Ludewig d. Schulmeister. S. 204—219. (Der Schulmeister als Kirchendiener. I. Forderungen an ihn. a) Geschäfte, d. ihm als Stellvertreter d. Pfarrers obliegen: aa) Hauptgottesdienst, bb) Betstunde, cc) Kinderlehre zu halten. b) Die ihm als Gehilfen d. Pfarrers obliegen: Assistiren bei Trauungen, Taufen, Communion, Krankenbesuchen, Leichenbegängnissen. c) Die er unabhängig (?) vom Pfarrer zu verrichten hat: aa) Kirchengesang, bb) Orgelspiel, cc) Umgehen mit dem Klingelbeutel, dd) Glockenläuten, ee) Aufsicht über d. Thurmuhr, ff) Aufsicht üb. d. kirchl. Gebäude u. Geräthe, üb. d. Kirchhof u. Begräbnißplatz. II. Verhältniß d. Schulmeisters als Kirchendieners z. d. Pfarrer, d. Gemeinde u. seinen Collegen. — Erst im folgenden Capitel — „d. Schulmeister als Verwalter amtl. Nebengeschäfte" — spricht Ludewig von Führung d. Kirchenbücher und der Kirchrechnungen, vom Schreiben der Gevatterbriefe u. von d. Einladen zu Hochzeiten).
Eine Dienstinstruction f. Organisten, Cantoren, Küster u. Glöckner d. k. pr. Rheinprovinz — siehe Allgem. Schulzeit. 1836. S. 598 ff.; Allgem. Kirchenzeit. 1838. S. 1587 ff. u. Kirsch's Aufsicht d. Geistlichen üb. d. Volksschule. S. 339 ff..
Instruction d. k. Reg. zu Magdeburg an Küster u. Schullehrer v. 28. Dec. 1820 s. Sickel's Schulmeisterklugheit S. 206 ff. — u. v. Dec. 1837 s. Allgem. K.-Z. 1838. Nr. 81.
Instruction d. k. Consistorium z. Posen v. 14. Oct. 1826 s. Allgem. S.-Z. 1827. S. 358 ff.
Instruction f. kathol. Meßner s. in M. C. Münch's Universal-Lexicon d. Erziehungs- u. Unterrichtslehre. (Augsburg, 1841) s. v. „Meßner."

B. Seltener findet man, daß dem Schullehrer auch unkirchliche Nebenämter übertragen sind. Solche Geschäfte, zu welchen der Lehrer hier und da bei seiner Anstellung amtlich verpflichtet wird, sind die Gemeindeschreiberei, die Accis- und die Weggeldereinnahme.

Einen Einnehmerposten halten wir mit dem Schulamte für ganz unvereinbar, weil dadurch zu viele Störungen des Schulunterrichts herbeigeführt werden, und der Lehrer in mancherlei unangenehme Collisionen kommen kann. — Was von der Uebernahme der Gemeindeschreiberei zu halten sei, — darüber haben wir uns bereits in einem besondern Artikel ausgesprochen.

Man s. den Artikel: „Gerichtsschreiberei (Gemeindeschreiberei) als Nebengeschäft des Schullehrers" — Th. I. S. 765 f.

(Vgl. auch Dinter's vorzügl. Regeln d. Pädagogik. Seite 76—81.)

II. Diejenigen Nebenbeschäftigungen, welche der Schullehrer, sei es nun aus besonderer Neigung oder um sein geringes Einkommen zu verbessern, freiwillig ergreift, müssen immer von der Art sein, daß sie dem Hauptberufe des Lehrers nicht nachtheilig werden und sein Ansehn in der Gemeinde nicht gefährden. — Nebenbeschäftigungen dieser Art sind theils pädagogische, theils literarische, theils öconomische.

A. Pädagogische Nebenbeschäftigungen.

Die pädagogischen Nebenbeschäftigungen, das Ertheilen von Privatstunden und das Halten von Kostgängern liegen allerdings dem eigentlichen Berufe des Lehrers am nächsten, aber sie beeinträchtigen in vielen Fällen die Wirksamkeit des Lehrers. Ueber den Privatstunden wird die öffentliche Schule, über den Pensionären werden die andern Schüler vernachlässigt.

„Viele Lehrer werden durch ihre Nebenbeschäftigungen mehr aufgerieben, als durch die Arbeiten ihres eigentlichen Berufs. Das traurigste von allen Erwerbsmitteln für Lehrer scheint mir das Halten von Pensionären zu sein. Wer seine 4 bis 6 Stunden des Tages unter der beweglichen, oft unartigen Jugend ausgehalten und dann noch einige Stunden für sie gearbeitet hat, der bedarf der Ruhe, der Stille, und ist gern allein. Man will doch nicht immer Jungen auf der Stube haben. Seine eigenen Kinder überläßt man der Frau, oder nimmt sie summarisch vor, bestraft sie prae- oder postnumerando, macht auch sonst keine großen Umstände mit ihnen. Wer nun aber eine Schaar Kostgänger bei sich hat, — der Arme ist immer unter Kindern und niemals allein, nie ohne Sorge, ohne Verantwortlichkeit, keine Ruhe bei Tag und Nacht, er soll immer hüten, lehren und wehren, immer säuberlich fahren und an sich halten; das ist zu arg. — Nichts Besseres kann von dem Privatunterrichte gesagt werden. Auch er frißt an dem Leben, dem Mark, der Geistesfrische gar vieler Lehrer, und gar manche Lehrer kriegen durch ihn die Schwindsucht oder ein frühzeitiges mürrisches Alter. So wird den Eltern eingeredet: „in die und die Classe würde ich dies und das Kind nicht erst schicken, ich würde es noch so und so lange privatim unterrichten lassen, daß es gleich in jene Classe käme," und der öffentliche Unterricht wird, wenn auch vielleicht nicht absichtlich, vernachlässigt und das gute Einvernehmen unter den Collegen nicht selten gerade hierdurch untergraben. Man wird zwar sagen: der Mann muß aber Privatunterricht ertheilen, um leben zu können. Ich habe aber Lehrer gekannt, die 500, 800, ja 1000 Thlr. und darüber (Volksschullehrer? die Glücklichen!) an Gehalt bezogen und doch

auch Privatstunden gaben. Jeder will mehr haben, als er hat, und die Schranken der Leute sind sehr elastisch. Fast jede andere der vorkommenden Nebenbeschäftigungen der Schulmeister ist unschädlicher, ja heilsamer als die beiden." (Schulblatt für die Prov. Brandenburg 1843. VIII. 1. S. 36 f.).

Auch von Sickel (Handb. d. Schulmeisterklugheit S. 295 ff.) ist nachgewiesen worden, wie störend das Ertheilen vieler Privatstunden auf die Amtsführung des Schullehrers einwirke. Deshalb setzt die Verordn. z. sächs. Volksschulgef. (§. 110.) fest: „Ein Schullehrer soll nicht durch übertriebene Privatstunden-Ertheilung die zweckmäßige Nutzung seiner schulfreien Zeit hindern, widrigenfalls er hierin, nach fruchtlos gebliebener Erinnerung des Localschulinspectors, von dem Districtsschulinspector gebührend zu beschränken." — Eine Circularverfügung d. k. preuß. Reg. in Coblenz v. 23. Nov. 1842 bestimmt, daß öffentliche Lehrer „nur die Zeit nach dem Schlusse des gesammten öffentlichen Unterrichtes zu Privatstunden verwenden dürfen" — also nicht die zwischen Vormittags- und Nachmittagsschule inneliegenden Freistunden.

Winke über das Ertheilen des Privatunterrichtes und das Halten der Kostgänger siehe in Ludewig's Schulmeister S. 224 f.

B. Literarische Nebenbeschäftigungen.

Auch in literarischen Beschäftigungen suchen viele Lehrer einen Nebenerwerb: sie schriftstellern! — An sich ist diese Schriftstellerei unbedenklich und unverwerflich, zumal wenn sie dem eigentlichen Berufe des Lehrers, der Pädagogik, dienet. Wer wollte nicht gern einem wackern Lehrer zuhören, der aus dem Schatze seiner Erfahrung Altes und Neues hervorbringt? — Aber wie manche Lehrer haben durchaus keinen Beruf, als Schriftsteller aufzutreten, und doch möchten sie ihren Namen gar zu gern auf dem Titelblatte irgend eines Buches glänzen sehen. Sie sind kaum ein paar Jährchen im Amte, so eilen sie, ihre vermeintliche Weisheit an den Mann zu bringen, posaunen ihre sogenannten Erfahrungen aus und fallen dann mit Erbitterung über jeden Recensenten her, der ihr gehaltloses Geschreibsel nicht billigen kann. Möchte jeder schriftstellernde Lehrer wenigstens Ludewig's Rath befolgen: „Er schreibe nur über Gegenstände, denen er völlig gewachsen ist, und über die sich wirklich noch gediegenes Neues sagen läßt; er schreibe nur, wenn er wirklich überzeugt ist, daß er durch sein schriftliches Product nützen werde; er versäume über der Schriftstellerei seinen Hauptberuf nicht; er lasse sich durch Schriftstellerei nicht zum seichten, flachen Räsonniren, noch weniger zum dünkelhaften Absprechen verleiten; er benutze nicht Zeitschriften, die, um nur ihre Spalten zu füllen, willig Alles aufnehmen, dazu, um unnütze und lästige Klagen laut werden zu lassen." (A. a. O. S. 226).

Gerade die pädagogischen Zeitschriften sind oft die Tummelplätze, auf welchen sich junge, kaum dem Seminar entwachsene Schullehrer herumtreiben, und wo sie mit wichtiger Miene das von Andern schon hundert Mal Gesagte immer wieder zu Markte bringen.

Ueber die habituelle und der Schule fremde Schriftstellerei der Lehrer sagt Dr. W. J. G. Curtmann (in seiner gekrönten Preisschrift: „Die Schule und das Leben" — Friedberg, 1842. S. 241) sehr beachtenswerthe Worte.

C. Oeconomische Nebenbeschäftigungen.

Viele Schullehrer suchen endlich auch ihren Verhältnissen durch Feld- und Gartenbau, durch Seidenbau und Bienenzucht aufzuhelfen*).

Landbau ist mit dem Schuldienste zwar nicht unverträglich; der Lehrer wird sogar bisweilen durch Localverhältnisse genöthigt, die zum Schullehn gehörigen Grundstücke selbst zu bewirthschaften. Doch ist diese Selbstbewirthschaftung nur dann von Vortheil, wenn der Lehrer schon zuvor mit den ländlichen Geschäften sich vertraut gemacht hat, und wenn ihm eine Gattin zur Seite steht, die in der Oeconomie einige Erfahrung besitzt. Auch wird er sich nicht schämen müssen, oft selbst Hand anzulegen: denn wollte er Alles nur Knechten und Tagelöhnern überlassen, so würde seine Wirthschaft schlecht berathen sein und das Verpachten der Grundstücke sich gewiß als vortheilhafter herausstellen. Nur liegt bei einer umfangreichen Oeconomie die Gefahr des Verbauerns sehr nahe, und der Hauptberuf leidet immer etwas darunter.

Eine angemessenere Beschäftigung für den Lehrer ist der Gartenbau. Er empfiehlt sich nicht blos als eine zugleich erheiternde und Erholung gewährende Beschäftigung, er ist wirklich auch für die Wirthschaft des Lehrers einträglich, wenn er sich nicht auf Blumengärtnerei beschränkt, sondern auch den Gemüse- und Obstbau umfaßt. Uebrigens ist der Gartenbau weniger zeitraubend, als der Feldbau; der Schulgarten liegt dem Wohnhause des Lehrers meistens so nah, daß schon dadurch die Bestellung des Gartens erleichtert wird. Durch Obstcultur kann sich der Lehrer noch überdies um die ganze Gemeinde verdient machen.

Bloße Blumenzucht ist kostspielig; wollte der Lehrer wirklich davon Gewinn ziehn, so würden wir ihm rathen, sich auf die Cultur einzelner, besonders geschätzter Blumen (wie Nelken, Levkoien, Georginen u. dergl.) zu legen, die schon von manchem Dorfschullehrer mit Vortheil betrieben worden ist.

Seidenbau ist von vielen Seiten her namentlich dem Landschullehrer empfohlen worden. Es fordert diese Beschäftigung zwar nur einen kleinen Theil des Jahres hindurch die angestrengteste Thätigkeit, doch hat sie sich bisjetzt für diejenigen, die sie nur im Kleinen betreiben können, nicht sehr lohnend erwiesen. Auch muß vor Allem für ausreichende Fütterung gesorgt sein. — Dagegen ist Bienenzucht für manche Gegenden sehr vortheilhaft; nur muß sich der Lehrer auch über diesen Zweig der Oeconomie erst einige Kenntnisse zu verschaffen suchen, bevor er die Betreibung desselben unternimmt.

Von der Nutzung der zum Schullehn gehörigen Grundstücke handelt

Dr. Hoffmann im Schulrechte S. 286 ff. §. 76.
Ueber Land- u. Gartenbau; Bienen- und Seidenzucht des Schullehrers vgl. Preuß. Volksschulzeitung 1836. S. 189.
Monatsblatt f. Pomm. Volksschullehrer 1837. S. 75 f.

*) Nach Ule's Amtskalender für Geistliche und Schullehrer auf das Jahr 1843. (Frankfurt a. d. O.) treiben im Regierungsbezirke Frankfurt

a) Seidenbau	62	Lehrer,
b) Bienenzucht	259	"
c) Obstbau	247	"
d) Gartenbau	431	"
e) Ackerbau	431	"

Sickel's Schulmeisterklugheit. S. 289 ff.
Ludewig's Schulmeister. S. 226 f.
Gräfe über Schulreform. S. 48.
Schwarz die Schulen. S. 290.
Schulblatt für die Provinz Brandenburg. 1843. S. 37 f.

Am letztern Orte heißt es:

„Das Seidenbauen und Spinnen scheint fast nirgends recht vorwärts zu gehen. Es ist eine Unruhe unter den Lehrern; selten will einer länger als 2 Jahre an seinem Orte aushalten, und in so kurzer Zeit wachsen die Maulbeerbäume nicht. Man will nicht hoffen und harren, man will alsbald gewinnen. — Eher würde ich noch zur Obstcultur rathen. Aber in hiesiger Gegend, wo in keinem Falle das Paradies gestanden hat, ist sie nicht sicher und selten gewinnreich. Auch werden, wie ich allerwärts höre, die Geistlichen und Lehrer von Jung und Alt in ihren Gemeinden so bevorzugt, daß man ihnen ihre Trauben und all ihr Obst am ersten stiehlt. Deshalb scheint es immer am gerathensten, wenn der Landschullehrer, außer etwa der Bienenzucht, die ganz gewöhnliche Landwirthschaft mit betreibt. Um das Haus herum ziehe dir einige Bäume, im Uebrigen aber erbaue dir Futter für das Vieh, Brot und Kartoffeln für das Haus, und Kohl, wie einst der Kaiser in Salona. Durch diese Beschäftigung kann die Schule nur gewinnen: sie macht gesund und kräftig, sie zerstreut den Geist, zieht ihn ab von der Pedanterie; sie macht, daß der Lehrer Theil nimmt an Wohl und Weh, an den Interessen seiner Gemeinde, sie nähert ihm die Gemüther der Eltern und ist eine unerschöpfliche Fundgrube für Veranschaulichungsmittel der Lehre, für Gleichnisse u. s. w., und sie gehört doch auch mit zu den Lebensverhältnissen, für welche die Schule erziehen, auf welche sich der Unterricht beziehen, die er läutern, fördern und weisen helfen soll. Es ist vielleicht Zufall, aber die besten Lehrer meiner ländlichen Bekanntschaft sind zugleich eifrige Landwirthe, wenn schon nicht umgekehrt jeder Oeconom ein guter Schulmann ist."

Die Regierungen haben es sich an vielen Orten besonders angelegen sein lassen, die Lehrer zur Obstcultur aufzufordern. Im Königr. Sachsen ist durch das neue Volksschulengesetz (§. 40.) ausgesprochen, daß thunlichst darauf Bedacht genommen werden solle, jedem ständigen Lehrer auf dem Lande bei seiner Amtswohnung oder doch in der Nähe derselben einen gehörig eingefriedigten, zum Gemüse- und Obstbau geeigneten Garten anzuweisen. Auch erhalten einiger Orten (namentlich in Zittau und neuerlich in Dresden) die Seminaristen Unterricht in der Obstcultur.

In Preußen werden an dazu geeignete Lehrer von Zeit zu Zeit Pfropfreiser aller Arten von Obst aus der k. Landesbaumschule zu Sans-Souci unentgeltlich vertheilt. Auch hat man an nicht wenig Orten bei den Schulen größere Obstbaumpflanzungen methodisch angelegt; so wurde im Jahre 1842 in 173 Schulen des Regierungsbezirks Frankfurt den Knaben eine practische Anleitung zur Obstcultur ertheilt. — Die Beförderung des Gartenbaues und der Obstbaumzucht, namentlich durch Schullehrer, betreffen folgende Verordnungen:

Verordn. d. k. Minist. d. Innern u. s. w. vom 31. Dec. 1818 (s. Arendt Erziehungspolizei S. 109).
Publicandum d. k. Regier. z. Münster, v. 24. Febr. 1819, desgl. d. k. Regier. z Minden v. 3. März 1819, u. d. k. Regier. z. Arnsberg v. 12. März 1819. (S. v. Kamptz Annalen III. S. 67 ff.)
Circularverfügung d. k. Ministers d. geistl. Angelegenheiten v. 5. Nov. 1842. (S. Schulblatt f. d. Prov. Brandenburg 1843. Hft. 1. S. 133 f.)
Publicandum der k. Regierung zu Trier vom 9. Jan. 1843. (Schulbl. f. d. Prov. Brandenburg 1843. 1. S. 126).

In Baiern erinnerte die k. Regierung des Obermainkreises durch Verordnung vom 30. April 1837 die Schullehrer, sich in der vorgeschriebenen Behandlung der Schulgärten nicht nachlässig zu beweisen. (Vergl. Müller's Handbuch des Volksschulwesens in Baiern, die Art. „Baumzucht" und „Industriegarten"). Dort erhalten die Seminaristen (eben so wie in Weimar) Unterricht im Obstbaue.

In Nassau bepflanzt man die Schulländereien, wo es angeht, mit Obstbäumen und sucht dadurch das Einkommen der Lehrer zu verbessern. In Hannover ist dem Schullehrer gesetzlich die Aufsicht über die Baumschulen und Obstplantagen der Gemeinde übertragen, wenn er einer regelmäßigen Behandlung der Bäume kundig ist; er erhält dafür eine Gratification aus der Gemeindecasse und hat die Schulkinder in der Obstcultur zu unterweisen.

(Bekanntmachung d. Prov.-Regier. z. Hannover, d. Anlegung von Obstbaumpflanzungen u. s. w. betr. v. 24. Sept. 1821. Abschn. 1. §. 5).

Stimmen über diese Angelegenheit aus dem Großherzogth. Hessen. S. A. S.-Z. 1835. S. 536, 976, 984. 1838. S. 984.

Auch in Gotha erschien vor einem Jahrzehnde eine Verordnung, daß in den Dörfern Baumschulen angelegt und die Schulkinder in der Obstcultur unterwiesen werden sollten. Der thüringische Gartenbauverein hat deshalb den Seminaristen die Erlernung der Obstbaumzucht in seinem bei Gotha gelegenen Grundstücke möglich gemacht. A. S.-Z. 1836. S. 1240.

III. Nebengeschäfte, welche mit dem Schulamte ganz und gar unverträglich sind.

In frühern Zeiten fand man viele Lehrer, die nebenbei noch ein Handwerk trieben: Schneider, Leineweber u. dergl. wurden ins Schulamt berufen und mußten bei dem geringen Gehalte ihr bisheriges Gewerbe fortsetzen. Noch jetzt sind in der bairischen Oberpfalz Lehrer genöthigt, um ihre Familie zu nähren, ein Handwerk zu treiben, bei Tanz aufzuspielen, in der Ferienzeit Arbeit beim Canalbau zu suchen u. dergl. *). — Solche Nebengeschäfte sind mit der Führung des Lehramtes unvereinbar und der Würde desselben entgegen. Sie werden auch durch die meisten Gesetzgebungen als unstatthaft erklärt.

Eine Verordnung der k. preuß. Regierung zu Düsseldorf (A. S.-Z. 1824. S. 76) erklärt nicht blos jedes Handwerk oder Gewerbe für unvereinbar mit dem Schulamte, sondern sieht auch in den Aemtern eines Gemeinde-Secretärs, Privat-Rentmeisters u. s. w. berufstörende Nebengeschäfte. Vom k. Consistorium der Prov. Sachsen ist den Lehrern (durch Verfügung vom 26. Juli 1820) das Aufspielen beim Tanze und (Verf.

*) So wenigstens versicherte ein Correspondent d. A. S.-Z. noch im Jahre 1842. Gleichwohl ist auch in Baiern schon 1818 den Lehrern die Uebernahme von Nebengeschäften in der Regel untersagt, namentlich die Uebernahme von Mauthgeschäften so wie das Aufspielen auf öffentlichen Tanzplätzen. Siehe Müller's Handb. d. Schulw. in Baiern. S. 3 u. S. 106.

vom 12. Nov. 1816) die Verwaltung einer Lotterie-Collection oder einer Steuereinnahme untersagt. Die Instruction für die Schulcommissarien des Fürstenthums Hohenzollern-Siegmaringen (§. 8.) untersagt den Schullehrern überdies die Uebernahme der Rechnungsführungen bei Freischießen, Hochzeiten und andern Ergötzlichkeiten in Wirthshäusern.

Die k. sächs. Gesetzgebung macht die Betreibung eines Gewerbes von der besonderen Erlaubniß der vorgesetzten höhern Behörden abhängig. (Verordnung z. Volksschulengesetz §. 110.). Ebenso das k. württemberg'sche Schulgesetz (Art. 42.). Vergl. auch die Verordnung der k. preuß. Regierung zu Minden vom 21. Sept. 1840, wornach es den Lehrern nur ausnahmsweise gestattet wird, Nebenämter zu übernehmen.

Schließlich gedenken wir noch eines Aufsatzes in Hanschmann's und Schneemann's Museum für Schule und Haus. 1838. Nr. 2.

„Welche Nebenbeschäftigung ist für den Lehrer die beste?" — v. L. Kellner.

Kellner erklärt sich besonders gegen die Seidenraupenzucht. — Den Kirchendienst und die Gemeindeschreiberei hält er für verträglich mit dem Schulamte. Ganz besonders empfiehlt er dem Lehrer als passendste Nebenbeschäftigung das Studium der Naturgeschichte, namentlich Botanik und Entomologie. (Wir haben dieses Studium in unserm Artikel nicht besonders aufführen wollen, weil dasselbe nicht sowohl eine Nebenbeschäftigung des Schullehrers, sondern eine nothwendige Hilfswissenschaft der Pädagogik ist). K—sch.

Nebenkenntnisse s. Gemeinnützige Kenntnisse Th. I. S. 748 ff.

Nebenlehrer. (Nebenschullehrer.) Unter Nebenlehrern versteht man 1) Lehrer an Nebenschulen, 2) Lehrer, die neben den Hauptlehrern als deren Gehilfen wirken.

I. Je mehr sich das Bedürfniß einer allgemeineren Volksbildung kund gab, und je mehr die Regierungen auf regelmäßigern Besuch der Schulen drangen, desto volkreicher wurden die Schulen selbst. Die bisherigen Haupt- oder Kirchenschulen reichten nicht hin, die Zahl der schulpflichtigen Kinder einer und derselben Parochie zu fassen. Man sah sich daher genöthigt, die Hauptschule entweder zu erweitern oder in den eingepfarrten Dörfern besondere Schulen zu errichten. An den meisten Orten ergriff man das letztere Auskunftsmittel: man gründete Nebenschulen und stellte besondere Nebenschullehrer an. Man nannte diese Nebenschullehrer auch Kinderlehrer, Präceptoren oder Katecheten und die Schulen, welchen sie vorstanden, Kinderlehrer- oder Katechetenschulen. Eine Zeitlang war der Zustand dieser Lehrer ein wahrhaft rechtsloser. Sie wurden von dem Hauptlehrer oder der Dorfgemeinde willkürlich angenommen und ebenso verabschiedet; ihr Gehalt war kaum Knechtslohn; die meisten hatten keine bestimmte Wohnung, sondern mußten bei den Leuten der Reihe nach wohnen, essen und Schule halten. Nach der Tüchtigkeit solcher Lehrer wurde wenig gefragt, sondern nur danach, wie gering ihre Forderungen wären. In der Regel unterrichteten diese Katecheten die Kinder ihres Wohnortes nur bis zum 12. Lebensjahre; denn mit diesem Jahre mußten alle Kinder in die Hauptschule der Parochie eintreten und bis zur Confirmation den Unterricht des Kirchenschullehrers genießen. (Auch in vielen Städten bestanden ähnliche Einrichtungen: man hatte selbstständige Elementarschulen, in welchen blos 5—10 oder 11 jährige Kinder unterrichtet wurden. Die Lehrer solcher Schulen waren gewöhnlich zugleich Kirchner oder Küster. In einigen preußischen Städten, z. B. in Mühlhausen, gibt es noch jetzt dergleichen Küsterschulen.)

Die k. preuß. Regierung zu Merseburg erließ am 6. Octbr. 1817 ein Publicandum, die Verhältnisse der Katecheten und Kirchenlehrer betreffend. (S. v. Kamptz Annalen I. 4. S. 111 ff.) Danach steht es jeder Gemeinde, bei welcher sich kein öffentlich angestellter Lehrer befindet, zwar frei, einen besondern Kirchenlehrer anzunehmen, doch nicht ohne Vorwissen des Ortspredigers und des Superintendenten. Der Letztere hat den ihm präsentirten Lehrer zu prüfen, mittelst Handschlag zu verpflichten und sodann einzuweisen; doch kann er auch den Ortspfarrer damit beauftragen. Uebrigens hat die Gemeinde dem neuen Lehrer einen hinlänglichen, von der Schulinspection auszumittelnden Gehalt, auch eine beständige Wohnung und Schulstube zu verschaffen; sie darf ihn nicht willkürlich seines Dienstes entlassen; auch darf sie sich den Verbindlichkeiten nicht entziehn, die ihr gegen den Schulmeister des Pfarrkirchdorfs obliegen. — Nicht confirmirte Kinderlehrer dürfen die Schuljugend nur bis zum Eintritte in's 13. Lebensjahr unterrichten, während der 2 letzten Schuljahre sind die Kinder in die Hauptschule der Parochie zu schicken; auch dürfen sie andere Amtsverrichtungen des Schulmeisters nicht ohne Genehmigung des Superintendenten und Pfarrers übernehmen.

In Hannover können Nebenschullehrer nur mit Genehmigung des Consistorii angenommen oder entlassen werden. Jedes auf die Wahl zu bringende Subject muß sich vorher dem Superintendenten zur Prüfung vorstellen, und dann außer dem Zeugnisse des Superintendenten auch noch ein Sittenzeugniß beibringen. — Die Wahl geschieht, nach vorgängiger Bekanntmachung des dazu bestimmten Tages von der Kanzel, in der Nebenschule selbst, in Gegenwart des Predigers, der die Wahl leitet, und die Wahlzettel attestirt: ob die Wahl in Ordnung und Ruhe geschehen sei. Der alsdann einmüthig oder durch Stimmenmehrheit erwählte Nebenschullehrer wird dem Superintendenten bekannt gemacht; die Wahlzettel aber sendet der Schulvorsteher dem Consistorio ein. (Ausschr. des k. Consistoriums zu Aurich, die verbesserte Einrichtung der sogenannten Nebenschulen und deren Controlirung durch das k. Consistorium betreffend — vom 8. März 1821.)

Im Königreich Sachsen sind durch das Elementar-Volksschulgesetz vom 6. Juni 1835 alle Volksschulen, also auch die bisherigen Nebenschulen, zu selbstständigen Instituten erhoben. (Vergl. §. 5. des Gesetzes und §. 7. der Verordnung.) Alle bisher sogenannten Kinderlehrer oder Katecheten sind nun in die Reihen der ständigen Lehrer eingetreten; sie theilen deren Rechte, übernehmen aber auch deren Pflichten. Demnach bedarf jeder an einer Nebenschule anzustellende Lehrer der Bestätigung (Confirmation) der Staatsbehörde; er muß den Unterthanen- und Verfassungseid leisten und sich zuvor den gesetzlichen Prüfungen unterwerfen. — Auch nach dem Württemberg'schen Schulgesetz vom 29. Septbr. 1836. (Art. 28.) muß jeder Volksschule, wenn sie

auch nur eine Lehrstelle hat, ein Hauptlehrer vorstehn. Deßhalb wurden auch dort alle Neben- und Filialschulstellen zu definitiven Schuldiensten umgeschaffen.

II. Eine andere Art Nebenlehrer sind diejenigen, welche neben dem Hauptlehrer und mit ihm an derselben Schule wirken. Man nennt diese Nebenlehrer auch Unterlehrer, Lehrgehilfen, Hilfslehrer, obschon hier und da sich hinsichtlich des Gebrauches dieser Wörter eine besondere Praxis ausgebildet hat.

So macht z. B. das Württemberg'sche Schulgesetz zwischen jenen Bezeichnungen einen sehr bestimmten Unterschied. Der 27. Art. dieses Gesetzes heißt: „Die Lehrer an Volksschulen sind entweder Hauptlehrer (Schulmeister) oder Unterlehrer oder Lehrgehilfen. Nur die Hauptlehrer werden unwiderruflich angestellt. Die Unterlehrer (auch Provisoren genannt) sind einer Schulabtheilung mit eigner Verantwortlichkeit vorgesetzt. Die Lehrgehilfen besorgen die ihnen anvertrauten Schulabtheilungen unter der Leitung und Verantwortlichkeit des Schulmeisters."

„An Volksschulen, welche mehre Lehrstellen haben, kann je neben einem Schulmeister eine zweite Stelle mit einem Lehrgehilfen, eine dritte und vierte Stelle mit Unterlehrern besetzt werden. Bei 5 Lehrstellen müssen wenigstens 2 Schulmeister und 1 Unterlehrer angestellt sein." (Art. 28.)

„Ein Unterlehrer oder Schulamtsverweser erhält neben einem heizbaren Zimmer oder einer Entschädigung dafür, einen jährlichen Gehalt von wenigstens 150 Gulden." (Art. 31.)*)

„Für einen Lehrgehilfen sind zum wenigsten jährlich 120 fl. abzureichen. Die Vertheilung dieser Summe zwischen dem Lehrgehilfen und dem Schulmeister, der ihm freie Kost und Wohnung zu reichen hat, steht in Ermangelung einer gütlichen Uebereinkunft der Oberschulbehörde zu. Wo eine Wohnung nicht vorhanden ist, erhält der Lehrgehilfe dafür eine Entschädigung in Geld." (Art. 32.)

„Unterlehrer und Lehrgehilfen erhalten, wenn sie ohne ihre Verschuldung und ohne Ansuchen versetzt werden, eine angemessene Reisekosten-Entschädigung aus der Staatskasse." (Art. 33.)

„Die Besetzung der Stellen der Unterlehrer und Lehrgehilfen ist von der Oberschulbehörde abhängig." (Art. 50.)

Hilfslehrer wird in Württemberg nur derjenige Lehrer genannt, welcher einem Schulmeister für die Dauer der geschwächten Dienstfähigkeit als Gehilfe beigegeben ist. (Art. 52.).

Ueber die Verhältnisse der Hilfslehrer im Königreich Sachsen ist schon im Art. „Hilfslehrer" (Bd. II. S. 45 ff.) gesprochen worden. Doch enthält dieser Artikel mehr eine Schilderung der traurigen Lage mancher Hilfslehrer, als eine Erörterung vom Standpuncte des Schulrechtes. Wir tragen deshalb Folgendes nach.

Unter Hilfslehrern versteht man in Sachsen „solche Lehrer, die einem ständigen Lehrer zur Aushilfe beigegeben werden, deren Stellen aber nicht als bleibend nothwendig für die Anstalt anzusehen sind*). Darunter begriffen sind:

1) Diejenigen untern Elementarlehrer an Stadtschulen, welche, ohne confirmirt zu sein, nur auf Zeit für eine Anzahl wöchentlicher Unterrichtsstunden angenommen sind. (Diese kommen meistens nur in größern Städten vor. Die Verhältnisse derselben sind durch die betreffenden Local-Schulordnungen geregelt.)

2) Diejenigen Hilfslehrer, welche (nach der Verordnung zum Schulgesetz § 14.) bei kinderreichen Landschulen angenommen worden sind und in einem eignen Locale eine besondere Abtheilung der Schuljugend unterrichten. (In solchem Falle wäre streng genommen ein ständiger Lehrer anzustellen; doch begnügt man sich mit der Einweisung eines Hilfslehrers, wenn die Mittel der Schulgemeinde zur Besoldung eines ständigen Lehrers nicht ausreichen. Auch wird bei sinkender Kinderzahl die Stelle des Hilfslehrers wieder eingezogen.)

3) Diejenigen Schulgehilfen, welche solchen Schullehrern, die a) noch in früherer Zeit angestellt wurden und für unsere Zeit nicht hinlänglich befähigt sind; oder auch b) denjenigen, die wegen anhaltender Kränklichkeit ihr Amt nur theilweise verwalten können, beigegeben werden. Diese Schulgehilfen (auch Schulvicare, wiewohl mißbrauchsweise, genannt) unterrichten meistens mit dem Hauptlehrer in demselben Zimmer und unterstützen ihn auch in den übrigen Amtsgeschäften.

Für die Anstellung der beiden letzten Classen dieser Hilfslehrer gelten folgende Regeln:

1) Annahme und Entlassung derselben muß mit Vorwissen und Genehmigung der Schulinspection geschehn; es ist auch deßhalb an die Kreisdirection Bericht zu erstatten, deren Genehmigung es hierzu aber nicht bedarf.

2) Ist die Stelle des Hauptlehrers königlicher Collatur, so kann er der Inspection ein Individuum vorschlagen. Sucht er selbst nicht um einen Hilfslehrer nach, und erachtet die Inspection dennoch einen solchen für nöthig, so hat die Inspection den Hilfslehrer zu wählen. — Bei Privat-Collaturen ist allemal die Zustimmung des Collators erforderlich; auch bleibt ihm die Ernennung des Hilfslehrers überlassen, wenn die Inspection eine solche Anstellung für nöthig erachtet.

3) Die Hilfslehrer müssen die Schulamts-Candidaten-Prüfung bestanden haben. (Schulgesetz §. 43. a) Nur die, welche bereits eine theologische Prüfung bestanden haben, bedürfen der Schulamts-Candidatenprüfung nicht.

4) Jeder Hilfslehrer ist unter Vorbehalt dreimonatlicher Aufkündigung anzustellen.

5) Es bedarf weder einer Anstellungsprüfung, noch einer Probeablegung.

6) Die Verpflichtung erfolgt durch den Local-

*) Auch in Baiern beträgt der Gehalt eines zweiten Lehrers (oder Schulverwesers) 150 fl.; dazu kommt in der Regel der Genuß eines ordentlich gestellten Bettes, das die Gemeinde herzugeben hat.

*) Im Königreich Sachsen soll (nach Schulgesetz §. 43 b.) jeder Schulamtscandidat wenigstens 2 Jahre lang als Hilfslehrer oder als Privatgehilfe gewirkt haben, ehe er die Wahlfähigkeitsprüfung bestehen und als ständiger Lehrer einrücken kann. Der Mangel an Schulamtscandidaten hat bis jetzt die strenge Durchführung dieser Bestimmung unmöglich gemacht, und noch immer treten junge Leute, wenn sie nur sonst befähigt sind, unmittelbar vom Seminar in ständige Schulstellen ein.

schulinspector, welcher hierzu von der Schulinspection anzuweisen ist, mittelst Abnahme des Handschlages an Eidesstatt, und ist nur auf treue Erfüllung der zu übernehmenden Pflichten zu richten. — Eine Confirmation der Hilfslehrer findet nicht statt.

7) Die Schulinspection hat zuvor zwischen dem Hilfslehrer und dem Hauptlehrer (nach Befinden zwischen jenem und der Gemeinde) die Besoldung, sowie die zu übernehmenden Arbeiten durch den Localschulinspector reguliren zu lassen; letzterer berichtet darüber an die Schulinspection, die das getroffene Abkommen zu genehmigen hat, wenn ihr dagegen kein Bedenken beigeht.

Dabei sind folgende Grundsätze angenommen:

a) Der Gehalt, der (nach Schulgesetz §. 43. c.) wenigstens 40 Thlr. betragen muß, ist in monatlichen Raten postnumerando in denselben Münzsorten, in welchen ihn der Hauptlehrer empfängt, aus der Schulcasse an den Hilfslehrer zu zahlen, und, wenn ihn der Hauptlehrer übernimmt, demselben an seiner Besoldung zu kürzen. (Der Hauptlehrer hat die Besoldung des Hilfslehrers zu übernehmen, wenn ihm wegen unzureichender Qualification ein Hilfslehrer beigeordnet worden ist: denn in diesem Falle ist die Anstellung des Hilfslehrers nur eine schonende Maßregel, da eigentlich Quieszirung eintreten sollte. S. Verordnung zum Schulgesetz §. 123. — Geschieht die Anstellung des Hilfslehrers aber wegen Ueberfüllung der Schule, so hat der Hauptlehrer außer der Kost zur Besoldung, Wohnung ꝛc. des Hilfslehrers nur in so weit beizutragen, als seine jetzige Besoldung den bei seinem Dienstantritte statt gehabten Betrag, selbst nach Abrechnung der dem Hauptlehrer zu gewährenden Kost, immer noch übersteigt.)

b) Wohnung erhält der Hilfslehrer in der Wohnung des Hauptlehrers. Sollte es letzterer an Raum fehlen, so ist die Gemeinde verbunden, dem Hilfslehrer eine angemessene Wohnung zu verschaffen.

c) Dem Hilfslehrer sind Schul- und Wohnstube zu heizen, oder doch ein Holzdeputat zu gewähren.

d) Auch für das Geleuchte hat der Hilfslehrer ein Geldäquivalent zu empfangen.

e) Bei Vertheilung der Arbeit ist möglichst dafür zu sorgen, daß die Hilfslehrer Gelegenheit haben in allen Theilen des Unterrichtes, namentlich aber im Religions-Unterrichte sich fortzubilden.

Diese Bestimmungen sind den Instructionen entnommen, womit die k. sächs. Kreisdirectionen ihre Unterbehörden rücksichtlich der Anstellung jener Hilfslehrer versehen haben. Sollten demnach die Verhältnisse der Hilfslehrer in irgend einer Gegend Sachsens noch so beklagenswerth sein, wie Th. II. S. 45. f. dargestellt worden ist, so läge die Schuld davon einzig und allein an den Unterbehörden, welche den Instructionen ihrer Vorgesetzen nicht gewissenhaft nachkommen.

Auch im Großherzogthume Hessen ist der Mißbrauch, daß Schullehrer ihre Gehilfen (Assistenten oder Präzeptoren) eigenmächtig annehmen und entlassen, auch die denselben zukommende Belohnung selbst bestimmen, durch das Gesetz aufgehoben. — Eben so hat in Baiern der Districtsschulinspector für Herbeischaffung eines Candidaten zu sorgen, wenn der Schullehrer wegen Erkrankung und dergleichen eines Gehilfen bedürftig ist; auch hat er darüber an die k. Kreisregierung Bericht zu erstatten. Wenn ein Aushilfslehrer angestellt werden muß, weil die Zahl der Schüler zu groß ist, so hat die Schulgemeinde das nöthige Auskommen des neuen Lehrers selbst auszumitteln. (Im Würzburg'schen werden die einstweiligen Schulhalter „Cantoren" und „Winterlehrer" genannt, in andern Gegenden Baierns auch „Adstanten.") Mehr über die Verhältnisse der Schulgehilfen s. in Dr. A. Müllers Handbuch des Schulwesens in Baiern S. 86 f.

In Preußen dürfen zu Schulgehilfen (Adjuvanten) nur solche Subjecte gewählt werden, welche im Schullehrer-Seminare die erforderliche Vorbildung erhalten haben, oder die sonst durch Zeugnisse der Seminardirection die diesfallsige Amtstüchtigkeit nachzuweisen im Stande sind. — Jedes Anstellungs- oder Versetzungsdecret für einen Adjuvanten, nebst jenem Qualifications-Zeugnisse ist der Regierung durch die Kreisschulinspectoren zur Kenntniß und Prüfung vorzulegen. (Vgl. Publicand. d. k. Regierung in Liegnitz wegen Anstellung qualificirter Schulgehilfen — vom 16. Jan. 1817. in Kamptz Annalen I. 1. S. 158 f.)

Nach der großh. oldenburg'schen Instruction für die Landprediger (v. 4. Octbr. 1837. §. 20.) darf in keiner Schule ein Gehilfe angenommen werden, dem nicht von der Seminardirection eine Anweisung zur Wahrnehmung des Unterrichtes ertheilt ist. Ueber die Hilfslehrer hat der Pastor eine besondere genaue Aufsicht zu führen, um über sie berichten zu können. Auch ist den Hilfslehrern in jedem Quartale eine Aufgabe zu einer schriftlichen Arbeit zu geben, welche dieselben mit der Censur des Pastors am Schlusse eines jeden Quartals an den Seminardirector einzusenden haben.

Das sehr ausführliche Regulativ, welches im Großherzogthum Oldenburg (unterm 9. Jan. 1839) „über das Verhältniß eines Hilfslehrers zum Hauptlehrer einer getheilten Schule" erlassen worden ist, findet sich abgedruckt in der allg. Schulzeitung 1840. S. 491 ff.

Wir geben aus demselben nur die Hauptbestimmungen:

1) Anstellung des Hilfslehrers ist Sache der Schuldirection.

2) Der nächste Vorgesetzte des Hilfslehrers ist der Hauptlehrer.

3) Dem Hilfslehrer ist in der Regel der Unterricht in der Unterclasse zuzuweisen.

4) Außer den Schulstunden ist der Hilfslehrer nur zu solchen Arbeiten verpflichtet, welche das Schulamt für die ihm anvertraute Classe fordert. Doch hat er den Hauptlehrer in allen Schul-, Organisten- und Küstergeschäften zu vertreten, wenn derselbe durch Krankheiten verhindert ist.

5) Privatunterricht darf der Hilfslehrer nur mit Bewilligung des Pastors und unter Zustimmung des Hauptlehrers ertheilen.

6) Der Hilfslehrer hat freie Station, die der Hauptlehrer zu beschaffen hat. Selbst die Schreibematerialien für den Schulgebrauch muß der Hauptlehrer dem Hilfslehrer liefern. Außerdem erhält der Hilfslehrer ein jährliches Salar von 30 Thlrn. in halbjährlichen Terminen. (Verrichtet er während einer Vacanz zugleich Organisten- und Küstergeschäfte, so

erhält er noch überdies 20 Thlr. — in Gold.) Die Effecten des Hilfslehrers hat der Hauptlehrer herbeizuschaffen.

7) Dem Hilfslehrer ist für sein Privatstudium ein passendes Local anzuweisen; dies Local ist im Winter zu heizen und Abends Licht zu geben bis 10 Uhr wenigstens.

8) Die Kost genießt der Hilfslehrer am Familientische. — Tabak, Bier, Wein kann er nicht, Branntwein darf er nicht verlangen. Wenigstens aller 6 Wochen ist für ihn zu waschen. Er muß ein besonderes Bett haben. Das nöthige Behältniß zur Aufbewahrung seiner Kleidungsstücke hat der Hilfslehrer selbst mitzubringen.

9) Der Hauptlehrer hat die Fortbildung des Hilfslehrers zu fördern.

10) Verreisen darf der Hilfslehrer nur mit Bewilligung des Pastors unter Zustimmung des Hauptlehrers.

Ueber das Rechtsverhältniß der Neben- oder Hilfslehrer zu den ordentlichen Lehrern s. H. Gräfe's Schulrecht S. 117 f.

Regeln über das Verhalten des Interimslehrers giebt A. Ludewig in seinem „Schulmeister" S. 37—44 unter den Ueberschriften: das Verhältniß des Interimslehrers a) zum Seminar, b) zu den Schulbehörden überhaupt, zu dem Ortspfarrer insbesondere und zu der Gemeinde, c) zu dem kranken Lehrer oder dem Emeritus, dem er zur Sublevation beigegeben ist; b) der Interimslehrer als Erzieher und Lehrer der Jugend und als Kirchendiener; e) Gefahren, vor denen sich der Interimslehrer noch besonders zu hüten hat.

K — sch.

Neckereien. Nichts ist häufiger unter Kindern als Neckereien. Wir könnten dieselben spielende Versuche der körperlichen oder geistigen Kräfte an der Kraft Anderer nennen, hervorgegangen aus dem dunkel gefühlten Bedürfniß des Einzelnen, zum Bewußtsein seiner Kraft zu gelangen. Der Neckende will eine Rückwirkung von Seiten des Andern und hat in den meisten Fällen auch nichts dagegen, wenn diese Rückwirkung eine etwas derbe ist, er läßt sogar vom Necken bald ab, wenn dieselbe ganz ausbleibt. Hiermit steht das bekannte Sprichwort: was sich liebt, das neckt sich, keineswegs im Widerspruche; Kinder, die einander gern haben, haben auch ein besonderes Interesse, ihre Kraft gegenseitig zu messen, und sie enthalten sich dann der Neckereien um so weniger, als sie gewiß sein können, daß die Erwiderung, wie derb auch, nicht böse gemeint ist. Allerdings scheinen nun Neckereien oft auch nur aus einem ganz dunkeln Thätigkeitstriebe hervorzugehen: es sind Reize im Kinde gegeben, die heraus wollen, unerfüllte Urvermögen, welche erfüllt sein wollen und, wenn sie nicht erfüllt werden, mit einer gewissen Unruhe sich geltend machen. Aber auch hier tritt jenes Bedürfniß nach Bewußtwerdung über die Kraft fast immer hinzu. Aehnlich ist es bei denjenigen Neckereien, die aus Verstimmung abgeleitet werden. Solche können häufig zu grausamen Quälereien werden; und doch haben wir als Grundlage nur selten ein tiefer begründetes Uebelwollen, eine bösartige Neigung vorauszusetzen. Das Kind fühlt sich, vielleicht nur vorübergehend, in irgend einer Beziehung abgestoßen, seine immer heiter aufstrebende Kraft zurückgestoßen; um nun das Bewußtsein seiner Kraft lebendig zu erhalten, läßt es dieselbe fast unwillkürlich nach einer andern Seite hin spielen, und um so stärker, je mehr sie auf der andern zurückgedrängt worden ist. Neckereien auf Bosheit zurückzuführen, mit Schadenfreude in Verbindung zu bringen, ist in den seltensten Fällen nur gerathen; allein auch dann ist das Wesentliche der Kraftversuch. Allerdings neckt der Schadenfrohe gern; aber gewiß nur den Schwächern, der seinen Kraftversuch ertragen muß und an dessen Verlegenheit und Noth er ohne Gefahr sich weiden kann. — Ueberhaupt gilt von den Neckereien, was oben von den Mittelneigungen im Allgemeinen gesagt worden ist: ihre Bedeutung läßt sich nicht aus ihnen selbst bestimmen, sondern bestimmt sich vielmehr nach den Neigungen und Stimmungen, welche ihnen zu Grunde liegen oder mit ihnen in Verbindung treten. Ist daher die Neckerei ein einfaches psychologisches Experiment, wo dem Neckenden eben nur daran liegt, daß er seiner Kraft sich bewußt werde, so werden wir, wenn er sein Experiment nicht öfter wiederholt, die Sache für ganz unbedenklich halten können; und es wäre sehr überflüssig, ja vielleicht nachtheilig, wenn der Erzieher in diesem Falle stets eingreifen, verbieten, hindern wollte. Aber freilich sind mit den Neckereien auch große Gefahren verbunden, für den Neckenden und für den Geneckten. Was jenen anlangt, so bildet sich leicht eine Neigung aus, die schnell mit andern unerfreulichen Neigungen sich verflechten und allmählig die Seele auf eine üble Bahn führen kann, die, wenn sie in reifere Jahre mit hinübergenommen wird, nicht nur gänzlich aufhört harmlos zu sein, sondern stark anfängt lästig zu werden, Unwillen zu erwecken, Abneigung zu begründen. Nicht mindere Gefahr, ja größere, bringt Neckerei dem Geneckten. Einmal, zweimal, dreimal wird er eine solche ruhig und heiter hinnehmen; je mehr ihm aber das Gefühl aufgenöthiget wird, daß er an Kraft geringer sei, desto unangenehmer berührt ihn Wiederholung. Denken wir uns aber, daß, wie es wahrlich so selten nicht ist, eine ganze Classe vorzugsweise einen Schüler zur Zielscheibe macht, daß also die Neckerei fortwährend mit zwanzigfachem, dreißigfachem Gewichte auf den Armen fällt, welche Verbitterung muß das zur Folge haben! Und die Verbitterung wird um so größer sein, je mehr der Geneckte seines Werthes sich bewußt ist und je weniger er dasjenige, was zu den Neckereien Veranlassung giebt, zu ändern vermag. Manche Lehrer wissen gar nicht, was einzelne Schüler in sogenannten Pausen zu erdulden haben. — Die Regeln für die Behandlung ergeben sich beinahe von selbst. Zuerst: man dulde es durchaus nicht, daß der Neckende seinen Muthwillen, wenn er auch an sich sehr harmlos wäre, an einem und demselben Gegenstand wiederholt auslasse, und hüte sich, auch bei einmaliger Neckerei, über den treffenden Witz des Neckenden oder die possirliche Haltung des Geneckten zu lächeln, weil man damit jenen zur Wiederholung reizen, diesen die Neckerei schwer empfinden lassen würde und jedenfalls einem später auszusprechenden Verbote den Nachdruck nähme. Sodann: man benutze die Gelegenheit, wo man den Necklustigen mit aller Schonung darauf aufmerksam machen kann, daß auch er zu Neckereien Anderer mancherlei Stoff darbieten würde, und frage ihn dabei, wie er wohl den Muthwillen Anderer aufnehmen würde.

Den öfter Geneckten weise man im Stillen auf dasjenige hin, was zum Necken reizt und zeige ihm, wie er dasselbe entfernen oder doch minder auffällig machen könne; vor den Uebrigen aber hebe man so viel als möglich seine Vorzüge hervor; damit wird man ihn selbst am wirksamsten beruhigen und ermuthigen, und jene werden die Worte des Erziehers oder Lehrers als ein Gegengewicht empfinden. Kämmel.

Nehm (Johann Wilhelm). An der Grenze der alten Grafschaft Mark, in der preuß. Provinz Westphalen, nicht weit von der Sachsenveste Hohensyburg, in dem schönen Ruhrthale — zu Herdecke, einem Landstädtchen, ward am 21. Febr. d. J. 1811, als das Land der Mark unter Frankreichs Druck seufzte, als dritter Sohn J. W. Nehm geboren. Die ersten Jahre des Lebens verflossen dem Kinde im Kreise der Seinigen. Die Jahre rückten und die Schule kam. Da empfing der leselustige Knabe von dem damaligen Organisten Hermann den Elementarunterricht, und wurde echt altpädagogisch behandelt. — Der Vater, welcher die stille, ernste Lebensweise des Knaben kannte und dessen Vorsatz Lehrer zu werden, längst bei sich gebilligt hatte, schickte ihn in seinem 11. Jahre in den Musikunterricht des Lehrers Barthe, der die dritte Stelle des verstorbenen Hermann übernommen hatte. Der 11jährige Knabe machte rasche Fortschritte, besonders unter der Leitung des Lehrers Nagermann, dessen Lehrtalent ihm zum Vorbild wurde. In dieser Zeit starb seine Mütter, an der er eine treue und sanfte Führerin verlor. Das Leben des Hauses ließ ihn früh zur Selbstthätigkeit und Selbstständigkeit des Characters heranwachsen.

Im Jahre 1823 trat er in die damals von vielen Auswärtigen besuchte Rectoratschule seiner Vaterstadt, eine Schule, deren Lehrer wenig oder keine Fähigkeit hatten, den vorwärtsstrebenden Knaben zu entwickeln; denn nicht der Stoff ist dem Knaben das eigentlich Bildende, sondern die Art, wie der Stoff vorgetragen wird. Die Rectoren waren gewöhnlich Candidaten der Theologie und wechselten oft in ihren Aemtern. Doch der Schüler N. wußte sich in seiner Zurückgezogenheit selbst Lehrer zu sein und benutzte dazu auch die Natur.

Im Bewußtsein seine Zeit wohl angewendet zu haben, wanderte N. im Jahre 1829 frisch und froh nach Soest, sich zur Aspirantenprüfung des dortigen Lehrerseminars zu stellen. Er bestand in der Prüfung, und im März desselben Jahres war er Seminarist. Das Seminar zu Soest (sprich Sohst) hatte eine zu strenge Hausordnung. Darum wurde auch ihm, wie Andern, das Seminarleben eine schwere Last und gern suchte er Freiheit, wenn das Seminar sie auch verbot. Diese Freiheit fand er in geselligen Cirkeln mit seinen Freunden. Dadurch gewann er an einer fröhlichen Gemüthsstimmung und mehr noch an einer kräftigen Denkungsweise, die an männlichen Scherzen Geschmack bekam.

Im Seminar blieb er gesund; bis auf eine leichte Krankheit — Seitenstiche. Diese wiederholten sich in späterer Zeit öfters und beförderten in ihm eine eigenthümliche Vorstellung, die des frühen Todes. — Durch das Leben gehen drei große Strömungen. Die erste entspringt aus der Eintracht zwischen Natur und Geist; sie erzeugt eine Harmonie zwischen Leib und Seele, zwischen dem irdischen und dem geistigen Bestehen. Die zweite zerstört diese Harmonie; der Geist manifestirt das Ideale und reißt die Natur rücksichtslos mit sich fort. Die dritte ist die, durch welche umgekehrt die Natur den bewußten Geist übermannt und gleichsam in Banden hält. Bei Nehm's idealischer Richtung fand in Hinsicht seiner Todesahnung ein Einwirken der dritten Strömung Statt.

Nach dem leider! festgesetzten 2jährigen Cursus im Seminar verließ N. dasselbe und übernahm die zweite Lehrerstelle in Heißen, einem Dorfe bei Mülheim a. d. Ruhr. Hier lebte er, freilich in einer sehr anmuthigen Gegend, doch ohne sein Verschulden in unangenehmen Verhältnissen, die ihn sehr mißmuthig machten. Hierzu kam jene vorige Kränklichkeit. Er verließ daher auf Anrathen die Stelle, um sich im Schooße der Seinigen und bei ärztlicher Pflege zu erholen. Nach einem halben Jahre fühlte er sich gestärkt genug, um einem Rufe als Lehrer an ein Privatinstitut in Dortmund folgen zu können. Daselbst führte er ein heiteres Leben, hätte nur nicht die ehemalige Kränklichkeit sich von Zeit zu Zeit wieder eingestellt und ihm neue Todesgedanken eingeflößt. Sein Tagebuch gibt darüber wehmüthige Bilder.

Im Mai 1833 vertauschte er sein ihm liebgewordenes Dortmund mit Werl, wohin er zu der evangelischen Elementarschule berufen war.

In Stunden der Muße war es N. oft ein Vergnügen, Gedanken und Empfindungen in metrischer Form darzustellen; doch ohne seinen Arbeiten selbst einen besondern poetischen Werth beizulegen. In einigen zeigt sich ein lieblicher Humor. Sein Biograph, Hr. Riepe, hat einige derselben mitgetheilt. — Noch tiefere Blicke in die Entwickelungsgeschichte Nehm's geben zwei Hefte, in denen Stellen aus Schiller und Goethe niedergelegt sind.

In Werl beginnt ein zweites Stadium in Nehm's Leben, das ihn zur Oeffentlichkeit führt. Hatte er bisher blos für sich und seine Schule gewirkt, so schuf er jetzt sich einen größern Kreis durch seine Kenntnisse und seinen Character. Bis dahin verflossen noch einige Jahre in stillem, sehr thätigem Wirken, und erst 1837 trat N. mit seinem methodischen Handbuche für den Unterricht in den deutschen Stylübungen hervor.

Dieses Buch ist, ungeachtet einiger Mängel, sicher von practischem Werthe, wie Lehrer versichern. N. war ein Schüler des Seminardirectors Ehrlich, und die practischen Leistungen dieses Pädagogen sind bekanntlich in der Sprachbildung von vorzüglichem Werthe. Ehrlich's Geist, der Freund der Anschauung, des Speciellen, weht in diesem Buche. Er hat noch andere Arbeiten im Manuscript hinterlassen, indeß es fehlt diesen die letzte Feile. — Religion und Sprache waren die vorzüglichsten Gegenstände, welche N. ergriff. Religion erfüllte Nehm's Geist mit der reinen Flamme, die für Alles brennt, was heilig ist. Sie entfaltete sich in ihm doppelt, als starker, felsenfester Glaube, als würdige That. Sein inniges Religionsgefühl und sein Verlangen nach Aufklärung überhaupt, wie auch Klarheit und Sicherheit im Unterrichte in der Religion, führten ihn zu religiösen Studien. Solche Studien sind für den Lehrer von höchster Wichtigkeit.

Als Arbeiten lagen bei N. vor: Das Leben Jesu Christi, — Materialien zum Leitfaden für den Reli-

gionsunterricht, — Leitfaden für den Unterricht in der deutschen Sprache, — Palästina in geographischer und archäologischer Hinsicht, — Gebete für Schule und Haus. — Die drei ersten Schriften sind für den Lehrer, die beiden letzten für Schüler bestimmt. Er wagte aus Bescheidenheit und richtigem Gefühle es nicht, einen so wichtigen Gegenstand, als die Bearbeitung des Lebens Jesu war, gewählt zu haben, ohne das Urtheil von Theologen und Pädagogen einzuholen. Die ihm eingegangenen Bemerkungen bestimmten ihn, wie denn auch recht war, zu warten; gänzliches Verzichten auf eine Veröffentlichung glaubte er indessen doch nicht schuldig zu sein. — Leider! ist unter den Schullehrern unserer Zeit, besonders unter denen, die keine classische, wissenschaftliche Bildung empfangen haben, die Lust, Schriftsteller zu werden, herrschend geworden. Sie wünschen sich in ihren Gedanken gedruckt zu sehen und nun wird ein Büchlein, oder auch nur eine Broschüre geschrieben, die entweder veraltete oder längst gangbare Waare zum Vorschein bringt und den wahrhaften Kenner des Gegenstandes zu dem Ausrufe drängt: **risum teneatis, amici!** — Unserm N. ging zwar die eigentliche Gelehrtenbildung ab, aber er hatte doch einen Schatz nützlicher Kenntnisse gesammelt, wie ihn nur Wenige seines Standes besitzen. Freilich fehlten ihm streng wissenschaftliche Forschungen und gründliche theologische Studien, um ein Leben Jesu schreiben zu können. Eine Darstellung dieses Lebens muß vor andern auf psychologischem Grunde ruhn.

Der Leitfaden für den Unterricht in der deutschen Sprache ist, soweit er in drei Heften vorliegt, nur für die Oberclasse der Elementarschule bestimmt. N. hat auf dieses Werk einen besondern Fleiß verwandt, so daß sich in ihm ein Reichthum des sprachlichen Wissens befindet, und man den Elementarschüler für gründlich gebildet erklären muß, welcher denselben sich zu eigen gemacht hat. In der Sprachbildung leistete seine Schule Ausgezeichnetes. Durch das ganze Buch zieht sich als rother Faden „lebendige und kräftige Entwickelung der Gedanken," eine besondere Beachtung der Wortbildung, bildlicher, sprüchwörtlicher Redensarten, der Synonymik, der Logik.

Aus dem stillen Arbeitszimmer Nehm's treten wir nun mit ihm hinaus auf ein Kampffeld. Wir stehen noch an der Schwelle; einen Blick noch zurück auf dieses stille Streben. Nehm erfüllte in sich die Forderung der Weiterbildung in einem hohen Grade, wie Werke und Manuscripte beweisen. Dies wird noch klarer, wenn wir auf die Anstalten hinblicken, in denen er den Grund seiner Bildung suchen mußte. Ohne dieses Bewußtsein wäre er nie zu einem Kampfe um Herbeiführung besserer äußerer Verhältnisse seines Standes aufgestanden.

N. wurde bei seinem Vorwärtsschreiten und immer tieferen Eindringen in das Gebiet des Wissens vor einem Fehltritte auf seiner Lebensrichtung durch seinen guten Genius bewahrt. Im Frühjahre 1838 eröffnete sich eine Lehrerstelle an der Düsseldorfer Realschule, zu welcher Zöglinge der Seminare eingeladen wurden. N. schickte seine Bewerbung ein, trat aber frühzeitig von selbst wieder zurück, als er die genauern Verhältnisse der Anstalt kennen lernte. — Dergleichen Stellen gewähren meistens keine eigentliche Lebensexistenz, man hat zu viele Mühen, viele Sorgen und wenig Geld. — Will der Seminarist sich nicht für seine ganze Lebenszeit im höheren Schulfache bewegen, so ist ihm ein Arbeiten an den Realschulen nur Nachtheil bringend. Solches Arbeiten entfremdet ihn dem Elementarunterrichte, macht ihm oft diesen zu leide; und der schwierigste Unterricht ist derjenige der Elementarschule. Denkt zudem ein Elementarlehrer den Unterrichtsstoff seiner Schule für sich in ein systematisches, mit der Wissenschaft und ihrem Fortschritte correspondirendes Ganze zu vereinigen, so hat er sich eine wackere Lebensaufgabe gestellt, der sich wahrlich kein Professor schämen dürfte. Darum kann nur eine falsche Ansicht der Verhältnisse einen Seminaristen auf einige Jahre zum Uebertritt an Realschulen bestimmen.

Nehm blieb also in Werl, und bald nach dem Privatverkehr mit Düsseldorf zieht ihn sein Character zum zweiten Male auf den öffentlichen Schauplatz. Wir finden ihn im Kampfe. Die Broschüre erschien: „Was muß geschehen, wenn das Volksschulwesen gehoben werden soll? Ein Wort zur Prüfung und Beherzigung seiner Amtsgenossen in Westphalen und in den Rheinlanden, empfohlen von W. Nehm." Essen, bei Bädeker, 1838. Der Weg, welchen N. hier seinen Amtsgenossen anzeigte, war die — Petition in Corporation, oder doch wenigstens ein Auftreten zu gleicher Zeit, nach gleichen Grundsätzen von allen Einzelnen. Daß N. den Streitkolben ergriff, dazu trieb ihn sein Herz, daß er ihn lebhaft fortführte, sein männlicher, sein religiöser Sinn, sein Drang nach That, sein Todesgefühl. Es ist der letzte Act seines Lebens; er beginnt ihn mit Etwas, das nach Talleyrand schlimmer ist, als ein Verbrechen — mit einem Fehler. Bei manchem Wahren, was jene Brochüre enthält, ist doch nicht Alles ausführbar; es war August 1838 wegen der kirchlichen Unruhen durchaus kein passender Zeitpunct, zudem fehlte die richtige Abwägung der Selbsthervorhebung des Standes durch eignes geistiges Streben und durch dieses Herbeischaffung materieller Mittel (Seite 7 der Brochüre); die Sprache war fest und kräftig, hatte aber leider! den mittönenden, oder eigentlich durchtönenden Klang eines An- und Beklageschreies. — Ein heiliger Zorn stieg auf in Nehm's Seele; voll Unmuth füllte sich sein Herz: vor ihm lag in traurigen, starken Zügen das Bild seines Standes, den er mit der ganzen Stärke seines Gemüths liebte. Da sprach er, nicht gewohnt, den feinen Gängen der Welt nachzuspüren, nicht erzogen in den künstlichen Formen des Lebens, er redete nur die kräftige Sprache seines Herzens. Er bedachte daher nicht, daß es nicht so gehn würde und rief gleichsam sich selbst, wie Mirabeau seinem Secretär, zu: **„Impossible, ne me dites jamais cette bête de mot!"**

Eine heftige Aufregung seines Standes erfolgte, als der in Werl übertäubend losknallende Donner nach allen Himmelsgegenden hinrollte. Es war der Lebensnerv getroffen. Hoffnungen entstanden, und sie gingen wieder zu Grunde, aber die Hoffnung nicht. — Der Wurf war geschehen und Nichts zurückzunehmen: die Folgen waren zunächst Besprechungen, Aufsätze im Westphälischen Anzeiger, für und wider. Auch die Regierung zu Arnsberg und das Oberschulcollegium zu Münster gaben ihm in einzelnen Stimmen ihre Mißbilligung zu erkennen. Und gleich wie er von der Behörde Zurechtweisung erhielt, wurde ihm eine andere,

für ihn eben so heilsame, durch die Genossen seines Standes, nämlich durch die Art, wie sie seinen Plan unterstützten; es kam nicht zum einträchtigen und frischen Handeln, und Nehm erkannte wohl jetzt, wie ohne das Bestreben, sich des allgemeinen Beifalls, des Gesammtgeistes zu versichern, durchaus Nichts erzielt werden kann. N. lernte dies und suchte seinen Fehler zu verbessern.

Kurz nach dem Erlaß der ersten Brochüre trat N. mit einer zweiten auf den Plan: „Darlegung einiger Uebelstände, welche den Volksschullehrerstand im Allgemeinen noch drücken, nebst Angabe zur Hebung derselben.“ Essen, bei Bädeker 1839. Als Basis seiner Schrift stellte N. den Satz auf: „Alle legalen Verhältnisse des Lebens müssen, sollen sie wirklich legal sein, einen moralischen Grund haben.“ — Von S. 132, 133 an bringt N. General-Lehrer-Conferenzen in Vorschlag, dergleichen in neuester Zeit von Seiten der höchsten geistlichen Behörde Preußens untersagt sind. Diese Schrift fand bei vielen Personen in den verschiedensten Gegenden und Ständen Beifall.

Im Laufe des Jahres 1839 wurden von drei Lehrervereinen Westphalens „Eingaben um Gehaltserhöhung“ gemacht. Diese Schritte standen mit Nehm's Wirken in Verbindung und fanden bei den Behörden großes Mißfallen.

Unter dem 24. Jan. 1840 überreichte Nehm an die hochlöbl. Regierung zu Arnsberg ein Schreiben, um sich die Erlaubniß zu erholen, seine Amtsbrüder und ihre Freunde zu freiwilligen Beiträgen, behufs Unterstützung bedürftiger emeritirter Schullehrer und Schullehrerwitwen und Waisen auffordern zu dürfen. Die Antwort der Regierung hierauf war zurückweisend und der Vorschlag als unausführbar bezeichnet, zugleich ward ihm wohlmeinend gerathen, seine Zeit und Kräfte mehr auf die sorgfältige Verwaltung der ihm übergebenen Schule und auf eine treue Ausführung des von ihm übernommenen Berufes zu verwenden. —

Nehm that auch wirklich in der Schule, was in seinen Kräften stand. Darüber hat er vor andern von seinem Schulinspector und Freunde, dem Pastor Schütz, ein unparteiisches und rühmliches Zeugniß empfangen. S. sagt unter andern von ihm: „W. N. war einer der tüchtigsten und thätigsten Lehrer meines Inspectionskreises. Er las viel und zwar in beständiger Beziehung auf seinen Beruf. Seine Schule war immer im Fortschreiten, sein Unterricht war anregend, die Denkkraft übend; mehr Gemüthlichkeit blieb bei einigen Lehrgegenständen zu wünschen. — Nicht mit Unrecht dürfte man ihm ein zu starkes Selbstgefühl zum Vorwurfe machen.“

Getrieben von dem Wunsche, bessere Zustände herbeizuführen für das Volk und im Volke für den Einzelnen, schrieb er kurz vor seinem Tode folgende „Beleuchtung der von dem Hrn. Superintendenten K. W. Weizmann herausgegebenen Schrift: Ueber das Verhältniß der Volksschule zum Staat und zur Kirche“ u. s. w. Essen, bei Bädeker, 1840. (12½ Ngr.). Dieses Schriftchen gibt in N.'s Entwickelung den tiefsten Blick; er ist ruhig geworden, klar in seinen Forderungen, er ist kräftig geblieben und getreu seinem einmal ergriffenen Plane. Sein Geist denkt, sein Herz spricht, sein Wille handelt ununterbrochen für seinen Beruf.

Nicht allein für den Freund, nicht allein für die nächstwohnenden Amtsgenossen, sondern für den ganzen Stand war es eine Trauerkunde, als am 10. Juli d. J. Nehm heimging in die ewigen Hütten. Pfingsten noch hatte er die Fluren seiner Heimath besucht und seine Anverwandten zu Herdecke begrüßt; und kurz nach seiner Rückkehr nach Werl ergriff ihn ein bösartiges Nervenfieber, das am 10. Juli ihn überwinden machte der Erde Sorgen und Kämpfe. Seine letzten Worte waren die Summe seines ganzen Lebens, enthielten das Wesen seines ganzen Seins: Grab und Ewigkeit!

Man sehe die überaus interessante „Erinnerung an Johann Wilhelm Nehm, nebst Andeutungen über Zustände des Lehrerlebens. Von Riepe.“ Essen, bei G. D. Bädeker, 1841. (10 Ngr.).

10.

Neid. Der Neid ist eine Vergleichungsneigung (s. d. Art.) und entsteht durch öftere Wahrnehmung des Vorzugs Anderer bei dem Gefühle des eignen Zurückstehens. Kinder indeß sind viel zu harmlos und leichtmüthig, als daß sie durch sich selbst so bald zu genauerer Beachtung der Vorzüge ihrer Geschwister und Gespielen kommen könnten, und auch in dem Falle, daß ihnen dieselben bemerklich werden, auffallen, bedeutend erscheinen, stellen sie nicht sofort eine Vergleichung jener mit sich an. Gewöhnlich werden sie auf die äußern oder innern Vorzüge Anderer erst durch den Unverstand der Erzieher aufmerksam gemacht und zur Vergleichung gereizt. Da wird das jüngere Kind von den Aeltern bevorzugt, gehätschelt, geputzt, in seinen Launen gegen die ältern Geschwister unterstützt und diesen fortwährend zugemuthet, das Kleine zu schonen und mit Nachsicht zu behandeln; da sieht sich der Bruder, um den der Vater sich nicht kümmert, neben der Schwester, welche die Mutter zur Puppe sich gemacht hat, äußerlich und innerlich vernachlässigt, muß mit ärmlichem Anzuge zufrieden sein, während er an jene viel Unnöthiges verschwendet sieht, wird mit seinen Fragen und Klagen kurz abgewiesen, während jene immer Berücksichtigung findet; da wird dem Einen starkes Lob gespendet, dem Andern starker Tadel zugemessen, ohne daß man bedenkt, wie dem Getadelten das ernste Wort noch einmal so schwer auf das Herz fällt, wenn den Bruder oder Mitschüler daneben ein Lobspruch erhebt und dadurch das bisherige Verhältniß der Gleichheit in das der Ueberordnung für den Einen und der Unterordnung für den Andern sich verwandelt. Indessen ist anzuerkennen, daß zuweilen auch ohne solche Mißgriffe Neid entstehen kann. Man denke nur an das Zusammensitzen reicher und armer Kinder in der Schule! Gewiß hat dasselbe auch seine guten Seiten; aber das ist doch auch nicht zu läugnen, daß dann eine Vergleichung, und eine täglich wiederkehrende Vergleichung, die Aermeren allmählich zum Neide führen kann, besonders wenn der Lehrer das Ueberheben und Naserümpfen der Reicheren nicht zu verhüten weiß, vielleicht gar mit einer gewissen Vorliebe die Letztern behandelt, weil sie netter gekleidet sind, noblere Manieren haben, besser sich anzuschmiegen wissen. Es sollte solche Lehrer freilich nicht geben; aber es giebt deren Nur muß in allen diesen Fällen nicht übersehn werden

daß auch die vielfach wiederholte Vergleichung mit Nothwendigkeit den Neid erst dann erzeugt, wenn die mit der Vergleichung verbundene Herabstimmung in der Seele kein Gegengewicht findet, wenn die Seele einer kräftigen Reaction nicht fähig ist. Daher entwickelt sich der Neid am schnellsten immer bei denjenigen Kindern, in denen entweder von Anfang eine höhere Kräftigkeit fehlt oder durch Körperleiden die aufstrebende Kraft frühzeitig niedergedrückt worden ist. Allein auch bei solchen kann die Entwickelung des Neides gehemmt und abgebrochen werden, wenn man so viel als möglich Herabstimmungen durch Vergleichung zu vermeiden sucht und von anderer Seite her Stärkegebilde anlegt zum Gegengewichte für jene. Es hat Männer gegeben, die in ihrem ganzen Leben kaum eines schmerzlosen Tages sich erfreuten und doch ein unendliches Wohlwollen in ihrer Seele trugen.

Nach dem Gesagten wird man im Wesentlichen zwei Arten des Neides unterscheiden können: einen solchen, neben welchem noch eine frische Erhebung statt findet, welcher zu rüstiger Thätigkeit für Erwerbung gleicher Vorzüge, wie sie der Beneidete besitzt, für Begründung und Steigerung des eignen Glückes antreibt; und einen solchen, der die Seele in trüber Passivität niederhält und nicht mehr loskommen läßt von dem, was die Herabstimmung verursacht hat. Dort läßt es sich gar wohl denken, daß der Neidische das Glück und die Vorzüge des Andern mit einer gewissen Ruhe betrachtet, da ihn die Hoffnung beseelt, den Abstand durch seine Anstrengungen nach und nach vermindern zu können; hier sind das Glück und die Vorzüge des Andern ein steter Gegenstand des Aergers und Verdrusses, daß sie verschwinden, in das Gegentheil umschlagen möchten, ist lebhafter Wunsch und manchmal arglistiges Bestreben. Dort haben wir also nur eine mehr oder weniger große Selbstbeschränktheit, hier ein Sittlich-Böses. Der Neid der erstern Art kann sich zum Wetteifer veredeln, der Neid der letztern Art geht Hand in Hand mit Tücke und Schadenfreude. Aber freilich kann auch jener in hohem Grade sittlich-verwerflich werden und erscheint nicht selten ausnehmend widerlich, um so widerlicher, je mehr er neben glänzenden Eigenschaften hervortritt. Man vergegenwärtige sich einen akademischen Lehrer von größtem Rufe und unbestrittener Superiorität, der dennoch ein neben ihm aufstrebendes junges Talent nicht emporkommen lassen will! Hier haben wir noch gar nicht die Wahrnehmung des Vorzugs an einem Andern und also auch nicht das Gefühl des Zurückstehens hinter einem Andern, vielmehr nur die Furcht, daß der eigene Vorzug später bestritten werden könne, und doch ist der Neid vielleicht schon in voller Stärke — und Widerlichkeit — da.

Was nun die pädagogische Behandlung anlangt, so versteht sich die erste Forderung von selbst: um die Entwickelung des Neides zu verhüten, enthalte man sich der oben geschilderten Mißgriffe. Rücksichtlich der Heilung aber möchten folgende drei Puncte zu berücksichtigen sein. Erstens: man lasse unter keiner Bedingung den Neidischen in schwächlicher Passivität verharren, suche ihn vielmehr zum Bewußtsein seiner starken Seiten zu bringen und zu rüstigem Aufstreben und Nachstreben in Bewegung zu setzen, und zwar nicht, ohne die ersten Versuche in der Stille zu unterstützen. Zweitens: man lenke mit schonender Hand aus Umgebungen hinweg, die allzusehr zu demüthigenden Vergleichungen reizen, und führe in solche ein, wo das Selbstgefühl sich aufrichten kann. Wo dies nicht möglich ist, veranlasse man den Beneideten, sein Uebergewicht nicht geltend zu machen in auffallender, herausfordernder Weise. Drittens: wo das Object des Neides nur äußerliche Dinge sind, da suche man das Bewußtsein des eignen innern Werthes zu verstärken und die Aufmerksamkeit auf Güter hinzuleiten, neben denen jene Aeußerlichkeiten werthlos sind. Im Allgemeinen aber ist das sicherste Präservativ und das wirksamste Heilmittel, ein herzliches Wohlwollen. Kinder wenigstens werden, wie sehr sie auch vielleicht Veranlassung hätten, zum Neide gar nicht kommen können, wenn der stechende Strahl des Glückes und Vorzugs, welcher von Andern auf sie fällt, auf diese oder jene Art durch das Wohlwollen gemildert wird. Ueberließe man die Kinder nur in solchen Fällen ganz sich selbst und ihrer natürlichen Unbefangenheit, gewiß, man würde nur selten oder gar nicht die Einen unfreundlich sich überheben, die Andern verletzt und gedrückt sehn; im Garten der Kindheit ist kein Boden für das bittere Gewächs des Neides.

Kämmel.

Neigungen. Die Grundelemente alles sittlichen Lebens sind die Steigerungen oder Werthschätzungen und die darauf bezüglichen Strebungen. Die Spuren aber, welche von den einmal und mehrmal gebildeten Werthschätzungen und Strebungen zurückbleiben, werden dann zu Angelegtheiten für Lustvorstellungen und Begehrungen, und haben sich solche Angelegtheiten zu einem Aggregate angesammelt, so entsteht dasjenige, was man im gewöhnlichen Sprachgebrauche Neigung nennt. (Wie hiernach Hang und Leidenschaft zu bestimmen, ergibt sich von selbst).

Von angeborenen Neigungen kann nach der neueren Psychologie gar nicht mehr die Rede sein. Vgl. den Art. Angeboren. Als der menschlichen Seele angeboren können ihr zufolge nur die allgemeinen Grundbeschaffenheiten und Gestimmtheiten der Uranlagen, die verschiedenen Grade der Reizempfänglichkeit, der Lebendigkeit und der Kräftigkeit gelten. Ebendeshalb ist alles Zusammengesetztere als entstanden anzusehen, und wie könnte man, wenn man nicht überhaupt auf das Erklären Verzicht leistet, die Neigungen, die etwas durchaus Zusammengesetztes sind, für ursprüngliche Anlagen halten! Wie zusammengesetzt aber die Neigungen sind, wird sogleich offenbar, wenn man auch nur eine zu analysiren sich die Mühe nimmt. Angeboren sind auch für die Neigungen nur jene allgemeinen Grundbeschaffenheiten der Uranlagen, und es kann in Bezug auf sie nur so viel zugestanden werden, daß z. B. die Ausbildung mancher Neigungen begünstigt und gefördert wird, wenn die niedern Sinne verhältnißmäßig eine größere Reizempfänglichkeit, Lebendigkeit und Kräftigkeit empfangen haben, als die höhern. Aber eben nur begünstigt und gefördert; es ist keineswegs nothwendig, es kann vielmehr gar wohl verhütet werden, daß niedere, sinnliche Neigungen mit größerer Stärke sich ausbilden. Der Einfluß des Angeborenen ist also nur ein secundärer; das Entscheidende sind die Bildungsverhältnisse und die Erziehung, welche die größere oder geringere Ansammlung von Spuren bestimmen. Wie vorsichtig also der Erzieher auch wird zu Werke gehen müssen, wenn die niedern Sinne ursprünglich von

größerer Kraft wären, — damit sich nicht schnell durch sie stärkere Angelegtheiten für niedere Lustvorstellungen und Begehrungen bilden, — und wie sehr die Lösung seiner Aufgabe ihm erschwert werden würde, wenn solche Angelegtheiten nun doch sich gebildet hätten; — immer behält er die Mittel in der Hand und die Kraft, dem Höheren und Edleren wieder das Uebergewicht zu verschaffen, zwischen dem Höheren und Niederen das rechte Verhältniß wieder herzustellen. Den unsittlichen Neigungen entgegen, welche oft wie von selbst entstehen, kann er sittliche Neigungen heranbilden.

Daß das Moralische zunächst nur in den einzelnen Neigungen gebildet werden kann, ist unbestreitbar. Denn wie ließen sich zusammengesetztere und umfassendere sittliche Gebilde denken, wo die einfacheren entweder noch gar nicht vorhanden oder doch nur schwach angelegt sind? Die einfacheren Gebilde aber sind eben die einzelnen Neigungen. Und wenn man nun doch zuweilen geglaubt hat, es lasse sich eine Tugend dadurch erzeugen, daß man dieselbe dem kindlichen Gemüthe nach ihrem Werthe und in ihrer ganzen Liebenswürdigkeit schildere; so ist dies eine der vielen Selbsttäuschungen, welche die Unkenntniß der wahren Entwickelungsverhältnisse der Seele geboren hat. Für den Erzieher also ist es von höchster Wichtigkeit, daß er den Bildungsproceß der Neigungen überhaupt und jeder einzelnen Neigung insbesondere ganz genau kenne; sonst wird er bei dem Bestreben, zur Moralität zu erziehen, stets im Finstern tappen, und nie vor Fehlgriffen sicher sein.

Um aber die einzelnen Neigungen genauer würdigen zu können, ist es nöthig, sie nach ihren Grundverschiedenheiten zu betrachten. Deren sind vorzüglich drei. Man kann die Neigungen betrachten 1) im Verhältniß zu ihren Gegenständen, 2) im Verhältniß zur gewöhnlichen mittleren Lebensentwickelung oder zu besondern Grundlagen, 3) im Verhältniß zur Bewußtseinsklarheit, welches wir über die Objecte derselben haben.

Zuerst von dem Verhältniß der Neigungen zu ihren Gegenständen. Hier sind folgende Verschiedenheiten möglich. a) Der Gegenstand der Neigung ist ein Aeußerliches, ein sinnlicher Genuß, ein körperliches Behagen. b) Der Gegenstand der Neigung ist zwar ein Innerliches, dieses aber bedarf, daß sie völlig bewußt werde, einer von Außen kommenden Anregung. Man denke z. B. an einen Mann, der die Neigung zu philosophischer Reflexion in sich ausgebildet hat, aber doch zu recht lebendiger Thätigkeit in dieser Beziehung erst kommt, wenn er seine Gedanken mit einem Andern austauschen oder an ein philosophisches Werk, das er lies't, anknüpfen kann. Hierher gehört besonders auch die Eitelkeit: der Eitele, wie sehr er auch in und mit sich zu leben scheint, bedarf zu seinem Glücke doch der lobenden Worte und neidischen Blicke seiner Umgebung. c) Der Gegenstand der Neigung ist ein Innerliches, und auch die Anregung kommt von innen. Hierdurch unterscheidet sich der Stolz von der Eitelkeit: dem Stolzen ist es im Ganzen vollkommen gleichgiltig, ob Andere von ihm denken, was er selbst von sich denkt, und wenn auch Anderer Beifall ihm wohlthut, so bedarf er doch dessen nicht. Oder man vergegenwärtige sich den Jüngling, in dem die Neigung zu Phantasiespielen stark geworden ist; er geht vielleicht unter hundert Menschen umher, ohne einen zu beachten, oder sucht gar die lautlose Einsamkeit auf, um durch nichts aus sich herausgezogen zu werden. Zwischen b) und c) in der Mitte stehen d) diejenigen Neigungen, deren Gegenstand zwar ein Innerliches ist und die auch keiner Anregung von Außen bedürfen, die aber doch eine gewisse untergeordnete Förderung von außen her zu gewinnen suchen. Vgl. den Art. Prahlerei.

Wenden wir uns zweitens zu dem Verhältniß der Neigungen, wobei sie gegen die gewöhnliche mittlere Lebensentwickelung oder gegen besondere Grundlagen gemessen werden, so zeigt sich, daß hierher alle diejenigen gehören, bei denen wir gewisse Güter und Uebel, wie andere Persönlichkeiten, zusammenhalten mit gewissen Vorstellungen, welche wir schon zu größerer Schärfe ausgeprägt haben. Diese Vorstellungen können aber entweder solche sein, die der allgemeinen Wirklichkeit entsprechen, oder solche, die an besondere Lebensverhältnisse geknüpft sind. Im erstern Falle ist jede Neigung, die niedrigste so gut wie die höchste, eine solche, die gemessen werden kann, (eine Vergleichungsneigung im weitern Sinne); im andern Falle haben wir diejenigen Neigungen, welche wir unten in dem Artikel Vergleichungsneigungen (im engern Sinne) genauer characterisiren werden: so ist der Stolz eine Vergleichungsneigung auf der besonderen Grundlage einer stark ausgebildeten Vorstellung von dem eigenen Selbst neben den nur schwach gebildeten Vorstellungen von andern Menschen.

Wir können aber drittens die Neigungen auch nach ihrem Verhältniß zur Bewußtseinsklarheit, welches wir über die Objecte derselben haben, betrachten. Es sind viele Neigungen von der Art, daß wir, indem wir derselben in Steigerungen uns bewußt werden, zugleich auch die Objecte derselben in einem klar-bestimmten Bewußtsein vor uns haben; andere aber sind so beschaffen, daß sie nur scheinbar ein klares Object vor sich haben, (man denke an die Liebe zum Gelde), im Grunde jedoch, weil in ihnen verschiedenartige, sich gegenseitig im Bewußtsein verdunkelnde Neigungen zusammenfließen, über die eigentlichen Objecte im Unklaren sind. Jene haben ihr Ziel unmittelbar vor Augen, diese bleiben an einem Medium hängen, wenn nicht etwa von jenen zusammengeflossenen Neigungen eine wieder sich vordrängt, (wie z. B., wenn Jemand das Geld vorzugsweise darum liebt und sucht, weil es ihn in den Stand setzt, seiner Blumenliebhaberei zu fröhnen); die letztern können allmählich die über das (gemeinsame) Mittel hinausliegenden Ziele, obwohl diese die eigentlichen und ursprünglichen sind, gänzlich aus dem Auge verlieren, wie es z. B. beim Geize geschieht. Das Nähere s. oben unter d. Art. Mittelneigungen.

Es würde den uns hier zugemessenen Raum bei Weitem überschreiten, wenn wir hier mehr in das Einzelne gehen wollten. Um so dringender fordern wir zum sorgfältigen Studium eines hierher gehörigen Abschnittes in Beneke's Grundlinien der Sittenlehre Bd. I. S. 133—204 („Uebersicht über die hauptsächlichsten Formen und Classen der Neigungen") alle diejenigen auf, welchen um Orientirung auf einem so überaus wichtigen und an den mannigfaltigsten Erscheinungen so reichen Gebiete zu thun ist. Man vergl. damit das in der Erziehungs- und Unterrichtslehre Bd. I. S. 324—337 (der 2. Aufl.) Gesagte. Hier gibt B. die Uebersicht der Neigungen im Anschließen an die natürliche Abstufung des menschlichen Seins und

führt von den einfachsten und niedrigsten zu den höheren und zusammengesetzteren Schritt vor Schritt empor. Dadurch erhalten wir folgende Scala: 1) Neigungen des Vegetationslebens oder der auf die leibliche Ernährung und Entwickelung sich beziehenden Systeme; 2) Neigungen der niedern Sinne (des Geschmackssinns, des Geruchssinns, des allgemeinen Gefühlssinns u. s. w.); 3) Neigungen der Muskelsysteme; 4) Neigungen der höhern Sinne (zu Wahrnehmungen des Gesichtssinns, zu Empfindungen des Gehörsinns); 5) Neigungen zu passiven Reproductionen von Vorstellungen, Gefühlen u. s. w.; 6) Neigungen zu activen Reproductionen und Umbildungen intellectueller, ästhetischer, practischer Art; 7) Neigungen, die sich auf die Erwerbung gewisser Eigenschaften (vgl. den Art.) oder die Freude daran beziehen; 8) persönliche Neigungen; 9) Neigungen, welche auf Ehre gerichtet sind; 10) Vergleichungsneigungen; 11) Mittelneigungen; 12) moralische Neigungen, zu einer mehr oder weniger aufmerksamen, strengen, reinen sittlichen Controle, zur immer vollkommnern Ausbildung der moralischen Normen oder der diesen gemäßen Gesinnungen in uns und Andern. Hieran würden noch die religiösen Neigungen, welche ja auch bei Kindern nicht fehlen, sich haben reihen lassen.

Jetzt einige Bemerkungen über die Aeußerungen der Neigungen. Eine genauere Betrachtung derselben hat allerdings auch practische Wichtigkeit, da ja die Neigungen eben in ihren Aeußerungen (das Wort hier in einem weitern Sinne genommen) erkannt und nur nach diesen behandelt werden können. Die Neigungen äußern sich aber in dreifacher Weise: sie werden uns entweder an sich, oder in ihren innern Fortwirkungen, oder in ihren Fortwirkungen nach außen hin bewußt. Betrachten wir dies im Einzelnen.

1) Für das Bewußtsein kündigen sich die Neigungen entweder in unmittelbaren (gegenwärtigen) Empfindungen, oder in Lustvorstellungen (Reproductionen gehabter, Erwartungen möglicher Genüsse u. s. w.), oder in Begehrungen an, und es versteht sich von selbst, daß die Empfindung, Lustvorstellung, Begehrung in demselben Grade stärker sich ankündigen, um so öfter hervortreten, um so länger andauern wird, als die unbewußte Anlage aus zahlreicheren Spuren besteht. Daraus folgt nun in Bezug auf das Seelenleben des Kindes, daß, da ja bei diesem im Grunde noch keine Neigung zu größerer Stärke gelangt sein kann, bei ihm auch die Ankündigung der Neigungen im Bewußtsein nur schwach sein kann. Das Gegentheil wird immer als eine mehr oder weniger bedenkliche Abnormität anzusehen sein.

2) In innern Fortwirkungen äußern sich die Neigungen theils, indem sie erregend und steigernd auf verwandte seelische Gebilde einwirken, (der Habsüchtige ist ungemein erfinderisch in Aufsuchung von Mitteln und Wegen zur Erweiterung seines Schatzes), theils indem sie andere Entwickelungen des innern Lebens im Bewußtsein beschränken und verdunkeln, (der Rachsüchtige verliert in der Verfolgung seines finstern Planes alles Uebrige aus den Augen, scheint nur für das Eine Sinn zu haben, nur an das Eine zu denken), theils indem sie, selber beschränkt durch andere gleich starke Entwickelungen, nur in unsicherer und schwankender Haltung sich geltend machen können (man denke an das Schwanken zwischen Begierde und Furcht oder Gewissensmahnung). Nur eine Abart des zweiten Falles ist es, wenn die Neigung, einer drohenden Entwickelung der Seele gegenüber, in hastiger Reaction sich erhebt und das Bewußtsein jener Entwickelung gewaltsam unterdrückt. Allein auch das eben erwähnte Schwanken nimmt häufig ein plötzliches Ende, wenn die im Aufstreben gehemmte Neigung, durch zufällige Anregungen von außen verstärkt, Kraft genug erhält zu entschiedener Reaction: das Schwanken zwischen Begierde und Gewissensmahnung geht vielleicht durch das Zureden eines leichtsinnigen Freundes zuletzt in einen völligen Sieg der ersteren über. Bei Kindern werden alle diese Fortwirkungen noch viel Unentschiedenes haben, obwohl z. B. täglich beobachtet werden kann, wie sie, einem Spiele, einer Beschäftigung im Garten hingegeben, die Hitze Stundenlang ertragen, das Vesperbrot — und ihre Schulaufgaben vollständig vergessen können.

3) Das Fortwirken der Neigungen nach außenhin (die Aeußerung im engern Sinne) besteht entweder in unwillkürlich äußern Zeichen, (wir erinnern an das hastige Athmen der Erzürnten, an die Offenbarung fast aller Seelenbewegungen im Blicke, an das Zurücktreten bei Widerwillen und Abscheu, an die Umarmung als Ausdruck lebhafter Zuneigung, oder in willkürlichen Thätigkeiten nach dem Verhältnisse von Zwecken und Mitteln. Bei letzteren finden wir eine eigenthümliche Umkehrung der Vorstellungsreihen, welche sich auf die Ursachen und Wirkungen beziehen. Gesetzt, ein Mädchen hat für die Fertigung einer zierlichen Stickerei das Lob erhalten, welches seine Eitelkeit gewünscht; nothwendig wird die Vorstellung hiervon als letztes Glied an die Vorstellungsreihe, welche es während der Arbeit und im Zusammenhange mit dieser gebildet, sich anschließen. Nun aber wird es eben jenen Lobspruch sich öfter vergegenwärtigen, und diese wiederholte Reproduction der mit demselben verbundenen Steigerungsempfindung wird ein immer lebhafteres Begehren erzeugen, die vorausgegangenen Vorstellungen werden mit aufgeregt, als Mittel gedacht werden und dies Alles zusammen wird zur Wiederholung der Thätigkeit hinführen. Und so wird überall die Lustempfindung oder Lustvorstellung der befriedigten Neigung das Endglied einer vielleicht sehr langen Vorstellungsreihe sein, überall werden die Vorstellungen der Wirkungen vor denen der Ursachen reproducirt und demnach die Vorstellungen der Causalitätsverhältnisse in Reihen verwandelt werden, welche die Mittel zu den Zwecken vorstellen. — Bei Kindern wird natürlich dieser Proceß immer nur instinctmäßig erfolgen, im Wesentlichen aber auf ganz gleiche Weise.

Wir knüpfen hieran noch einige pädagogische Bemerkungen über die Bildung der Neigungen. Da ist zuvörderst aus dem oben Gesagten klar: daß Neigungen sich bilden, dazu gehört, daß die Steigerungen, auf welche, und die Herabstimmungen, gegen welche sie gerichtet sind, vielfach erzeugt werden. Nehmen wir an, es entscheide sich ein Knabe für die Erlernung der Landwirthschaft, obwohl ihm andere Berufszweige eben so nahe liegen, vielleicht sogar mit einem gewissen Nachdrucke empfohlen werden; wir werden nur seine Wahl daraus zu erklären haben, daß ihm frühzeitig die mit jenem Berufe verbundenen Förderungen und Freuden vielfach im hellen Lichte vor das Auge getreten sind. Dabei ist übrigens nicht zu übersehen, daß gar häufig

Unwesentliches von bedeutendem Gewichte ist bei der Entscheidung: in dem angeführten Falle vielleicht die Lust an Pferden u. s. w. Oder: ein Kind zeigt einen sehr regen Wohlthätigkeitssinn; derselbe kann nur so entstanden sein, daß es vielfach zu kleinen Spenden an Hilfsbedürftige veranlaßt, daß ihm öfter Gelegenheit geboten worden ist, die Freude theilnehmend Unterstützter zu sehen. — Bei manchen Neigungen sind zur Begründung und Entwickelung noch andere Bildungsverhältnisse nöthig. Denken wir uns ein gefallsüchtiges Mädchen; die Gefallsucht hat zur Grundlage nicht blos die oft empfundene Freude an gewissen Aeußerlichkeiten, es ruht dieselbe zugleich auf den häufig gebildeten Vergleichungen mit andern und steht in engster Verbindung mit einer Reihe von Vorstellungen, deren Inhalt zu ihr selbst in dem Verhältnisse von Mitteln erscheint. Ebenso wird die Sparsamkeit nicht blos aus den Steigerungen, welche an einen gesicherten Besitz sich knüpfen, abzuleiten sein; es gehören wieder besondere Bildungsverhältnisse dazu, welche einen solchen sichern Besitz als durchaus nothwendig erscheinen lassen: Umstände z. B., welche zur Vergleichung des eigenen Wohlseins mit der Bedrängniß Anderer auffordern u. s. w. — Höchst interessant sind die Neigungen, welche von Geschlecht zu Geschlecht in derselben Familie, Corporation, Kirchensecte, Volksgemeinde mit ungeminderter Stärke fortleben. Man denke an die Waffenlust der alten Römer, an den Handelsgeist der Nordamericaner, (wo Knaben von 8 Jahren schon von Procenten, Wechselcursen, Actienunternehmungen ganz geläufig zu schwatzen wissen), an die rasende Parteisucht der italienischen Städte des Mittelalters u. s. w. Die Erklärung dieser Erscheinungen ist sehr einfach. Man nehme das zuletzt angeführte Beispiel und vergegenwärtige sich, wie in jenen Städten alles Leben in die Oeffentlichkeit sich ergoß, Stadt- und Familienangelegenheiten in einander fielen, und doch daneben wieder die schärfste Sonderung der Interessen, das entschiedenste Gegenüberstehen der Parteien Statt hatte, wie begreiflich ist es da, einmal, daß Alle einen gemeinsamen Grundtypus in Neigungen und Bestrebungen an sich trugen, und dann, daß Haß und Eifersucht, Liebe und Anhänglichkeit in bestimmtester Individualisirung von einer Generation auf die andere sich gleichsam forterbte! Schon das Kind wurde da in einen genau bezeichneten Kreis von Vorstellungen, Schätzungen, Begehrungen, Vergleichungen aufgenommen, und jeder Tag mußte zur Verstärkung der wie mit der Muttermilch eingesaugten Parteineigungen einen Beitrag liefern. — Zuweilen zeigt sich allerdings ein (kaum erwartetes) Uebergehen zum Gegentheile. Ein Kind, das an der Seite unermüdlich thätiger Eltern aufgewachsen ist, wirft sich doch vielleicht auf die Bahn des Schlaraffenlebens. Wie kommt das? Nun, es ist vielleicht mit einer Lebhaftigkeit begabt, die in die ängstlich-strenge Lebensordnung der Eltern von vornherein nur widerstrebend sich hat zwängen lassen, die eben darum nun fort und fort jene Ordnung als Zwang gefühlt, in einer stillen Opposition dagegen sich Tag für Tag bewegt hat. Ist es ein Wunder, wenn es, zur äußern Emancipation gelangt, alle ihm aufgenöthigten Gewohnheiten und Uebungen abschüttelt? Manche Väter flößen, wie gern sie es auch möchten, ihren Söhnen keine Liebe ein für das Studienfach, in dem sie selbst mit ganzer Seele leben, sehen die Bibliothek gemieden, in welcher sie ihre glücklichsten Stunden zugebracht, die Sammlungen mit Gleichgiltigkeit betrachtet, auf deren Anlegung sie so viele Zeit und Mühe verwendet haben. Und der Grund? Grade vielleicht ihr Eifer, der sich zu häufig, wohl auch mit einer gewissen Pedanterie den Söhnen aufgedrängt hat*). — Jede zu einer gewissen Stärke gelangte Neigung aber bildet sich fast unwiderstehlich fort. Vereinzelte Hemmungsversuche sind ganz vergeblich, steigern sogar die Lebendigkeit, mit welcher die Neigung ihren Weg verfolgt. Noch weniger darf man hoffen, eine unvorsichtig begünstigte Neigung dadurch zu beseitigen, daß man sie nicht weiter unterstützt; sie besitzt wahrscheinlich schon Triebkraft genug, um solcher Unterstützung entbehren zu können und doch sich weiter zu entwickeln. — Dagegen machen sich gewisse Umstimmungen der Neigungen ganz von selbst. Die Erscheinung kehrt bei jedem Kinde wieder, daß es die Lust am Spielen verliert, wenn die Lust zum Lernen in ihm stärker geworden; das Mädchen schafft die Puppen auf die Seite, wenn es an den häuslichen Verrichtungen der Mutter Theil zu nehmen beginnt. Und ganz natürlich: die fortschreitende Lebensentwickelung führt eine Fülle neuer Steigerungen herbei, welche, wenn sie ihrer Natur nach höher sind, mit der Macht, die allem Geistig-Höheren inne wohnt, ohne Mühe die auf niederern Schätzungen und Strebungen beruhenden Neigungen zurückdrängen oder umbilden. — Doch glaube man nicht, daß ein solches Zurückdrängen oder Umbilden in jedem Falle eintreten müsse und von selbst eintrete. Es können niedere Neigungen bei fahrlässiger Erziehung eine Stärke und Strebungsmacht gewonnen haben, daß sie ein Höheres neben sich kaum aufkommen lassen. Daher wird jeder Erzieher von Anfang an darauf zu sehen haben, daß die Neigungen in der wahren, natürlichen Abstufung erzeugt, daß so bald als möglich die höhern an die niedern, welche allerdings zuerst entstehen, angeknüpft und diese allmählich jenen mit Entschiedenheit untergeordnet werden. Kämmel.

Neugier und Wißbegier. Jede Neigung ist im Wesentlichen ein Aufstreben zu den in einer gewissen Hinsicht gefühlten Steigerungen, und dieses Aufstreben wird um so lebendiger sein, je kräftiger die ersten Auffassungen, je ansprechender die ersten Steigerungen gewesen sind. Bei den Neigungen der höhern Sinne nun kann das Aufstreben ein doppeltes sein: nach Fortführung und Vollendung einer Vorstellungsreihe oder Vorstellungsgruppe, und nach Anknüpfung einer Vorstellungsreihe, die im Wesentlichen schon abgeschlossen ist, an eine andere, die ihr verwandt und im Ganzen auch schon vollendet ist. Bei dem Aufstreben der ersten Art werden also neue Glieder (oder Vorstellungen), bei dem der andern Art wird nur das Bindeglied gesucht. Es trifft sich häufig, daß Kinder gewisse Merkmale eines in mancher Beziehung ihnen gar wohl bekannten Gegenstandes zu wissen verlangen; oft aber geschieht es auch, daß sie über das Verhältniß zweier Gegenstände Näheres zu erfahren wünschen. Doch setzt das Letztere schon eine dem Abstracten zugewendete

*) Aus der Geschichte möchte kaum Ein Beispiel dieses Ueberspringen zum Gegentheile so zu veranschaulichen geeignet sein, als dasjenige, welches in dem abenteuerlustigen Könige Johann von Böhmen und seinem practisch-nüchternen Sohne Karl IV. sich uns darstellt. Vgl. die treffende Parallele bei Palacky Geschichte von Böhmen II. 2. 204 f.

Selbstthätigkeit voraus und kann immer erst nach jenem hervortreten. Sind nun die Vorstellungsreihen und Vorstellungsgruppen, deren Ergänzung oder Verbindung gesucht wird, ihrem Inhalte nach wie nach ihrer Ausdehnung und Zusammensetzung noch unbedeutend, so nennen wir das Aufstreben Neugier.

Daß die Neugier ganz besonders den Kindern eigen ist, liegt in der Natur der Sache. Grade bei Kindern sind ja alle Vorstellungsreihen und Vorstellungsgrupen noch unvollständig, noch ganz abhängig von dem, was durch Ohr und Auge ihnen Tag für Tag gleichsam zuströmt, noch ohne festere Verbindung unter sich. Allerdings aber kommen bei sehr vielen Menschen nur wenige jener Reihen und Gruppen zur Vollendung, die meisten bleiben angefangen, und da in ihnen zugleich viele unerfüllte Vermögen mit einer gewissen Unruhe sich regen, so entsteht daraus ein ganz verworrenes, über den Gegenstand, dem die Augen zufliegen, ziemlich gleichgiltiges Haschen nach Neuem auch bei erwachsenen Personen, bei denen dann die Neugier immer Widriges hat.

Die kindliche Neugier dagegen, wenn sie nicht in Fürwitz ausartet, d. h. in ein Hindrängen nach Gegenständen, welche über den Horizont des Kindes hinausliegen und die es nur sucht, weil sie mit dem Zauber des Geheimnißvollen umgeben sind, ist immer liebenswürdig und für den Erzieher von höchster Bedeutung. Das neugierige Kind bringt seinem Mentor ein frisches Aufstreben entgegen, das er in den meisten Fällen trefflich wird benutzen können, um in der Seele des Zöglings Vorstellungen zu berichtigen, zu ergänzen, zu verknüpfen, und das ihn zugleich hoffen läßt, es werde das von ihm Dargebotene festgehalten, ein sicheres Besitzthum der kindlichen Seele werden. Das neugierige Kind ist ferner grade dann besonders selbstthätig: indem es aufnimmt, strebt es auch schon weiter, macht neue Bemerkungen und entdeckt vielleicht, was der Erzieher noch gar nicht bloß gelegt hat. Ueberdies offenbart ein solches Kind in reinster Unbefangenheit seine ganze Natur, und ein rechter Erzieher wird aus den Richtungen, welche die Neugier der Kleinen nimmt, fast mit Sicherheit die Eigenthümlichkeit derselben erkennen, den Gang ihrer Bildung berechnen können. Endlich aber begründet sich in der Neugier, wenn sie angemessen berücksichtigt wird, ein erfreuliches Interesse für Wichtigeres, was mit dem zunächst Erstrebten in näherer oder entfernterer Verbindung steht. Man könnte der kindlichen Neugier sogar einen höhern Werth beilegen, als der Theilnahme, welche das Kind dem eigentlichen Unterrichte schenkt, wenigstens für ein gewisses Alter. Gewiß ist es, daß diese Theilnahme in den meisten Fällen eher erlahmt, als jenes Aufstreben der Neugier. „Das Kind, welches sich beständig im Zustande des Unterrichtetwerdens glaubt, weiß sich eben dadurch fortwährend beurtheilt und gleichsam gerichtet, und empfindet so ein Gefühl von Zwang, dem es nur zu gern entgehen möchte," — sagt eine feine Beobachterin.

Sollte die Neugier in Folge besonderer Umstände, etwa nach abstumpfender Krankheit, in einem Kinde fehlen oder nur gering und matt sein, so müßte man sie durch directes Hinlenken zu wecken suchen. In der Regel wird eher eine Beschränkung nöthig sein, damit das Kind nicht zu vielerlei Vorstellungsreihen neben einander beginne und fortführe, was zur Verwirrung führen müßte. Häufig wird der Kinder Neugier angeregt durch die Beschäftigungen des Erziehers. Manchen Kindern ist Alles wichtig, was sie den Vater vornehmen sehen; ihre Augen begleiten seine Schritte, die Bewegungen seiner Hände, mag er die Blumen pflegen, oder die Vögel füttern, oder nach den Bienenstöcken sehen, oder die Verwandlung eines Insects beobachten, oder seine Mineralien ordnen. Da fragen sie bald nach diesem bald nach jenem, suchen bald in dieser bald in jener Weise dem Vater zu helfen, horchen gespannt auf die Bemerkungen, welche er, vielleicht ohne an sie zu denken, fallen läßt, und man thut sehr Unrecht, wenn man die durch Fragen und Geschäftigkeit vielleicht etwas lästigen Kleinen fortschickt.

Allmählich wird die recht geleitete Neugier von selbst in Wißbegier übergehn. Diese ist ja doch nichts Andres, als das Aufstreben nach Fortbildung und Vollendung bedeutender (mehr innerlicher) Vorstellungsganzen, wie nach mannigfaltigerer Verbindung ausgebildeterer Vorstellungsreihen und Vorstellungsgruppen. Der Knabe, der jetzt nur an belebten Erzählungen Freude findet und die Fortsetzung und den Schluß nicht erwarten kann, wird später vielleicht mit Lust auf dem unermeßlichen Gebiete der Geschichte sich bewegen; der jetzt nur einen Vogel im Käfig mit Andacht Beobachtende kann in 10—15 Jahren ein ausgezeichneter Ornitholog sein. „In stetiger Steigerung von Glied zu Glied, sagt Beneke so wahr als schön, wird auch das lebendige Aufstreben sich fortpflanzen, und mit der Ausdehnung zugleich an Strebungsmacht im Verhältniß zur ganzen Seelenanlage gewinnen. So wird ein Faden angeknüpft, der, ohne abzureißen, in's Unendliche hin weiter gesponnen und die Grundlage eines reichen und künstlichen Gewebes werden kann." Kämmel.

Niederer (Johannes), ein Pädagog, dessen Name, eng verbunden mit dem Pestalozzi's, auch bei der Nachwelt einen guten Klang behalten wird. Er wurde 1778 in Appenzell geboren. Schon hatte er ein Pfarramt, als der Ruf von Pestalozzi's Wollen und Wirken zu ihm drang und seine ganze Seele in Bewegung setzte. Ganz im Gegensatze zu denen, die nicht zeitig genug den Schulstaub von sich schütteln können, um nach einer Pfarre sich überzusiedeln, legte er 1800 sein Pfarramt nieder und eilte, sich mit Pestalozzi zu verbinden. In dessen Erziehungsanstalt eingetreten übernahm er vorzugsweise den Religionsunterricht. Die Art, wie er ihn ertheilte, sein ganzes Streben ist neulich von seinem wackern Mitarbeiter Krüsi (s. dessen Erinnerungen aus meinem pädagogischen Leben und Wirken S. 39 f.) so anregend geschildert worden, daß wir uns nicht enthalten können, desselben Worte hier anzuführen. „Dem Religionsunterrichte von N. und einer seiner Confirmationshandlungen beizuwohnen, hätte zuverlässig auf euer Herz einen wohlthätigen Einfluß üben müssen. Zwar gehörte eine tüchtige Vorbereitung in Geistes- und Sprachentwicklung dazu, um denselben fassen zu können, allein in der Anstalt durfte solche Vorbereitung gefordert und erwartet werden. Bald ging er in seinen Cursen von der Schöpfungsgeschichte, bald vom Evangelio Johannis, bald von der Bergpredigt aus; immer aber gewannen die so entwickelten Glaubenslehren einen innigen Zusammenhang und öffneten tiefe Blicke in das Wesen der Religion und den

umfang der menschlichen Lebenspflichten. Mehrmals wohnte ich diesem Cursus unausgesetzt bei. Welchen Werth sie für mich hatten, mag daraus entnommen werden, daß ich bereits drei von meinen Kindern ihm zusandte, um ihnen das Glück zu bereiten, von ihm in das Heiligthum der Religion geleitet zu werden. — Ueberhaupt war N. berufen, in Pestalozzi's Anstalt und Geschichte eine merkwürdige Rolle zu spielen. Religion, Sprache, Literatur und Philosophie waren die Gegenstände, denen er seine Zeit und Kräfte mit Vorliebe widmete. Zuerst studirte er Pestalozzi's Werke nach ihren verschiedenen Richtungen auf Pädagogik, Politik, Gesetzgebung u. s. w., und ruhte nicht, bis er den Mittelpunct gefunden, von welchem jene Werke als Radien ausgingen; denn dieselben nur in ihrer Vereinzelung zu betrachten, konnte ihn als Denker und Forscher keineswegs befriedigen. Doch nicht Schriften und Gedanken allein, auch nicht bloß die mannigfaltigen, in der Anstalt wie aus einem fruchtbaren Boden aufsprießenden Lehrzweige und die dafür nothwendigen Arbeiten an verschiedenen Stoffen und zu verschiedenen Zwecken machte er zum Gegenstande seiner Beobachtungen und Forschungen, sondern vorzüglich die Menschennatur, ihr Wesen, ihre Kräfte, ihre Schwächen, ihren Entwickelungsgang, ihre Schicksale und ihre Bestimmung in den Individum, den Völkern und dem ganzen Menschengeschlecht." — Diesem Manne schenkte daher auch Pestalozzi das vollste Vertrauen, ihn zog er bei allen Maßregeln zu Rathe, durch ihn ließ er sich auch von manchem Fehlgriffe abbringen. Aber N. trat in der Anstalt auch sonstigen Ansichten und Bestrebungen entgegen, wenn sie die edle Sache zu stören und zu hemmen drohten, und daß er damit vielfach in Kämpfe sich verwickelte, läßt sich denken. — Literarisch ist N. weniger thätig gewesen, als von dem reich begabten und erfahrenen Manne zu wünschen wäre. Außer einer Reihe kleiner Aufsätze haben wir von ihm nur Ein größeres Werk: „Pestalozzi's Erziehungsunternehmung im Verhältniß zur Zeitcultur." Stuttg. 1812 f. 2 Bände. (3 Thlr.) Sehr mit Recht ist wiederholt der Wunsch ausgesprochen worden, er möge eine wissenschaftliche Darstellung der Pädagogik nach Pestalozzi's Principien geben; eben so würde eine Biographie des großen Pädagogen aus seiner Feder mit Dank begrüßt werden. Besonders erfreulich aber würde es sein, wenn es ihm gefiele, über seinen Religionsunterricht öffentliche Mittheilungen zu machen, jetzt, wo von Manchen versucht wird, den wichtigsten Lehrgegenstand von der erst halb gewonnenen psychologischen Basis herunterzuziehen und in die kirchlichen Parteiwirren zu verflechten. —

Niederer's Gattin, Rosette N., geb. Kasthofer aus Bern, wo sie den 3. Nov. 1779 geboren wurde, leitete längere Zeit die von Pestalozzi zu Yverdun neben seinem Knabeninstitute begründete Mädchen-Erziehungsanstalt. Dieselbe dauert noch fort und ist seit einigen Jahren in Genf. Mit ihr brachte Frau N. ein Seminar für künftige Lehrerinnen und Erzieherinnen in Verbindung. Noch wirkt die edle Frau mit jugendlicher Frische und Begeisterung. Im Jahre 1828 erschien von ihr eine treffliche Schrift: „Blicke in das Wesen der weiblichen Erziehung. Für gebildete Mütter und Töchter." (Berlin, Rücker). Außerdem hat sie „Dramatische Jugendspiele" (Aarau 1838. 2 Bände) herausgegeben. Kl.

Niemeyer (August Hermann, Dr.) Mitten in der Reform des Schul- und Erziehungswesens nach Rousseau's Ideen ward N. am 1. Sept. 1754 zu Halle im Saalkreise geboren, wo sein Vater Archidiaconus war. Nachdem er das k. Pädagogium daselbst besucht hatte, bildete er sich auf der dasigen Universität zu den theologischen Wissenschaften. Im Jahre 1780 wurde er daselbst außerordentlicher Professor der Theologie und Inspector des theologischen Seminars, 1784 ordentlicher Professor und Aufseher des k. Pädagogiums, 1785 Mitdirector des Pädagogiums und des so berühmten halleschen Waisenhauses, welches beim Antritt seiner Aufsicht sehr im Verfall lag, 1787 Director des pädagogischen Seminars, 1792 k. preuß. Consistorialrath, 1794 Doctor der Theologie, 1800 Director des Almosencollegiums, 1804 Oberconsistorialrath und Mitglied des berlinischen Oberschulcollegiums, 1808 Mitglied der Reichsstände im Königreich Westphalen, und in eben diesem Jahre Kanzler und Rector perpetuus der Universität Halle. Im Jahre 1813 verlor er diesen Posten, da Napoleon die Universität wegen ihrer für die Verbündeten im April gezeigten patriotischen Gesinnungen aufgelöst hatte, und wurde nach Frankreich transportirt, aber ums Jahr 1814 wurde er mit der Wiederherstellung der Universität wieder eingesetzt, legte aber nachher die Stelle eines Kanzlers nieder, wurde 1816 Consistorialrath und auswärtiges Mitglied des Consistoriums zu Magdeburg, und erhielt im Jahre 1817 den rothen preuß. Adlerorden. Im Jahre 1827 feierte er sein 50jähriges Magisterjubiläum und starb im Jahre 1828 am 7. Juli.

Allgemein wurde ihm der Ruhm eines patriotischen, menschenfreundlichen, edlen Mannes zu Theil. In seinen theologischen Bestrebungen ging er hauptsächlich darauf aus, wahre Aufklärung und reine Gesinnung zu verbreiten. Die größten Verdienste hat er unläugbar als pädagogischer Schriftsteller. Was er insbesondere als Pädagog war und leistete, darüber hat ein geachteter Pädagog unsrer Zeit, der Hofrath und Director des Gymnasiums zu Werthheim, Dr. J. G. E. Föhlisch, sehr dankenswerthe Mittheilungen niedergelegt in folgender kleinen Schrift: „Erinnerungen an Dr. Aug. Herm. Niemeyer, vormaligen Kanzler der Universität zu Halle als Pädagogen. Ein Beitrag zur neuern Geschichte der Pädagogik und der gelehrten Schulen." Werthheim, gedruckt bei Holl, 1834. Diese Erinnerungen machen die XI. Abhandlung aus in der Schrift: „Ansichten über Erziehung und Unterricht in gelehrten Schulen. Eine Auswahl der Schulschriften 1. Samml." Karlsruhe, Braun'sche Hofbuchhandl. 1836. (1 Thlr. 20 Ngr.). Dabei ist A. H. Niemeyer's Facsimilie und Titelvignette.

Da der würdige Verfasser fast 8 Jahre lang unter Niemeyer's Leitung als Lehrer und Erzieher gelebt hat, und mit ihm stets in einem freundlichen Verkehr geblieben ist und in der Abfassung jener „Erinnerungen" eine hohe Pietät an den Tag legt, so darf man wohl ein richtiges Urtheil erwarten. Wir geben einige Bruchstücke.

F. erzählt aus N.'s Lebensgeschichte überhaupt nur das, was mit seinem pädagogischen Wirken in Verbindung stand, bis zum Jahre 1784, wo er zum Inspector des Pädagogiums, und im Jahre darauf zum Mitdirector der Francke'schen Stiftungen ernannt ward.

Von dieser Zeit an begann die frische Blüthe der Anstalt, die in sichtbaren Verfall gerathen war, und nahm immer mehr zu, da N. bereits damals eines öffentlichen Vertrauens als gründlicher Gelehrter, religiöser Dichter und öffentlicher Lehrer der Pädagogik genoß. Dieses Vertrauen wußte er zuerst durch eine strenge Sorgfalt in der Wahl der Lehrer zu rechtfertigen. „Niemeyer, so heißt es weiter, stand zu seinen Lehrern in dem Verhältnisse eines älteren Freundes zu den jüngeren. Sein Benehmen in Conferenzen, seine milde Ruhe, seine ehrwürdige Persönlichkeit und besonnene Haltung werden mit Recht gelobt. Widerspruch ertrug er nicht gern, schmerzlich aber berührten ihn die Bitterkeiten kaltsinniger Gemüther, wie er denn überhaupt Spott und kaustische Satyre für ein wenig wirksames Mittel bei der Erziehung ansah.“ Hierauf wendet sich der Verfasser zu dem Lehrplan des Pädagogiums unter Niemeyer, dann verfolgt er die einzelnen Lehrgegenstände und zeigt, wie das schöne Ziel einer harmonischen Humanitätsbildung im Ganzen nicht verfehlt werden konnte. Am Schlusse spricht er über die Niemeyer'schen Ansichten von Pestalozzi's Methode und gelangt hierdurch zu der Schilderung Niemeyer's als pädagogischen Schriftstellers. Er bemerkt, daß die Organisation seiner „Grundsätze der Erziehung und des Unterrichts“ hin und wieder Gegner gefunden habe, die jedoch nicht bedachten, daß dieselbe aus den psychologischen Ansichten der Zeit hervorgegangen sei. „Aber, setzt F. hinzu, wenn der wissenschaftliche Rahmen der Folgezeit mißfallen sollte, wird auch damit das lebenvolle, naturtreue und schöne Gemälde der Menschenwelt, was er umschließt, verworfen werden?“ „Niemeyer suchte in seiner practischen Wissenschaft die Klippe abstracter Speculation und zerfließender Empirie weislich zu vermeiden und verknüpfte die Wahrheit bewährter Erfahrung durch leitende Ideen nach dem wissenschaftlichen Standpuncte der Zeit.“ — „Sein Werk enthält nicht blos den pädagogischen Gewinn seines eigenen Lebens, welches sich nach Länge, Stellung und Reichthum an Erfahrungen auszeichnete; sondern er ließ auch die Ergebnisse der Vergangenheit und die Beobachtungen und Ansichten seiner Zeitgenossen nicht unbeachtet, so daß er zuweilen wünschte, Manches nicht gelesen, Vieles vergessen zu haben. Er zählte sich wohl selbst zu den Eklektikern, ohne damit sagen zu wollen, daß seine Ueberzeugungen nur ein loses Aggregat fremder Ansichten seien“ *).

Ueber das was N. auf dem Gebiete der Pädagogik und Didaktik gethan und wie sich allmählich seine Erziehungsideen und Pläne entwickelt haben, findet sich auch viel Interessantes und Geistreiches in seiner Biographie, welche der verewigte Jakobs und nach dessen Tode der treffliche Gruber unter folgendem Titel herausgab: „August Hermann Niemeyer. Zur Erinnerung an dessen Leben und Wirken. Mit dem Bildnisse des Verewigten. Halle, Waisenhausbuchh. 1831. (2 Thlr.)“

Schriften Niemeyer's, das Erziehungs- und Unterrichtswesen betreffend.

Grundsätze der Erziehung u. des Unterrichts f. Eltern, Hauslehrer u. Schulmänner. 9. Aufl. Halle, in d. Buchhandl. des Waisenhauses, 1834, 35, 36. 3 Theile. Diese Auflage ist von seinem Sohne, Dr. H. August Niemeyer in Halle, besorgt, doch ohne eine verbessernde, erweiternde, ergänzende Hand daran zu legen. Diese Schrift ist von Stiller und Koch in Auszügen oder Compendien gegeben worden. S. Dr. Hergang's Zehn Jahre u. s. w. Bd. 2. Hier werden auch die „Grundsätze“ nach der neuesten Auflage genauer angegeben.

Leitfaden d. Pädagogik u. Didaktik. Halle, 1814. 2. Aufl. (11½ Ngr.).

Pädagogische Aufgaben. gr. 8. Ebend. 1794. (2½ Ngr.).

Beitrag zur Methodik d. Examinirens (aus d. Grundsätzen d. Erzieh. abgedruckt). 8. Ebend. 1810. (5 Ngr.).

Ansicht d. Geschichte d. deutschen Pädagogik im 18. Jahrhunderte. 8. Ebend. 1801. (7½ Ngr.).

Ueber den Geist des Zeitalters in pädagog. Hinsicht. 2 St. gr. 8. Ebend. 1787.

Ueber Mitwirkung d. Eltern zur Bildung u. Erziehung ihrer Kinder auf öffentl. Schulen. 8. Ebend. 1786. (2½ Ngr.).

Ueber Pestalozzi's Grundsätze u. Methoden (aus d. Grundsätzen d. Erzieh. abgedruckt). gr. 8. Ebend. 1810. (15 Ngr.).

Ueber d. Organisation öffentl. Schulen u. Erziehungsanstalten (aus d. Grundsätzen d. Erzieh. abgedruckt). gr. 8. Halle, Waisenhausbuchhandl., 1819. (1 Thlr.).

Originalstellen griech. u. römischer Classiker üb. d. Theorie d. Erzieh. Halle u. Breslau, 1813. 8.

Philipp Melanchthon als Praeceptor Germaniae. Einladungsschr. z. Säcularfeier d. Reformation. Halle u. Berlin, 1817.

Gesangbuch f. höhere Schulen u. Erziehungsanstalten. 8. Aufl. Halle, Waisenhausbuchh., 1819. (15 Ngr.).

Nieritz (Karl Gustav). Dieser durch seine beliebten Volks- und Kinderschriften in neuester Zeit weit und rühmlich bekannt gewordene Schulmann wurde am 2. Juli des Jahres 1795 zu Dresden geboren. Hier war sein Vater Lehrer an der damals noch königlichen Polizei- und Armenschule in der Neustadt. Weil derselbe, der sein Gehör mehr und mehr verlor, in seinem Amte einer Unterstützung, die ihm seine Behörde verweigerte, dringend bedurfte, so wurde N. gegen seine Neigung, die sich lieber der Malerkunst zugewendet hätte, zum Lehrerstande bestimmt. Bis zum erfüllten 13. Jahre besuchte er die Schule seines Vaters, dann die Kreuzschule, und vom 16. Jahre an das Friedrichstädter Schullehrer-Seminar. In den ihm dabei freibleibenden Stunden unterrichtete er bereits in seines Vaters Schule, in welche er, nach bestandenem Schulamts-Candidaten-Examen, zu Michaelis 1814, als Lehrgehilfe eintrat, ohne jedoch von seiner Behörde, der königl. Polizei-Commission, irgend einen Gehalt zu empfangen. Das war freilich eine offenbare Ungerechtigkeit. Doch der ihm gewordene Ruf zu einer andern einträglichen Schulstelle, bewog endlich nach 3 Jahren diese Behörde, ihm monatlich 5 Thlr. (?) Besoldung zu bewilligen, die nach anderen 3 Jahren bis auf — 8 Thlr. 10 Ngl. erhöht wurde.

Dieser Gehalt von 100 Thlrn. jährlich blieb bis in sein 33. Jahr derselbe, jedoch zwang die Armencommission seinen Vater, dem Sohne von den 300 Thlrn., welche seine Besoldung ausmachte, jährlich 50 Thlr. abzutreten; — eine sein sollende Begünstigung, die N. 6 Jahre lang bis zu seines Vaters Tode genoß, der im Jahre 1828 erfolgte. — Jetzt gab sich der treuarbeitende Sohn der süßen Hoffnung hin, er werde, nachdem er die Stelle seines zuletzt völlig taub gewordnen Vaters, mit Vorwissen und zur Zufriedenheit seiner Behörde, eine Reihe von Jahren hindurch verwaltet hatte, auch die damit verbundene Einnahme bekommen. Er hatte 14 Jahre lang das Amt geführt, und doch veranstaltete

*) Beneke in der Vorrede zur „Erziehungs- und Unterrichtslehre“ (2. Aufl.) rühmt den unermüdlichen Fleiß u. d. gesunde Beurtheilung Niemeyer's, d. Pädagogen.

man eine Probe, ob er auch wirklich seinem zeither geführten Amte oder vielmehr der damit verbundenen Besoldung würdig sei oder nicht. Bei dieser Probe, welcher unter andern Personen der damalige Cabinetsminister v. Einsiedel und der berüchtigte P. Stephan beiwohnten, erhielt er seine Aufgabe erst dann, als sie beginnen sollte, während der zweite Bewerber um die Stelle, ein ehemaliger Schneidergeselle, die seinige bereits 8 Tage zuvor zugeschickt bekommen hatte. Genug, der Ausspruch seiner Behörde lautete nach der Probe dahin, „daß die seinige nicht gefallen habe, daß man aber dessenungeachtet ihm die Stelle seines Vaters auf ein Jahr anvertrauen und ihn dafür mit 200 Thlrn. besolden wolle, wornach er sich nochmals einer Probe zu unterwerfen hätte." Allein da mit jener Stelle eine Speisung armer Schulkinder verbunden war, die seinen Vater zwang, eine Wohnung für 70 Thlr. und ein Dienstmädchen zu halten, so sah sich der arme Sohn, bei gleichen Obliegenheiten, gezwungen, das Anerbieten seiner Behörde zurückzuweisen nnd in seiner alten Stellung zu verharren. Hierauf wurde ein junger Mann von 24 Jahren an seiner Statt Oberlehrer und sein Vorgesetzter; doch verlebte er mit demselben 3 Jahre lang in Fried' und Einigkeit — bis zum Sturze des Einsiedel'schen Ministeriums.

Wir haben diese Vorgänge darum so ausführlich mitgetheilt, um ein Bild zu geben von der Art und Weise, wie zu jener Zeit bei Besetzung von Schulstellen und — wir können hinzusetzen — auch bei Besetzung von Kirchenstellen, verfahren ward. Möge mancher Schulmann, der ähnliche traurige und niederschlagende Erfahrungen gemacht hat, aus dem Ergehen und Verhalten des wackern Nieritz einigen Trost schöpfen! —

In jener trüben Zeit der Prüfung nun war es, wo N., der Unterstützung seines Vaters plötzlich beraubt, zugleich ohne Nebenverdienst, mit Frau, drei Kindern und einer Mutter, auf das Einkommen von nur 150 Thlrn. beschränkt, den Gedanken faßte, als Schriftsteller aufzutreten, um seinem geringen Verdienste einen Zuschuß zu verschaffen. Der erste, aus einem zerschlagenen, doch auf Gott wiederum bauenden Herzen zu Tage gekommene, Versuch war die Erzählung „das Pommeranzenbäumchen," welche er, ohne sich zu nennen, in der vom Hofrathe Dr. Philippi damals in Dresden herausgegebenen Zeitschrift „Merkur" 1830 erscheinen ließ. Die zweite Erzählung war „der goldene Knopf", der mit mehrern andern, wie die Salzburger Vertriebenen, der Wundarzt u. s. w. in dem Gesellschafter von Gubitz Platz gefunden hat. Besonders abgedruckt wurden der „Druckfehler" und „der Abenteurer wider Willen."

Im Jahre 1833 machte ihm der Prof. Gubitz den Vorschlag, für seinen Verlag Jugenderzählungen in der Weise Christoph Schmid's zu schreiben. — Inzwischen hatten sich seine amtlichen Verhältnisse seit dem Anfange des Jahres 1831 verbessert, indem er, wenig Monate nach der Abdankung des oben genannten Ministers v. E., zum Oberlehrer mit 300 Thlrn. Besoldung ernannt worden war. Merkwürdig genug starb schon das Jahr darauf der junge Mann, welcher seines Vaters Stelle erhalten hatte, und seine wohlwollende Behörde versetzte ihn auf sein Ansuchen in das ihm theuer gewesene Amt und in seine liebe Neustadt zurück, wo er bis zur Auflösung der gedachten Schule blieb. Jene erfolgte zu Michaelis 1841 und seitdem bekleidet N. die Stelle des Directors b der Bezirksschule in Antonstadt-Dresden. Diese hat 7 Classen und zählt gegenwärtig 450 Kinder, und gewährt ihrem Director ein Einkommen von 400 Thlrn. nebst freier Amtswohnung.

Doch wir kehren zu den erwähnten Jugenderzählungen zurück. Die erste war „die Schwanenjungfrau," die zweite „der kleine Bergmann," für welche er à 20 Thlr. Honorar von dem Verleger erhielt. Bei den übrigen in seinem Verlage erschienenen Erzählungen legte derselbe nur die geringe Summe von 5 Thlrn. zu, obschon er dem Anscheine nach gute Geschäfte damit gemacht haben mag. Dies bewog endlich Hrn. Director N., 3 Erzählungen unter dem Titel „Ästern" (der stille Heinrich, die Pilger und das Fischermädchen) auf eigene Kosten herauszugeben. Da er sich jedoch hierbei in Schulden stecken mußte, so ging er auf Gubitz's Antrag ein und überließ ihm die ganze Auflage für die Hälfte des Ladenpreises. Seitdem aber haben sich die Aufträge der Buchhandlungen in überraschender Weise gemehrt.

„Haben meine Schilderungen als nicht unwahr gezeichnete einigen Anklang gefunden, so verdanken sie dies lediglich der Noth, in der ich mich befunden, und darum konnte ich auch, der ich immer mit armen Kindern verkehrte, das Leben der Armen treu beschreiben." So lauten die eigenen Expectorationen des würdigen N. in Bezug auf seine Schriftstellerei.

Bis jetzt sind von seinen Schriften, außer den in Zeitschriften u. s. w. erschienenen Erzählungen, besonders abgedruckt:

Für Erwachsene:

1) 3 historische Erzählungen: „das Pommeranzenbäumchen, der goldene Knopf, das wilde Schwein." Berlin, Vereinsbuchhandlung.
2) Der Druckfehler. Ebendaselbst.
3) Der Abenteurer wider Willen. Roman. Königsberg in der Neumark, bei Windolf und Striese.
4) 2 Bändchen Novellen. Leipzig, Lehnhold'sche Buchhdl.

Für die Jugend:

In der Vereinsbuchhdl.: 1) Die Schwanenjungfrau, der kleine Bergmann, Alex. Menzikoff, Betty und Toms, der Riesenstiefel, die Wunderpfeife, der blinde Knabe, die Auswanderer, Wahrheit und Lüge, der Findling, der junge Trommelschläger (diese 11 Erzählungen erschienen zu Michaelis 1843 in einer neuen Ausgabe mit Vignetten im Verlage von Mayer und Wigand in Leipzig), der stille Heinrich, die Pilger, das Fischermädchen von Helgoland. (Zusammen 14 Stück.)

In der Lehnhold'schen, jetzt Wöller'schen Buchhdl. z. Leipzig: Das vierte Gebot, Seppel, Gutenberg.

In der Richter'schen zu Zwickau: Wie die arme Gertrud ihre Kinder leiblich und geistlich erzog.

Bei Simion in Berlin (in der Jugendbibliothek.): Der Landprediger. Belisar. Der Strohhalm und der Schatz. Acht Tage in der Fremde. Clarus und Marie. Der Negersclave und der Deutsche. Der Johannistopf. Hans Egede. Der Bettelvetter. Die Söhne Eduards. Luise oder die Sünde der Thierquälerei. Der Cantor von Seeberg.

Bei Georg Wigand in Leipzig sind von N. erschienen: Sächs. Volkskalender 1842 u. 43, und ein Bdch. Erzählungen daraus für d. erwachsene Jugend, enthaltend: Der Exorcismusstreit, d. Brüder u. d. Paukendoctor.

In jüngster Zeit (1843) erschienen in Berlin b. Simion zum Theil aus d. Jugendbibliothek abgedr.: Fedor u. Luise, oder: d. Sünde d. Thierquälerei. (10 Ngr.) — Glück auf! Ein Buch für d. Jugend. Mit Beiträgen von Mehrern. (10 Ngr.) — Naomi u. Christian, oder: d. arme Geiger. (10 Ngr.) — Die Reise nach Africa, oder: Kindesstreben und Kindeslohn. (10 Ngr.) — Die Söhne Eduard's oder: das fünfte Gebot.

Eine Volks- u. Jugenderzählung. (10 Ngr.) Jährlich läßt N. einen „Volkskalender" erscheinen; für 1844 ist er längst vorhanden.

Niethammer (Friedr. Immanuel). Dieser in der neuern Geschichte der Pädagogik nicht unbekannte Mann und Denker ward im Jahre 1766 am 24. März zu Beilstein im Württembergischen geboren; seit 1793 war er außerordentlicher Professor der Philosophie und seit 1797 Doctor und außerordentlicher Professor der Theologie zu Jena, seit 1804 ordentlicher Professor der Theologie und baierscher Consistorialrath zu Würzburg, seit 1807 Central-Schul- und Studienrath zu München.

N. hat mehre, theils im kantischen, theils im fichteschen Geist abgefaßte philosophische Schriften erscheinen lassen. Der damals verkehrte Zustand der Pädagogik ging ihm besonders zu Herzen. Er sahe, wie, in Folge des blos auf Erwerb gerichteten Zeitgeistes, fast überall in Deutschland die Unterweisung über materielle Gegenstände kühn den Unterricht über geistige Gegenstände aus den Schulen verdrängte, und wie man über dem Erwerbzweck und dem Brotstudium das Studium der alten classischen Welt und mithin aller echten Philosophie vernachlässigte, wodurch die Schulen allgemeiner Bildung fast in bloße Berufsschulen ausarteten. Bei diesem verkehrten Zustande des Schul- und Erziehungswesens geboten Zeit und Vernunft eine Reform. Niethammer, dem die Stelle, worauf er jetzt stand, die nachdrücklichste Mitwirkung an derselben zur doppelten Pflicht zu machen schien, sprach seine schon längst genährten Ideen darüber in folgender Schrift aus:

„Der Streit des Philanthropismus und Humanismus in der Theorie des Erziehungs-Unterrichts unserer Zeit. Jena, 1808. 8."

Diese Schrift hat Lob und Tadel empfangen, ist aber, mancher Uebertreibungen im Einzelnen ungeachtet, reich an trefflichen Ideen über den Unterricht der Jugend. Sie hat den Begriff eines erziehenden Unterrichts zuerst zu einem deutschen Bewußtsein gebracht, die Basedow'schen und Pestalozzi'schen Ansichten bestreitend. In späterer Zeit ist derselbe Gegenstand mehr und mehr zur Sprache gekommen. 7.

O.

Oberflächlichkeit. In Ansehung Dessen, was man Oberflächlichkeit im Denken und in der Verstandesbildung nennt, machen sich viele Lehrer, (auch Eltern) welche oft selbst mit ihrem Denken und Wissen auf der Oberfläche schweben, gar sehr schuldig. Sie weisen das Kind oder den Zögling nicht auf das hin, was in den kindlichen Gedankenkreis zunächst und eigentlich gehörte und woran die Denkkraft vorzugsweise geübt werden sollte, vielmehr lassen sie dieses wichtige und gewiß höchst fruchtbare Feld unbebaut liegen. Dagegen wird das Kind in Gespräche gezogen, die außerhalb seines Bereiches liegen, z. B. solche, wo fremde Fehler besprochen werden, oder es wird zu Beobachtungen angeleitet, die für sein Alter unpassend sind, z. B., wie es in diesem oder jenem Hause hergeht, was da oder dort gesprochen worden u. dergl mehr, oder seine Aufmerksamkeit wird auf Dinge gerichtet, die an sich nur einen untergeordneten Werth haben, z. B. reiche Kleider, angenehme Manieren, gefällige Redensarten, Stellungen u. s. w. Durch dieses Alles wird seine Denkkraft von der Hauptsache abgelenkt, und das Ende ist ein verschrobenes Denken, ein mißgeleiteter Verstand.

Hiermit ist Seichtigkeit unzertrennlich verbunden; denn ein solches Kind ist überall nur an die Oberfläche, an den äußern Schein gewiesen, es weiß zwar über Vieles zu reden, über Nichts aber gründlich, es mustert Kleider und Anzüge, Haltung und Benehmen, Haus- und Stubengeräthe mit altkluger Kennermiene, fördert aber nichts zu Tage als seichtes Geschwätz. Führen wir es auf den Boden gediegener Erkenntniß, klarer Einsicht, richtiger Welt- und Menschenansicht, so ist ihm nicht wohl, es fühlt sich beengt, die Anstrengung der Denkkraft fällt ihm schwer, es ist zerstreut, gedankenlos und schnell ermüdet. Das Beste bei solchen Kindern ist noch ihre richtigere und geläufigere Sprache, wodurch sie zugleich in den Stand gesetzt sind, uns wenigstens leichter zu verstehen. Aber wenn Eltern gemeinhin glauben, in jenem Schwatzen offenbare sich die wahre Verständigkeit, und darum geneigt sind, ihre Kinder für hochgebildet zu halten, auch wohl die kleinen Schwätzer deshalb beloben, so leben sie in einem gefährlichen Irrthum, der für Geist und Herz der Kinder sehr nachtheilig werden kann. Denn das Wichtige und wahrhaft Verstandbildende wird darüber versäumt, die Kinder bleiben in Absicht auf die gewöhnlichen Ausdrücke, die sie hören und nachsprechen, in einem beständigen Halbdunkel, lernen weder die Natur mit ihren Erscheinungen und Gesetzen, noch das Leben mit seinen Verhältnissen richtig kennen, und bleiben darüber in einer schmachvollen Unwissenheit.

Was die Oberflächlichkeit im Denken betrifft, so bedarf sie etwa derselben Hilfe, wie die Begriffslosigkeit. Ohnehin wird das Kind durch die Schule in eine neue Begriffswelt geführt, die ihm in dem häuslichen Kreise verschlossen blieb: denn wenn es auch dort Vieles hat nennen gehört und Vieles mitgeschwatzt hat, so ist doch das deutliche klare Denken ihm neu, und vielleicht gerade die es zunächst umgebende Natur mit den Erzeugnissen des menschlichen Fleißes ihm fremd. Hier also, und insbesondere auf dem damit in genauer Verbindung stehenden Sprachgebiet, wird der Lehrer Gelegenheit finden, die mancherlei Verstandesmängel zu erkennen und zu heilen. Noch weniger bekannt sind solche Kinder auf dem Gebiete des religiösen Denkens, und es ist nothwendig, daß wir sie mit denjenigen Begriffen bekannt machen, die wir künftig bei dem eigentlichen Religionsunterrichte als bekannt bei ihnen voraussetzen müssen, wenn nicht dieser Unterricht selbst großentheils aus bloßen Begriffsentwickelungen bestehen soll. Und das ist um so nöthiger, als die meisten jener Begriffe theils aus unserer eigenen innern, theils aus der Erscheinungswelt genommen sind, und schon deshalb nicht

unverstanden bleiben sollen. Sie werden aber alle nur bildlich auf das höchste Wesen und auf das Verhältniß zu ihm übergetragen, und je deutlicher ich das Bild erkenne, desto deutlicher erscheint mir auch der damit bezeichnete höhere Begriff. In dem ersten besten Religionsbuche begegnen uns solche Begriffe auf allen Seiten. — Vater, schaffen, Schöpfer, Geist, lieben, Gebot, Herr, Vertrauen, Strafe, Belohnung, Vergebung, Gnade, Güte, Weisheit u. s. w. sind alles aus Natur und Menschenleben abgezogene Begriffe, die zu erläutern und zu verdeutlichen sind, wenn sie in ihrer Anwendung auf das höchste Wesen sollen verstanden werden. Freilich müssen solche Begriffe gründlicher entwickelt und erläutert werden, als dies von Zerrenner in seiner Schrift: „Religionsbegriffe in alphabetischer Ordnung kurz erläutert" u. s. w. Leipzig, 1838. geschieht.

S. auch pädagog. Real-Encycl. unter dem Worte „Grund, gründlich." 10.

Oberlin (Johann Friedrich), weil. Pfarrer zu Waldbach im Elsaß, war einer der vortrefflichsten Männer seiner Zeit, der mit der größten Aufopferung wohlgethan und insonderheit in seinem nächsten Wirkungskreise neue Schöpfungen hervorgebracht hat. Er ward am 31. Aug. 1740 zu Straßburg geboren, wo sein Vater ein geachteter Schulmann war. Seine Jugend verlebte er in dem engen Kreise des väterlichen Hauses und verdankte vorzüglich einer frommen und liebervollen Mutter die Richtung, welche sein Geist und Gemüth nahmen. Nach seines Vaters Wunsche widmete er sich dem Predigerberufe und vollendete seine theologischen Studien auf der Universität in Straßburg. In den Vorbereitungsjahren zum Priesteramte beschäftigte er sich mit Ertheilung von Privatunterricht und war Hauslehrer bei einem ausgezeichneten Wundarzte in Straßburg. Seine Laufbahn als Prediger wurde von ihm in einer der elendesten, ärmlichsten Gegenden Europa's und unter Menschen begonnen, die tiefer nicht wohl stehen konnten und deren Unwissenheit alle Begriffe überstieg. Das Steinthal, (Ban de la roche), in dem O. ein Predigtamt übernahm, ist eine rauhe Gebirgsgegend, durch ein tiefes Thal von der Ostgrenze der Vogesen abgeschnitten, größtentheils mit Wald und Wiesen bedeckt, und besteht aus zwei Kirchspielen, von welchen Waldbach, wozu fünf Weiler gehören, fast ganz von Protestanten bewohnt ist, die auch nach der Abtretung des Elsaß vollkommene Gewissensfreiheit genossen, während in anderen Gegenden Frankreichs der Protestantismus verfolgt wurde. Das Steinthal war aber während des 30jährigen Krieges und in den folgenden Kriegen so verheert worden, daß es kaum bewohnbar war. Gegen 100 Familien gewannen dort einen dürftigen Unterhalt, ermangelten aber fast aller Bedürfnisse und Bequemlichkeiten des sittlichen Lebens.

Als sein Amtsvorgänger, Stuber, 1750 in den ersten Tagen seiner Ankunft in Waldbach das Schulhaus besuchen wollte, führte man ihn in eine elende Hütte, wo ein Menge Kinder ohne alle Beschäftigung versammelt war und ein schreckliches Getöse machte. „Wo ist denn euer Schulmeister?" fragte der Pfarrer. — Die Kinder zeigten auf ein altes Männchen hin, das kraftlos in einem Bette lag. „Seid ihr der Schulmeister?" fragte ihn der Pfarrer. Ja, Herr, sagte ihm das alte Männlein. — Was lehrt ihr denn eure Kinder? — Nichts, Herr Pfarrer. — Ei, warum denn nicht? — Weil ich selbst nichts weiß. — Wie seid ihr denn aber Schulmeister geworden? — Ich bin eigentlich der Schweinehirt gewesen, da ich aber zu kraftlos geworden, hat mich die Gemeinde abgesetzt, und ich soll nun die Kinder hüten. —

In den andern Dörfchen des Steinthals stand es nicht besser, und die Schulmeister waren, wenn auch nicht Schweinehirten, doch Schäfer. Im Sommer trieben sie ihre Herden auf die Berge, und im Winter lehrten sie die Kinder lesen, was sie selber nicht verstanden.

Stuber's erstes Sinnen und Streben ging nun dahin, tüchtige Schullehrer aus der Gemeinde selber heraufzubilden. Schullehrer? sagten die Eltern, deren fähigere Söhne Stuber zu diesem Geschäfte ausersehen hatte; Schullehrer sollen unsre Söhne nicht werden, dazu geben wir sie nicht her. St. hielt an sich und beschloß, diese krankhafte Seite einer Gemeinde, bei welcher das Schullehreramt unter den Schweinehirtenstand heruntergesunken und so wie dieser für unehrlich geachtet war, schonend zu behandeln. Ich meine nicht, sagte er, daß eure Söhne solche gewöhnliche Schulmeister werden sollen; nein das würde sich nicht schicken, sondern zu Herren Schulregenten (Messieurs les régents) will ich sie machen. Alsbald fanden sich mehre Jünglinge aus der Gemeinde, welche Schulregenten werden wollten.

Als die jungen — künftigen Schulregenten anfingen, unter Stuber's Aufsicht die Kinder lesen zu lehren und sonst zu unterrichten, war besondere Leitung nöthig, denn kein Schulmeister konnte noch fertig lesen, noch viel weniger den Sinn und Zusammenhang des Gelesenen fassen*). War zu Ende der Stunde eine Seite heruntergelesen und stand etwa vom letzten Worte ein Theil auf der folgenden Seite, wie Kna-ben, so waren weder Lehrer noch Schüler so vernünftig, das Wort oder gar den Satz vollends auszulesen, sondern endigten heute mit Kna-, und fuhren morgen mit ben fort. Junge und Erwachsene waren, wenn man ihnen den Anfang eines Capitels in der Bibel wies, deshalb noch nicht im Stande, das Ende des vorhergehenden zu finden. Stuber dachte vor allen Dingen darauf, das Lesenlernen und lehren gründlicher und zweckmäßiger einzurichten. Er schaffte Syllabirbücher herbei, mit denen ein Wohlthäter zu Straßburg ihm ein Geschenk machte. Die Steinthaler konnten sich gar nicht denken, was diese Büchlein voll unzusammenhängender Wörter bedeuten sollten, und Viele von ihnen glaubten, ihr Pfarrer wolle Hexerei damit treiben. Da jedoch bald nach der Einführung dieser Büchlein die Schulkinder überaus rasche Fortschritte im Lesen machten, bemerkten dieses ihre erwachseneren Geschwister und Eltern; diese schämten sich nun, daß die kleinen Kinder besser lasen, als sie, und bäten um Erlaubniß, auch die Schule besuchen zu dürfen. Stuber gab ihnen diese sehr gern, die Unterrichtsstunden wurden vermehrt, und man sah nun öfters mit den kleinen Kindern zugleich ihre Eltern, ja Großeltern das Lesen lernen. Das Nächste, was hierauf der edle Pfarrer that, war, daß er meist auf eigne Kosten französische Bibeln aus Basel kommen ließ. Nach

*) Die Kinder lasen Jésus für je suis, canaille für canal u. dergl., ohne daß der Lehrer den Fehler rügte oder auch nur gewahrte.

6 Jahren hatte St. durch seine Beharrlichkeit schon so viel gewonnen, daß ein Schulhaus errichtet war.

Doch wir wenden uns nun zu dem würdigen Nachfolger Stuber's, zu Oberlin, dem langjährigen Wohlthäter des ganzen Steinthals. Was aber dieser that, der grenzenlosen Dürftigkeit und Armuth seiner Gemeinde abzuhelfen und wie herrlich ihm Alles gelungen, wie er den Verkehr des Steinthales mit der Umgegend durch Anlegung guter Wege und Erbauung einer Brücke bewirkte, wie er die Fruchtbarkeit des bisher wenig benutzten steinigten Ackers zu erhöhen bemühet war, wie er nutzbare Gewächse einführte, die man hier zuvor gar nicht gekannt, wie er die Viehzucht emporbrachte und Handwerker aller Art ins Steinthal zog, wie er für einträgliche Beschäftigung seiner Pfarrkinder durch Einführung der Baumwollenhandspinnerei (die dem Steinthale in einem Jahre 32000 Franken einbrachte) und auf andere Weise Sorge trug, und wie er dies Alles mit so geringen Mitteln zu vollbringen im Stande war, auch wie er für die Unterweisung und Erbauung der Gemeinde unermüdet und mit Aufopferung besorgt sich zeigte — dies Alles gehört wohl in das Gebiet seiner Biographie und ist in derselben beschrieben, hier aber ist nur anzuführen, was er für den Unterricht der Jugend oder für die Schule that.

Zu dem Schulhause, das schon der treffliche Stuber hatte erbauen lassen, ließ O. mit Hilfe der Unterstützungen, welche er durch auswärtige Freunde erhielt, und mit Hingabe seines eigenen kleinen Vermögens noch ein zweites Schulhaus in Waldbach, und dann auch in jedem Filialorte eines erbauen. Er selbst war die beständige Seele des ganzen Schulunterrichts. Jede Woche versammelte er zu Waldbach sämmtliche Schulkinder seiner Pfarrei, sowohl aus dem Orte selbst als aus den Filialdörfern, wobei er durch eine öffentliche Prüfung einen edlen Wetteifer zwischen ihnen selber und zwischen ihren Lehrern zu erregen suchte. Hierbei kam ihm eine schon zu Stuber's Zeiten getroffene Einrichtung sehr wohl zu Statten. Ein Wohlthäter zu Straßburg hatte ein Capital von 1000 fl. zur Verbesserung der Schulen hergeschenkt. Der Zins dieses Capitals wurde jährlich als Preis unter die Schullehrer des Steinthals nach Maaßgabe der Anzahl ihrer wohl unterrichteten Schüler vertheilt; für jüngere Kinder erhielten dieselben eine etwas stärkere Summe, für Kinder schwächerer Gaben, wenn sie doch bestanden, das Doppelte. Der Pfarrer legte überdies eine sehr zweckmäßige Schulbibliothek an, ließ selbst mehre Schulbücher drucken und quartalweise in den verschiedenen Dörfern circuliren.

Aber nicht blos jene Kinder, welche schon den Schulunterricht benutzen konnten, waren ein Gegenstand seiner väterlichen Sorgfalt, sondern auch die ganz kleinen, welche noch nicht oder kaum gehen konnten. Von ihren ersten Lebensjahren an suchte er diese zu Christen und zu gesunden und fleißigen Menschen zu bilden. Da die Eltern stets mit ihrem Ackerbau oder Gewerbe beschäftigt, öfters oder meist nicht Zeit hatten, den kleinen Kindern die nöthige Aufsicht und Pflege zu gewähren, und daher diese Kleinen ganz allein, auf der Straße oder im Hause spielend, großen Gefahren des Leibes und der Seele ausgesetzt waren, miethete O. auf seine Kosten geräumige Zimmer und richtete sie bequem ein. Da wurden denn die Kinder bei schlechtem Wetter, unter der Aufsicht und freundlichen Pflege von weiblichen Personen versammelt, welche er selbst mit Hilfe seiner trefflichen Gattin zum Geschäft der Kinderpflege und christlichen Kinderzucht ausgewählt und gebildet hatte. Hier spielten dann die Kleineren; die Größeren lernten Stricken, Spinnen, Nähen, und zur Abwechselung legten ihnen dazwischen die Aufseherinnen Landkarten, namentlich eine des Steinthals und seiner Umgegend, vor, worauf jedes Kind seines Vaters Haus und Hof verzeichnet fand, oder auch bemalte Kupferstiche über biblische und naturgeschichtliche Gegenstände, und gaben dazu die nöthige Erklärung. Bei diesen Kinderversammlungen war es unter andern eine Hauptbedingung, daß die Kleinen kein Patois sprechen durften, sondern blos rein französisch. Hierdurch ist es hauptsächlich gelungen, daß das häßliche platte Patois im Steinthale fast ganz ausgerottet ist.

Auf solche Weise legte O. wohl die erste Bewahr- oder Kleinkinderanstalt an, da sie vor 1784 gestiftet ward. Unter der Mitwirkung seiner Frau wurden in jeder Gemeinde Aufseherinnen gewählt, unter deren Leitung die Kinder von 2—6 Jahren beschäftigt und durch Einwirkung auf Verstandesentwickelung für die öffentlichen Schulen vorbereitet wurden. — In den Schulen wurden außer den gewöhnlichen Grundkenntnissen auch die Grundlagen der Ackerbaukunde und die Astronomie gelehrt, und Auszüge aus den besten Schriftstellern über Landwirthschaftskunde und Baumzucht gemacht. Selbst die Pflanzenkunde ward in den Kreis der Unterrichtsgegenstände gezogen, da das Steinthal reich an Pflanzen ist und fast ein Siebentheil der ganzen französischen Flora enthält; und ehe die Kinder confirmirt wurden, mußte bescheinigt werden, daß sie zwei junge Obstbäume gepflanzt hatten.

Der Tod seiner Frau, die er im 16. Jahre seiner Ehe verlor, beugte ihn tief. Eine Waise, in seinem Hause erzogen, die er später an Kindesstatt annahm, Luise Schepler, wurde die Pflegerin seiner jüngern Kinder und übernahm die Sorge für sein Hauswesen. Ums Jahr 1794 machte O. bekannt, daß er Zöglinge bei sich aufnehmen wollte, und es wurden ihm die Kinder mehrer angesehenen Ausländer anvertraut. Seine Schulen standen in so gutem Rufe, daß aus entfernten Gegenden Mädchen aus den mittlern Ständen in das Steinthal geschickt wurden, und eine Schülerin des Pfarrers O. gewesen zu sein, galt für die beste Empfehlung.

So viel von Dem, was der wackere O. für die Schulen und ihre Zöglinge that. Eben so thätig wirkte er bekanntlich für die Kirche.

Der ehrwürdige Greis fühlte spät die Gebrechlichkeit des Alters, seine Kräfte schwanden, und am Ende Mai's 1826 von heftigen Ohnmachten befallen, vollendete er seine segensreiche Laufbahn am 1. Juni desselben Jahres. — Aus der Umgegend und den benachbarten Departements strömten Menschen aus allen Ständen herbei, ihn zu seiner Ruhestätte zu begleiten. Selten hatte man im Elsaß eine so hehre Todtenfeier gesehen. Der älteste Bewohner des Steinthals eröffnete den Zug und trug ein Kreuz, das Luise Schepler ihm dargereicht hatte, es auf das Grab zu stellen, mit der Inschrift: „Vater Oberlin." — Als die Spitze des Zugs auf dem Kirchhofe zu Fondap ankam, war das Ende desselben noch vor dem Pfarrhause, eine Stunde entfernt. Katholische Frauen, in Trauer gekleidet, knieten rings um

den Begräbnißplatz in stillem Gebete, und mehre katholische Geistliche in ihrer Kirchenkleidung faßen unter den Mitgliedern des protestantischen Consistoriums in der Kirche.

Bald nach seinem Tode wurden in Frankreich Beiträge zu einer milden Stiftung gesammelt, die Oberlin's Namen führen und zur Befriedigung der physischen und moralischen Bedürfnisse der Bewohner des Steinthals bestimmt, den Einfluß seiner Wohlthaten und das Beispiel seiner Tugenden der Nachwelt überliefern will.

S. Lutherot's „**Notice sur J. Fr. Oberlin.**“ (Paris, 1826, deutsch von Krafft. Straßburg, 1826); Stöber's „**Vie de J. Fr. Oberlin**“ (Straßburg, 1831); „**Memoirs of John Frederic Oberlin**“ (London, 1830); Züge aus d. Leben des Joh. Fr. Oberlin u. s. w. Herausgeg. von **Dr.** G. H. Schubert. 2. verb. Aufl. 1828, b. Raw in Nürnberg. — Der Prediger Oberlin im Steinthal, ein Vorbild für Landprediger. Berlin, 1829. (Vom Regier.-Rath v. Türk). — Auf eine anziehende Weise wird das Wirken des Pfarrers O. in folgender lesenswerthen Schrift erzählt: „Das Steinthal. Oder das von der Wirklichkeit übertroffene Goldmacherdorf von Heinrich Zschokke. Herausgeg. auf Kosten des Vereins zur Förderung des Menschenwohles, allgemeiner Volksbildung u. z. Verbreitung nützlicher Kenntnisse.“ Einzeln das Exemplar 5 Ngr., in Partien billiger. — Joh. Fr. Oberlin's, Pfarrers im Steinthal, vollständige Lebensgeschichte und gesammelte Schriften. Herausgeg. von **Dr.** Hilpert, Stöber u. A. Mit Berücksichtigung aller Hilfsmittel zusammengestellt u. übertragen von W. Burckhardt, Pfarrer. 4 Thle. Stuttgart, Scheible, Rieger u. Sattler, 1843, mit 2 Abbild. gr. 16. (2 Thlr. 22½ Ngr.). Inh.: 1. Th. Luise Scheppler, Gedenkschr. über J. F. Oberlin. 2. u. 3. Th.: D. E. Stöber, Leben und Wirken O.'s; 4. Th.: Zion und Jerusalem.

Oeffentliche Schule (Erziehung und Unterricht). Es handelt sich hierbei um die Vorzüge und Vortheile des gemeinschaftlichen erziehenden Unterrichts oder der öffentlichen Schule, wie solche sich sowohl an den ihr dienenden Lehrern als an den in ihr zu bildenden Zöglingen offenbaren. Andeutungen darüber sind schon unter dem Artikel „Erziehung“ in der pädagogischen Real-Encyclopädie gegeben worden, hier aber soll der Gegenstand ausführlich zur Sprache kommen.

Die Lehrer an einer öffentlichen Schulanstalt haben sich aber ebensowohl des öffentlichen Schutzes, als der allgemeinen Theilnahme zu erfreuen. Des öffentlichen Schutzes bedarf eine Anstalt, nicht als ob sie von allen Seiten Gegner und Widersacher zu fürchten hätte, sondern insofern der Staat und seine Diener zugleich darauf eine vorzügliche Rücksicht nehmen, daß die jungen Bürger und Mitglieder desselben, auch die Glieder des weiblichen Geschlechts, welche daheim das Hauswesen zu führen und dem Staate Kinder zu geben und vorzuerziehen haben, in denjenigen Gegenständen unterrichtet werden, deren Kenntniß sie fähig macht, dem Stande und Berufe, dem sie künftig angehören werden, sich nützlich zu beweisen. Wer es weiß und fühlt, daß der Lehrer der Jugend keine geringe Verantwortung übernimmt, indem er sich anheischig macht, den Geist und das Herz des ihm vertrauten Zöglings, so weit derselbe bildungsfähig, zu wecken und zu bilden, der wird auch darin übereinstimmen, daß, wenn sowohl die Gegenstände des Unterrichts, als die Art und Weise, nach welcher sie mitgetheilt werden, eine öffentliche Prüfung und Billigung erfahren haben, der Lehrer einigermaßen beruhigt sein könne. Damit soll nicht gesagt werden, als wenn bei einem mißlungenen Versuche derselbe aller Verantwortung überhoben wäre, nein, Gott und seinem Gewissen bleibt er diese immer noch schuldig. Aber wie der an einer öffentlichen Schule arbeitende Lehrer seine Verantwortlichkeit dadurch erleichtert sieht, daß der Staat oder die Obrigkeit Aufsicht über sie führt, eben so findet er in dieser eine größere Anregung, in seinem Eifer nicht zu ermüden, ja denselben wo möglich zu erhöhen. Denn seine Arbeiten und Bestrebungen betreffen nicht eine einzelne Person oder eine einzelne Familie, sondern ein größeres Ganzes; und dies macht seinen Geist reger, seinen Willen lebendiger, seine Thatkaft feuriger, zumal wenn der Staat ein wachsames und schützendes Auge über ihn offen hält und es fortwährend zu erkennen gibt, daß ihm daran liege, das junge, heranwachsende Geschlecht wohlerzogen und zweckmäßig unterrichtet zu sehen. Doch auch das ermuntert den wackern Lehrer, wenn der Staat seine regen Bemühungen anerkennt und dem stillen Verdienste bisweilen eine Krone weiht, oder es unterstützt und fördert; denn der Same, den der Lehrer ausstreut, oder die jungen Bäumchen, die er pflanzt, pflegt und begießt, bringen vielleicht spät Früchte, die ihm Freude und Erheiterung gewähren können; auch gelingt es ihm wohl nicht immer, unter dem Schatten des Baumes zu ruhen, dessen Wachsthum er nach Kräften zu befördern suchte.

Nach dem öffentlichen Schirm und Schutze hat sich aber der Lehrer an einer öffentlichen Anstalt auch hiernächst der allgemeinen Theilnahme zu erfreuen. Die ihm anvertrauten Zöglinge gehören einem größeren Ganzen, einer Stadt, einem Dorfe oder wohl gar einer einzelnen Provinz an; wie sollte daher nicht jeder, der sein Kind, seinen Sohn oder seine Tochter der Anstalt übergeben, ein warmes Interesse an dem Wohl derselben nehmen? Des Vaters Hoffnung ruht auf dem Sohne, und der Mutter Freude auf der kleinen, heranreifenden Tochter. In ihren Kindern sehen die Eltern die Stütze und lieblichste Hoffnung ihres Alters, und selbst ihre Ehre, ihr Einfluß und Ansehn ist daran geknüpft, daß sie dem Staate nützliche Bürger und der Kirche christlichgesinnte Glieder erziehen, die sich selbst durch ihre Brauchbarkeit und Würdigkeit Glück und Segen bereiten. Solche Ansichten und Betrachtungen müssen dem oft trübsinnig werdenden Lehrer sein saures Tagewerk erleichtern, je mehr er in denselben ein sich're Bürgschaft findet, daß er fortdauernd in seinem Geschäfte von den Augen der Eltern beobachtet und in dem öffentlichen Werke der Erziehung durch die häusliche unterstützt werde. Denn bei einer Lehranstalt, deren Zöglinge nicht zugleich unter der unmittelbaren Erziehung der Lehrer stehen, da kann durch die häusliche Erziehung — oder was sie öfters noch ist — Verziehung viel verdorben, viel Unkraut unter den Waizen gesäet werden, da ist es von besonderer Wichtigkeit, daß Eltern und Lehrer traulich sich vereinigen über die Maßregeln, welche, angemessen der individuellen Beschaffenheit des Zöglings, dahin wirken sollen, denselben auf dem Wege des Guten und Rechten zu erhalten und seinen Fleiß zu befördern, oder, wenn es nöthig sein sollte, ihn von dem Irrpfade wieder auf den rechten Weg zu führen und ihn gemeinschaftlich von der Wahrheit zu überzeugen, daß verkehrte Neigungen und Lüste die Jugend eben so sehr verderben, als sie durch regen Fleiß, durch Bewahrung eines reinen

Herzens und Führung eines sittlichen Wandels sich glücklich machen. Das gemeinschaftliche Wirken des Hauses und der Schule, besonders wenn es von einem wahrhaft christlichen Geiste ausgeht, gedeiht am besten und ist am sichersten im Stande, den hohen Zweck der Menschenbildung erreichen zu lassen. Und wie erfreulich und aufmunternd ist es nicht für den redlichen Lehrer, eine allgemeine Theilnahme an seinem schweren und heiligen Geschäfte wahrzunehmen! Denn er sieht, wie man von der Schwierigkeit seines Berufes überzeugt ist und ihn durch ein herzliches Zutrauen zu belohnen und zu erleichtern strebt. Und das begeistert ihn zu neuem thätigen und lieberfüllten Eifer und ist ihm eine reichere Vergeltung als ein glänzendes Metall oder ein höherer Titel.

Wie aber die öffentliche Schule für den Lehrer Vorzüge und Vortheile hat, so zeigt sie sich auch vortheilhaft und vorzüglich für den Schüler oder Zögling, indem sie sowohl auf seinen Fleiß, als auf Liebe zur Ordnung wohlthätig einwirkt. Der Zögling, Knabe oder Mädchen, kommt unter Mehre seines Alters und Geschlechtes; er siehet bereits, was für Fortschritte sie im Lernen gemacht und wie sie dadurch sich den Beifall ihres Lehrers verschafft haben. Dies treibt ihn an, Jenen nachzueifern, wenn sein Wille noch gut, und seine Fähigkeit nicht vielleicht schwach ist; ja, es bedarf nicht einmal der Ermunterung von Seiten des Lehrers; von selbst strebt der muntre Knabe und das schuleifrige Mädchen vorwärts, um den Schulgenossen an Kenntniß und Fertigkeit immer näher zu kommen. Wer je die Erfahrung gemacht hat, wie Knaben oder Mädchen, die noch unverdorben und für alle Belehrung und Ermahnung empfänglich waren, mit einander in der Schule lebten und sich geistig bewegten: der wird sich an den gegenseitigen herrlichen Wetteifer erinnern, der sie antrieb, der Stimme des Lehrers zu horchen, die Aufgaben des Lehrers zu lösen und die Lehrgegenstände zu fassen. Ihre Thätigkeit des Geistes verdoppelt sich gleichsam, ja, wie der Frühling in der äußern Natur ein tausendfältiges Leben entwickelt, so entwickelt die Schule in ihrer innern Natur ein tausendfältiges Leben ihrer Anlagen und Fähigkeiten, die allmählich zu Kräften heranwachsen.

Diese Art der Selbstbildung und des Selbstunterrichts ist keineswegs mit jener Bell-Lancaster'schen zu vergleichen (s. pädagogische Real-Encycl. unter „Bell and Lancaster"). Dieser Methode, oder richtiger gesagt, dieser Manier geradezu entgegengesetzt ist der häusliche Unterricht, der, wie schon erwähnt, seine eigenthümlichen Vortheile bringen kann und bei manchen Individuen vorzüglich anwendbar sein dürfte, ja für Viele, die andern Schülern der Schule zu ungleich sind, nothwendig ist. Jedoch wird beim Hausunterricht die Bildungsfähigkeit des Zöglings weit weniger in Anspruch genommen, als bei der öffentlichen Unterweisung. Bei dieser kann auch der Ehrtrieb weise benutzt werden, um die jungen Gemüther aufzuregen, und was noch schlummert in ihnen, um so glücklicher zu entwickeln. Einer lehrt den Andern, ohne deßhalb sein Lehrer zu sein; Einer erzieht den Andern, ohne sein Erzieher zu sein; Einer befolgt das Beispiel des Andern, obwohl es ihm nicht besonders aufgestellt worden ist. Freilich wird hierbei immer vorausgesetzt, daß in der Anstalt jener gute Geist und jene Wirkungsweise waltet, die vom Christenthum ausgeht.

Entfernt muß aller Stolz und Frevel sein, wodurch die Grundfesten der sittlichen Biedung gestört und oft eine Herrschsucht der Einzelnen gegen die Einzelnen herbeigeführt wird, welche die nachtheiligsten Folgen erzeugen kann; entfernt muß ferner jener Erbfeind aller freien Entwickelung und alles wissenschaftlichen Fortschreitens sein — die Trägheit im Verbande mit Nachlässigkeit.

Das Beisammenleben und Zusammenlernen in der Schule hat auch oft in sofern einen günstigen Einfluß auf die Zöglinge der Anstalt, daß sie zum Theil sich einleben miteinander und den Grund legen zu einer fortdauernden Freundschaft. Wer möchte nicht, auch wohl nach eigener angenehmer Erfahrung es einräumen, daß Freundschaften, welche schon in früheren Jahren geschlossen wurden, oft die bleibendsten und bewährtesten sind; wer möchte sich nicht mit Vergnügen an jene Zeit erinnern, wo er an der Seite eines treuen Freundes oder als Mädchen an der Seite einer lieben Freundin den Grund zu seiner Bildung durch die Schule legte? Ja, Schulfreundschaften sind im Stande, fortwährend ein edles Gemüth in der Erinnerung zu beglücken.

Doch ein anderer Hauptvortheil, den die öffentliche Schule ihren Zöglingen gewährt, besteht in der Gewöhnung an eine gewisse Ordnung. Allenthalben, wo Mehre zu einer Gesellschaft gehören, kann diese nicht bestehen ohne gewisse Gesetze, wornach sich Alle richten, und wodurch die Ordnung des Ganzen erhalten wird. Je früher man sich in dieselbe fügen und einsehen lernt, daß man als Glied der Gesellschaft sich den Ordnungen und Einrichtungen derselben unterwerfen müsse, um so leichter wird man in allen künftigen Verhältnissen die bestehenden Gesetze befolgen, und um so weniger das als einen Zwang ansehn, woran man sich von früher Jugend gewöhnt hat. Der Zögling muß sich zur gewissen Zeit an dem Orte seiner Bestimmung einfinden, er muß zur gesetzten Stunde die aufgegebene Arbeit überreichen und Pünctlichkeit in der Verrichtung aller seiner Geschäfte wird ihm zur strengsten Pflicht gemacht. Auch sind ihm überhaupt besondere Schulgesetze gegeben, die er zu halten gleich beim Eintritte in die Schule verpflichtet wird. —

Namentlich soll es ihm einleuchtend werden, daß das, was ihm als einer einzelnen Person zugestanden wird, als Glied eines größeren Ganzen nicht allemal gestattet sein könne. Es dürfte sich demnach als durch Erfahrung begründet das alte Wort bewähren, daß die Schule eine kleine Welt sei, und daß derjenige Zögling, welcher sich willig und gern in die Ordnung der Schule fügte und gewissenhaft seine Pflichten erfüllte, einst als redlicher Bürger im Staate oder als Vorsteherin und Dienerin im Hauswesen, treue und nützliche Dienste leisten, und wie in der Schule, so auch im Staate gern und pünctlich seine Obliegenheiten erfüllen wird. Und ist vollends die Schule eine christliche oder eine nach christlichen Grundsätzen organisirte und geleitete Anstalt: o wie wird der Zögling in derselben schon frühe gewöhnt werden, Alles um des Herrn willen zu thun, wie das Evangelium sich ausdrückt.

Hierzu kommt, daß in der Schule nicht Ein Lehrer allein den Zögling bildet, — wenngleich jede Abtheilung derselben ihren besondern bleibenden Classenlehrer haben muß — sondern daß Mehre an der Bildung desselben arbeiten, welche gemeinschaftlich ihn beurtheilen. Diese vereinten Lehrer sind eher im Stande, diejenigen Mittel

aufzufinden, durch welche der Schüler seiner Bestimmung näher gebracht, oder wenn er auf Abwege gerathen und strafbar werden sollte, eher zurückgeführt und unparteiisch gerichtet werden kann.

Welche Vorzüge und Vortheile hat demnach der öffentliche Unterricht und die öffentliche Erziehung, welche auf Veranstaltung oder wenigstens unter Aufsicht des Staates oder der Obrigkeit gegeben wird! Und wie tritt vor diesem Licht der Vorzüge aller Unterricht durch Hauslehrer und insonderheit die sogenannte Hofmeister-Erziehung — wie man sie in der Sprache des Hofes oder Adels nennen mag — in Schatten! Ja, die Hofmeister-Erziehung ist wahrhaft schädlich.

Sie besteht besonders darin, daß sie der Eigenliebe, dem Dünkel des Knaben schmeichelt und ihm einen hohen Begriff von seiner Wichtigkeit beibringt, indem er immer im Hofmeister eine Art von Diener erblickt, der für ihn lebt, dessen Dasein dem seinigen untergeordnet ist, und daß sie den Knaben oder die Tochter dem wohlthätigen Verkehr mit andern Kindern entzieht, durch welchen der Eigenliebe gewehrt, Liebe und Gemeinsinn erweckt und Kraft an Kraft geübt wird. Ein gewöhnlicher Nachtheil ist auch, daß die Hofmeister ihren Zöglingen zu viel nachgeben, ihnen Alles leicht machen, nicht durch Gehorsam, sondern durch Ueberzeugung auf sie wirken wollen. Nicht durch Vorschub — durch Uebung und Gehorsam wird den Kindern die Arbeit leicht gemacht. Es ist mit dem Fleiße wie mit andern Tugenden; je weniger man sie übt, desto schwerer fallen sie uns. Wer allein durch Gründe zu bereden ist, den lehrt der Eigennutz, nicht die Liebe, das Schwere leicht finden; der beweiset sich nicht willfährig aus Gehorsam, der gehorsamet nicht aus Liebe, sondern aus Gewinnsucht. — Darum es lebe der öffentliche Unterricht und die öffentliche Erziehung!

Ja, diese ist nothwendig, und es ist und bleibt die Pflicht eines jeden Staatsmitgliedes, sein Kind soviel als möglich am öffentlichen Unterricht Theil nehmen zu lassen. Jeder ist dieses *seinem Kinde*, er ist es dem *Staate*, in dem er *lebt*, und seinen Mitmenschen, er ist es *sich selbst* schuldig. *Seinem Kinde*, das dadurch eine zur Bildung Anderer passende Bildung erhält, und in *keinem Stücke* hinter Andern zurückbleiben darf; das mit der Generation, unter welcher es leben und handeln soll, bekannt wird, sich seinen Zeitgenossen bekannt macht, und ihre Achtung und Liebe erwerben kann; das vom Eigendünkel, den die Einsamkeit nährt, bewahrt und befreit, zum Fleiße ermuntert, von manchen Unarten zurückgebracht, und von Lehrern, die ihrer Obrigkeit verantwortlich sind, nicht leicht irre geleitet wird; das endlich eine planmäßige und obgleich etwas langsamer, doch aber sicherer wirkende Erziehung und Bildung erhält. — Er ist es dem *Saaate* schuldig. Denn die Obrigkeit hat öffentliche Erziehung angeordnet und befohlen; und Folgsamkeit, die von einem alten in einem Freistaate lebenden Dichter als Mutter der Wohlfahrt und Gattin des Erhalters dargestellt wird, ist Pflicht eines jeden Gliedes des Staats, dem doch in der That zu viel zugemuthet wird, wenn man verlangt, daß er ein neues Mitglied, welches man als ganz fertig aus dem Dunkel einer Privatwohnung herausstößt, und in denselben hineinlaufen läßt, nicht nur aufnehmen, sondern wohl gar befördern soll, ohne vorher mit einiger Zuverlässigkeit zu wissen, was er sich zu demselben zu versehn habe, und daß es frei von solchen Grundsätzen und Gesinnungen sei, welche am Ende, wenn sie allgemein würden, jedes andere Mitglied sogar vogelfrei machen würden. Es ist dem Staate in der That zu viel zugemuthet, besonders jetzt, da selbst in manchen Erziehungstheorien Staat, Kirche und Menschenrechte in einen so sonderbaren Contraste erscheinen; da an den Staat im Namen eingebildeter Menschenrechte so sonderbare Forderungen gethan werden, daß derjenige, der sich über die Speculation, die ohne aufzusehn ihren Weg blindlings verfolgt, und unbesorgt, ob sie gegen die Grundpfeiler menschlicher Ruhe und Glückseligkeit anrennt, mit vielem Geräusch zuschreitet, noch nicht erhoben hat, nothwendig glauben muß, als wären Staat, Kirche und Menschenrechte stets in einem solchen Kampfe, daß immer Eins das Andere unter sich zu bringen suche. — Er ist es sich selbst schuldig. Denn obgleich der rechtschaffene Vater bei der Erziehung seines Kindes keinen nöthigen Aufwand scheuen wird und darf, so wird er doch seinem Kinde etwas Unvollkommenes nicht mit vielen Kosten erkaufen, wenn er etwas Besseres wohlfeiler oder wohl gar umsonst erhalten kann. Wer Vermögen genug besitzt, seinem Kinde einen eignen Lehrer und Aufseher halten zu können, wird sich um dasselbe doppelt verdient machen, wenn er den öffentlichen Unterricht mit dem häuslichen verbindet und seinem Kinde die Vortheile beider gönnt; die Unvollkommenheiten aber, die jeder derselben allein hat und haben kann, durch die entgegengesetzten Vorzüge des andern unschädlich macht.

Ueber den verhandelten Gegenstand ist in neuern Zeiten viel geschrieben worden, und es ist davon Manches in Schriften von Stephani, Niemeyer, Schwarz, Curtmann, Braubach, Hergang, Zerrenner und Anderen zu finden. In dem bekannten Campe'schen Revisionswerke finden sich theils ganze Abhandlungen, theils einzelne Bemerkungen, die aber freilich nicht von gleichem Werthe sind. Vergl. vorzüglich Th. I. S. 98 f. VI. 571 f. IX. 172 — 193, wo zwar im Texte von den Vorzügen der häuslichen Erziehung die Rede ist, die öffentliche Erziehung aber in den Anmerkungen von den würdigsten Männern, vorzüglich von Gedike, in Schutz genommen wird. XII. 59. 62 ff. XVI. 1 — 43.

Eine besondere Aufmerksamkeit verdient, was Beneke in Bezug auf den vorliegenden Gegenstand mit scharfem Blicke auseinandersetzt. S. Desselben „Unterrichtslehre" 1. Bd. S. 587 ff. „Vergleichung zwischen der öffentlichen und der Privaterziehung in Hinsicht ihrer Bildungseinflüsse" und Bd. 2. „Erziehungslehre," „wie sich die Schulerziehung von der häuslichen unterscheidet." S. 620 ff.

10.

Oken (Lorenz, Dr. med.). Dieser ausgezeichnete Naturforscher und Philosoph, dessen Name auch in der Schule einen ruhmvollen Klang hat, ward geboren 178* zu Offenburg in der Ortenau. Sein Familienname ist eigentlich Okenfuß. Früher war Derselbe Privatdocent in Göttingen, seit 1807 außerordentlicher Professor der Medicin zu Jena, seit 1810 weimar'scher Hofrath, seit 1812 ordentlicher Professor der Philosophie und Naturgeschichte daselbst, seit 1819 aus politischen Rücksichten entlassen, seit 1827 wieder bei der neuen Universität in München angestellt. Jetzt in Zürich. Die Hauptaufgabe seines thätigen Lebens be-

steht in der Darstellung eines allgemeinen, in sich zusammenhängenden, alle Reiche der Natur und deren Elemente umfassenden Natursystems, dessen philosophische Begründung den Inhalt seines „Lehrbuchs der Naturphilosophie" (Jena, 1809 3 Thle.) ausmacht. Daß Oken für sein System, da es von allen bisherigen durchaus abweicht, eine neue Terminologie schaffen mußte, begreift man leicht, wenn man bedenkt, daß einerseits für ein naturgemäßes (natürliches) System die Namen der Abtheilungen am schicklichsten von dem genommen werden, worauf sich die Eintheilung gründet, andererseits eine deutsche Naturgeschichte auch deutsche Benennungen fordert.

Mit Unrecht hat man der Oken'schen Terminologie vorgeworfen, daß sie das Gedächtniß beschwere. Im Gegentheil konnte er in der Vorrede zu seiner „Naturgeschichte für Schulen" (Leipzig, 1821. S. VIII.) mit Recht sagen: „Die (systematische) Einrichtung dieses Buchs gewährt ferner den Vortheil, daß zur Einsicht in das System der Natur (fast) kein Gedächtniß mehr nöthig ist, und daß jedes Kind (unter Leitung des Lehrers) sich das System selbst schaffen kann, sobald es nur die Paar Dutzend Stoffe und Organe, welche sich im Mineral-, Pflanzen- und Thierreiche finden, kennen gelernt hat. Die Namengebung ist ferner so eingerichtet, daß das Kind für die tausend Namen von Pflanzen, welche aufgeführt sind, nicht mehr als Hundert zu lernen nöthig hat, nämlich nur die Namen der Zünfte; dasselbe gilt von den Thieren, bei welchen sich die Zünfte, mithin auch die Namen für das gesammte Thierreich nur auf 110 belaufen."

Auch die seit 1822 errichtete jährliche Versammlung der deutschen Naturforscher und Aerzte, von der sich für die Wissenschaft viel Gutes erwarten läßt, verdankt ihre Entstehung vorzüglich Oken's wiederholter Aufforderung und Anregung durch das Organ der Isis, eines encyclopädischen Blattes, das vorzugsweise naturhistorisch ist. Oken's „allgemeine Naturgeschichte für alle Stände" nebst Abbildungen u. s. w. ist noch nicht vollendet. Seine Schule geht von dem Ausspruche aus: „Der Mensch ist Maaß und Messer der Schöpfung."

Olivier (Friedrich). Dieser im letzten Viertel des 18. Jahrhunderts am Philanthropin zu Dessau pädagogisch wirkende Schweizer machte zu Anfange des 19. viel Aufsehen durch ein Werk, das den Unterricht der Sprache auf eine geistbildende Weise zu fördern den Zweck hatte, und noch heute wegen seiner wissenschaftlichen Gründlichkeit die Aufmerksamkeit forschbegieriger Lehrer verdient.

Dem mit der Geschichte des Unterrichtswesens Vertrauten ist bekannt, wie früher beim Leseunterrichte die Buchstabirmethode herrschend war; bei den Israeliten, Griechen und Römern wurde buchstabirt. S. Schwarz „Geschichte der Erziehung" u. s. w. I. S. 203, 372 fg. 481 (der Gebrauch elfenbeinerner Buchstaben, wie bei Basedow gebackner aus Lebkuchen). Allein im Jahre 1534 gab Valentin Ickelsamer, ein Zeitgenosse Luther's, eine Leselehrart ohne Buchstabiren an; Benzky schrieb 1721 ebenfalls gegen die Buchstabirmethode, und 1735 setzte ein Anonymus mit beißender Ironie das Mangelhafte der Buchstabirmethode in folgender Schrift an's Licht: „Nachsinners (der angenommene Name) Lesekunst, in welcher das erweckende Buchstabiren aus dem Wege geräumt wird." Aber erst Olivier ging tiefer ein und bemühete sich mit dem sorgfältigsten Fleiße, die Buchstaben als Naturlaute auszuscheiden. Es ist seine ganze Methode in folgendem Hauptwerke zu finden:

Ortho-epo-graphisches Elementarwerk, od. Lehrbuch über die in jeder Sprache anwendbare Kunst, rechtsprechen, lesen und rechtschreiben zu lehren. Erster, theoretischer Theil, enthaltend: die Darstellung des ortho-epo-graphischen Systems. Dessau, im Verlage der Schulbuchhandl. 1804. (1 Thlr. 15 Ngr.).

Dieses Werk ist eine Fortsetzung der kleinen Schrift: „Die Kunst, lesen und recht schreiben zu lehren," die unten abermals genannt werden wird. Hoffentlich wird es den Lesern der pädagogischen Real-Encyclopädie nicht mißfallen, in derselben über die interessante Olivier'sche Lesemethode etwas Ausführliches zu lesen. Wir fassen aber unsre Mittheilungen in folgenden Puncten zusammen.

A. Elementarcursus nach den Grundsätzen des Olivier'schen Systems.

Der naturgemäße Gang des Elementarunterrichts, nach den Grundsätzen des Olivier'schen Systems, ist:

I. Vorbereitungsunterricht.

a) Ein völlig reines, zwangloses, aber deutliches und im Tone des gewöhnlichen Umganges gehaltenes Erzählen des Lehrers anfangs nur kurzer Sätze nach und nach aber zusammenhängender Erzählungen; mit steter Hinsicht auf die Entwickelung der sinnlichen Begriffe, und Richtung der Aufmerksamkeit des Kindes.

b) Ein deutliches und bestimmtes Vorsprechen des Lehrers von verschiedenen Wörtern, Sätzen und Redetheilen, welche der Zögling eben so deutlich und bestimmt wiederholen muß. Diesem folgt endlich

c) ein Eintheilen der ganzen Sätze in Wörter, aus welchen sie zusammengesetzt sind.

II. Uebergang zum Lesenlehren.

a) Hier wird ein weiteres Zerlegen der Sylben nach dem Tacte, abwechselnd mit dem Construiren der Wörter, stufenweise von der Stammsylbe auf bis zu den äußersten Zusammensetzungen und Verlängerungen derselben erfordert.

b) Diese Sylben müssen noch einmal in ihre letzten Momente zerlegt werden, welche dann die Elemente der Tonsprache ausmachen. Damit muß in Verbindung stehen die Uebung der Fertigkeit des zusammensetzenden sowohl als des auflösenden natürlichen Buchstabirens oder Elementirens, des erstern als Grundlage des Lesenlernens, des letztern als Grundlage des Rechtschreibenlernens.

c) Jetzt müssen alle Sprachlaute im Organe einzeln bearbeitet und haarscharf ausgesprochen werden, und an dieses einzelne Element erinnert uns ein jedes Schriftzeichen, dessen Verbindung mit einem Sprachlaute in der Seele des Lernenden nach allen vorhergegangenen Uebungen nun nicht mehr im Mindesten Schwierigkeit machen kann.

Es folgt nun

III. Vorübung zur Kenntniß der Buchstaben als wirklicher Lautzeichen. Dahin gehören:

a) Vorläufige Mittheilung der anschaulichen Erkenntniß sämmtlicher Schriftzüge als bloßer Figuren,

bis zur deutlichsten Unterscheidung aller besondern Merkmale ihrer Aehnlichkeit und Unähnlichkeit.

b) Systematische Anordnung des Lautalphabets, vermittelst einer Folge zweckmäßig geordneter bildlicher Gegenstände, an deren anschauliche Ordnung die Folge der aus ihrer Benennung hervorgehenden Lautelemente, und zugleich der schriftlichen Zeichen dieser letztern sich von selbst anschließt und festknüpft. (Dies beabsichtigen die Kupfertafeln, welche zwar nicht unerläßlich nothwendig, aber doch höchst zweckmäßig sind*).

Die Sprachtöne mußten nämlich geordnet werden, und es war natürlich, sie nach den Schwierigkeiten der Aussprache zu ordnen. Sie mußten ferner localisirt werden, und diese Stelle, welche ein jeder einnimmt, ist natürlich viel anschaulicher zunächst mit einem Gegenstande, als mit einem bloßen Zeichen auszufüllen. Ferner muß ein jedes Element auch dem Zöglinge als Bestandtheil eines Wortes gegeben werden; dies wird durch den abgebildeten Gegenstand dargestellt. Endlich ist die Uebung als Verstandessache noch sehr viel werth; denn ein jedes Schriftzeichen wird als Bestandtheil eines Wortes, das hinwiederum als Bezeichnung irgend eines Gegenstandes vorgebildet ist, dargestellt, und nun so ausgesprochen, als ein Wort selbst. Sehen die Zöglinge z. B. ein b, so erfolgt gewöhnlich mit einem Freudengeschrei die Bemerkung: „Es steht bei der Traube, und ist also ein b." Man übersehe nicht, welche Stufenreihe der Zögling hier durchläuft. Er wird an ein Zeichen erinnert; das Zeichen ist die Darstellung eines schon wahrgenommenen Sprachlauts; der Sprachlaut ist Bestandtheil eines Wortes; das Wort ist Bezeichnung eines Gegenstandes. Der Zögling ist hier gehalten, die ganze Stufenreihe der Sprachentwickelung zu durchlaufen. Dies macht die Uebung wichtig. In Ansehung des Aeußern nimmt das Kind ein ihm schon bekanntes Zeichen wahr, dem es sowohl räumlich als auch in seinem Organe einen bestimmten Platz angewiesen hat. Es wird daher auch sich gewöhnen, sein Alphabet gleichsam als ein Ganzes aufzufassen. Denn die innere Ordnung muß uns, wenn wir sie recht sicher fixiren wollen, im Aeußern vorgebildet sein. So erheben wir uns von der Anschauung des objectiv wahrgenommenen Zusammenhanges der Körper zur Anerkennung des Gesetzes, das da herrscht im Ganzen, von da zur Ahnung eines höchsten Urprincipes der Dinge; so steht das Einzelne immer mit dem Ganzen in Verbindung. Das Höchste ist und bleibt für unsern Geist immer der rein logische Zusammenhang der Dinge, den wir aber allenthalben erst außer uns verwirklicht suchen müssen. Darum muß man alles Einzelne in einer naturgemäßen Methode immer im Zusammenhange mit dem Ganzen auffassen. Außerdem wird ein jedes Urtheil schief und schielend. Man weiß oft nicht, woher es kommt, daß manche Mittel der Unterrichtskunst so unaussprechlich viel bei einigen Individuen, und doch so wenig bei Andern wirken wollen. Man ist gewohnt, der Natur und ihren heiligen Bildner die Schuld aufzuladen. Aber zerhaue man hierin doch ja nicht den Knoten, der zu lösen ist. Selten wird bei einer gesunden Natur etwas Anderes fehlen als die Ausfüllung einer Lücke, die geblieben ist, und welche die geistigen Nahrungsstoffe zurückhält. Man klagt den Willen an, wo die Kraft gebricht; man sucht Reflection, wo der Beobachtungssinn noch zurück ist; man sucht Fertigkeit, wo noch die Uebung fehlt. Hier, hier liegen die Gebrechen der Unterrichtskunst, die im Ganzen immer noch Krücken braucht, ungeachtet sie die gesunden Beine noch nicht verloren hat. Nach diesen Uebungen kann erst durch das einzelne Vorweisen der Lautzeichen die bestimmte individuelle, von allem Localen völlig unabhängige, Vorstellung der Lautzeichen erfolgen. Durch das beständige Nachweisen der zu einem Worte erforderlichen Zeichen, so wie durch unausgesetzte Uebung in Lesebüchern wird die Lesefertigkeit mit der Rechtschreibekunst gleichzeitig geübt. Vollendet wird diese letztere durch die allmähliche Mittheilung der orthographischen Regeln. S. tabellarische Uebersicht des Olivier'schen Ortho-epo-graphischen Systemes u. s. w. Ein Regalbogen.

A. Olivier's Schriften über seine Elementarmethode.

Olivier's Methode, der Jugend das Lesen und Verstehen zu lehren, ist 1802 zu Leipzig, Halle u. s. f., früher in Dessau mit vielem Beifall aufgenommen worden. Dieses ist aus folgender Schrift zu ersehen.

Ueber den Character u. Werth guter natürlicher Unterrichtsmethoden. Ein Wort zu seiner Zeit gesprochen von F. Olivier. Bei Gelegenheit einer öffentlichen Prüfung von ihm, theils wirklich auf ganz neue, theils auf einfachere und zweckmäßigere Grundsätze zurückgeführten Lehrmethoden. Leipzig, 1802, bei Heinr. Gräff, 5½ Bog. Früher erschien von ihm:

Die Kunst, lesen und recht schreiben zu lehren, auf ihr einzig wahres höchst einfaches und untrügliches Grundprincip zurückgeführt. Eine glückliche, in jeder Sprache anwendbare Entdeckung und Erfindung. 1. Bd. Dessau, 1801.

Als Vorläufer des größern Elementarwerkes erschien:

Versuch der Characteristik einer vollkommen naturgemäßen Leselehrart. Ein Beitrag zur endlichen Entscheidung der Streitfrage: welche Methode lesen und recht schreiben zu lehren, ist nach allen Vernunftgründen, für die beste und vortheilhafteste anzuerkennen, und als solche allgemein anzuempfehlen? von F. Olivier. Dessau, 1804. 30 S. Der Vorerinnerung zu Folge ist der Zweck dieses kleinen Aufsatzes: „Durch eine kurze Ansicht der theoretischen Darstellung des ortho-epo-graphischen Systemes und der darauf gegründeten neuen Lese- und Rechtschreibe-Lehrmethode, schon im voraus den Gesichtspunct festzustellen, aus welchem beide geprüft und beurtheilt werden sollen."

Der Titel des Elementarwerkes selbst, für welches Hr. Olivier schon mehre Jahre vorher die Aufmerksamkeit des Publicums durch practische Versuche zu gewinnen suchte, ist, wie schon oben angegeben, folgender:

Ortho-epo-graphisches Elementarwerk oder: Lehrbuch über die in jeder Sprache anwendbare Kunst recht sprechen, lesen und recht schreiben zu lehren. Von F. Olivier. Erster, theoretischer Theil, enthaltend die Darstellung des ortho-epo-graphischen Systemes. Dessau, Schulbuchh., 1804. Das ganze Werk hat auch den besondern Titel:

Theoretische Darstellung des Olivier'schen ortho-epo-graphischen Systemes, und der darauf gegründeten Methode, recht sprechen, lesen und recht schreiben zu lehren. Als Fortsetzung

*) Olivier hat bekanntlich mehre Lesetafeln geliefert. Die erste auf einem großen Regalbogen ist zuvörderst die Tafel zur Kenntniß und Erlernung der Buchstaben. Es ist derselbe in 18 Felder abgetheilt, auf deren jedem ein oder zwei Consonanten nebst einem in Kupfer gestochenen Bilde enthalten sind, von dessen Benennung die letzte Sylbe jedesmal den zu erlernenden Buchstaben ausspricht, als b und p, eine Tau be, Tul pe; d und t, eine Wei de und Fich te u. s. f. S. über Olivier's Tafeln überhaupt Zerrenner's N. Schulfreundes 4. Bdchn. 1803. S. 11 ff. S. 1—9 steht ein lesenswerther Aufsatz über Olivier's erleichterte Lesemethode vom verstorbenen Vers. des N. Schulfreundes. S. auch „pädagog. Real-Encycl." Art. „Lesen" von Kirsch, S. 200.

der kleinen Schrift: Die Kunst lesen und recht schreiben zu lehren u. s. f. Dessau, 1804.

In diesem Werke wird nur die wissenschaftliche Ansicht der Sache ins Licht gesetzt. Das Practische, welches freilich für die meisten von allen denjenigen, welche sich für das hier aufgestellte System interessiren können, die Hauptsache ist, fehlt. Das ganze Werk zerfällt in 3 Theile, wovon der erste den Versuch eines Vernunftbeweises enthält: Daß die Lautmethode für eine vollkommen naturgemäße und gründliche Leselehrart zu halten sei. Der zweite liefert eine tabellarische Uebersicht des ganzen Systemes und der darauf gegründeten Lehrmethode. Der dritte beschäftigt sich endlich mit einer ausführlichen Darlegung der Ton-Sprach-Analyse.

Der dritte Theil des Olivier'schen Systemes ist ohne Zweifel der bei weitem wichtigste und vollständigste. Eine sehr gut ausgearbeitete Recension dieses Elementarwerkes befindet sich in Guts Muths Bibl. der pädagogischen Literatur Jahrg. 1805. 1. Bd. S. 3—23.

Von diesem großen Werke hat man auch, auf einem Royalbogen, eine tabellarische Uebersicht des Olivier'schen ortho-epo-graphischen Systemes und der darauf gegründeten Methode, recht sprechen, lesen und recht schreiben zu lehren. Mit einem Commentar (das Elementarwerk). Zum dritten Theile des Elementarwerkes gehört: Systematische Darstellung eines nach den Sprachorganen geordneten allgemeinen Elementar-Sprachlautalphabets. Taf. I. (auf einem Royalbogen) und Taf. II. — bildet die äußere Mundstellung vor.

Noch mögen hier einige Schriften folgen, welche die Olivier'sche Lehrart und ihre Einführung in Schulen betreffen:

Pädagogisch-amtlicher Bericht an d. Publicum über d. Lautmethode des Hrn. Prof. Olivier. Herausgeg. v. Kirchenrath Pörschke, Schulinspect. Schulz, M. Tillich u. A. Leipzig b. Gräff, 1805. 20 Ngr.

Ueber Pestalozzi's u. Olivier's Lehrarten. In d. n. berlin. Monatsschr. März, 1804. S. 161—180 sehr lesenswerth. Beide Lehrarten sind besonders in Südpreußen modificirt benutzt und eingeführt worden.

Amtliche u. gutachtliche Berichte und Abhandlungen über d. neue Leselehrart d. Hrn. Prof. Olivier und die damit auf höhere Veranlassung in d. k. Landschullehrerseminario z. Berlin angestellten Versuche. Berlin, 1804. 25 Ngr.

Geschichte d. Einführ. u. Bekanntmachung d. Olivier'schen Lesemethode im Schaumburg-Lippischen v. C. G. Horstig. Münster b. Theyßing, 1803. 20 Ngr.

C. Ein Bruchstück des dritten Theiles von der Darstellung des Olivier'schen Systemes.

Der dritte Theil des Olivier'schen Systemes ist ohne Zweifel der bei weitem wichtigste und vollständigste. Man kann ihn in der That als vollendet ansehen und muß allerdings den Fleiß und den tiefen Scharfsinn des Hrn. Olivier bewundern, der mit einem Coloß von Irrsalen hier einen so glücklichen Kampf bestand. Es enthält nämlich dieser Theil den Versuch einer vollständigen Analyse der Tonsprache. Es werden hier die allgemeinen Gesetze des Schalls vorausgeschickt, und dann wird eine jede sprachorganische Operation im Einzelnen aufgefaßt. Zur Veranschaulichung dienen die unter der vorigen Nummer genannten zwei Tabellen, deren erste die innern Operationen durch Winkel und Bogen, die andere die äußere Mundstellung vorbildet. Hier ist Olivier ganz Meister.

Es werden alle Vocal- und Consonantlaute einzeln durchgenommen, und die dabei stattfindende Thätigkeit der Organe wird theilweise durchgegangen. Das Sprachorgan im Allgemeinen zerfällt nach dem Verf. (S. 8) in ein inneres und äußeres. Ersteres begreift in sich die Lunge, die Luftröhre, den Luftröhrenkopf, das Stimmhäutchen, welches die Stimmritze bildet; letzteres theilt sich in den directen und indirecten Hauchcanal. Jener wird durch den Mund und dessen bewegliche Theile, die Lippen, den untern Kinnbacken, die Zunge, den Zapfen, den Gaumsegel, dieser durch die Nase sammt ihren Wänden gebildet. Bei ihrem Ausströmen durch den directen Hauchcanal zieht die Luft entweder

a) ganz frei und ungezwungen durch, so daß die Vibrationen der Luft bloß durch ihr freies Anschlagen und Zurückprallen im Munde modificirt werden. Dann ist das Resultat dieser Brechungen der Schallstrahlen, welches man als Resonanz betrachten kann, das, was unser Ohr für die Vocallautform erkennt; oder

b) das Ausströmen des Hauches wird durch die Verengung seines Durchganges gehemmt, indem zwei der beweglichen Theile des äußern Sprachorganes sich dicht zusammengeben. Die Luft ist dann genöthigt, sich durch den verengten Raum hindurch zu pressen; es entsteht eine Collision, eine Quetschung derselben, und eben die eigenthümliche Modification, welche die Luftschwingungen dadurch erhalten, macht den besondern Character des Consonantlautes. Der Vocallaut ist (S. 20) abhängig von der Stimme, (S. 21) von der Höhe oder Tiefe des Tons, (S. 22) von dem Hauche, (S. 23) von der Länge und Kürze oder Quantität, (S. 24) von der Schärfung.

Uebrigens werden hier elf Vocallaute als rechtmäßig legitimirt.

Der Verf. beleuchtet hier Regionen, die vorher noch völlig dunkel waren. So werden Vocale geordnet nach der Weite eines hypothetisch angenommenen Winkels, in welchem die Luft zur Glottis hinausströmt. So ist die größte Mundöffnung und zugleich die größte Oeffnung des Winkels zur Hervorbringung des Vocallautes a nöthig, die geringste Oeffnung des Winkels findet bei dem Vocallaut u statt.

In Ansehung der Tonleiter folgen die leisen Vocale von dem höchsten bis zum tiefsten Tone so aufeinander: (Nr. 3. S. 44) i, eh, öh, ü, ö, ä, a, o, oh, u, e. Durch das sorgfältige Nachspüren der zur Hervorbringung eines Sprachlautes erforderlichen Operationen hat der verdiente Verf. gefunden, daß es eine Menge von Sprachtönen gibt, für welche uns ein eigenthümliches Zeichen fehlt. So ist z. B. das o ein Zeichen für zwei ganz verschiedene Vocallaute, die nie in einander übergehen können. Den Unterschied vernimmt der Verf. in mehren Wörtern. Der erste ist ihm (dem Deutschen wohl nicht, denn er spricht das o in beiden Wörtern völlig gleich) mit dem a sehr verwandt; und man kann ihn allmählich übergehen hören, sobald man von a aus den Mund langsam bis zu der zum o erforderlichen Stellung zusammenzieht. Dagegen hat der zweite eine sehr nahe Verwandtschaft mit dem Laute u. Von beiden ist zu bemerken, daß der erstere im Deutschen nie lang, der andere nie kurz erscheint. (Vgl. S. 45—52).

Ganz neu sind die Bemerkungen des Verfs. über das, von Adelung genannte, e euphonicum, welches Olivier'n so viele Anfeindungen zuzog. Die Bemerkungen darüber muß man bei ihm selbst lesen; sie frappiren für den Augenblick, bewähren sich aber, wenn man der Sache weiter nachgeht. Zugleich wird dieser Laut als der natürliche Hilfslaut der Consonanten gerechtfertigt. Eben so auffallend wahr scheint die innige Verwandtschaft dieses Vocals mit dem Lungenlaut h, welchen der Verfasser als einen Mittellaut betrachtet, der sich unter gewissen Bedingungen sowohl zum Consonant- als Vocallaut gestalten kann. (Vgl. S. 55—76 und 109 f.).

Die Consonantlaute theilt Hr. Olivier in selbst- und in mit-lautende, und diese hinwiederum in tönende und lispelnde Consonantlaute. Zu den erstern gehören b, p, d, t, g, k; zu den letzteren n, f, 's, ß, s, g. (Z. B. lege) ch (weich) g (Loge) sch. G (sage) ch (nach). Es folgen noch der Lalllaut l, der Schnurrlaut r und die Brummlaute m, n. Die Mangelhaftigkeit der Bezeichnung leuchtet unter andern aus dem Mangel besonderer Zeichen für die Zungen-, Kehl- und Gaumenseufzer, die hier gleichsam als neu erscheinen, hervor. Eben so erscheint auch der Kehlbrummer n, welcher mit einem Vocallaute einen sogenannten französischen Nasen-Vocallaut bildet an (Angel) en (Enkel) u. s. w. als Fremdling, ungeachtet er mit allen andern Buchstaben in der Tonsprache gleiche Rechte genießt.

Nicht minder interessant und wichtig ist die Characteristik der sogenannten harten und weichen Consonantlaute, welche so unterschieden werden, daß die erstern eine tönende Modification der zu ihrer Hervorbringung nöthigen, sprachorganischen Operationen erfordern. Der Unterschied wurde also irrig in dem höhern oder geringern Grad der Intensität des Lungendruckes gesucht. (S. 107 und 119). Eine Bemerkung, die für die richtige deutsche und französische Aussprache sehr wichtig und einflußreich ist.

Gehört das feine, künstliche Detail der Tonsprache, von welchem Olivier Meister ist, für das zartere Alter?

Wenn der Lehrer des Elementarcursus seinen 5- bis 7jährigen Schülern alle die feinen Reflexionen über die Sprache, nach der von Olivier aufgestellten Ordnung und Form beibringen wollte, so würde freilich der Zögling frühzeitig gar sehr altklug thun müssen, und dennoch würde es im Ganzen noch ziemlich hinkend hergehen. Aber es ist ein großer Unterschied zwischen der Darstellung eines Systemes und der practischen Anwendung desselben; denn in dem ersten Falle hat man nichts weiter zu berücksichtigen als die Wahrheit der Sache, die allezeit aus Allgemeinsätzen zu deduciren ist. Im letztern Falle ist uns ein ganz anderes Object gegeben. Hier soll das als wahr Anerkannte angewendet werden; und es kann nicht mehr nach dem Was, sondern nach dem Wie allein gefragt werden. Mithin muß das System allezeit von der Lehrmethode unterschieden werden. Nun ist nur die Frage: Gehört der Gegenstand, welcher hier behandelt wird, für das zartere Alter, für Kinder? und ist die Lehrmethode nach psychologisch-didactischen Grundsätzen behandelt? Die erstere Frage wird Niemand leicht verneinen, da es zu bekannt ist, daß ohne Sprache keine Mittheilung und ohne diese keine Menschenbildung Statt finden kann. Soll aber nun die Wahrheit vollständig dem Kinde gegeben werden, oder soll man sie ihm nur brockenweise zufließen lassen, oder soll man, wie der historische Gang der Entwickelung war, den Menschen lieber durch Irrthum zur Wahrheit hinleiten? Die einsichtsvollen Pädagogen stimmen wohl für das Erstere. Denn Lücken führen nicht nur frühzeitig zu Einseitigkeiten, sondern hemmen zuverlässig auch die schnellen und sichern Fortschritte der Bildung.

Wäre also etwas gegen Olivier's Methode für das zartere Alter zu erinnern, so müßte dargethan werden, daß entweder das System nicht haltbar sei, oder daß sie als Lehrmethode nicht auf die Natur des Kindes berechnet sei. Das Erste so wie das Letztere ist aber unleugbar der Fall, da sie, was das Letztere anbetrifft, wie oben gezeigt, nicht nur eine strenge Stufenfolge beobachtet, sondern auch unmittelbar sich an die Bildungsstufe des Kindes anschließt, und die Combinationsregel so schlicht und einfach darlegt, daß das Kind nur dasjenige, was es bewußtlos schon that, mit Bewußtsein vollbringen lernt. Das Zeichenwesen der Sprache ist mit dem Lautwesen in die vollkommenste Uebereinstimmung gebracht. Wie wäre es nun möglich dies zu bewirken, wenn nicht eine jede sprachorganische Operation einzeln aufgefaßt würde? Dies führt aber von selbst ein vollständiges deutsches Sprachlaut-Alphabet herbei, und es ist nöthig, daß das Kind nun dieses auch dargestellt finde; daß es wisse, wie die einzelnen Operationen bezeichnet werden; daß es sich endlich von der frühesten Periode an gewöhne, nie das Zeichen mit dem Bezeichneten zu verwechseln, oder als gleich zu behandeln, welches außer ähnlichen Zurüstungen bestimmt der Fall sein muß.

Ueber die bisher in einem ausführlicheren Berichte angezeigte Leselehrmethode Olivier's verdient noch nachgelesen zu werden, was Niemeyer im 2. Theil seiner Grundsätze S. 86 u. 93 f. anführt. An dem letztern Orte (S. 93) werden auch die wichtigsten Gegenschriften und Vertheidigungsschriften angegeben. Schwarz im 3. Theil seiner Erziehungslehre S. 175 urtheilt über Olivier's Arbeit also: „Man kann dem Fleiße, die Buchstaben als Naturlaute auszuscheiden, eine vorzügliche Achtung, aber auch ein Bedauern nicht versagen, daß so viel auf eine Untersuchung gewendet ist, die doch nicht die Natur betrifft, sondern nur zu einer Künstelei geführt hat. Doch darf man diesem edelsinnigen Pädagogen nicht den Dank entziehen dafür, daß er die Aussprache zu reineren Lauten gewöhnt."

S. auch über Olivier's Lesecart u. s. w. Diesterweg's Wegweiser f. deutsche Lehrer. 1. Bdchn. S. 255 u. 278 f. und die pädag. Real-Encycl. 2. Bd. S. 201 unter dem von Kirsch verfaßten Aufsatz „Lesen."

Ordnung — Ordnungsliebe. Daß das Kind von Anbeginn an Ordnung sich gewöhne (vgl. den Art. Gewöhnung), dies ist eine Forderung, welche öfter ausgesprochen, als nach ihrem Umfange ermessen und erfüllt wird. Man meint zum Theil, es gehöre zur Erfüllung derselben eine so ununterbrochene, eine so peinliche Aufmerksamkeit von Seiten des Erziehers, eine so ängstliche Beachtung von tausend Kleinlichkeiten, daß es leicht zu erklären und wohl zu entschuldigen sei, wenn er öfter, als es gut ist, in seinem Ernste nachläßt. Auf der andern Seite gibt man sich häufig schon dann zu-

frieden, wenn das Kind unter den Augen des Erziehers Ordnung hält, und unterläßt es, zu beobachten, wie es, dem Gängelbande entlassen, sich bewegt, ob die Gewohnheit äußerliches Thun, oder Trieb und Bedürfniß ist, ob es dieselbe Ordnungsliebe in seinen höheren Arbeiten, wie in seinen Spielen an den Tag legt, ob es die Aufgaben der einen Disciplin mit Genauigkeit liefert, während es die Exercitien eines andern Faches rasch abthut. Und doch giebt diese Beobachtung so reichlichen Stoff zu Urtheilen über den Entwickelungsgang des Kindes, über die Richtung seiner Kräfte und die Beschaffenheit der Neigungen, über seine ganze Eigenthümlichkeit.

Wäre nun aber auch die Gewöhnung zur Ordnung und die Heranbildung selbstthätiger Ordnungsliebe noch so schwer und mühevoll, der Werth beider ist so groß, so unbestritten, daß man, so lange die volle Selbstthätigkeit noch nicht da ist, keine Stunde ablassen, nie ohne Noth ein Ueberschreiten der einmal gezogenen Linien gestatten darf. Ordnung ist im ganzen Leben schon darum überaus wichtig, weil sie mit einem der edelsten Güter des Lebens sorgsam umgehn, dasselbe im Grunde verdoppeln läßt: ich meine die Zeit. Der Unordentliche würde erschrecken, wenn er die Viertelstunden zusammenzählen könnte, welche er ein Jahr hindurch im Suchen verlegter Gegenstände, mit seiner Planlosigkeit im Arbeiten verloren hat, und noch mehr erschrecken, wenn er einmal recht ernstlich Männer mit sich vergleichen wollte, die im Gewirre mannigfaltiger, abspannender Geschäfte noch Stunden finden zu erheiternder Gesellschaft und fortbildender Lectüre, die neben dem mehr mechanischen Geschäftsleben noch ein höheres Geistesleben fortzuführen im Stande sind. Darauf muß das Kind schon aufmerksam gemacht werden, und gewöhnt man es nur frühzeitig, die einmal für eine geregelte Thätigkeit bestimmten Stunden wirklich dieser Thätigkeit zu widmen, dann kann man es vielleicht seiner natürlichen Harmlosigkeit, seinen Spielen und sonstigen Beschäftigungen längere Zeit überlassen, als es jetzt, wo man bereits mit dreijährigen Kindern zu schulen beginnt, Sitte zu sein scheint. Man sehe bei den letztern nur stets darauf, daß dem Gesetze der Ordnung nicht in anderer Weise zu nahe getreten werde. — Nicht minder wird man das Kind auf andre Verluste hinweisen, die mit dem Mangel an Ordnung immer verbunden sind, auf andre Vortheile, die es bei strengerer Ordnung erntet; man wird es fühlen lassen, wie die Erhaltung aller ihm lieben Gegenstände an Ordnung geknüpft ist, und wie der Werth seiner sonstigen guten Eigenschaften und aller an sich lobenswerthen Thätigkeit sich vermindert, wenn die Ordnung beide nicht in fester Richtung erhält. — Eben so nothwendig erscheint es, des socialen Werthes der Ordnung stets eingedenk zu sein und auch das Kind, soweit es die socialen Verhältnisse verstehen kann, diesen Werth fühlen zu lassen. „In einem Jahrhundert, wie das unsrige, wo der Geschäfts- und Associationsgeist vorherrscht, ist die genaue Beobachtung verabredeter Stunden ein nothwendiges Erforderniß des gesellschaftlichen Lebens und schon für das Kind muß dieselbe als etwas sehr Vortheilhaftes erscheinen, denn nur die Gewöhnung zur Pünctlichkeit kann dasselbe mit ruhigem Gewissen seine Erholungszeit genießen lassen und es eben so sichern Schrittes in seinem Lernen fördern." Mad. Necker de Saussure. Das Kind schon muß fühlen lernen, wie aller Zusammenhang, alles Ineinandergreifen der menschlichen Bestrebungen, alle Sicherheit im täglichen Verkehre aufhören würde, wenn nicht jeder den einmal getroffenen Anordnungen sich unterwerfen wollte. — Es versteht sich, daß der sittliche Werth der Ordnung noch höher steht. Allerdings ist diese eine untergeordnete, eine mehr äußere Tugend; aber Niemand wird läugnen, daß sie, wie die verwandten Tugenden der Reinlichkeit, des Anstandes, der Höflichkeit, dem Sittlichen in vielen Fällen zur Stütze diene, eine treffliche Vorübung für dasselbe sei. „Das streng an dieselben gewöhnte Kind schreckt zurück vor Allem, was sie verletzen könnte, und somit auch vor den innern moralischen Abweichungen, welche damit wenigstens oft verbunden sind." Beneke. Ich habe an einem Knaben, der in einem hohen Grade lügenhaft und dabei äußerst unordentlich war, beobachtet, wie er, unter eine ganz specielle Controle genommen und zunächst zu einer durchaus regelmäßigen Thätigkeit angeleitet, in demselben Grade, wie ihm allmählich die Ordnung eine liebe Gewohnheit wurde, der Lügen, die ihm vorher manchmal fast unwillkürlich entschlüpften, sich enthielt, ohne daß ein directer Kampf gegen sie geführt ward. Wie Unordentlichkeit und Lügenhaftigkeit zusammenhängen, und wie, wenn jene entfernt wird, diese von selbst zurückweichen muß, das liegt auf der Hand; in dem Falle nämlich, daß, wie es wohl das Gewöhnlichste sein möchte, die Lügenhaftigkeit durch das Bedürfniß entwickelt worden ist, die aus Unordentlichkeit begangenen Sünden zu verhüllen.

Bei dem Geschäfte nun, das Kind an Ordnung zu gewöhnen, wird der Erzieher an der Lebhaftigkeit und Beweglichkeit desselben Gegner haben, die sich seinen Einwirkungen oft aalartig entziehen und deren Behandlung um so schwieriger erscheinen kann, je weniger sie gewaltsam dürfen gefaßt werden. In Verbindung mit ihnen stehn dann nicht selten Leichtsinn und Muthwille, nur allzu geneigt, bestimmte Ordnungen umzustoßen oder doch zu umgehen. Umgekehrt aber will bei manchen Kindern Trägheit und Schlaffheit in die Ordnung sich nicht fügen, namentlich da nicht, wo das Festhalten derselben eine gewisse Abspannung der Kräfte nöthig machen würde. Indeß kommt dem Erzieher im Kinde auch Manches unterstützend entgegen. Denn kann auch von einem angeborenen Ordnungssinne nicht die Rede sein, so ist doch unstreitig, daß in der kindlichen Seele frühzeitig ein Sinn für Regel und Maaß sich ausbildet, den ein geschickter Erzieher trefflich benutzen kann. Hierzu tritt dann der bei Kindern so rege Nachahmungstrieb, und ist nur das Leben umher bis in seine Einzelheiten unter eine mit Ernst aufrechtgehaltene Regel gestellt, also, daß die Kleinen überall um sich Ordnung sehn und tagtäglich das Wohlthuende derselben empfinden, da schmiegt ihr biegsames Wesen sich nicht nur gern und willig an dieselbe, sondern bildet sie auch in seiner Art schöpferisch nach. Man kann kleine Mädchen trostlos sehn, wenn sie einmal ihre Puppe nicht so abwarten können, wie es ihnen nöthig scheint, und manche Knaben sind außer sich, wenn Jemand ihnen ihr Soldatenzeug durch einander geworfen hat. Welchen Einfluß auch in dieser Beziehung die häuslichen Umgebungen ausüben kann Niemand besser beurtheilen, als der Lehrer, welcher neben Kindern, an denen Alles hängt und schlottert, andre Schüler sieht, die in ihrer Kleidung, in ihren Büchern, in ihrer ganzen Erscheinung nett und sauber sich darstellen. Ich habe wiederholt bemerkt, daß Kin-

der armer ausgedienter Militairs in Bezug auf Ordnung durchaus musterhaft waren; die Erklärung giebt sich hier von selbst. Im Gegentheil denke man an die Kinder, welche das unschätzbare Glück mütterlicher Pflege und Leitung haben entbehren müssen! — Man glaube doch nicht, daß man, um in den Kindern Liebe zur Ordnung zu erzeugen, ihnen fortwährend eine Menge von Vorschriften vorzuhalten, fortwährend an ihnen zu meistern nöthig habe; wo dies wirklich geschehn muß, da fehlt im Hause der Ordnungsgeist, welcher mit stiller Gewalt, ohne Worte, ohne Kampf, die Kinder nach sich bestimmt und auf sie mehr und mehr sich überträgt. Da hat der Erzieher nur anzuregen, einzulenken, fortzuführen; um dies immer zur rechten Stunde und mit dem rechten Maaße des Nachdrucks zu thun, dazu bedarf er freilich einer steten liebevollen Aufmerksamkeit, aber wahrlich nicht vieler Ermahnungen, Zurechtweisungen und jenes Heeres von Kunstmitteln, die den Kindern lästig sind und — oft das Gegentheil bewirken. Auch hier gilt, was überall sich bewahrheitet: wo viel Gesetz ist, da ist auch viel Uebertretung!

Es kommt im Grunde nur darauf an, daß die Kinder, sobald es nur immer geschehn kann, in die festgezeichnete Ordnung des Familienlebens als thätige Glieder aufgenommen werden. Man gewöhne sie dann, zu gleicher Stunde mit den Uebrigen aus dem Bette aufzustehn und schlafen zu gehen, man weise ihnen beim Morgentische und beim Mittagsmahle einen bestimmten Platz an, man gebe ihnen wo möglich eine ihnen vorzugsweise gehörige Räumlichkeit, besondere Meubeln, wo sie ihren kleinen Kram nach ihrer Phantasie, wenn nur in Ordnung, aufstellen können, man übertrage ihnen allerlei Geschäfte des Hauswesens und lächle nicht, wenn sie dieselben mit possirlichem Eifer vollziehen, die Mutter ziehe das Töchterchen mit in die Küche und Vorrathskammer, der Vater lasse den Sohn, soweit es möglich, an seinen Verrichtungen Antheil nehmen. Die Erfahrung zeigt, mit welcher Lust und Genauigkeit die Kinder in dem zuletzt angeführten Falle zu Werke gehen können. Natürlich aber wird man sich hüten, den Kleinen zu Vieles und zu Schweres zuzumuthen; überhaupt muß die Ordnung des Hauses die gehörige Weite haben, daß auch ein selbstständiger sich bewegendes Kinderleben darin den nöthigen Spielraum findet.

Aus dem Gesagten ergibt sich nun von selbst, von welcher Bedeutung für Kinder die Ordnung der Schule ist. In die Räume der Schule tretend umfängt sie ein ernster Geist, der, ehe sie es merken, ihr Wollen, Fühlen und Thun bestimmt. Hier ist von keinem Capituliren und Abdingen die Rede: die Schule fordert Unterwerfung unter ihre Ordnungen, Anerkennung ihrer Gesetze ohne Rücksicht auf das Belieben des Einzelnen, das verwöhnte Muttersöhnchen muß sich fügen und beugen, wie der wohlgezogene Knabe willig und harmlos sich ergiebt. Derselbe Glockenschlag ruft die verschiedenartigsten Kinderindividuen in denselben Raum und vor denselben Lehrstuhl, der im Vaterhause eigenwillige Junge läuft vielleicht athemlos der Schule zu, damit er nicht zu spät komme; zur bestimmten Stunde soll und muß jede Aufgabe fertig sein und manchen Schüler treibt der Gedanke, daß alle Andern sie haben werden, zur Vollendung vielleicht ebenso sehr, als die Furcht vor dem drohenden Verweise; jeder hat seinen durch seine Leistungen verdienten Platz, und alle Tage wieder bis zur Translocation, nur dieselben Nachbarn, sie mögen ihm gefallen oder nicht; wie die Lehrstunden einmal festgesetzt sind, so kehren sie regelmäßig wieder, jeglicher Tag bringt in derselben Reihenfolge die Lectionen, und in diesen geht es Schritt vor Schritt einem vorgesteckten Ziele zu. Dabei haben die Schüler in den Lehrern Männer vor sich, die ihrerseits mit Ernst denselben Ordnungen sich unterwerfen, von demselben Glockenschlage sich rufen lassen, dieselbe Reihefolge der Lehrstunden und Lectionen festhalten und überall ein lebendiges Interesse an der Ordnung bis in alle Kleinigkeiten an den Tag legen. Es braucht gar nicht gesagt zu werden, wie unendlich viel auch hier auf die Persönkeit des Lehrers ankommt. — Aber der Lehrer darf nie sich einbilden, daß seine Persönlichkeit die Schulordnung in einzelnen Stücken entbehrlich machen und durch Verfügungen nach subjectivem Ermessen ersetzen könne; wie seine Persönlichkeit die Schulordnung hält, so hält sie wiederum auch ihn. Damit soll jedoch nicht gesagt sein, daß er die allgemeinen Bestimmungen nicht den individuellen Bedürfnissen anpassen dürfe.

Wo die Schule zugleich Erziehungshaus ist, wird natürlich das kindliche und jugendliche Leben in viel größerer Ausdehnung unter Regel und Maaß genommen werden können. Die Aufgabe ist aber freilich für die Leiter eine außerordentlich schwere; der Vorsteher soll Vater einer Familie sein, deren Glieder so zahlreich und doch so lose nur mit ihm verbunden sind; die Vielheit der Helfer kann in manchen Fällen eher hinderlich als förderlich sein. Da bedarf es der liebevollsten Hingebung, der imponirendsten Kraft, des erprobtesten Scharfblicks, — einer Persönlichkeit, wie sie Michael Neander (s. d. Art.) in Ilfeld, wie sie Ilgen in Schulpforte besaß!

Kämmel.

Organisation des Schulwesens — Volksschulwesens. Bekanntlich können die allgemeinen und besonderen Grundsätze der Lehrkunst in öffentlichen Lehranstalten, von vielen Seiten beleuchtet, am vollkommensten in Ausübung gebracht, und, wenn jene Anstalten in einer gehörigen Verbindung stehen, und ein organisches Ganze ausmachen, kann dadurch die allgemeine Bildung eines Volks am sichersten erreicht werden. Denn was der Privatunterricht für den Einzelnen leisten will, das bezwecken die öffentlichen Unterrichtsanstalten für die Gesammtbildung eines ganzen Volkes, einer ganzen Nation. Die Grundideen der Organisation des öffentlichen Unterrichts selbst, können aber keine andern sein, als die, von welchen die allgemeine Pädagogik und Methodik ausgehen mußte. Sie fließen aus der Natur der menschlichen Kräfte und dem allgemeinen Zweck, den wir uns bei ihrer Ausbildung als den letzten und würdigsten zu denken haben —, das heranwachsende Geschlecht zu jedem erreichbaren Grade intellectueller und moralischer Bildung zu erheben, und jedes einzelne Mitglied der Gesellschaft tüchtig und für sie brauchbar zu machen. Jede Erziehung, jeder Unterricht soll sich dieses Ziel vorstecken. Die einzelnen Arten von Lehranstalten machen aber besondere Gesetze ihrer Organisation nöthig, wie sie durch alte und neue Erfahrungen bewährt gefunden worden sind. Vor allen ist eine vollständige Organisation der allgemeinen Volksschulen von großer Wichtigkeit. Diese hat auch in neuerer Zeit die Aufmerksamkeit der Pädagogen und

Schulfreunde am meisten auf sich gezogen. Unter den Männern, welche in neuester Zeit diese Organisation ins Auge faßten, stehet oben an der vormalige Seminar-Director Scherr. Er hat nicht nur die Gebrechen unsers deutschen Volksschulwesens ans Licht gezogen, sondern auch Mittel zur Abhilfe des Uebelstandes an die Hand gegeben, und zwar hat er Beides in folgender interessanten Schrift gethan: „Die Nothwendigkeit einer vollständigen Organisation der allgemeinen Volksschule; hergeleitet aus der zweckwidrigen Beschränkung des Unterrichts auf die Jahre der Kindheit, und aus der unzureichenden Wirkung der Kinderschulen auf ein edleres Volksleben. Zürich und Winterthur, 1842." (10 Ngr.).

Ohne Zweifel ist die pädagog. Real-Encycl. einer der rechten Plätze, wo Das, was Dr. Scherr in Absicht auf die Verbesserung der Volksschulen, bereits mit großem Beifall, vorgebracht hat, auf's Neue mitgetheilt und zu besonderer Beachtung bei der Organisation der allgemeinen Volksschulanstalten empfohlen werden kann. — Seine Schrift zerfällt in zwei Hauptabtheilungen, deren erste die Ursachen entwickelt, warum die erwartete heilsame Einwirkung der verbesserten Volksschulen sich nicht in einem veredelten Volksleben offenbare, die zweite die Mittel zur Abhilfe vorschlägt.

Der Verf. geht zu dem Ende von dem Begriff der Volksschule aus, welcher nach seinem Wesen und Umfange verkannt werde, indem die Schule nicht Vorbereitung auf höhere Bildungsanstalten, also nur Elementar- oder Primärschule sei, sondern vielmehr eine selbstständige Bildungsanstalt, deren einzelne Lehrstufen und Bildungsmittel den Altersstufen, Kräften und Bedürfnissen der Kinder wie der Jugend des Volks angemessen sein sollen. Mit dieser Begriffsbestimmung der Volksschule tritt S. unter andern dem gegenwärtigen Pfarrer zu Elbe, Dr. Harnisch in seinem „Handbuche für das deutsche Volksschulwesen." (3. Aufl. 1839) entgegen, der S. 155 die Volksschule als die Grundschule (Elementar-Primärschule) bezeichnet, welche allen Kindern des Volks die erste Bildung gibt. — Die Volksschule muß daher, nach Scherr's Annahme, wie jede gelehrte Bildungsanstalt, ihre Zöglinge fürs ganze Leben im Auge behalten. Dies geschieht aber in unsrer bestehenden Volksschule nicht, ihre Organisation ist eine unvollendete, sofern der Unterricht nur auf die Jahre der Kindheit beschränkt ist, und somit die bloße Kinderschule nicht im Stande ist, auf ein edleres Volksleben fortzuwirken. Eine wahre und vollständige Organisation der Volksschule muß daher ihrem Begriff gemäß in 3 Stufen zerfallen: I. Schule der Kindheit. II. Schule der mittleren Jugend. III. Schule des bürgerlichen Alters.

Aus der Verkennung dieser Aufgabe ergibt sich dem Verf. die Thatsache, daß die unvollständige Organisation der Volksschule die Haupturſache ihrer mangelhaften Einwirkung aufs Leben sei. Dies wird an folgenden 3 Hauptgebrechen nachgewiesen:

Daß man gegen den Entwickelungsgang der Menschen, also unpsychologisch beim Unterrichte verfahre.

Den Forderungen nach, welche nun einmal von Seiten des bürgerlichen und geselligen Lebens an die Volksschule gemacht werden, muß die Schule der Altersstufe der Kinder vorgreifen. Daher wird auch oft der Unterricht so dem Kindesalter unverständlich, für kindlichen Sinn und kindliches Gemüth unwirksam, daher die nothwendige Folge, daß den Kindern die Frucht des Unterrichts verloren geht, „sobald und nachdem sie die Schule verlassen haben." Weil aber gleichwohl die bloße Kinderschule die Aufgabe einer allgemeinen Volksbildung lösen soll, so muß Mißhandlung der Kindesnatur die Folge davon sein. In der Zeit, da das Kind noch in reiner Sinnlichkeit, in kindischer Spielerei und Nachahmung seine natürliche Entwickelung abspiegelt, muß es schon mit abstracten Zahlverhältnissen und Sprachbegriffen herumgeschult werden. Der Knabe, der den schönen Traum der Kindheit noch nicht ausgeträumt hat, dem das Leben, wie seine schönsten Spiele es zeigen, selbst noch als ein Spiel erscheint, muß schon mit dem ersten Gedanken bürgerlicher Pflichten sich befassen. — Und die Kinderschule, über der sich der blaue, nur selten und nur kurze Zeit mit leichten Flaumwolken umspielte Freudenhimmel der Kindheit wölben sollte, wird zur Lehrstube düstrer Moralität und ernster Intelligenz. Es scheint aber, als ob die Natur gegen diesen Zwang sich rächen wollte. Wohl rächt sich die Natur, die, sobald der Zwang ein Ende hat, alsbald das Gelernte vergißt, es vergißt, weil dasselbe weder verstanden war, noch das Gemüth ergriffen hatte. Eine Mißhandlung der Kindesnatur ist aber dieser vorgreifende Unterrichtsgang, weil die Geisteskraft so gut Schonung verlangt, als der Körper, und eine Ueberbürdung in beiden gleich verderblich wirkt. Ja selbst die blos mechanische Uebung des Gedächtnisses hält S. für weniger geisttödtend, als das Eintrichtern subtiler Definitionen und philosophische Raisonnements.

Diese unnatürliche Steigerung der Unterrichtsgegenstände sucht S. an den einzelnen Schulpensen nachzuweisen, und sehr wahr führt er den Mangel an passendem und anregendem Lesestoffe auf. Eben so richtig ist seine Rüge eines pedantischen, unlebendigen Religionsunterrichts. — Durch das Alles sucht S. die Unmöglichkeit zu beweisen, höhere Entwickelungsstufen mit niederen zu verschmelzen, und deshalb sind auch die in den verbesserten Volksschulen aufgewachsenen Generationen doch keineswegs weiser, besser, geschickter, weil die Frucht dieses gegen den psychologischen Entwickelungsgang sündigenden Unterrichts alsbald wieder verloren geht, sobald die regelmäßige Schulbildung aufgehört hat.

Das weitere Hauptgebrechen ist:

Daß die Schule mit speciellen Forderungen zur Erwerbung von Kenntnissen und Fertigkeiten überladen ist, und somit Vieles nur oberflächlich, fehlerhaft und mangelhaft gelehrt und gelernt wird.

Eine solche Ueberfüllung der Schule findet S. nicht blos in den Schulpensen, sondern hauptsächlich auch in den methodischen und didaktischen Anleitungen und nicht selten in den Lehrmitteln. An Wurst's Schulgrammatik und andern Lehrmitteln weist er nach, daß, „wollte man die nothwendigen Lectionen zur Durchführung dieser Lehrmittel zusammenzählen, und mit der Stundenzahl der Kinderschule vergleichen, sich arithmethisch darthun" ließe, daß hierauf allein fast die ganze Unterrichtszeit aufgehe, und daß dabei der eigentliche Hauptzweck der Schulbildung: „Bildung des Geistes und Veredelung des Gemüthes" übersehen werde. Da-

her macht er hauptsächlich folgende Ausstellungen: Im Sprachunterrichte, dem wichtigsten Pensum nach der Religion und Sittenlehre, weil derselbe die sittlich-religiöse Bildung zu vermitteln habe, komme es vor Allem darauf an, die Kinder zum Verständniß des Ausdrucks und zum Vermögen, sich selbst richtig auszudrücken, zu bringen, was nur durch mündliche Sprachübungen möglich sei, eine Rücksicht, die deshalb allein Lesen und Schreiben zu Grunde gelegt werden sollte. Damit berührt der Verf. ein Hauptgebrechen, das bei Weitem der Mehrzahl unsrer Volksschulen zum Vorwurfe dient. — So wird auch über den Leseübungen selbst, der Hauptzweck derselben versäumt, nämlich Lust und Liebe fürs Lesen zu wecken; und Hr. S. hat gewiß Recht, wenn er die Ursache der mangelnden Leselust unsrer Volkskinder in der schleppenden mechanischen Methode und in dem über dem Bereich der Kinderwelt stehenden Lesestoff findet. Denselben Hauptfehler rügt S. auch beim Schreibunterricht. Ueber dem Abschreiben und Schönschreibenlassen wird die Bedeutung und der höhere Zweck des Schreibens hintangesetzt, die eigenen Gedanken durch Worte zu bezeichnen; und weil die Kinder ihre Aufsätze nicht logisch richtig und sprachlich correct abfassen können, so verlieren sie alle Lust und Liebe zu eigner Uebung und Fortbildung im Schreiben. Auch daß der grammatikalische Unterricht seinen Zweck selten erreiche, nämlich Verstandesbildung, Sprachkenntniß und Sprachfertigkeit, sondern nur allzuoft eine blos mechanische Anlernung unverstandener Formen sei, muß zugegeben werden. Von den Realien glaubt S., daß sie für die Schule der Kindheit nicht geeignet, daher unfruchtbar seien. Auch die wichtigste Aufgabe der Schule, die religiöse und sittliche Bildung ihrer Schüler, hält S. für verfehlt, wegen der unorganischen, allen pädagogischen Principien zuwiderlaufenden Art des Unterrichts, des Bildungsganges, der Bildungsmittel. — Dabei bemerkt er, daß es in der religiösen Bildung weniger auf das Wissen, als auf die Gesinnung und das fromme Gefühl ankomme. — Zu solchem muß freilich ein gesunder und thatkräftiger Organismus des kirchlichen Lebens mitwirken.

Die unvollständige Organisation der Volksschule wird von S. endlich daran nachgewiesen,

daß, weil nach den Kinderjahren eine geordnete Fortübung und Weiterbildung nicht stattfinde, alsbald Stillstand, darauf Rückgang, und schnell der theilweise Verlust des Erlernten eintrete.

Im Allgemeinen wird unter den untern Classen des Volks wenig oder nichts gelesen, höchstens Romane; auch dienen häufig die frömmelnden Tractätchen mehr zur Bestärkung in Trägheit und zur Erweckung der Unduldsamkeit, als zu wahrhaft christlicher und sittlicher Anregung. Die Benutzung von Volksbibliotheken und Einführung von Lesevereinen ist erst im Entstehen*).

Weil Lust und Liebe zum Schreiben in den Schülern nicht geweckt ist, so wird bei Unzähligen schon die Zeichnung des Namens zu einem beschwerlichen Unternehmen, und das Aufschreiben eigener Gedanken und Lebenserfahrungen, der Ereignisse in den Familien und Gemeinden ist eine seltene Ausnahme. Das häusliche Leben hat freilich auch hier viel Schuld auf sich.

Als weitere Ursache der geringen Wirksamkeit des Unterrichts führt S. die Thatsache auf, daß die Lehrer ihre Aufgabe entweder nicht lösen können oder nicht lösen wollen. Und dabei folgt eine Anklage der Seminarien, die auf diese oder jene solcher Anstalten anwendbar sein mag, nur nicht auf alle.

Nach dieser Nachweisung der unvollständigen Organisation unserer Volksschule geht S. zur 2. Abtheilung seiner Schrift, welche die Mittel zur Abhilfe des Uebelstandes enthält. Dieselben zerfallen in

A. die vollständige Organisation der allgemeinen Volksschulen,

B. in die Verbesserung der bestehenden.

Die Schule der Kindheit wird zuerst betrachtet nach ihrer Eintheilung in 6 Classen, dann nach Inhalt und Umfang der Lehrgegenstände, deren 5 angenommen werden, nämlich Sprachlehre, elementarische Zahlenlehre, geometrische Formenlehre, Kunstfächer, worunter Schönschreiben und Singen, christliche Religions- und Sittenlehre.

Die bereits angeführten Ausstellungen des Verfs. hinsichtlich der gewöhnlichen Behandlung dieser Schulpensen geben Aufschluß über die gründlichen und zweckmäßigen Forderungen, die er an den Unterricht in diesen Lehrgegenständen macht. Als Lehrmittel für die Kinder verlangt S. Tabellen für den elementarischen Sprachunterricht, ein erstes Lesebuch (in phonetischer und logischer Beziehung) mit Erzählungen und Beschreibungen; Sammlung ausgewählter biblischer Geschichten; Spruch- und Liederbüchlein; Lesebuch für die oberen Classen, auch mit geschichtlichem, geographischem und naturgeschichtlichem Inhalt; (absichtlich nur) das neue Testament, den Katechismus, Rechenaufgaben, Vorlegeblätter zum Schönschreiben, Gesanghefte. — — Daß diese Forderungen in mancher schon bestehenden deutschen Volksschule mancherlei Modificationen erleiden können, wird S. wohl nicht in Abrede stellen.

Auf die Schule der Kindheit soll nun folgen die Schule der mittlern Jugend. Es ist dies die Zeit des Uebergangs von der Kindheit zu dem Alter der Erwachsenen.

Diesem Character muß auch die ganze Einrichtung dieser Schulstufe entsprechen, und theils die leitende Kraft des Lehrers, theils die freiere Thätigkeit des Schülers in Anspruch nehmen. Daher ist für diese Stufe ein Theil des Unterrichts die Selbstbelehrung des Schülers außer der Schule, die Schule selbst ist nicht die bloße Wiederholung, sondern wesentlich Fortbildung nach Zeit, Kräften und weiterer Entwickelung.

A. der Unterricht in der Schule.

Sie befaßt die Altersjahre vom 14.—18.

*) Hierbei kann Ref. nicht umhin, die Leser der Real-Encyclopädie auf eine jüngst erschienene Schrift hinzuweisen, welche diesen Gegenstand, nämlich die Anregung zur Gründung von Kirchspiel- oder Gemeindebibliotheken, mit größter Umsicht und Sachkenntniß ins Auge faßt. Sie hat den als fruchtbaren Volksschriftsteller längst rühmlichst bekannten Rentamtmann und Ritter K. Preusker zu Großenhain in Sachsen zum Verf. und führt den Titel: Die Dorfbibliothek. Lesezirkel, Gemeinde- oder Kirchspiel- und Wanderbibliotheken, zur Verbreitung nützlicher Bücher auf dem Lande und in kleinen Städten, mit Bezug auf Sonntagsschulen und Unterhaltungsvereine, geschildert für die Landleute selbst, wie für deren Pfarrer, Schullehrer, Gutsherrschaften u. s. w. Leipzig, b. Hinrichs, 1834. 5 Ngr. Möchte diese so nützliche Schrift, der im Jahre 1840 schon eine ausführlichere vorausgegangen ist, recht häufig gekauft und gelesen werden!

Die beiden obern Classen wirken, indem die gereifteren Schüler aufgerufen werden, zum Unterricht mit. Die Schuldisciplin wird nach geschriebenen Gesetzen gehandhabt, als Vorschule fürs bürgerliche Leben.

Die Lehrgegenstände befassen in sich

1) practische Uebungen: im Sprechen, Lesen, Schreiben und Rechnen, hauptsächlich mit Rücksicht aufs bürgerliche und gesellige Leben, wobei die schriftlichen Arbeiten außer der Schulzeit verbessert werden.

2) Realien: Geschichte, Natur- und Erdkunde, mittelst Vorlesens und Sprechens darüber, mehr fragmentarisch im Ganzen und erschöpfend im Einzelnen der Darstellung.

3) Sitten- und Pflichtenlehre.

Die Hauptsache ist Gewöhnung an Ordnung, Sitte und Gehorsam. Das Gefühl soll ongeregt werden durch Poesie und Gesang, der Wille geübt und veredelt durch Erweckung eines Gemeinsinnes und Vorträge über die Pflichten des häuslichen und bürgerlichen Lebens. Den Religionsunterricht weist S. der Kirche an, indem er aber Kirche und Schule von einander trennt, und eine nachhaltige sittliche Bildung der Jugend für möglich hält, ohne ihr Fundament, die christliche und kirchliche Gemeinschaft, als innerste Lebenskraft in die Schule eingreifen zu lassen, wird er es bei einer so gebildeten Jugend im besten Falle nur zu einer äußeren Legalität, nie aber zu einem tiefern innern Leben bringen.

B. Die Fortbildung außer der Schule.

Sie besteht 1) im Lesen der den Schülern in der Schule mitgetheilten Schriften. „Jeder Schüler erhalte gratis ein Wochenblatt einen halben Bogen stark, dessen Inhalt einen Gegenstand der Besprechung in der Schule bildet, und welches Mittheilungen aus der Geschichte, Natur- und Erdkunde, der Landwirthschaft, dem Gewerbswesen und poetische Gaben enthalte." Leider sind auch hier Artikel und Aufsätze zur Weckung eines christlichen Gemeindelebens übersehen.

2) In häuslicher Schreibübung, für welche eine Art Chronik über die Zeitverhältnisse vorgeschlagen wird.

3) In Führung eines Rechenbuchs über landwirthschaftliche und gewerbliche Gegenstände.

Unter den Lehrgegenständen für diese Stufe wird Anthropologie und Gesundheitslehre vermißt.

Auf diese Stufe folgt die letzte, höchste, wenn die Organisation der Volksschule vollendet werden soll,

die Schule des bürgerlichen Alters.

Es ist diese eine freie Bildungsanstalt für Alle, welche das 18. Jahr zurückgelegt haben. Die Schule gibt die Veranlassung zu gemeinsamer Belehrung, Unterhaltung und Berathung, stellt aber die Benutzung in den freien Willen jedes Einzelnen. Zu dem Ende sollen Vorlesungen Statt finden, zu Besprechungen über Erfindungen und Entdeckungen, Zeit- und Welterereignissen u. s. w. angeregt, und die bürgerlichen Gesetze und Verordnungen mitgetheilt und erklärt werden. Ueberdies soll jeder Familie monatlich eine Volksschrift von etwa 2 Bogen gratis abgegeben werden, theils moralisch-religiösen, theils unterhaltenden und belehrenden Inhalts. Das christlich-kirchliche Element hat S. abermals nicht berührt.

Den Hindernissen einer solchen durchgreifenden Organisation widmet S. einen eignen Abschnitt, der die Einwendungen sehr glücklich widerlegt. Diese treffen natürlich nur die Fortbildungsschule. Sehr richtig verlangt S. für die Schule der mittleren Jugend gesetzliche Verbindlichkeit zum Besuch; deshalb taugt der Sonntag nichts hierzu, so wie überhaupt die Sonntagsschulen wenig leisten. Daher werden drei Stunden wöchentlich für diese Schule angesprochen und zwar an demjenigen Nachmittag, wo die Kinderschule cessirt. — Den Dienst- und Lehrherren gibt S. zu bedenken: gerade der Classe der Dienstboten und Gesellen sollten wir diese Vergünstigung (ihrer Fortbildung) am ehesten wünschen, da sie durchs ganze Jahr, durchs ganze Leben mit dem Druck irdischer Last und Arbeit beschwert ist. Wir pochen viel auf unser Christenthum, sind aber gar oft fern von christlicher Nächstenliebe; wir schelten die heidnische Sclaverei, und sind gegen Dienstboten oft härter, als Griechen und Römer gegen ihre Sclaven waren. Die Meister, welche etwa ihren Lehrjungen jene 3 wöchentlichen Stunden abkargen wollen, mögen nur überhaupt ihre Meisterpflicht besser beachten, und nicht den Lehrjungen oft vom Anfange der Lehrjahre bis zu deren Ende mit solchen leichten Arbeitsanfängen beschäftigen, bei denen wohl der Meister seinen Gewinn findet, der Lehrjunge aber keine Fortschritte macht. Und die Gesellen, welche etwa wegen jener 3 Stunden um einen Ausfall am Verdienste klagen, mögen nur ihre nichtswürdigen Blaumontagsspectakel unterlassen, so wird ihnen an Geld und Gesundheit nur Nutzen entsprießen. Christliche Regenten und Staatsmänner, die so viel für die Kinderschule thun, sollten ihr Augenmerk ganz besonders darauf richten, daß die untern Volksclassen bis zum Alter bürgerlicher Mündigkeit einigermaßen fortgebildet würden. — Eine blos materielle Benutzung der Mitchristen, gleich geschäftigen Hausthieren, widerspricht jedem Begriffe von Humanität, und noch mehr dem Sinne des Christenthums.

Nicht das geringste Motiv zur Einführung dieser Schule sollte der große Gewinn sein, der den Regierungen, Gemeinden, Familien aus der sittlichen und geistigen Bildung und Veredelung der Jugend nothwendig hervorgehen würde.

Für die Schule des bürgerlichen Alters schlägt S., da die Theilnahme daran ganz frei sein soll, Sonntag Nachmittag vor; was freilich dies und das wider sich hat. Noch macht er auf das Bedürfniß nützlicher, gehaltvoller und passender Volksschriften aufmerksam. (S. oben die Anmerk.). Ein trefflicher Gedanke ist der Vorschlag eines Wochenblattes, das in die Hände aller jungen Leute über 14 Jahre gegeben werden sollte. S. berechnet den Geldaufwand für die Herausgabe eines Wochenblattes und einer Monatsschrift von ungefähr 24 Bog. zum Bedürfniß einer Bevölkerung von 20,000 Seelen, sammt Redactionskosten, auf 10,000 fl. Eben keine bedeutende Ausgabe, wenn man, außer der Staatskasse, die Thätigkeit der Privaten und Vereine in Anspruch nimmt*).

Soviel von Dem, was neuerlich Scherr in Beziehung auf eine bessere Organisation des Volksschulwe-

*) Sehr nützlich, zumal für Eltern, dürfte auch eine Volksschrift sein, welche richtige pädagogische Grundsätze verbreitet. Eine dergl. beabsichtigt Hr. Oberpfarrer Mende zu Seidenberg in der k. Preuß. Oberlausitz durch Herausgabe eines „pädagogischen Volksfreundes, einer Monatsschrift für Volksbildung und Erziehung." (Görlitz b. Koblitz, 1843). Es erscheint in jedem Monate 1 Heft à 2½ Ngr.

sens vorgeschlagen hat. Wir verweisen hierbei noch auf Curtmann, der in seiner inhaltsreichen Schrift: „Die Schule und das Leben. Eine gekrönte Preisschrift" (Friedberg in der Wetterau, 1842) so manches Beachtungswerthe in Absicht auf den Schulorganismus und die methodische Organisation des Unterrichts vorträgt was gelesen zu werden verdient. Hiernächst zeigen wir hierbei auf Sause's (W. D.) „Versuch einer Einrichtung der Schulen aus dem Gesichtspuncte des Lebens im Staate." 4 Thle. Der erste erschien bereits im Jahre 1832. Die ganze Schrift ist reich an herrlichen Ideen, wohldurchdachten Ansichten, gereiften Erfahrungen und trefflichen psychologischen Bemerkungen.

Wortmann, W. Ansichten über den gegenwärtigen Stand d. deutschen Volksschulwesens, nebst Vorschlägen zur zeitigen Verbess. desselben. Wiesbaden, Ritter, 1839. (20 Ngr.).

Ein reiflich überlegtes, klar gedachtes, gut geschriebenes und aufrichtig gemeintes Schriftchen, in dem die Erfahrungen eines mehr als 20jährigen Lehrerlebens und Mittheilungen bewährter, im Dienste ergrauter Schulmänner niedergelegt sind. Diese Schrift hat bisher ihre Dienste geleistet.

Harkort, Fr. Bemerk. üb. d. preuß. Volksschule. Iserlohn in Comm. b. Müller, 1842. (geh. 12 Ngr.).

Hr. Harkort bespricht in 14 Capiteln mancherlei Verhältnisse des Schulwesens, sowohl im Allgemeinen als in Beziehung auf den preuß. Staat, um zuletzt im 15. Capitel auf die von ihm im Jahre 1841 dem Minister der geistl. Angelegenheiten überreichte Denkschrift der märkischen Lehrer und im 16. auf einen durch Beiträge und buchhändlerische Unternehmungen zu gründenden „Verein für die deutsche Volksschule und zur Verbreitung nützlicher Kenntnisse," als ihr eigentliches Ziel zu kommen. Eines Auszugs ist die Schrift nicht wohl fähig, wohl aber für Schulfreunde beachtungswerth. Die drei Hauptmittel einer bessern Volksbildung sind dem Verf.: Die höhere Ausbildung des Lehrstandes, die Sicherung seiner äußeren Stellung, und eine passende Volksliteratur. Auf diese drei Gegenstände beziehen sich vom 4. Cap. an alle Bemerkungen des Hrn. Verfs., ohne daß er sich gerade ängstlich an die drei Hauptrubriken binde.

Deutschlands gesammt. Volksschulwesen nach seiner nothwendigen Reformation u. seinem künft. Verhältnisse zum Staat, zur Kirche und zum Leben. Von einem sächs. Schulmanne. Budissin, b. G. Schlüssel. 1843. (22½ Ngr.).

Der wackere Verf. fasst besonders 3 Uebelstände ins Auge: Die schwankende Stellung der Volksschule in Staat und Leben, die geringe Besoldung der Lehrer und die unzweckmäßige, alle Selbstthätigkeit hemmende Beaufsichtigung.

Orgelspiel. Es scheint unserm Zeitalter vorbehalten zu sein, auch dem Orgelspiele diejenige Würde verschaffen zu wollen, die es als ein sehr wichtiger Theil unserer öffentlichen Gottesverehrungen mit vollem Rechte verdient. Erleuchtete und für den religiösen Cultus begeisterte Regierungen, z. B. Württemberg, Baden, Hessen u. a. m. haben daher in neuern Zeiten von den Meistern des Orgelspiels vollständige Choralbücher mit allen gehörigen Vor-, Zwischen- und Nachspielen ausfertigen lassen, und den sämmtlichen Organisten ihres Landes nachdrücklich und streng anbefohlen, sich stets genau nach dieser Vorschrift zu richten und auch nicht „mit einer Musiknote" davon abzuweichen. Dies ist wohl ein augenscheinlicher Beweis, in welchem tiefen Verfalle das Orgelspiel in jenen Ländern gewesen ist, um solche gewaltsame Maaßregeln ergreifen zu müssen.

Die Orgel, jetzt als Kunstwerk ihrer höchsten Vollkommenheit sehr nahe gebracht, ist das großartigste unter allen musikalischen Instrumenten, denn sie vereinigt in ihrer kunstvollen Zusammensetzung ein ganzes Orchester, das ein einziger Künstler darstellen und regieren kann, und daher ist sie auch schon in frühern Zeiten vorzugsweise für den kirchlichen Gebrauch bestimmt worden, um den einstimmigen Gesang der Gemeinde, den Klopstock das laute Gebet der Christen nennt, nicht bloß monotonisch zu begleiten, sondern auch durch eine angemessene, regelrechte und ausdrucksvolle Harmonie der Töne zu erhöhen.

Ihr Name stammt aus dem griechischen Organon (ὄργανον, Werkzeug) und ist also eben so bezeichnend das Instrument aller Instrumente, wie das Wort Bibel (βίβλος) das Buch aller Bücher benannt worden.

Das Orgelspiel hat also eine heilige Bestimmung: denn es soll die Herzen der versammelten Gemeinde zur ernsten Andacht erheben, soll religiöse Gefühle erwecken, erhöhen und unsere gemeinschaftlichen Gottesverehrungen verherrlichen. Der Organist muß sich also alles dessen enthalten, was an die weltliche Musik erinnert, keine Opernsätze anbringen, keine Tanzmelodieen einflechten; er soll die Christen nicht von Gott in die Welt, sondern aus der Welt zu Gott führen.

Um daher auf keine Weise Kirche und Orgel zu entweihen, und von ihrer hohen Bestimmung zu entfernen, wurden schon früher unter der Regierung des verstorbenen Königs von Preußen (Wilhelm III.) sogar Orgelconcerte verboten, durch welche nur die hör- und schaulustige Menge herbeigelockt werden konnte und das wahre religiöse sursum corda bei aller Bewunderung des kunstreichen Meisters gar wenig in Betrachtung kam.

Es ist leider bekannt genug und von wahren Kennern und ächten Religionsfreunden mit Recht gerügt worden, zu welcher ganz unwürdigen Behandlung die Orgel, dieses kirchliche Kunstwerk erniedrigt und zu welchem Unfug sogar — vielleicht auch noch jetzt hier und da, besonders in Dorfkirchen — benutzt worden ist.

Zuerst haben wohl ehemals die Orgelbauer selbst dazu beigetragen, durch allerhand zum Theil sehr abgeschmackte, alberne und sinnlose Zusätze, Verzierungen und nach ihrer Meinung angebrachte Verschönerungen, vielerlei Mißbräuche und Andachtstörungen zu veranlassen, die auch von eben so geschmacklosen Organisten reichlich angewendet wurden. Da mußten besonders Engel ihre Rollen mitspielen, Engel, welche mit ihren beweglichen Armen Trompeten an den Mund setzten und wieder wegnahmen, Engel, welche förmlich die vor sich habenden Pauken herzhaft schlugen, wenn der Organist es verlangte. Ueber den Pedaltasten waren nämlich zwei neben einander befindliche kurze, starke und breite Pedaltasten angebracht, durch welche die oberhalb der Orgel in Lebensgröße stehenden Engel regiert wurden. Diese thaten nun ihre Pflicht um so kräftiger, je kräftiger der Organist im Stande war, diese beiden Tasten in eine abwechselnde, dem Paukenschlag angehörende Bewegung zu setzen*). Sogar einen großen Engel brachte man in der Mitte über der Orgel an, der als Musikdirector den Tact schlug. — Man kann sich vorstellen,

*) Eine solche Orgel mit zwei Engeln, als Paukenschlägern, war auch in Oschatz, übrigens ein ausgezeichnetes Werk des im vorigen Jahrhundert lebenden sächsischen Hoforgelbauers Hänel, der damals mit dem berühmten Silbermann wetteiferte, ein Werk, das der Stadt in jener Zeit über 6000 Thlr. kostete, und leider durch den unglücklichen Brand im September 1842 zerstört wurde.

daß bei Kirchenmusiken die Augen Aller auf diesen Director musices gerichtet waren. — Endlich nahm man auch das Thierreich noch zu Hilfe. Da ließ man in der einen Orgel den Kukuk rufen, in einer andern die Nachtigall schlagen; auch konnte man unter dem Registernamen „Vogelgesang" allerlei Vögel zwitschern hören. Ferner hatte man auch Glockenspiele mit aufgenommen, die vorher nur auf Thürmen gebräuchlich waren, und man findet noch jetzt solche in manchen Orgeln. Aber der allerunanständigste und abgeschmackteste Einfall, der jemals in dem Kopfe eines Orgelbauers entstand, war das Register des Fuchsschwanzes, womit man die Neugierigen foppen wollte. Wer dieses Register zog, dem sprang ein tüchtiger Fuchsschwanz ins Gesicht.

Da wohl hier und da in Städten und Dörfern dergleichen alte Orgeln noch zu finden sind, so muß man diese Unziemlichkeiten erwähnen und die Organisten wohlmeinend und ernstlich ermahnen, von solchen Registern niemals bei dem Gottesdienste Gebrauch zu machen. Unsere jetzigen Erbauer neuer Orgeln werden ihren Scharfsinn, ihre Kunst und Geschicklichkeit auf wichtigere Verbesserungen und besonders auf die Schönheit und Würde der mannigfachen Stimmen anzuwenden verstehen. Wahrscheinlich wird man in Zukunft auch noch den sogenannten Tremulanten *) weglassen, der überhaupt dem Orgelwerke nachtheilig ist. Durch dieses Register soll das Wimmern und Schluchzen ausgedrückt werden, und es wurde gewöhnlich an Bußtagen, am Charfreitage und bei Begräbnißfeierlichkeiten gebraucht. Diese Anwendung des Tremulanten wurde den Organisten sogar zur Pflicht gemacht, und vor wenig Jahren noch hatte der Organist in Z. in seiner Instruction die Anweisung, in der Fastenzeit den Tremulanten zu ziehen nicht zu vergessen **). Sollte denn also etwa die Orgel hier dasjenige ausdrücken, was die Gemeinde entweder nicht ausdrücken kann, oder nicht ausdrücken will?? —

So viel von der Orgel und dem Mißbrauche, zu welchem selbst die Orgelbauer durch ihre geschmacklosen Künsteleien den leichtsinnigen Organisten Gelegenheit gegeben haben. Wir wenden uns nun zu dem Orgelspiel selbst.

Der Hauptzweck des Orgelspiels ist und soll auch nur sein: die kirchl. Erbauung. Nun gehören aber zur wahren Erbauung nicht weit ausgeführte Fugen, lange Orgel-Trios und kunstvolle Präludien von unsern berühmten Tonmeistern, denn diese Kunstwerke können ohnehin nur von sehr fertigen und ausgezeichneten Orgelvirtuosen, von einem Joh. Schneider, Becker, Hesse, Rinck u. A. mit pünctlicher Genauigkeit vorgetragen werden. Mögen diese Meisterwerke dann den Kenner befriedigen, mögen sie Bewunderung erregen, aber der gesammten Zuhörermenge werden sie die geforderte und gewünschte Erbauung nicht gewähren und darum gehören sie auch nicht wesentlich zum Gottesdienst.

Wenn also nur Erbauung das Ziel ist und sein soll, welches jeder Musik in der Kirche vorliegen muß, so bleibt der Choral, als Gemeindegesang, immer das Hauptstück des musikalischen Theils unsers Gottesdienstes, denn hier reichen sich Poesie und Musik, diese lieblichen Schwestern, vertraulich die Hände, und die Sprache der Empfindung durch Töne und Worte in inniger Verbindung heben unsere Herzen zum Himmel empor. Alle andere Leistungen auf der Orgel während des Gottesdienstes, sei es Vorspiel (Praeludium), Zwischenspiel (Interludium) und Nachspiel (Postludium), müssen sich auf diesen Hauptzweck beziehen.

Bei dem Choral ist nun zu berücksichtigen: Melodie und Harmonie. In Beziehung auf Melodie ist vorzüglich zu sehen a) auf die Reinheit der Kirchenmelodieen. Es ist leider bekannt genug und eine allgemeine Klage, daß die Choralmelodieen entstellt und verfälscht worden sind. Seit der Einführung des Kirchengesanges zur Zeit der Reformation sind durch unterbliebene und unterbrochene Wachsamkeit der Gesangvorsteher, durch fehlerhafte Abschriften bei der Weiterverbreitung, durch Unkunde des eigentlichen Choralstyls, durch geschmackloses Figuriren einfacher Melodieen, durch den Mangel an Orgeln in den Kirchen, vorzüglich aber durch den Mangel an zweckmäßigem Gesangunterricht in den Schulen, dadurch also sind Abweichungen und Verunstaltungen verschiedener Art nach und nach eingeschlichen, angenommen, beibehalten und weiter verpflanzt worden. Daher kommen die vielen Varianten im Cantus firmus, oder der Hauptmelodie, wie man dieses bei Vergleichung der verschiedenen Choralbücher sehen kann. Jedes Land, ja beinahe jede Stadt hat ihr eigenes Choralbuch, das hie und da abweicht.

Die Choralmelodie selbst, nach welcher eine ganze Gemeinde ihre geistlichen Lieder singt, besteht und soll auch nur bestehen aus lauter einfachen langsam fortschreitenden Tönen, so daß jede Sylbe des Liedertextes nur einen einzigen Gesangton bekommt und nur selten zwei als Verbindung und Uebergang.

Wie sehr aber diese einfachen Melodieen durch geschmacklose Zusätze, nach Natorps malerischem Ausdrucke, verschnörkelt worden sind, davon giebt es ein merkwürdiges Beispiel in Natorp Ueber den Gesang in den Kirchen der Protestanten S. 243.

Ein ähnliches, eben so auffallendes findet sich in Hering Allgemeines Choralbuch. Einleit. XVI u. f. f.

Jeder Freund des Choralgesanges wird nun mit Recht wünschen und kann auch mit Recht fordern, daß die Melodieen unserer kirchlichen Gesänge in ihrer Reinheit und Einfachheit würdevoll vorgetragen werden, und dafür hat der Organist besonders durch seine Begleitung zu sorgen. Er suche stets die Hauptmelodie hervorstechend zu machen, und nicht durch viele Verdoppelung der Mittelstimmen sie zu verdunkeln. Hat die Orgel zwei Claviere, so kann er auch zuweilen im nöthigen Falle die Hauptmelodie auf dem Hauptmanuale einfach spielen und auf dem schwächeren Manuale die harmonische Begleitung geben.

Eben so hat der Organist und Cantor, wenn ihnen anders daran gelegen ist, ihrem Amte gemäß, bei dem Gottesdienste als würdige Diener Gottes zu erscheinen, vorzüglich zu sehen

*) Vom lateinischen tremere, zittern. Im Italienischen heißt dieses Register tremolo. Wenn eine solche Bebung auf Streichinstrumenten durch das Zittern oder wiederholtes Aufdrücken des Fingers auf die Saite und bei den Claviaren auf die Taste ausgedrückt werden soll, so wird es durch das italienische tremolando angezeigt.

**) Ein ehemaliger Organist in Z. beobachtete diesen Befehl des Ziehens ganz genau, und zog den Tremulanten — war es aus Unkunde, oder aus einer sehr unrühmlichen Satyre — zum vollen Werke, und dadurch zog er zugleich dem Orgelwerke einen bedeutenden Schaden zu.

b) auf die rechte Wahl der Melodieen zu den Liedern, welche von der Gemeinde gesungen werden. Hier fallen nun oft die ärgsten Mißgriffe vor, die von solchen Organisten und Cantoren begangen werden, die zwar ihren physischen Geschmack, aber nicht ihren geistigen auf gleiche Weise ausgebildet haben. Einen Theil dieser Schuld tragen die Herausgeber von Gesangbüchern, wo bei Angabe der Melodie nur das Metrum und die Sylbenzahl, aber nicht der Character der Melodie berücksichtiget wurde. So steht z. B. in dem Gesangbuche für Z. gleich bei dem ersten Liede die Melodie: Herzliebster Jesu, was hast du verbrochen. — Hier soll der über das Dasein Gottes erfreute Christ dieses erhebende Lied mit den Klagetönen der Trauer singen. Also Freude und Leid sollen sich hier vereinigen? — Da fühlt man gewiß keines von beiden, wie es sein soll. In eben diesem Gesangbuche werden nun vierzehn an Inhalt verschiedene Lieder mit dieser Melodie bezeichnet. Wollte man eine solche Passionsmelodie zu einem Einweihungsliede am Traualtare wählen, so hätte es den Anschein, als wollte man dem liebenden Paare das alte Sprüchwort: „Ehestand, Wehestand," schon bei Zeiten begreiflich zu machen suchen. — In einer Kirche daselbst sang man einmal das Lied: „Ach, Gott, verlaß mich nicht," nach der Melodie: „Nun danket alle Gott."

Es ist kaum glaublich, daß man unsere herrlichen Kirchenmelodieen gerade wie Kirchthurmglocken ansieht, die ihre Töne bald zur Freude, bald zur Trauer hergeben müssen. Beispiele als Beweise kann man noch mehre geben. Wenn fünfzig Lieder verschiedenen Inhalts nach der einzigen Melodie: „Wer nur den lieben Gott läßt walten" gesungen werden, und also 50 sich mit 1 begnügen sollen, so ist das ein unverzeihlicher musikalischer Bankerott. Kann dadurch die wahre kirchliche Erbauung, die Erweckung religiöser Gefühle befördert werden? — Hier sind jene Worte wieder anzuführen und geltend zu machen: „die Pracht der Tempel, der Schmuck der Altäre, die Meisterstücke der Künstler zur Verschönerung der heiligen Versammlungsörter können das Auge bezaubern, aber der einfache, kunstlose, in feierlicher Würde vorgetragene Choral ergreift mit Allgewalt unsere Herzen, die Töne geben den Worten des Liedes Kraft und Leben," besonders wenn noch eine ausdrucksvolle Harmonie des Orgelspiels sich damit vereinigt. Soll aber der Gesang unsere Herzen erheben und unsere Gefühle erwecken und beleben, so muß der Gesang frei sein von allem Unnatürlichen, Gezwungenen und Geschmacklosen, so müssen die Melodieen der Würde des heiligen Gesanges angemessen sein. Wie können aber verstümmelte und entstellte Melodieen diesen Zweck erreichen? Wie kann ein durch Armuth erzeugtes beständiges Einerlei der Melodieen für uns anziehend sein und bleiben? Und muß nicht Jeder, der nur einigermaßen musikalisches Gefühl hat, es höchst widrig finden, wenn er Melodie und Text oft in einem so abstehenden Contraste findet? — Hering: Allgemeines Choralbuch. S. XX.

Als kleiner Beitrag zur einstweiligen Abhilfe ist erschienen:

Neue Choralmelodieen für das Budissiner, Dresdner u. Zittauer Gesangbuch von Bergt und Hering. Zittau b. Birr. Preis 3 Ngr.

Zum Schlusse wollen wir noch allen Orgelspielern folgende Verschen in Erinnerung bringen, welche schon im vorigen Jahrhunderte an die Orgel einer Dorfkirche geschrieben waren. Ueber dem Manuale stand:

Du spielst hier nicht für Dich;
Du spielst für die Gemeine.
Dein Spiel erheb' ihr Herz,
Sei einfach, ernst und reine.

Ueber den Registerzügen:

Stets muß der Orgelton
Zum Liedes-Inhalt passen.
Drum lies das Lied erst durch,
Um seinen Geist zu fassen.

Was den Kirchengesang und dessen harmonische Begleitung noch weiter betrifft, vergleiche man die Artikel: Singen, Vorspiel und Zwischenspiel.

Zugleich machen wir auf zwei neue Choralbücher aufmerksam. Das erste ist von dem als Orgelvirtuos und Geschichtsforscher rühmlichst bekannten Organist Becker in Leipzig, das zweite von Töpfer, Professor der Musik u. s. w. in Weimar. Von letztern sind bereits zwei Bogen erschienen. Früher erschienene Schriften über diesen Gegenstand sind verzeichnet in Hergang's Handbuch der pädag. Literatur S. 302 f. 78.

Originalität. Selten mag es eine Zeit gegeben haben, wo das Haschen nach Originalität allgemeiner, die Zahl der Genieaffen (mit Kant zu reden) größer gewesen, als gegenwärtig. Im Leben, in der Wissenschaft, in der Kunst tauchen Tag für Tag Erscheinungen auf, welche für neu, für eigenthümlich, für genial, für originell angesehen sein wollen und doch häufig nur bizarr und albern sind. Auch auf dem Gebiete der Pädagogik macht sich die wunderliche Sucht dermalen gar bemerklich, schränkt sich jedoch hier so ziemlich auf das tausendfach durchackerte Feld der Methode ein. Es dürfte indessen immer am Orte sein, wieder einmal genauer nach dem, was Originalität ist und was dazu gehört, zu fragen, wenn auch die Wahrnehmung, daß die Originalitätssucht bereits die Jugend ergreife, mehr als zu andern Zeiten, nicht überall Bestätigung finden sollte. Dann würde freilich eine Betrachtung über die rechte Originalität von ganz besonderem Interesse sein müssen. Abgesehen aber davon ist die Frage hier schon deshalb nicht zu umgehen, weil namentlich beim Unterrichte stets wieder zu erwägen ist, inwieweit der Schüler productiv sein könne und wann eine wirklich productive Thätigkeit bei jugendlichen Geistern hervorzutreten pflege.

Originalität heißt Ursprünglichkeit, und kommt als Eigenschaft Allem zu, „was unabhängig von Mustern, Regeln und Gewohnheiten als Naturanlage oder auch Product der eignen Willkür erscheint und von dem Gewöhnlichen auffallend abweicht." Lachmann Ueber Paradoxie und Originalität (Zittau und Leipzig 1801) S. 96. Es ist daher kein Gebiet menschlicher Thätigkeit, wo Originalität nicht zur Erscheinung kommen könnte und wirklich sich offenbarte. Ueberall, wo selbstbewußtes Denken und Wollen, wo eine größere Fülle von Anschauungen und Erfahrungen, wo ein lebendiges Aufstreben zu freiem Gestalten, da ist auch Originalität; hingegen kann, wo diese Bedingungen fehlen, nichts weiter Statt finden, als ein Anschließen an das Hergebrachte und Traditionelle, ein mehr oder minder talentvolles Copiren des Gegebenen, oder, wenn die Eitelkeit doch hiervon sich loszumachen und Selbstständiges zu schaf-

fen sucht, ein lächerliches Verirren zum Sonderbaren und Abgeschmackten. — Gewiß sind nun Originalität und Genialität sehr verwandte Dinge; aber sie sind nicht dasselbe. Diese setzt eine hohe, ungewöhnliche Kräftigkeit, Lebendigkeit und Reizempfänglichkeit des psychischen Lebens voraus und ist in voller Ausbildung da, wenn die so geartete Seele einen Reichthum an Anschauungen in sich aufzunehmen Gelegenheit gehabt und ihre Thätigkeit auf einen besondern Kreis concentrirt hat; jene wird in den meisten Fällen aus Genialität hervorgehn, ist aber hinsichtlich ihrer Anerkennung als das, was sie sein will, vielfach von den Verhältnissen abhängig. Sehr richtig bemerkt der vorhin angeführte Denker: „Ob Originellheit für Genie erkannt werden soll, wenn sie es auch wirklich ist, das hängt fast einzig von dem Fache ab, in welchem sie producirt und von den Zeiten und Umständen, unter denen sie vor dem Publicum auftritt. Hat sich noch keine Convention gebildet, ist in einem Fache noch wenig geleistet, fängt die Cultur erst an, aufzukeimen, drehen sich die gangbaren Ideen und Erfahrungen in einem noch sehr engen Kreise, wie leicht wird es da der Originellheit werden, in ihren Erzeugnissen Genialität zu beweisen. Findet aber das Gegentheil von Allem Statt, wie wohl mit Recht von unsern Zeiten behauptet werden kann, dann ist selbst das Ursprünglichste nicht mehr neu, das Sonderbarste schon gewöhnlich, das Selbstständigste schon tausendfältig nachgemacht und travestirt.“

Indeß beschränkt die Masse des Ueberlieferten der Originalität nicht bloß die Anerkennung, sondern hemmt sie auch selbst in ihrem Entstehen. Es gehört ein ungemein kräftiger Geist dazu, der einer so imponirenden Masse gegenüber den Muth und das Selbstvertrauen zu eigenthümlichen Productionen behalten soll. Die Mehrzahl unterwirft sich dem Hergebrachten, modelt sich willig nach den aufgestellten Mustern, befreundet sich leicht mit dem Schlendrian, wie sehr sie auf der andern Seite auch geneigt ist, das Ungewöhnliche anzustaunen und selbst dem Unsinn dann und wann auf Stunden nachzulaufen. Wenn dessenungeachtet Viele originell zu sein versuchen, so geht dies natürlich nicht aus einem Bedürfniß nach Emancipation und selbstständigem Gestalten hervor, sondern aus jenem Triebe, der auch Kinder zuweilen querfeldein laufen läßt. — Daß die Art und Weise der modernen Erziehungs- und Unterrichtspraxis viel originelles Leben im Keime erdrückt, kann gar nicht in Abrede gestellt werden. Legt man nicht noch immer das Hauptgewicht auf den mitzutheilenden Stoff? sind nicht unsere endlosen Examina, diese gelungene Nachbildung chinesischer Institutionen, ganz trefflich geeignet, auch die kräftigeren Geister von eigenthümlichen Bestrebungen zurückzuziehn und einen fröhlichen Aufschwung ihnen zu verleiden? wie viele Lehrer giebt's, die sich die Mühe nehmen, die ersten schüchternen Regungen geistiger Selbstthätigkeit bei ihren Zöglingen zu belauschen und zu leiten? wie ganz scheint unsere häusliche Erziehung darauf berechnet, die jugendlichen Gemüther aus sich hinauszuführen in eine immer wechselnde Zerstreuung, so daß sie sich niemals recht sammeln, besinnen, niemals recht in sich selber leben können! Daß Aufnehmen und Verarbeiten im Gleichgewichte stehe, dafür sorgt Haus und Schule oft sehr wenig; der receptiven Thätigkeit läßt man allzuschnell und mit zu großer Anspannung Reproductionen folgen und erkünstelt sogar nicht selten übereilt eine schwächliche Productivität.

Allerdings muß in Bezug auf die Schule anerkannt werden, daß in ihrer Einrichtung an sich die Gefahr liegt, daß die Eigenthümlichkeit der einzelnen Schüler und folglich die Originalität derselben vernachlässigt und in ihrer Entwickelung aufgehalten wird. Besonders groß ist die Gefahr in vollen Classen, wenn zumal mehre Lehrer in den Unterricht derselben sich theilen, weil dann eine tiefer eingehende Beobachtung und eine dieser entsprechende Behandlung nicht wohl möglich ist. Ganz treffend erscheint uns daher, was Theobald Fenner (in seiner kleinen Schrift: Ueber die Prüfung der Anlagen zu den Wissenschaften S. 61 f.) bemerkt hat: „Leider herrscht noch der erschwerende Umstand, daß sogar in den untern Classen mancher Gymnasien und andrer Schulen viele Lehrer sich in den Unterricht theilen, was freilich hauptsächlich unmittelbar verderblich für die Schüler ist, aber auch mittelbar, indem es die Lehrer verhindert, eine möglichst allseitige Einsicht in die Fähigkeiten jener zu gewinnen. Die Folge ist, daß die Schüler gleichmäßiger behandelt werden, als es unter andern Umständen nöthig sein würde, und daß sie darum auch wirklich immer mehr gleich werden. Die Unfähigen können nicht Schritt halten mit den Fähigen, wohl aber umgekehrt, wenn sie sich erst gewöhnt haben, langsam zu gehen. Daher kommt es, daß manche junge Leute, welche sehr talentvoll waren, wenn sie in 10 Jahren die Classen eines Gymnasiums ordnungsmäßig (d. h. nicht nach der Ordnung, welche Gott für ihre natürliche Entwickelung, sondern die Behörde für die Schuljahre gemacht hat) durchwandert haben, sich wenig von ihren mittelmäßig begabten Mitschülern unterscheiden.“ Nun denke man erst an die Gewerbschulen, wo, weil hier das Fachsystem herrscht, in der untern Classe hier und da 8—10 Lehrer neben einander unterrichten!

Schließlich nur noch einige Worte über die mögliche Hemmung origineller Entwickelung beim Sprachunterrichte, namentlich sofern derselbe Lectüre ist. Man hat in den letzten Jahren oft und mit großem Nachdrucke die Forderung ausgesprochen, daß man freie Stylübungen erst dann beginnen sollte, wenn ein gewisser Reichthum von Anschauungen sich in der Seele des Schülers gesammelt habe, und er durch mannigfaltige Nachbildungen mit den regelnden Musterformen bekannt worden sei; man habe also theils in dem Leben umher zu orientiren, theils durch zweckmäßig ausgewählte und durch Erläuterung fruchtbar gemachte Lectüre vorzubereiten, ehe man vom Schüler verlangen könne, daß er selbstständig einen Stoff behandeln und in eine eigenthümliche Form bringen solle. Dabei läßt sich aber die Furcht nicht ganz zurückhalten, ob dann nicht vielleicht, bei einer vorzugsweise receptiven Thätigkeit, der Originalität in andrer Weise werde entgegengearbeitet werden. Hier ist jedoch zu erwägen: 1) die receptive Thätigkeit ist niemals ein rein passives Auffassen; immer bringt ja doch die Seele zu dem, was sie Neues erhält, dasjenige hinzu, was sie schon hat, und das Aufgenommene wird mehr oder weniger stets dem letztern assimilirt; aber 2) muß freilich dafür gesorgt werden, daß die Masse des Aufzunehmenden niemals zu groß und mannigfaltig sei, daß vielmehr, was dargeboten wird, in einer gewissen Stufenfolge herantrete und an Ver-

wandtes in der Seele sich anschließen könne; natürlich wird man auch nur Bewährtes und Gediegenes auffassen und verarbeiten lassen, weil ja sonst keine wirklichen Musterformen würden gewonnen werden. — Indeß ist zu wünschen, daß man die Scheu vor freien Stylübungen nicht zu weit, nicht bis zu dem Extreme treibe, auf welches vor Kurzem Fr. Joachim Günther in seinem sonst anregenden Buche: Ueber den deutschen Unterricht auf Gymnasien (Essen, 1841) sich gestellt hat. Beneke Erziehungs- u. Unt.-L. II. 135 ff.

Kl.

Oesterreichisches Schulwesen. Bei keinem der fünf europäischen Hauptstaaten ist gegenwärtig das Unterrichtswesen noch so eng verknüpft mit der Kirche, als in Oesterreich, so daß nicht nur der Elementarunterricht und die Mittelschulen, sondern auch ein großer Theil der höheren Unterrichtsanstalten vorzugsweise von Geistlichen geleitet werden oder unter ihrer ausschließlichen Autorität stehen. Es hat aber dennoch in den letzten Jahren die Anzahl der Elementar- oder Trivialschulen sich außerordentlich vermehrt, und hierin ist verhältnißmäßig nur Ungarn am meisten zurückgeblieben.

Aus der „statistischen Uebersicht der Bevölkerung der österreichischen Monarchie nach den Ergebnissen der Jahre 1834—1840, dargestellt von Dr. Siegfried Becher, Prof. in Wien. Stuttgart und Tübingen, Cottaischer Verlag" — ersieht man, daß bei den an Nationalität und Bildung so sehr verschiedenen Völkerstämmen der Monarchie auch das Schulwesen nicht überall auf gleichem Fuße ist. Urtheilt man nach der Anzahl der Schulen und deren Bevölkerung in einer Provinz, so haben Tyrol, die Lombardei, die Militärgrenze, Mähren und Böhmen die meisten Schulen, Dalmatien, das Küstenland und Galizien die wenigsten. — Von den 9 Universitäten und andern höhern Schulen Oesterreichs sehen wir hier ab, aber das Elementar- oder Volksschulwesen wollen wir nach den darüber bestehenden Nachrichten in allgemeinen Umrissen zur Kenntniß unsrer Leser bringen. S. „das österr. Volksschulwesen, dargestellt von Dr. E. W. S. (Sondermann?)" in „Zerrenner's Mittheilungen über Erziehung und Unterricht u. s. w." 2. Bandes 1. Heft. 1841. Wir beachten aber

1) Aufsicht und Leitung des Schulwesens. — Die oberste Schul- und Studienbehörde in den k. k. österr. Staaten ist die Studienhofcommission, eine Abtheilung der politischen Hofstelle; der oberste Kanzler ist zugleich Präsident dieser Commission, und unter ihren Referenten ist auch einer für das Volksschulwesen. Die Studienhofcommission hat ihre Berichte über den Zustand des Volksschulwesens, so wie die Anträge zu dessen Verbesserung Sr. Maj. dem Kaiser vorzulegen. — Ihr sind zunächst die Länderstellen (Regierungen, Gubernien) untergeordnet, bei denen ein Geistlicher das Referat über die geistlichen, Schul- und Studienangelegenheiten der Provinz zu führen hat. — Unter den Länderstellen stehen die Kreisämter und die Consistorien (diese jedoch nur insofern, als sie Schulbehörden sind); die Kreisämter haben für den Unterhalt der Schulen und Schullehrer, dann für den Zustand der Schulhäuser, die Consistorien dagegen haben für den Religions- und Schulunterricht, für die Anhaltung der Kinder zur Frömmigkeit und Andacht, dann für die Moralität der Lehrer Aufsicht und Sorge zu tragen. Bei jedem Kreisamte soll der im Schulfache am besten bewanderte Kreiscommissär das Schulgeschäft in Hinsicht auf Baulichkeit und Giebigkeiten führen; bei dem Consistorio ist ein Domherr (der Scholasticus) als Diöcesan-Schulaufseher angestellt, welcher zugleich Referent des Schulwesens der ganzen Diöcese bei dem Consistorium ist. —

Die nächsten Organe sind die Schuldistrictsaufseher, welche die Aufsicht über die Schulen in einem gewissen Bezirke (Decanate) führen. Dieses Amt ist ein bloßes Ehrenamt ohne Gehalt (wer es bekleidet, hat den Titel und Rang eines Consistorialrathes), in der Regel ist es mit dem Amte eines Dechants oder Vicedechants verbunden. Den Schuldistrictsaufsehern liegt ob: a) die Seelsorger in Absicht auf den Religions- und Schulunterricht, dann auf die Beförderung des Schulwesens, b) die Schullehrer in Absicht auf den Fleiß und die Befolgung der Unterrichtsvorschriften, dann auf den moralischen Lebenswandel, c) die Gemeinden in Absicht auf das fleißige Schicken der Kinder zur Schule, und dann auf die Leistung der Gebühren an die Lehrer, d) die Ortsobrigkeit in Absicht auf die Thätigkeit in Beförderung des fleißigen Schulbesuchs und auf das Benehmen gegen die Lehrer zu controliren, und e) über die Schulbaulichkeiten gehörige Aufsicht zu tragen. Je nachdem es sich um äußere oder innere Angelegenheiten der Schule handelt, haben die Schuldistrictsaufseher ihre Berichte an die Kreisämter oder an die Consistorien zu erstatten.

Die nächste unmittelbare Aufsicht über die Trivialschule, und auf dem Lande auch über jede Hauptschule, ist dem Ortsseelsorger anvertraut. Dieser ist die wichtigste Person für die Schule in der dreifachen Beziehung als Religionslehrer, als moralisches Muster und als unmittelbarer Vorsteher und Aufseher des Schullehrers. Er hat in jeder Classe wöchentlich 2 Stunden Religionsunterricht zu ertheilen und in der zweiten Classe 1 Stunde die Evangelien zu erklären; er hat den Schullehrer anzuweisen, wie derselbe den mitangehörten Religionsunterricht mit der Jugend recht nützlich wiederholen und die betreffenden Stellen des Katechismus einlernen lassen soll; er hat auch außerdem die Schule öfters und unvermuthet zu besuchen, den Unterricht und das methodische Verfahren des Lehrers zu leiten, über den Wandel des Lehrers, über den Fleiß und die Sittlichkeit der Schüler, und darüber, daß die Eltern zu fleißiger Schulbenutzung angehalten werden, zu wachen; er hat die Eltern nicht blos durch die beim Anfange des Schuljahres vorgeschriebene Predigt, sonder bei jeder schicklichen Gelegenheit zur guten Kinderzucht und zur Förderung des Schulzweckes zu ermahnen; er hat die vorfindigen Gebrechen mit sanftem Ernste zu verbessern und nöthigenfalls an den Schuldistrictsaufseher zu berichten.

Bei allen Trivial- oder bei den Hauptschulen, welche zugleich die Stelle einer Trivialschule vertreten, muß ein eigenener Ortsschulaufseher bestellt werden, der im Namen der Gemeinde die Aufsicht führt, den Wandel und Eifer des Schullehrers und Gehilfen, den fleißigen Schulbesuch, die Behandlung und Aufführung der Kinder, den Zustand des Hauses und Schulgeräthes, und die unverkürzte Einnahme des Lehrers zum Gegenstande seiner Aufsicht zu machen und bei dem Ortsgerichte zu vertreten hat. Derselbe erhält in der Haupt-

stadt der Provinz von der Landesstelle, sonst vom Kreisamte, ein eigenes Anstellungsdecret mit besonderer Instruction; er behauptet in der Stadt nach den Magistratsgliedern, im Ortsgerichte nach dem Richter mit dem Schullehrer den ersten Rang, und gibt in Schulangelegenheiten seine Stimme ab; auch hat er in der Kirche der Schuljugend zunächst einen eigenen ausgezeichneten Platz. Wir bemerken hiernächst

2) die Schuleinrichtung. a) Arten der Schule. Die zur Volksbildung gehörigen Schulen sind Trivial-, Haupt- und Realschulen. Trivialschulen sollen auf dem Lande und in den Städten, wo ein Pfarrbuch gehalten wird, oder wo sich im Umkreise von einer halben Stunde hundert schulfähige Kinder befinden, oder wo es sonst die Umstände erheischen, bestehen. Wo nur immer möglich, vorzüglich aber in den größeren Städten und Vorstädten sollen die Kinder nach dem Geschlechte getrennt, somit eigene Knaben- und Mädchenschulen errichtet werden; in jedem Falle müssen die Mädchen von den Knaben abgesondert auf eigenen Bänken sitzen. In den Hauptschulen von drei oder vier Classen, deren in jedem Kreise wenigstens Eine sein soll, wird der Jugend zur Vorbereitung für Künste und Handwerke, und für die Handlung geringer Art ein ausführlicherer Unterricht ertheilt, der sie dann zum Uebertritte in die Realschule oder in das Gymnasium qualificirt. In der Hauptstadt jeder Provinz heißt die am besten bestellte Hauptschule die Normal- oder Musterschule. Die Realschulen haben den Zweck, jenen Jünglingen, welche sich den höheren Künsten, dem Handel, dem Wechselgeschäfte, den herrschaftlichen und Staats-Wirthschaftsämtern, den Buchhaltungen u. dergl. widmen wollen, einen ausgebreiteteren, gründlichern Unterricht zu verschaffen.

b) Lehrgegenstände. Diese sind für Trivialschulen auf dem Lande, so wie in den Landstädten und in den Marktflecken: Religionslehre, Erklärung der Evangelien (sonn- und festtägliche Perikopen), Lesen, Schreiben und Rechnen; für die Mädchenschulen der gebildeten Stände auch die deutsche Sprachlehre in der Art, wie auf Hauptschulen. — Die Lehrgegenstände für die gewöhnlichen Hauptschulen mit 3 Classen sind: Religionslehre*) mit dem Inbegriff der biblischen Geschichte und Erklärung der Evangelien, Lesen, Schön- und Rechtschreiben, Rechnen, deutsche Sprachlehre, practische Anleitung zu schriftlichen Aufsätzen, und für künftige Gymnasialschüler das Lesen und Dictandoschreiben lateinischer Wörter. Nach Bedürfniß kann die Hauptschule auch eine 4. Classe in zwei Jahrgängen haben, in welcher nebst den genannten Gegenständen, dann der Baukunst und dem Zeichnen mit Zirkel und Lineal im ersten Jahrgange die populäre Geometrie und die Geographie der österreichischen Monarchie, im zweiten Jahrgange die Stereometrie und Mechanik, das Schönlesen, die Naturgeschichte, die Naturlehre und die Geographie fremder Staaten und Erdtheile gelehrt werden. — Die Lehrgegenstände der Realschulen theilen sich in allgemeine: Religion, Schönlesen, Schön- und Rechtschreiben, Rechnen, schriftliche Aufsätze verschiedener Art, Geographie, Geschichte; und in besondere für den Kaufmann: Handlungswissenschaft, Wechselrecht, Buchhaltungswissenschaft; für den Cameralisten und Landwirth: Naturgeschichte, Naturlehre, Buchhaltungswissenschaft; für den höhern Künstler: Mathematik, Zeichnen, Kunstgeschichte, Chemie. Die französische, italienische und englische Sprache kann jeder Schüler nach Neigung und Bedarf erlernen.

c) Schulbücher. Um den Unterricht ganz nach Gutdünken leiten zu können, sind sämmtliche Schulbücher für alle Trivial- und Hauptschulen der Monarchie bestimmt gewählt und vorgeschrieben. Um diese Schulbücher möglichst wohlfeil zu liefern, besteht in Wien eine eigene Druckerei und ein eigener Verschleiß; für die Provinzen aber ist es den Länderstellen gestattet, mit soliden Buchhandlungen zum Nachdruck der nöthigsten Schulbücher Contracte abzuschließen, bei denen aber die Ablieferung einer Anzahl Gratisexemplare (gewöhnlich 25 %) zur Vertheilung an die armen Kinder stipulirt wird. Die Preise der Bücher sind sehr billig und zur Hintanhaltung jeder Uebervortheilung auf dem Titelblatte angezeigt.

d) Schulpflichtigkeit. Alle Kinder, Knaben und Mädchen, bemittelte und arme, sind vom Antritte des 6. bis zur Vollendung des 12. Jahres schulpflichtig; weshalb alljährlich von dem Schullehrer und Ortsaufseher zur Zeit der Herbstferien eine genaue Beschreibung der schulfähigen Kinder aufgenommen wird. In der Regel zahlen die Eltern für jedes Kind ein den Ortsverhältnissen angemessenes Schulgeld, Arme sind jedoch von allem Schulgelde, und auf dem Lande diejenigen Eltern, welche schon für 3 Kinder das Schulgeld bezahlen, von jeder weiteren Schulgeldentrichtung befreit. Das Wegbleiben von der Schule ohne giltige Ursache wird mit dem Erlage des doppelten Schulgeldes oder bei den Armen mit Arrest bestraft. Der Strafbetrag wird zum Besten der Schulanstalten des Bezirkes verwendet. —

Um aber diesen 7jährigen Unterricht desto mehr haften zu machen, und um eine verhältnißmäßige Fortbildung zu erzielen, sind alle Kinder, mit Ausnahme jener, die eine Hauptschule oder ein Gymnasium besuchen, oder einen häuslichen Privatunterricht erhalten, bis nach zurückgelegtem 15. Lebensjahre zum Besuche der Wiederholungsschule verpflichtet. Diese wird wöchentlich einmal, an Sonnabenden Nachmittags oder an Sonntagen nach dem vor- oder nachmittägigen Gottesdienste, durch beiläufig 2 Stunden für die Knaben und Mädchen abgesondert gehalten, und in derselben die Religion, das Lesen, Schreiben und Rechnen, jedoch mit Rücksicht auf die größere Reife der Jugend, behandelt. Um aber insbesondere Religiosität und Sittlichkeit zu fördern, ist die Jugend beiderlei Geschlechts bis nach vollendetem 18. Jahre zum Besuche der sonntäglichen Christenlehre verpflichtet, welche in der Kirche gehalten, und in welcher die Jugend sowie in der Schule unterrichtet und geprüft wird.

Wo die Akatholiken keine eigenen Schulen haben, müssen auch sie ihre Kinder in die katholischen Schulen schicken; doch sind diese Kinder nicht gehalten, dem Religionsunterrichte und dem Lesen aus dem katholischen

*) Leider! wird in Oesterreichs Elementarschulen noch heute der große christ-katholische Katechismus vorgetragen, den der Jesuit Petrus Canisius auf Befehl Ferdinand I. im 16. Jahrhunderte verfaßte. So berichtet der Verf. folgender Schrift: „Oesterreich im Jahre 1843. Hamburg, bei Hoffmann und Campe." Hier wird S. 22 ff. das ewige Einprägen und Einprügeln der Religion und manche andere Verkehrtheit im Unterrichte u. s. w. gerügt.

Katechismus beizuwohnen, weshalb diese Gegenstände auf die erste oder letzte Schulstunde angesetzt werden müssen; sie erhalten vielmehr den Religionsunterricht von ihren eigenen Predigern, und müssen von diesen nach jedem Schulsemester ein Zeugniß über den hierauf verwendeten Fleiß und den gemachten Fortgang beibringen. Eben so können die akatholischen Kinder vor der Schule warten und diese verlassen, wenn sie dem Gebete beim Anfange und Schlusse der Schule nicht beiwohnen wollen. Haben aber die Akatholiken eigene Schulen, so stehen diese lediglich unter den eigenen Predigern und Superintendenten.

Nach denselben Grundsätzen werden auch die Juden, welche christliche Schulen besuchen wollen, behandelt; wo aber den Juden die Errichtung eigener Schulen gestattet ist, sind diese — jedoch ohne Beirrung des Glaubens und Gottesdienstes — ganz der Oberaufsicht der katholischen Volksschulen unterworfen.

e) Schulzeit. Das Schuljahr fängt in den Trivialschulen nach den Herbstferien, in den Haupt- und Realschulen gewöhnlich mit dem 1. Oct. an. Der Unterricht an den Trivialschulen auf dem Lande ist, wenn die Kinder ganztägig die Schule besuchen, auf 2 Vormittags- und 2 Nachmittagsstunden, wenn sie aber nur halbtägig zur Schule kommen, auf 3 Vormittags- und 2 Nachmittagsstunden bestimmt, doch so, daß in dem einen halben Jahre die größeren, in dem andern halben Jahre die kleineren Kinder zu den 3 Stunden zugelassen werden. Der Unterricht an den Trivialschulen in den Städten und an Hauptschulen wird in 2 Vormittags- und 2 Nachmittagsstunden ertheilt, in der dritten Classe werden wegen Lateinlesen und Schreiben 3, und in der vierten Classe wegen des Zeichenunterrichts 6 Stunden wöchentlich mehr gegeben. In den Realschulen richtet sich die Zahl der Stunden nach der Zahl der Gegenstände, in welchen ein Schüler Unterricht erhält. Außer den Sonn- und Festtagen sind in den Trivialschulen die Vormittage an den Mittwochen und Sonnabenden, in den Hauptschulen der Nachmittag des Donnerstags, in den Realschulen der ganze Donnerstag als Ferialzeit bestimmt; in den Trivialschulen sind überdies noch 14 Tage in der Ernte und 3 Wochen in der Weinlese als Ferien angesetzt; in den Haupt- und Realschulen endet das Schuljahr in der Hälfte August, von wo bis zum 1. Oct. Ferien sind.

f) Prüfungen und Zeugnisse. Prüfungen werden in der Regel nach jedem Semester gehalten; eine derselben ist jedoch mit mehr Feierlichkeit und mit Prämienvertheilung verbunden. Der Director oder der Ortsseelsorger laden die angesehensten Personen, Magistratualen, herrschaftlichen Beamten, Richter und Geschwornen dazu ein. — Schulzeugnisse werden den Schülern, die derselben zum Uebertritte in eine andere Lehranstalt, zur Aufdingung bei einem Handwerke, oder zum Belege eines Gesuches bedürfen, nach dem Ausschlage der letzten Prüfung ausgestellt. In denselben wird der Schulbesuch mit: sehr fleißig, fleißig, unbeständig, selten; das sittliche Verhalten mit: sehr gut, gut, mittelmäßig, schulordnungswidrig oder übel; der Fortgang in den einzelnen Gegenständen mit: sehr gut, gut, mittelmäßig, schwach bezeichnet, und am Ende des Zeugnisses wird die Fortgangsclasse — die erste mit Vorzug, die erste, die zweite, die dritte — bestimmt. Mehr Sehr gut als Gut geben die Vorzugsclasse, Ein Mittelmäßig macht schon derselben verlustig; mehr Gut als Sehr gut, selbst mit zwei, höchstens drei Mittelmäßig geben die erste, mehr Mittelmäßig als Gut die zweite, mehr schwach als Mittelmäßig die dritte Fortgangsclasse.

g) Schulvisitationen. Die Schuldistrictsaufseher haben jede Schule ihres Bezirkes jährlich zu untersuchen, wofür sie eine Gebühr von 3 Gulden aus dem Vermögen jener Kirche, zu welcher die Schule gehört, oder wenn die Kirche hierfür insufficient ist, aus dem allgemeinen Schulfond (so heißt der unter der Regierung Joseph II. im Jahre 1783 aus der einen Hälfte des Vermögens der aufgehobenen Bruderschaften gebildete und dem Volksschulwesen gewidmete Fond) erhalten. Die Schulvisitationen müssen jedoch so vertheilt werden, daß diejenigen Schulen, welche dieses Jahr im Winter untersucht werden, künftiges Jahr im Sommer an die Reihe kommen. Die Ortsseelsorger, der obrigkeitliche Beamte, die Gemeinde durch Richter und Ausschuß, und der Schulaufseher haben dabei pflichtmäßig zu erscheinen; der Schulvisitator leitet die Prüfung, verhandelt mit Allen gemeinschaftlich und mit Jedem abgesondert; er hebt die vorhandenen Mängel und fördert das Beste der Schule nach Möglichkeit; er nimmt über den ganzen Visitationsact ein Protocoll auf und berichtet hierüber an das Consistorium und an das Kreisamt.

3) Lehrpersonale.

Sämmtlichen bei den Volksschulen angestellten Lehrern ist gestattet, sich der den Staatsbeamten bewilligten Uniform von der für den Lehrerstand bestimmten Farbe und mit der normalmäßigen Stickerei zu bedienen; damit sind also sämmtliche Lehrer als Staatsbeamte erklärt.

a) Heranbildung. Für die Bildung künftiger Lehrer der Trivialschulen wird an einer der Hauptschulen eines jeden Kreises ein 3monatlicher Curs gehalten, in demselben werden die Schulamtscandidaten theoretisch und practisch unterrichtet, am Ende desselben in Gegenwart des Schuldistrictsaufsehers geprüft, und im Fall des guten Bestehens mit dem Zeugnisse: „Kann als Gehilfe gebraucht werden," entlassen. Haben die Candidaten ein Jahr lang als Gehilfen gedient, sich durch Fleiß, Methode, Disciplin und Sittlichkeit ausgezeichnet, und das 20. Altersjahr zurückgelegt, so werden sie nach vorläufiger Prüfung vor dem Schuldistrictsaufseher, von dem Consistorium mündlich und schriftlich streng geprüft, und erhalten dann die Adjustirung ihres Zeugnisses mit der Formel: „Kann als Lehrer in Vorschlag gebracht werden." Lehrerinnen der Mädchenschulen müssen sich in Ermangelung öffentlicher Anstalten auf Privatwegen unterrichten lassen, und werden auf dem Grunde einer vor dem Schulaufseher der Diöcese bestandenen Prüfung mit dem Lehrfähigkeitszeugnisse versehen; nebenbei müssen sie sich aber auch zum Unterricht in den weiblichen Arbeiten qualificiren, und die Prüfung hierüber in einem Frauenkloster bestehen.

Für die Bildung derjenigen, welche bei einer Hauptschule als Lehrer angestellt werden wollen, wird an der Normalhauptschule des Landes ein 6monatlicher pädagogischer Lehrcurs gehalten, in welchem die Grundsätze des Schulunterrichts gründlich abgehandelt, und aus denselben die Methoden für jeden Gegenstand entwickelt

werden. — Für Lehrämter an Realschulen ist die Bildung durch eine Realschule und der 6monatliche Präparandencurs wesentliche Bedingung; unter mehrern Competenten wird der Tüchtigste im Wege einer ordentlichen Concursprüfung gewählt.

b) Anzahl in jeder Schule. In den Trivialschulen von Einem Lehrzimmer ist Ein Lehrer nur anzustellen; wird aber in mehren Lehrzimmern Unterricht ertheilt, so hält der Lehrer so viele Gehilfen, als nebst ihm für die Anzahl der Lehrzimmer erforderlich sind. Zur bloßen Bequemlichkeit darf sich der Lehrer keine Gehilfen halten; treten Körper- oder Geistesschwächen ein, so muß die besondere Erlaubniß zur Annahme eines Gehilfen nachgesucht werden. In den Mädchenschulen für gebildete Stände unterweisen sowohl in den Lehrgegenständen als in den weiblichen Arbeiten in 2 Lehrzimmern 2 Lehrerinnen und eine Gehilfin. Den Religionsunterricht ertheilt in den Trivial- und höhern Mädchenschulen der Ortsseelsorger oder dessen Cooperator. — In den Hauptschulen sind so viel Lehrer als Classen; der würdigste unter ihnen ist Director, und hat als solcher den Rang der wirklichen Magistratspersonen. Auch hier ist der Ortsseelsorger oder dessen Cooperator Katechet der Schule. An den Normalschulen von vier Classen ist ein eigener Director, ein eigener Katechet und auch eine größere Anzahl Lehrer angestellt. — Das Personale an der Realschule besteht aus einem Director, einem Katecheten, fünf Materienlehrern und den Sprachlehrern.

c) Anstellung. Die Directoren der Normalhauptschule und die Directoren und Lehrer der Realschule werden auf Vorschlag des Consistoriums und der Landesstelle von der Studienhofcommission, die Directoren, Lehrer und Gehilfen, dann die aus dem Religionsfond — einem unter der Regierung Kaiser Josephs II. im Jahre 1782 aus dem Vermögen aufgehobener Klöster und gesperrter Kirchen gebildeten, blos zu kirchlichen Zwecken bestimmten Fond — besoldeten Katecheten an Hauptschulen werden auf Vorschlag des Consistoriums von der Regierung ernannt. Stiftern und Klöstern, welche öffentliche Schulen haben, steht das Recht zu, die Stellen der Directoren, Lehrer und Lehrerinnen durch ihre eigenen, jedoch bereits befähigten Individuen zu besetzen, wozu sie jedoch vorläufig durch das Consistorium die Genehmigung der Landesstelle einholen müssen. Die Lehrerinnen an den Mädchenschulen für gebildete Stände, und die Lehrerinnen an den Trivialschulen in Städten und auf dem Lande werden in Folge der Präsentation des hierzu Berechtigten (dieses kann die Landesregierung, die Herrschaft, der Pfarrer, die Gemeinde, oder beide letztern cumulativ sein) vom Consistorium angestellt. Ein so angestellter Lehrer gehört in die Zahl der beständig vom Militärdienst Befreieten *). Lehrer, welche mehre Jahre hindurch mit Auszeichnung dienen, erhalten von der Regierung das Bestätigungsdecret, wodurch sie bei geringeren Fehlern vor Entfernung von Seiten der Präsentanten geschützt sind. Diejenigen Lehrer, welche Gehilfen selbst bezahlen, dürfen diese auch selbst, jedoch zur Verhütung von Mißbräuchen, immer nur mit Genehmigung des Schuldistrictsaufsehers, annehmen.

d) Besoldung. Auf dem Lande soll jeder Schullehrer wenigstens 130, jeder Gehilfe wenigstens 70 Gulden als Gehalt (gesetzliche Congrua) empfangen. Erledigte Meßner-, Organisten- und Chorregentenstellen sollen den Schullehrern zugewendet, deren reines Erträgniß aber in ihren Gehalt eingerechnet werden. Das Schulgeld soll, wo es möglich ist, in Gemeindebeiträge umgewandelt werden. Die Naturaleinkünfte sind in guter Qualität zu entrichten, oder nach dem Landpreise zu bestimmen; willkürliche, zufällige Geschenke sind nicht in Anschlag zu bringen, Kleinigkeiten, z. B. Eier, Würste, sind als Geschenke anzusehen. Holz zur Schulbeheizung darf nicht als Einkommen des Schullehrers berechnet werden. Entstehen Beschwerden zwischen Lehrern und Gemeinden über das Schuleinkommen, so sind dieselben allzeit nur auf dem politischen (administrativen) und nicht auf dem Rechtswege abzuthun. Steht ein Schullehrer mit seinem Einkommen unter der gesetzlichen Congrua, so tritt zur Ergänzung derselben für den Fall, daß sie anderswie durchaus nicht aufgebracht werden kann, der allgemeine Schulfond als Dotant ein.

Den Schullehrern ist im Interesse des Dienstes zwar der Betrieb eines Gewerbes, keineswegs aber ein erlaubter Nebenverdienst in freien Stunden verboten, vielmehr ist ihnen nahe gelegt, sich für den Dienst eines Rechnungsführers einer Gemeinde zu qualificiren. Den Ehegattinnen der Schullehrer ist gestattet, irgend eine freigegebene Beschäftigung, als: Verfertigung weiblicher Handarbeiten, Handel mit Victualien, Unschlittwaaren u. dergl., jedoch außerhalb des Schulhauses, zu betreiben. — Die Lehrer an Haupt- und Realschulen sind für sich und ihre Witwen pensionsfähig. Die Triviallehrer werden im Alter und bei Krankheiten durch Beigebung eines Gehilfen unterstützt, und können den Dienst auch zu Gunsten eines Sohnes, wenn derselbe hierzu vollkommen geeigenschaftet ist, abtreten; die Versorgung ihrer Witwen und Waisen fällt aber, wenn sie wenigstens 3 Jahre gedient haben, den Gemeinden zur Last.

e) Zurechtweisung und Bestrafung. Mängel in der Methode, im Fleiß und Betragen der Lehrer sollen die Seelsorger und Schuldistrictsaufseher durch Erinnerung, Belehrung, Ermahnung, Anleitung zu heben bemüht sein. Bei Mängeln, die nicht so leicht auf der Stelle zu verbessern sind, kann der Lehrer auf eine oder mehre Wochen zu einem benachbarten Lehrer (Musterlehrer) gewiesen, und von diesem theoretisch und practisch unterrichtet werden; auch kann ihm auf einige Zeit ein tüchtiger Lehrgehilfe zur Ertheilung des nöthigen Unterrichtes und zur vorschriftsmäßigen Einrichtung der Schule beigegeben werden. Wirken diese Mittel nichts, so wird dem Lehrer auf seine Kosten ein Schulprovisor gestellt, der selbstständig die Schule zu besorgen hat, so daß dem Lehrer bloß der Meßnerdienst verbleibt. Unfleiß und Saumseligkeit im Dienste, Unverträglichkeit mit der Gemeinde, Insubordination, eingewurzelte Trunkenheit, Mißhandlung der Kinder durch Züchtigung wird, wenn Verweis und Drohung ohne Wirkung geblieben sind, mit der Dienstentsetzung, Unsittlichkeit wilderer Art, vor Allem aber Verführung der Jugend wird sofort mit Cassation und Unfähigkeitserklärung zum öffentlichen und Privatunterrichte bestraft.

*) S. Oesterreich im Jahre 1843. S. 61.

4) Schulgebäude.

a) Beschaffenheit. Das Schulhaus muß auf einem ruhigen Platze gelegen sein und nebst der nöthigen Anzahl von Lehrzimmern auch die Wohnung des Lehrers in sich fassen. Beim ganztägigen Unterrichte sind auf Einen Lehrer nicht über 80 Kinder zu rechnen; steigt die Kinderzahl über 100, so muß Ein Gehilfe, steigt sie über 200, so müssen 2 Gehilfen beigeben werden. Ein Lehrzimmer für 40—50 Schüler soll 21 Schuh lang und 18 Schuh breit, ein Lehrzimmer für 50—60 Schüler soll 23 Schuh lang und 18 Schuh breit u. s. f., es soll wenigstens 10 Schuh hoch und heitzbar, überdies aber theils der Trockenheit, theils deswegen, damit die Fenster höher zu stehen kommen und die Kinder durch Vorübergehende nicht zerstreut werden, zwei bis drei Stufen über die Straßenhöhe erhoben sein. Die Wohnung des Schullehrers soll aus einem heitzbaren Wohnzimmer, aus einer Kammer und aus einer Küche mit dem Heerde bestehen; wo es nöthig ist, soll der Schullehrer einen Backofen, eine Speisekammer oder einen Keller zum Einsatze der Eßwaaren, eine verwahrte Holzlage und einen Brunnen haben; Weinkeller und Kuhstall sind Gegenstand des freiwilligen Uebereinkommens der Baupflichtigen. Wo ein Gehilfe nothwendig ist, muß für denselben ein eigenes heitzbares Zimmer vorhanden sein.

b) Einrichtung. Eine große schwarze Tafel, Sitz und Tisch für den Lehrer auf einem etwas erhöhten Orte, die erforderliche Anzahl Schulbänke, ein verschließbarer Schrank zur Aufbewahrung von Büchern, Schreibrequisiten u. dergl., die nöthigen Wandtafeln, die Schulgesetze und ein erbauliches Bild machen die Einrichtung der Lehrzimmer aus. Die Schulbänke mit dem Sitze und Schreibtische müssen für 3 Schüler 5 Schuh 3 Zoll, für 4 Schüler 7 Schuh, für 5 Schüler 8 Schuh 9 Zoll, für 6 Schüler 10 Schuh und 6 Zoll lang sein (so daß also auf jedes Kind ein Raum von 21 Zoll der Banklänge kommt), der Breite nach müssen sie 2 Schuh oder 2 Schuh 2 Zoll haben. Der Gang zwischen zwei Reihen Bänke muß 2 Schuh 6—8 Zoll breit sein.

c) Kostenbeitragspflicht. Zum Neu- und Reparaturbau an Trivialschulen und an einfachen Hauptschulen haben, wenn nicht Verträge etwas Andres bestimmen, die Grundobrigkeiten die Baumaterialien, die Kirchenpatrone (welche auch zugleich Patrone der Schule sind, und als solche in der Regel das Recht haben, den Schullehrer zu präsentiren) die Auszahlung der Professionisten, die Gemeinden die Hand- und Zugdienste beizutragen. Bei den Normal- und Kreishauptschulen fallen die Professionistenkosten, dann die Hand- und Zugarbeiten dem allgemeinen Schulfond zur Last. Ganz dieselbe Concurrenz findet bei Aufbringung des Miethzinses in dem Falle, wenn die Schule kein eigenthümliches Local besitzt, dann bei Anschaffung der Schulbedürfnisse (z. B. Vorzeichnungen, Modelle, Instrumente) und der Schuleinrichtungen, endlich bei Anschaffung des Brennholzes, wovon 6 Wiener Klaftern auf 1 Schulzimmer gerechnet werden, Statt. Wenn die Grundherrschaft eigene Waldungen besitzt, so hat sie das nöthige Brennholz zu beschaffen, doch hat dann der Patron die Hälfte des Holzwerthes nach dem Localpreise zu vergüten, und die Gemeinde das Abstocken und Fähren des Holzes zu übernehmen; besitzt aber die Gemeinde eigene Waldungen, so hat sie das Brennholz zu liefern und die Fällung und Zufuhr desselben zu besorgen, die Grundherrschaft und der Patron haben ihr aber zwei Drittel des Werthes nach dem Ortspreise zu vergüten. Wo früher die Kinder das Holz stückweise zur Schule bringen mußten, hat die Gemeinde allein für die Beschaffung des Holzes aufzukommen.

Ohne das im Vorhergehenden angegebene Volksschulwesen der k. k. österreichischen Staaten mit dem Schulwesen anderer Staaten, z. B. Preußens, Sachsens, Württembergs, Baierns u. s. w. hier in Vergleichung bringen zu wollen — wodurch diese Abhandlung für die Real-Encycl. zu stark angewachsen wäre — so können wir doch behaupten, daß es ein geregeltes und ineinandergreifendes Ganzes ist. Das preuß. Volksschulwesen ist noch nicht überall im Lande so vollkommen ausgebildet und mangellos, daß es mit dem österreichischen nicht in Vergleich gebracht werden könnte, in einzelnen Provinzen Preußens liegt es sogar noch im Argen; auch das sächs. Volksschulwesen läßt noch viel zu wünschen übrig. — Man sehe in Betreff des österr. Volksschulwesens noch die pädagog. Real-Encycl. unter dem Art.: „Böhmens Schulwesen."

Die Zahl der Elementar- oder Trivialschulen hat sich in den letzten Jahren außerordentlich vermehrt, und hierin ist verhältnißmäßig nur Ungarn, das sonst so liberale Ungarn am meisten zurückgeblieben. Die Anzahl derselben betrug 1834, mit Ausnahme Ungarns, 19,268, welche von 2,283,951 Schülern (1,289,423 Knaben und 994,538 Mädchen) besucht wurden.

Die höhern Lehranstalten sind in den letzten 10 Jahren weder wesentlich erweitert noch vermehrt worden. Außer den neun Universitäten zu Wien, Prag, Pesth, Lemberg, Olmütz, Grätz, Insbruck, Padua und Pavia, gibt es 55 Lyceen mit philosophischen und juridischen Studien (darunter 12 in Ungarn), philosophische und theologische Lehranstalten, 36 (darunter 7 in Ungarn), besondere Lehranstalten für Oeconomie, Bergbau, Forstwesen, Thierarzneikunde u. s. w. 130 Gymnasien außerhalb Ungarns 116 katholische und 14 akatholische) und 80 Gymnasien in Ungarn (67 katholische und 13 akatholische).

Taubstummen- und Blinden-Institute bestehen zu Wien, Prag, Mailand, Lemberg, Linz und Brixen. Polytechnische und technische Lehrinstitute sind in Wien (dieses kostete bei seiner Errichtung über 500,000 fl. M.), Prag, (Joanneum).

Theologische, öffentliche, bischöfliche und Klosterhaus-Lehranstalten sind 55, mit 324 Directoren, Professoren und Adjuncten. Das höhere Priesterbildungsinstitut zum heil. Augustin in Wien hat 5 Vorgesetzte und 32 Priesterzöglinge. Außerdem besteht zu Zara ein illyrisch-theologisches Studium für nicht unirte Griechen, zu Wien eine höhere protestantische theolog. Lehranstalt mit 6 Professoren, dann zu Padua eine höhere Rabbinerschule.

Noch sind zu bemerken Convicte und Pensionate: Die Theresianischen Ritteracademien zu Wien und Innsbruck. Die orientalische Academie zu Wien. Die Militärerziehungsanstalten; öffentliche Convicte 22, ohne die zahlreichen Seminarien, ohne die Erziehungsanstalten weiblicher Orden, und ohne die Privatconvicte, deren es in der Lombardei allein 31 mit 13040 Zöglingen gibt. — Sternwarten, öffentliche zu Wien, Prag, Mailand und Padua; private im Stifte Krems-

münster. — Universitäts- und Lycealbibliotheken mit 70 Beamten. Academie der bildenden Künste in Wien mit 4 Directoren, 26 Professoren, Adjuncten und Correctoren, und mit beinahe 1,300 Kunstschülern. — Academie der bildenden Künste zu Mailand und Venedig. — Kunstvereine: Der Musik zu Wien mit 200 Schülern beiderlei Geschlechts; der Malerei zu Bergamo (Academia Carrara).

Noch manche andere Lehr- und Bildungsanstalt ist übergangen.

Schlüßlich weisen wir noch auf den von Pescheck in der pädagog. Real-Encycl. befindlichen Art. „Böhmens Schulwesen" hin, der auch in Jackschs pädagog. Jahrbuch u. s. w. übergegangen ist, und auf die dort als von Sondermann verfaßte Schrift: „Ansichten und Vorschläge in Bezug auf das öffentliche Schulwesen." Noch machen wir folgende Schriften namhaft:

Eggers Nachrichten von der beabsichtigten Verbesserung des öffentlichen Unterrichtswesens in den österreichischen Staaten. Tübingen, 1812. — Politische Verfassung d. deutschen Schulen in den k. k. deutschen Erbstaaten. Wien, 1833 und J. H. v. Wessenberg d. Elementarbildung d. Volks in ihrer fortschreitenden Ausdehnung und Entwickelung. Constanz. 2. Aufl. 1835.

Orthoepie, Orthoepik s. Orthophonie.

Orthographie (Rechtschreibung, Rechtschreiblehre).

I. Begriff, Wichtigkeit und Schwierigkeit der Rechtschreiblehre. —

Die Orthographie (vom griech. ὀρθως richtig und γραφειν schreiben) oder Rechtschreiblehre ist ein Theil des Sprachunterrichtes und umfaßt alle diejenigen Regeln, nach welchen die Wörter einer Sprache in den bekannten Schriftzeichen darzustellen sind. Im weitern Sinne begreift sie auch die Interpunctions- oder Zeichensetzungslehre, welche die Gesetze aufstellt, wonach die Unterscheidungszeichen bei der schriftlichen Gedankendarstellung angewendet werden.

Daß die Rechtschreiblehre ein nothwendiger Unterrichtsgegenstand der Volksschule sei, bezweifelt jetzt Niemand: denn alle Lehrer sind von der Wichtigkeit der Orthographie überzeugt. Durch die Rechtschreibung werden viele Zweideutigkeiten und Mißverständnisse beseitigt: schon deshalb ist die Erlernung derselben nöthig. Noch dringlicher erscheint sie, weil man in unserer Zeit die Orthographie eines Menschen nicht selten (wiewohl nicht mit vollem Rechte) zum Maaßstabe seiner Bildung nimmt. Auch manche Schulrevisoren pflegen den Stand einer Schule danach zu beurtheilen, ob die Kinder richtig schreiben oder nicht. — Für die Volksschule ist besonders zu erwähnen, daß ein gut geleiteter orthographischer Unterricht auch auf die formale Bildung der Schüler Einfluß hat.

Durch die Wichtigkeit der Orthographie darf sich der Lehrer nicht verleiten lassen, ihr einen zu hohen Werth beizulegen und auf Kosten derselben die Sprachbildung selbst zu vernachlässigen. Wird nämlich die Frage gestellt: ob den Kindern der Volksschule stylistische oder orthographische Fertigkeit wünschenswerther sei? — so müssen wir uns unbedingt für die erstere entscheiden, und wir würden gern auf letztere verzichten, im Fall durch das zu ängstliche Betreiben des orthographischen Unterrichtes die Fertigkeit, sich mündlich und schriftlich auszudrücken, benachtheiligt werden sollte.

Eben so wenig darf der Lehrer den orthographischen Unterricht zu leicht nehmen oder vernachlässigen: denn das Erlernen der Rechtschreibung ist schwieriger, als es beim ersten Anblicke scheint. Woher käme es sonst, daß die Volksschule kaum einen Schüler entläßt, der in der Orthographie durchaus nicht mehr fehlt? woher käme es, daß auch die besten Schüler nach ihrem Austritte aus der Schule bei mangelnder Uebung die erlernten Regeln so leicht wieder vergessen? — Nicht bloß die große Unachtsamkeit der Kinder selbst steht einem fruchtbaren orthographischen Unterrichte entgegen. Da die Orthographie zumeist durch Othoepie (von ὀρθως richtig und επειν sprechen = Rechtsprechung) bedingt ist, so darf uns das unrichtige Schreiben unsrer Schulkinder nicht befremden: denn — hilf Himmel! — wie mangelhaft ist das Deutsch, das sie sprechen? und wie traurig steht es darin selbst mit vielen unsrer Landschullehrer. — Wie wenig wird in den Schulen Mitteldeutschlands zwischen d und t, b und p, ei und áu u. s. w. unterschieden! — Nehmet hinzu, daß auch die richtige Aussprache nicht immer eine sichere Führerin ist: denn in einigen Fällen gibt sie uns über die Orthographie eines Wortes gar keine Andeutung (man denke an die Buchstaben f und v), in andern kann sie uns sogar irre führen, z. B. da, wo das e mit dem Tone des á (Regen, Segeln) ausgesprochen wird. — Ferner setzen einige orthographische Regeln schon genauere Bekanntschaft mit der Grammatik, selbst eine tiefere Einsicht in das Wesen der Sprache voraus, wie man dieselbe von Kindern einer Volksschule nicht durchaus verlangen kann. Ja sogar das Zurückgehn auf den Stamm eines Wortes gibt über die Orthographie desselben nicht immer Aufschluß. Endlich ist auch das Schwanken auf dem Gebiete der Rechtschreibung ein Hinderniß ihrer Erlernung.

II. Methode und Lehrgang des orthographischen Unterrichtes.

Zwischen der Art und Weise, wie die Orthographie sonst in der Volksschule behandelt wurde, und der Methode, welche die neuern Pädagogen für diesen Lehrgegenstand vorschlagen, ist ein bedeutender Unterschied.

Früher beschränkte sich der deutsche Sprachunterricht fast blos auf Rechtschreiblehre, und man suchte den Zweck dieses Unterrichts nur durch Dictiren zu erreichen. Dies Dictiren geschah (geschieht, sollte es vielmehr heißen) in vielen Schulen ohne Plan und Ordnung: der Lehrer dictirte seinen Schülern, was ihm gerade in die Hände fiel, — oft lang ausgedehnte Geschichten, die sich durch ein ganzes Schuljahr wie Papier ohne Ende hindurchzogen. Oder er verfuhr nach einem Plane, d. h. er stellte irgend eine orthographische Regel auf, und gab nun zu derselben Uebungsbeispiele, — die, eben weil sie keinen andern Zweck hatten, als die Regel zu erläutern, so bunt durcheinander lagen, wie die Geräthschaften im Zimmer eines Junggesellen. — Diesen sogenannten Regeln gingen nicht selten eine Menge Ausnahmen zur Seite, wodurch die Regel so gut wie vernichtet wurde. — Das Schlimmste war, daß die eigentlichen orthographischen Hauptregeln der alten Schule gar nicht Stich hielten. Denn oben an stand die Regel: „Schreibe, wie du sprichst!" Die confuseste aller Regeln, die man Dorfkindern geben kann! Was will herauskommen, wenn der Bauerjunge schreibt, wie er spricht? — Doch du setzest hinzu: „wie du richtig hochdeutsch sprichst." Aber eben das ist der Stein

des Anstoßes: dein Junge kann noch nicht hochdeutsch — was hilft ihm also deine Regel? — Nicht viel besser ist's mit den beiden andern Regeln, durch welche der Schüler auf die Abstammung und den herrschenden Sprachgebrauch hingewiesen wird. Die Abstammung ist nicht immer entscheidend und überdies von dem Schüler nicht immer leicht aufzufinden. Den Schüler auf den herrschenden Sprachgebrauch hinweisen ist nichts anders, als ihm sagen: „Willst du richtig schreiben, so — lerne es!"

Neuere Methodiker sind dagegen der Ansicht, daß Orthographie zwar ein wesentlicher Theil der Grammatik, aber noch lange nicht Grammatik selbst sei; die Sprachlehre und die Rechtschreibung können nicht von einander getrennt werden. Einige (unter ihnen Becker) meinen: die Orthographie müsse auf die Grammatik gegründet werden und darum der eigentlichen Sprachlehre erst nachfolgen. Doch besser ist's die Orthographie neben der Grammatik hergehen zu lassen, wodurch die Begründung jener auf diese noch mehr erleichtert wird.

Dabei verwerfen sie das Dictiren entweder ganz, oder wollen dasselbe doch sehr beschränkt wissen. Sie gehn dabei (wie Vormann und Vogel thun) von dem Grundsatze aus: „Was die Lautsprache für das Ohr, das ist die Schriftsprache für das Auge" — und wenden somit auf die Rechtschreiblehre das Wort des alten Weisen Seneca an: „Homines amplius oculis quam auribus credunt." *) Deshalb halten sie es für durchaus nöthig, den Schüler in der freien und scharfen Auffassung der „Physiognomieen der Wörter" zu üben, und demselben „die Wortbilder" in größter Anschaulichkeit und Deutlichkeit darzustellen. Wie leicht die Schreibung der Wörter mittels des Auges erlernt werde, — davon kann man sich in jedem Taubstummeninstitute überzeugen; der Taubstumme begeht selten Verstöße gegen die Orthographie, weil ihn beim Schreiben nur die Eindrücke leiten, die er durch das Auge empfangen hat.

Ganz ohne Regeln wird auch der orthographische Unterricht nicht abzuthun sein; aber für diese Regel ist das Hauptgesetz: Einfachheit. — Sodann wird auch hier die heuristische Lehrform angewendet werden müssen, wenn der orthographische Unterricht geistbildend sein soll. Der Lehrer gebe also nicht erst die Regel, dann die Beispiele, sondern er stelle zuerst Beispiele auf und leite die Kinder so, daß sie an dem Gegebenen die Regel selbst finden.

F. Otto, (Rector in Mühlhausen), der sich ebenfalls gegen den orthographischen Unterricht als einen besondern, neben den andern Unterrichtszweigen hinlaufenden Lehrgegenstand erklärt, ist der Ansicht, daß der orthographische Unterricht mit dem Elementar-Lesenunterrichte auf der Stufe zu verbinden sei, auf welcher das Wörterlesen beginnt. Er sagt rücksichtlich des beim orthographischen Unterrichte zu befolgenden Lehrganges: „Nachdem das bestimmte Pensum gelesen, die gelesenen Wörter in Sylben und Laute zerlegt und ob des Verständnisses derselben kurze Nachfrage gehalten worden, wird ein Wort nach dem andern unter Fixirung desselben mit dem Auge buchstabirt. Dies ist der Act der Auffassung. Um dieselbe zu verstärken und zu erfahren, ob sie wirklich statt gefunden, wird sodann die ganze Wörterreihe noch einmal aus dem Kopfe buchstabirt und hierauf dieselbe der innern Auffassung gemäß dargestellt. Ist die Auffassungskraft der Schüler für diese Art der Objecte etwas erstarkt, so findet auch eine Hinweisung des Schülers auf die Beachtung der Abstammung der Wörter dadurch statt, daß man bei einem Stammworte die Ableitungen desselben erwähnt und ihre Schreibung feststellt. Dasselbe Verfahren waltet auf der folgenden Stufe ob, auf welcher der orthographische Unterricht mit dem Sprachunterricht in Verbindung tritt. — Das Latein fällt auf dieser Stufe weg und auch das Buchstabiren trifft nur diejenigen Wörter, für welche dasselbe Behufs der Auffassung ihrer Schreibung für nöthig erachtet wird. Es steigert sich hier außerdem die Forderung jederzeit ein ganzes Lesestück aus der Erinnerung richtig niederzuschreiben, dadurch, daß auch die Scheidezeichen zu merken und beim Niederschreiben zu setzen sind. — Diese Aufschreibungen sind zugleich Schönschreibeübungen; sie führen, wenn man die Zeit zur Ausführung je mehr und mehr beschränkt, also die Hand zu einer beschleunigten Bewegung nöthigt, zu großer Sicherheit und Geläufigkeit im Schreiben und helfen das Buchstabenmalen verdrängen."

„Durch das vorstehend bezeichnete Verfahren wird die Hauptaufgabe des orthographischen Unterrichts gelöst. Das Weitere baut sich von selbst auf durch Lesen, Auswendiglernen des Gedruckten und Niederschreiben desselben, Uebungen, welche dem Sprachunterrichte angehören. — Indeß damit sich das practisch Erlernte an etwas Gesetzliches anlehne: so führt man die besondern orthographischen Regeln zum Bewußtsein. Es geschieht dies in der Reihenfolge, welche sich durch die Lese- und Sprachstücke bestimmt, und zwar hebt man diejenige heraus, welche durch die meisten passenden Beispiele in dem Lesestücke veranschaulicht erscheint. Die Schüler sollen die Regel durch Vergleichung selbst finden. Betrifft es z. B. die Regel, daß der kurze Vocal durch die Verdoppelung des nachfolgenden Consonanten kenntlich gemacht werde, so hebt man Beispiele zu dieser Regel und ihrem Gegensatze heraus, läßt durch Vergleichung die unterschiedene Aussprache und darauf die unterschiedene Schreibung und das derselben zu Grunde liegende Gesetz finden und aussprechen. Dieses Hervorheben des Gesetzlichen in der Schreibung erstreckt sich ganz besonders auch auf die grammatischen Formen, auf die Formen, welche nach den Gesetzen der Ableitung und der Flexion gebildet werden, wobei es gar nicht nöthig ist, irgend eine grammatische Terminologie zu gebrauchen. Man erreicht seinen Zweck, wenn man analoge Fälle zusammenschaart und dadurch die Aufmerksamkeit auf die Analogieen in der Sprache hinlenkt. Wird die Wortbildung auf eine sinnige und zweckmäßige Weise betrieben, so hat der orthographische Unterricht davon großen Gewinn. — Auf diesem Wege begegnen sich also Grammatik und Orthographie."

Daß der orthographische Unterricht auf solche Weise mit der Grammatik Hand in Hand gehen müsse, ist schon Th. I. S. 457 ff. in dem Art.: „Deutscher Sprachunterricht" gezeigt worden.

Schon in der Elementarclasse kann für die Orthographie viel geschehen; sie wird durch keine andere Lesemethode so gefördert, als durch den Schreibleseun-

*) „Die Menschen glauben den Augen mehr, als den Ohren."

terricht, den wir nicht dringend genug empfehlen können. (Vgl. den Art. „Leseunterricht"). — Eigenthümlich ist der Weg, den Dr. Vogel einschlägt. Er giebt dem Kinde das Bild eines Gegenstandes und darunter den Namen. Das Kind wird nun angehalten das den Gegenstand bezeichnende Wort nachzumalen und zeichnet so die vorgeschriebenen Buchstaben ab, ehe es die Schriftzeichen kennt; es lernt folglich das geschriebene Wort mittels des Auges in seiner Totalität auffassen, bevor es dasselbe in die einzelnen Bestandtheile, die Schriftzeichen, aufzulösen weiß*). Dies Verfahren nähert sich der Jacotot'schen Methode, die wir im Art. „Leseunterricht" dargestellt haben.

Auf welche Weise der orthographische mit dem grammatischen Unterrichte verbunden werden kann, haben Schweitzer (Methodik für Elementarlehrer S. 184 ff.) und Kirsch (Entwurf eines Unterrichtsplanes S. 37 ff.) gezeigt. — Der allmählich fortschreitende Lehrgang des Sprachunterrichtes führt von selbst auf einfache Regeln, die dem Kinde nicht fremd bleiben dürfen. Für die Mittelclasse reichen allgemeine Regeln hin; in der Oberclasse kommen die besondern zur Sprache.

So führt die Behandlung des Hauptwortes auf die Regel, daß dasselbe mit einem großen Anfangsbuchstaben geschrieben werden müsse. Bei der Aufstellung von Wörterfamilien (Stamm-, abgeleiteten und zusammengesetzten Wörtern) wird zugleich die Verwandlung des a in ä, o in ö, u in ü, au in äu u. s. w. gelernt. Die Besprechung des Eigenschaftswortes gibt Gelegenheit zur Begründung der Regel über die Nachsylben ig und lich. (Die feinern Unterschiede, welche durch die Sylben icht und isch bezeichnet werden, können der Oberclasse aufbehalten bleiben). Ueberall ist die heuristische Lehrform anzuwenden, und nirgends begnüge sich der Lehrer mit dem Aussprechen und Aufschreiben einzelner Wörter, sondern er lasse diejenigen Wörter, auf deren Anwendung es gerade in diesem oder jenem Falle ankommt, zu vollständigen Sätzen verarbeiten. — Der Unterschied zwischen für und vor, wieder und wider kann vom Kinde erst begriffen werden, wenn ihm der Gebrauch der Präpositionen klar geworden ist. Die Schreibung des daß darf nicht eher vorkommen, bis das Kind die Bedeutung abhängiger Sätze kennt.

Auch die Interpunctionslehre ist auf ähnliche Weise dem grammatischen Unterrichte einzuschalten. Anfangs hat es das Kind nur mit der Bildung einfacher Sätze zu thun; hier lernt es den Gebrauch des Schlußpunctes. Frage- und Heischesätze führen auf das Frage- und Ausrufungszeichen. — Weiterhin tritt das Comma auf, noch später Semicolon und Colon, wie es die Erweiterung des einfachen Satzes und die Bildung zusammengesetzter Sätze mit sich bringt. — Die Anwendung der Parenthese, des Gedankenstriches u. a. wird für den Schluß des grammatischen Cursus aufgespart; zur Einübung dieser Zeichen sind vorzüglich die stylistischen Aufgaben zu benutzen. (Vgl. den Art. „Interpunction").

Daß beim orthographischen Unterrichte auch die gleich- und ähnlichlautenden Wörter eine besondere Aufmerksamkeit verdienen, wird Niemand leugnen. Doch ist's unnütz und verkehrt, alle nur mögliche gleichklingende Wörter zusammenzukehren und in gezwungenen Sätzen zum Behufe besonderer Dictirübungen aufzuhäufen. Jene Wörter sind mehr gelegentlich zu erlernen; auf die gebräuchlichsten ist im Sprachunterrichte und bei Stylübungen an geeigneten Orten immer wieder zurückzukommen. Dabei sind nur diejenigen beachtenswerth, bei welchen eine wirkliche Verwechselung möglich ist. So wird es keinem Kinde, dessen grammatischer Unterricht gut geleitet worden ist, in den Sinn kommen die Mehrzahl von Bauch und das Zeitwort beugen mit einander zu verwechseln; gleichwohl gibt ein sehr verbreitetes Lesebuch für Volksschulen unter ähnlichlautenden Wörtern auch den spaßhaften Satz: „Fette Bäuche beugen sich ungern"!

Von den Fremdwörtern gehören die gebräuchlichsten wegen ihrer abweichenden Schreibung allerdings auch in den orthographischen Unterricht; die Landschule reicht hier mit wenigen aus, die bei Gelegenheit zu erlernen sind. Wir würden's leichter haben, wenn wir Deutschen uns entschließen könnten, darin die Franzosen nachzuahmen, welche unbarmherzig auch Fremdwörter über den Leisten ihrer Sprache schlagen. Warum schreiben wir nicht auch Schosseh statt Chaussée, Oransche statt Orange u. dergl.? — Einige Fremdwörter hat man schon germanisirt; an die übrigen wagt man sich noch nicht. Das ist wenigstens nicht consequent.

Auch die gebräuchlichsten Abbreviaturen können gelegentlich erlernt werden.

Der oben vorgezeichnete Weg macht besondere orthographische Lehrstunden entbehrlich. Wer demungeachtet dergleichen Lectionen für durchaus nothwendig hält, den verweisen wir auf die unten anzuführenden Uebungsbücher. Vielleicht ist es manchen unsrer Leser angenehm, einige derartige Lehrgänge hier neben einander gestellt zu finden.

A. Laubling's Lehrgang.

Curs. a) Stammwort und abgeleitete Wörter. b) Kurze Sätze, deren Stoff aus den Wahrnehmungen des Kindes genommen wird. c) Gleichlautende Wörter (?). d) Syllabiren — (Vor- und Nachsprechen, Alles im Chor). Curs II. Verbindung der Schriftzeichen zu Sylben und Wörtern. a) Grundlaut vor einem Mitlaut, b) nach einem Mitlaut, c) zwischen zwei Mitlauten, d) nach zwei Mitlauten, e) vor zwei Mitlauten, f) zwischen drei Mitlauten, g) zwischen vier Mitlauten, h) Zeichensetzung (nach dem Sinne, Anfangs nur durch einen senkrechten Strich), i) zweisylbige Wörter, k) dreisylbige, l) Erzählungen zur Uebung im Setzen der Schriftzeichen, m) Unterschied der Schriftzeichen für einerlei Laute: i, j, f, v, k, c, z, n) y, ie, pf, o) ng, nk, p) aa, oo, ee, ie, h, q) Verdoppelung der Mitlaute, damit verbunden tz, ck, r) ch, g, s) ß, s als Endbuchstaben, t) e, ä.

Methode können wir diesem Lehrgange nicht nachrühmen.

B. Geppert's Verfahren.

(Auch Geppert will die Regel zuvor eingeprägt wissen, ehe die schriftliche Arbeit beginnt).

*) Auf dieses Verfahren ist die neue Bilderfibel basirt: „Des Kindes erstes Schulbuch. Zunächst für die Elementarclassen der Leipziger Bürgerschule bestimmt." Leipzig, 1843. (5 Sgr.). Dr. Vogel gibt in der Allg. S.-Z. 1843. Nr. 87. S. 710 ff. „Eine Verständigung über den Plan und die Bestimmung dieser neuen Bilderfibel" — und erklärt dort: Der nächste Zweck dieses Schulbuches sei „die Verbindung der ersten Schreibeübungen mit d. ersten Anschauungen;" — der entferntere "der sichere Unterbau für d. Rechtschreibung durch frühe Gewöhnung des Kindes, das Wort stets als ein Ganzes aufzufassen."

I. Vorübungen. a) Mündliche. Richtige und deutliche Aussprache der Laute und Wörter. Eigentliche Sprachübungen. Auswendiglautiren mit Berücksichtigung der Sylbentheilung. b) Schriftliche. Darstellung gedruckter kleiner Buchstaben durch Currentschrift, — gedruckter Wörter aus kleinen Buchstaben bestehend, — große Buchstaben, — Dingwörter. Ergänzung des fehlenden Stimmlautes, — der zweiten fehlenden Sylbe in gegebenen Wörtern. — Abschreiben ganzer Sätze und Erzählungen. — Abtheilung der Wörter.

II. Eigentliche Rechtschreibung. Uebung 1 und 2. Rechtschreibung einzelner, als Nachlaut stehender Mitlaute: b, p; d, t; g, k, ch; ſ, s, z, ß; ß, ſſ; k, ck; ll, mm, nn, tt; ng, uk. — Uebung 3. Gebrauch des e, ä; eu, äu. — Uebung 4. e, ö; i, ü. — Uebung 5. z, tz. — Uebung 6. aa, ee, oo. — Uebung 7. f, pf, ph, v. — Uebung 8. th. — Uebung 9. h, ie, ieh. — Uebung 10—12. Fremdwörter. — Uebung 13. dt. — Uebung 14. y. — Uebung 15. ai.

III. Aehnlichlautende, häufigvorkommende Wörter: das, daß — wieder, wider — für, vor. Dergleichen, leicht mit einander zu verwechselnde Wörter. (19 Uebungen).

IV. Interpunction. Ganze Pausen (Punct, Frage- und Ausrufzeichen). Comma (Substantiv-, Adverbialsätze, Ellipsen u. dergl.) Semicolon (Obersatz, Untersatz, Schlußsatz). Colon. Parenthese u. ſ. w.

(Im letztern Abschnitte knüpft Geppert also die Grammatik an die Orthographie, statt dessen wir den umgekehrten Weg vorgeschlagen haben. Die von ihm gegebenen Beispiele und Uebungsstücke sind gut gewählt).

C. Gaucksterdt's Stufengang.

Stufe I. Uebung im Nachschreiben vorgesprochener Buchstaben, Sylben, Wörter. a) Grundvocale und Umlaute. b) Doppelvocale. c) Einfache Sylben. d) Sylben mit 2 Consonanten und 1 Vocal in der Mitte. e) Sylben mit 2 zusammenstehenden Consonanten. f) Sylben mit 3 Consonanten, die zusammenstehen. g) Sylben mit 3 durch einen Vocal getrennten Consonanten. h) Sylben mit 4 Consonanten, von denen 2 vor, 2 hinter dem Vocale stehn. i) Sylben mit 4 und mehren Consonanten. k) Mehrsylbige Wörter. l) Die unechten Buchstaben.

Stufe II. Gebrauch der Dehnungs- und Schärfungsbuchstaben. 1) Dehnung: a) durch Vocalverdoppelung, b) durch Zusetzung eines andern Vocals, c) durch das h, 2) Schärfung: a) durch Verdoppelung desſelben Consonanten, b) durch Ansetzung eines andern Consonanten.

Stufe III. Gebrauch der großen Buchstaben.

Stufe IV. Unterscheidungszeichen.

III. Hilfsmittel zur Förderung des orthographiſchen Unterrichts.

Schon aus dem bisher Gesagten ergibt sich zum Theil, auf welche Weise der orthographische Unterricht gefördert zu werden pflegt. Doch der bessern Uebersicht wegen stellen wir diese Hilfsmittel hier nebeneinander, zugleich mit Beurtheilung ihres pädagogiſchen Werthes.

1) Zerlegen der Wörter in Sylben und Laute. Als eine zweckmäßige Vorübung mag man dieses Syllabiren und Lautiren immerhin treiben; nur verspreche man sich von dieser Uebung für den orthographiſchen Unterricht nicht zu viel. Die bloße Aussprache eines Lautes gibt über das für Darstellung desſelben zu wählende Schriftzeichen nicht immer genügende Auskunft.

2) Buchstabiren. Durch das Buchstabiren will man dem Lautiren zu Hilfe kommen, und dies geschieht auch einigermaßen, insofern das Buchstabiren wenigstens über das entsprechende Schriftzeichen keinen Zweifel läßt. Es ist ein unentbehrliches Hilfsmittel; doch hat sich der Lehrer zu hüten, dasſelbe überall anzuwenden. Wer jedes vordictirte Wort nachbuchstabieren läßt, gewöhnt die Kinder leicht an's gedankenlose Hinschreiben, besonders wenn er sie nicht anhält, über die Gründe der Rechtschreibung Rechenschaft zu geben.

3) Der Leseunterricht wird nur dann ein Hilfsmittel der Orthographie, wenn der Lehrer auf richtige und deutliche Aussprache hält. — Das Durchgehn einzelner Leseſtücke rücksichtlich der Orthographie und Interpunction kann zweckmäßig sein, gehört aber nicht in die Leseſtunde.

4) Ueber das Dictiren, eins der gewöhnlichsten Hilfsmittel, haben wir uns schon ausgesprochen. Auch Geppert erklärt sich dagegen. „Das Ziel des orthographiſchen Unterrichtes durch Dictiren erlangen zu wollen, ist durchaus falsch. Einerseits erzeugt es Faselei, indem das Kind noch nicht hinlänglich geübt sein kann, schnell zu denken, und führt oft zu ungerechtem Tadel; andererseits beleidigt die dadurch entstandene Schrift auf die grellste Weise das Auge." Auch M. Schweitzer ist der Ansicht, daß Dictirübungen den Lehrer leicht zur bloßen Dictirmaschine herabwürdigen und dem Bequemen bald ein recht weiches, immer mehr feſſelndes Faulheitspolster werden können. „Sind die Schüler genöthigt, die in der Sprachlehre gebrauchten Beispielsätze größtentheils aufzuschreiben, und das Gefundene und Erkannte in Beispielen selbst wieder schriftlich darzustellen, so wird das stundenlange geisttödtende Dictiren gewiß entbehrlicher, wenn auch nicht überflüſſig.

Vgl. den Art.: „Dictiren" Th. I. S. 487.

„Durch das Dictiren kann man die Sicherheit eines Schülers in der Rechtschreibung prüfen, seine Fortschritte in dieſer Disciplin controliren, aber nicht durch dasſelbe lehren." (F. Otto). Auch Welte's „kurze Darstellung des Lehrgangs in der Schule zu Steinbach" (1834) stellt den Grundsatz auf: „Die Orthographie muß, ohne Beschwerung des Schülers mit vielen Regeln und ohne jene geisttödtenden Uebungen, die eben nichts andres als die Orthographie zum Zwecke haben, durch schriftliche Arbeiten gelegentlich mit erlernt werden."

5) Abschreibenlaſſen des Gedruckten. Dies Mittel wurde schon früher angewendet und war besonders für Selbstbeschäftigung der Schüler eine beliebte Aushilfe. Auch Bormann hat neuerdings dies Mittel empfohlen und es besonders für die erste Stufe des orthographiſchen Unterrichts in Anspruch genommen. F. Otto dagegen verspricht sich von der Anwendung dieſes Mittels durchaus keinen Erfolg. — Freilich ist gedankenloſes Abschreiben nicht zu verhüten; dennoch halten wir das Abschreiben des Gedruckten für ein sehr gutes Fördermittel der Orthographie, namentlich in Mittelclaſſen, vorausgeſetzt, daß der Lehrer das Abgeschriebene genau controlirt und jeden Fehler rügt.

Wenn irgendwo, so halten wir gerade hier das Certiren der Kinder für anwendbar.

6) Man legt dem Kinde fehlerhaft Geschriebenes oder Gedrucktes vor und fordert von ihm, das Fehlerhafte richtig zu schreiben. Ein sehr beliebtes Mittel der alten Schule, aber wahrlich! eins der verkehrtesten. Es gibt eine namhafte Zahl solcher confusen Vorlegeblätter, die ganz dazu geeignet sind, das Kind auch confus zu machen, und wir begreifen nicht, wie selbst Schulbehörden dergleichen Blätter noch empfehlen können! — (Vgl. Th. I. der Real-Encycl. S. 454).

7) Die Kinder müssen auswendig gelernte Stücke aus dem Kopfe niederschreiben. Wir hörten schon oben, daß F. Otto auf dieses Hilfsmittel einen großen Werth legt, und gewiß ist es von Nutzen, wenn auf dasselbe eben die Bedingungen angewendet werden, die wir beim Abschreibenlassen des Gedruckten namhaft gemacht haben.

8) Die sorgfältige Correctur des von den Kindern Niedergeschriebenen durch den Lehrer selbst ist unerläßlich, wenn orthographische Fertigkeit erreicht werden soll. Am zweckmäßigsten ist's, wenn der Lehrer die fehlerhalten Wörter oder Buchstaben nur unterstreicht oder auch bei fähigeren Schülern nur am Rande der Zeile andeutet, um die Fehler von den Kindern selbst auffinden und verbessern zu lassen. — Wir verweisen unsere Leser hinsichtlich dieses sehr wichtigen Gegenstandes auf den Artikel „Correctur schriftlicher Aufsätze" (pädagogische Real-Encycl. Th. I. S. 449 ff.), wo sie ausführliche Belehrungen finden werden.

9) Verbindung der Orthographie mit kalligraphischen Uebungen ist zweckmäßig, doch nicht ausreichend. Wir meinen damit nicht, daß die kalligraphischen Vorlegeblätter orthographische Regeln enthalten, sondern vielmehr, daß sie eine Menge Beispiele geben sollen, die zur Versinnlichung irgend einer Regel dienen können.

Vgl. J. C. F. Baumgarten Verdeutschungs-Vorlegeblätter. Berlin, 1812. $\frac{2}{3}$ Thlr.

10) Das Aufhängen orthographischer Uebungstafeln. Es sind dies Tabellen, die in großem, auch in der Ferne zu lesendem Drucke die nöthigsten Regeln der Orthographie, so einfach als möglich, hinstellen. Jeder Regel sind wenige Beispiele beigefügt. Es versteht sich von selbst, daß das bloße Aufhängen einer solchen Tabelle zu nichts führt, wenn der Lehrer die einzelnen Regeln nicht zu erklären versteht und nicht oft genug auf dieselben hinweist. — Unter Andern hat Ewich dies Hilfsmittel empfohlen. (S. Allgem. Schulzeit. 1838. S. 203). Auch Zerrenner billigt die Anwendung desselben. Dagegen sagt Dr. Hergang (Zehn Jahre u. s. w. S. 218) von dem Aufhängen solcher Schultafeln: „Es schadet in gleichem Grade, als wenn man einen sogenannten Rechenknecht in der Schule aufhängen wollte. Die Kinder sollen auf richtigem Wege der orthographischen Regel mächtig werden, und dann müssen sie das Mittel der Trägheit, in schwierigen Fällen auf die Regeltafel hinzuschauen, anstatt sich den Grund zu vergegenwärtigen, selbst mißbilligen." —

Sollte der Nutzen, den jene Tafeln gewähren, nicht zu erreichen und doch die davon befürchteten Nachtheile zu vermeiden sein, wenn man statt der Regeln bloß die Beispiele auf solchen Tafeln zusammenstellte? — Das Kind hätte alsdann immer die Anschauung des Richtigen vor sich, und wäre gleichwohl in jedem einzelnen Falle genöthigt, die Regel selbst zu abstrahiren. — Eine andere Art Uebungstafeln sind die von Pöhlmann eingeführten. Vgl. Real-Encycl. Th. I. S. 455 u. Dr. Hergang's Zehn Jahre u. s. w. Th. I. S. 219.

11) Das Anschreibenlassen des Dictirten an die schwarze Wandtafel. Auch dies wird in vielen Schulen geübt, doch ist es nur ein sehr mangelhaftes Hilfsmittel. Zunächst ist eine solche Einrichtung der Wandtafel erforderlich, die das Anschreiben durch Kinder erleichtert. Viel kann ohnehin nicht angeschrieben werden; der Raum der Tafel ist zu beschränkt und das schreibende Kind meist zu unbeholfen. Auch müßte die Tafel so gestellt werden, daß die übrigen Kinder, welche dasselbe Pensum aufgeschrieben haben, nichts absehen können. — Viele Lehrer wählen zu Anschreibern gerade solche Kinder, die am unrichtigsten schreiben, damit sich auf diese Weise Gelegenheit zur Correctur durch die übrigen Kinder darbiete. Gehen wir aber von dem Grundsatze aus, den Schülern das Richtige vor Augen zu stellen, so dürfen wir nur diejenigen Kinder anschreiben lassen, die bereits Orthographen sind. Nach Vollendung des Pensum würde dann die Tafel so zu stellen sein, daß alle Kinder das Angeschriebene sehen können.

12) Man hat auch vorgeschlagen den Schülern dann und wann in einem bekannten Volksdialecte zu dictiren. (S. Kaiser in Hauschel's Magaz. IV. 2. S. 49). Gegen dieses Verfahren lassen sich dieselben Gründe geltend machen, die man gegen das Vorlegen fehlerhaft geschriebener Wörter und Sätze anwendet: denn es macht keinen Unterschied, ob das Fehlerhafte vorgeschrieben oder vorgesprochen wird. (Kaiser erklärt sich a. a. O. S. 44 selbst gegen das fehlerhafte Vorschreiben).

13) Wir halten es für sehr zweckmäßig dem Kinde nicht blos die Correctur des von ihm selbst fehlerhaft Geschriebenen zur Pflicht zu machen, sondern auch von ihm ein mehrmaliges Richtigschreiben des falschen Wortes zu fordern. Es kann dazu der breite Rand des Arbeitsbuches benutzt werden, wenn der Fehler nicht zu viele vorgefallen sind, sonst können die richtigen Wörter auch am Ende der Arbeit zu wiederholten Malen (etwa auf jeder einzelnen Zeile immer nur ein Wort) abgeschrieben, auch wohl die Regel angegeben werden, gegen welche gefehlt worden ist. Zweckwidrig ist es, zwei Colonnen, in der einen die fehlerhaften, in der andern die verbesserten Wörter schreiben zu lassen. — Hat ein leichtsinniger Schüler demungeachtet einen oft gerügten Schnitzer sich abermals zu Schulden kommen lassen, so kann man ihn zu seiner Beschämung das richtige Wort mehre Male an die Wandtafel schreiben lassen; das ist meistens eine sichere Cur.

14) Zum Schlusse sprechen wir noch den Wunsch aus, daß sich die Volksschullehrer größerer Bezirke gegenseitig zur Feststellung einer bestimmten Orthographie vereinigen möchten. Wie viel Schwanken herrscht noch immer auf diesem Gebiete! — Kinder, die als Dienstboten oft die Schulen wechseln, sind nicht selten genöthigt, auch die Orthographie eben so oft zu wechseln. Man denke nur an die willkürliche Schreibung der Wörter: Brot (Brod, Brodt); Dinte (Tinte) deutsch (teutsch). Selbst über Sylbentheilung ist man

nicht einig: hier herrscht die Abtheilung nach Sprech-, dort die nach Stammsylben vor. Nicht besser steht's mit der Interpunction: sogar bedeutende Grammatiker weichen in der Aufstellung der Regeln über den Gebrauch des Comma, des Colon und Semicolon von einander ab. — Für die Schule sollte man sich endlich nach bestimmten Regeln umsehen! — Es wäre dies nur dadurch zu erreichen, daß sich die Vorsteher der Schulconferenzen eines größern Landstriches, nach vorausgegangener Berathung mit den Conferenzgliedern, über eine festzusetzende Orthographie vereinigten. Die Seminardirectoren müßten mit in den Bund gezogen werden, damit schon vom Seminare aus Einheit begründet würde. — Man müßte dabei:

a) Durchgängig das Gebräuchlichste festhalten, selbst wo die Abstammung diesem Schriftgebrauche entgegen wäre — also müßte man dem „Deutschen" vor dem „Teutschen" den Vorzug geben;

b) nur in denjenigen Fällen, wo sich das Gebräuchlichere nicht ermitteln ließe, hätte man auf den Stamm des Wortes zurückzugehn, oder sich an die Autorität der bedeutendsten Sprachforscher zu halten.

c) Vor Neuerungen müßte man sich auf's Sorgfältigste hüten: also die hier und da durch Autorität einiger Pädagogen gangbar gewordene Schreibart: eú statt eu, aû statt âu, kk statt ck, ſſ statt ß u. dergl. ganz aus der Schule verbannen, eben, weil diese Schreibweise, deren Richtigkeit wir dahingestellt sein lassen, zur Zeit nur in der Schule, nicht aber im Leben Platz gegriffen hat.

d) Nur da, wo sich das Neuere bereits vielfach Geltung verschafft hat, sind ihm auch die Pforten der Schule nicht zu verschließen; deshalb schreibe man Hilfe statt Hülfe, Gebirge statt Gebürge, unterscheide zwischen Ahnung und Ahndung u. s. w.

IV. Literatur.

a) Methodik des orthographischen Unterrichts und orthographische Lehrbücher.

Zerrenners Grundsätze u. s. w. Schweitzer's Methodik u. s. w. Wilmsen's Unterrichtskunst. K. Kalcher Schulbl. f. d. Provinz Brandenburg 1843. Hft. 3. Kalcher sagt: „Das Kind muß eine deutliche Anschauung der Wortgestalt erhalten. Diese gewinnt es auf folgende Weise: Der Lehrer bezeichnet in einem Buche, welches in den Händen aller Schüler ist, irgend eine Stelle, die von jedem Kinde aufgeschlagen wird. Mit kleinen Pausen von Wort zu Wort wird anfangs ein einziger Satz von dem Lehrer vorgelesen, wobei er auf das Genaueste jeden Laut articulirt. Er verstattet für jedes Wort so viel Zeit, als nöthig ist, um dasselbe von den Schülern im Chor nachsprechen und aufmerksam betrachten zu lassen Ist auf diese Weise der Satz gelesen, so legen die Kinder das Buch um und schreiben ihn auf abermaliges Vorsprechen des Lehrers nach. Während des Schreibens kann der Lehrer den größten Theil seiner Schüler controliren und jeden Fehler sogleich verbessern lassen. Darauf geht er zu den folgenden Sätzen über, die er in derselben Weise behandelt. Später läßt er gleich größere Abschnitte, statt der kleinern Stücke für Anfänger." F. M. Laubling Versuch einer naturgemäßen Methode d. Orthographie. Erfurt, 1811. ½ Thlr. L. A. Zelter Elemente d. Sprachzeichenlehre, od. d. Aeußere der Muttersprache, d. Rechtschreibens u. s. w. 2. Aufl. Berlin, 1814. ⅝ Thlr. G. Hartung Methodik d. Aufschreiblehre u. s. w. 2 Thle. Erfurt, 1825. 1½ Thlr. K. Bormann d. orthograph. Unterricht in seiner einfachsten Gestalt. Berlin, 1840. J. P. Schleheck Anleit. z. Rechtschreibung nach d. Lautlehre. Ein methodisches Handb. f. Lehrer an Elementarschulen. 2. Aufl. Aachen, 1838. ⅞ Thlr. Geppert Darstellung einer Verfahrungsart im orthograph. Unterrichte. Rossel's Wochenbl. f. Elementarlehrer. 1831. Nr. 6 u. 7. Stufengang des orthogr. Unterrichts in der Volksschule — v. A. J. Ganckserdt. Allg. Schulzeitung 1830. Nr. 142. Ueber d. Rechtschreibeunterricht in d. Volksschulen — v. J. L. Ludwig. Allg. Schulzeit. Nr. 59. Ueber Orthographie v. M. Prätor. 1833. Nr. 39. Ueber Neuerungssucht in d. deutschen Orthographie. u. Jahrg. 1841 Nr. 139 ff. Bemerkungen üb. d. orthogr. Unterricht (mit Bezugnahme auf Bormann's Schrift und Becker's Grammatik) von F. Otto. Dieselbe 1842 Nr. 92 „Einige Gedanken üb. ein Hilfsmittel beim Unterricht in der Rechtschreibung." (Das Abschreiben). Dr. C. Vogel's „Bemerkungen üb. Orthographie" — in dessen Schulwörterb. d. deutschen Sprache. Leipzig, 1841. Hauschel's Magaz. f. Pädagogik u. s. w. 1839. IV. 2. S. 35 ff. „Was versteht man unter Rechtschreiblehre?" v. Kaiser. Dr. Heyse's gesammelte Schriften und Reden. Quedlinburg 1826. S. 70. J. C. Körnig Anleit. z. einem gründlichen (?) Elementarunterrichte im Rechtschreiben. Bautzen, 1842. ⅓ Thlr. Gg. A. Winter Unterricht in der deutschen Rechtschreibung in seinem ganzen Umfange. Leipzig, 1843. 3 Bde. Münch d. Ganze d. Orthographie. Augsburg, 1834. L. V. Jüngst d. deutsche Rechtschreibung. Münster, 1843. 1⅓ Thlr. Dessen d. Regeln d. deutschen Rechtschreibung. Ein Leitfaden f. Schüler bestimmt. Münster 1842. ⅓ Thlr. Wohlfeilstes Hilfsbüchlein b. d. orthogr. Unterricht den Schülern in die Hände zu geben. 2. Aufl. Schneeberg, 1843. ⅓ Thlr. Faßlicher Unterricht, jedes deutsche Wort recht schreiben z. lernen, nebst d. sichersten Regeln, d. Wörter mir u. mich, Ihnen u. Sie, ihm, ihr u. ihn, dem u. den u. s. w. richtig zu gebrauchen. 13. Aufl. Helmstedt, 1837. ⅛ Thlr.

b) Uebungsbücher, Materialien zum Dictiren und Vorlegeblätter.

Neben den bekannten Werken und Vorlegeblättern von Pölitz, Wilmsen, Baumgarten, Roßberg, Vollbeding: J. N. Sacher Materialien z. Dictando, a. d. 3fachen Reiche d. Natur, aus d. Erd- u. Himmelskunde. Saaz, 1832. F. W. Lehmann orthogr. Vorlegebl. enthaltend d. Homonymik d. deutschen Sprache. Magdeburg, 1825. 1 Thlr. G. H. W. Müller kurzer Auszug d. deutschen Sprachlehre u. Orthographie, durch Beispiele erläutert und mit Uebungsstücken ausgestattet. F. Härderer n. Offinger Rechtschreibschule, oder geordneter Stoff zu orthogr. Uebungen. 2. Aufl. Bamberg, 1832. ½ Thlr. W. Schmidt u. Strobel Dictirbuch. Uebungen üb. d. Regeln d. deutschen Rechtschreib. u. s. w. Straßburg, 1832. 7½ Sgr. M. W. Götzinger d. Anfangsgründe d. deutschen Rechtschreib. u. Satzzeichnung in Regeln u. Aufgaben. Leipzig, 1827. K. F. Wander vollständige Uebungsschule d. deutschen Rechtschreib. f. Volksschulen in Lehre u. Anwend. in 4 Hauptcursen. Glogau, 1831. (Berlin, Heymann) 4 Thle. ⅔ Thlr. Dessen Aufgab. aus d. Orthogr. Od. wohlgeord. Stoff z. gründl. Erlernung d. Rechtschreib. Für Schüler v. 7—14 J. Berlin, 1843. ½ Thlr. W. Wagner methodischer Leitfaden f. d. Rechtschreibunterr. Essen, 1833. R. J. Wurst 70 Vorlegeblätter z. Schönschreiben als Grundlage z. Rechtschreib. u. Wortbild. Reutlingen, 1842. Dessen Anleit., wie d. Vorlegebl. u. s. w. benutzt werden können. ib. M. F. W. Renkewitz 200 Aufsätze z. Dictiren, nebst d. wichtigsten Regeln d. Orthogr. Zum Gebrauche f. Volksschu'en. Leipzig, 1842. J. Chr. Gründer Vorlegeblätter b. orthogr. Unterrichte. Leipzig, 1843. 17½ Ngr.

c) Hier ist auch der Ort die vorzüglichsten Wörterbücher der deutschen Sprache unter Uebergehung der bekanntesten von Adelung, Campe u. Heinsius, anzuführen.

1) Allgemeine Wörterbücher.

F. A. Weber kritisch-erklärendes Handwörterb. d. deutschen Sprache. Leipzig, 1843. 3. Aufl. 2 Thlr. A. Holzmann neues vollständ. Taschenwörterb. u. s. w. Augsburg, 1814. 2 Thlr. B. J. A. Titz orthogr. Wörterbuch f. Schulen. Glogau, 1821. ½ Thlr. J. Ch. Vollbeding orthogr. Wörterb. u. s. w. Hannover, 1814. ⅓ Thlr. (Wenig) Gedrängtes Handwörterb. d. deutschen Sprache u. s. w. Erfurt, 1821. 4 Thlr. Dr. C. Vogel Schul-

wörterb. d. deutschen Sprache. Leipzig, 1841. 22½ Sgr. J. G. E. Wörle kl. Handwörterb. d. deutschen Sprache. Blaubeuern, 1843. 11½ Sgr. Prof. Oertel grammat. Wörterb. d deutschen Sprache u. s. w. München, 1834.

2) Fremdwörterbücher.

W. J. Wiedemann Samml., Erklär. u. Rechtschreib. v. 6000 fremden Wörtern. 10. Aufl. Quedlinburg, 1843. 12½ Sgr. V. M. Bührer Hilfswörterb. f. Ungelehrte u. s. w. Stuttgart, 1812. ¾ Thlr. A. D. F. Rumpf Verdeutschungs-Lexicon. Berlin, 1818. M. J. F. Heigelin allg. Fremdwörter-Handb. Tübingen, 1819. 3⅓ Thlr. J. W. Heuberger nothwend. Handwörterb. u. s. w. Elberfeld, 1817. 2¼ Thlr. E. F. C. Oertel gemeinnützig. Wörterbuch u. s. w. Ansbach, 1816. 4 Thlr. J. L. Schweizer Wörterb. z. Erklär. u. s. w. Zürich, 1823. 1⅔ Thlr. J. G. Sommer neuestes u. s. w. Verdeutschungswörterbuch. Prag, 1818. 2¾ Thlr. F. E. Petri neuer Dolmetscher f. Volksschullehrer. Leipzig, 1806. ¾ Thlr. Dessen gedrängtes Hand- u. Fremdwörterb. 4. Aufl. Dresden, 1834. 4½ Thlr. Fr. Chr. Lichtfels kurzgefaßtes u. erklärendes Handb. d. in d. deutschen Sprache u. s. w. 2. Aufl. Hanau, 1834. 1 Thlr. J. Ch. Vollbeding gemeinnütziges Wörterb. zur richtigen Verdeutschung u. s. w. Berlin, 1819. 1¾ Thlr. F. Ritfert verdeutschendes u. erklärendes Fremdwörterb. u. s. w. Darmstadt, 1836. 1 Thlr. K. Venator d. in unsrer Sprache gebräuchl. Fremdwörter u. s. w. 4. Aufl. Darmstadt, 1843. 4. Aufl. 25 Ngr. C. Franke Fremdwörterbuch für Volksschulen. Leipzig, 1836. 1½ Thlr. J. Meier neues Fremdwörterb. Chur, 1836. 1¼ Thlr. Dr. F. A. Niemann gemeinnütziges Fremdwörterb. u. s. w. Quedlinburg, 1833. ⅔ Thlr. J Ph. Schellenberg gemeinnütziges Hilfswörterb. zur Verdeutschung u. s. w. 2 Bde. Rudolstadt, 1834. 1⅔ Thlr. Dr. J. G. Kaltschmidt neuestes u. vollständigstes Fremdwörterb. Leipzig, 1843. 2½ Thlr. Dr. J. Chr. A. Heyse allgem. verdeutschendes und erklärendes Fremdwörterb. u. s. w. 9. Aufl. Hannover, 1843. F. A. Weber erklärendes Handb. der Fremdwörter. Leipzig, 1843. 1⅔ Thlr.

3) Synonymische Wörterbücher:

J. A. Eberhard synonymisches Handwörterb. d. deutschen Sprache. Berlin, 1821. 2½ Thlr. J. H. F. Meinecke d. Synonymen d. deutsche Sprache, in einer Reihe von Fabeln, Parabeln, Anecdoten u. s. w. Halberstadt, 1815. 2 Thlr. 20 Sgr. C. G. Müller gemeinnütziges synonymisches Wörterb. Nürnberg, 1814. 17½ Sgr. Dr. F. W. Genthe Handwörterbuch der deutschen Synonymik. 2. Aufl. Eisleben, 1838. 1 Thlr. 10 Sgr. Fr. Schmitthenner kurzes deutsches Wörterb. f. Etymologie, Synonymik u. Orthographie. 2. Aufl. Darmstadt, 1837. F. L. K. Weigand Wörterb. d. deutschen Synonymen. Mainz, 1843. 6 Thlr. F. O. Stichert Handwörterb. d. synonymen d. deutschen Sprache. Grimma, 1841. Verlags-Comptoir. 1⅓ Thlr. Desseben kl. Handwörterb. für Schüler. Ebend. 7½ Ngr.

4) Gleich- und ähnlichlautende Wörter:

F. E. Petri gleich- und ähnlichlautende Wörter u. s. w. Pirna, 1807. 12½ Sgr. Stolz alphabetisches Verzeichniß ähnlich-lautender Wörter. Jena.

Orthophonie, Orthotonie. Orthophonie und Orthotonie (vom griech. ὀρθος, richtig und τονος, φωνη, Ton, Laut) sind gleichbedeutende Wörter: denn beide bezeichnen „die richtige Betonung beim Sprechen und Lesen" oder „die Kunst der richtigen Betonung" und „die Lehre über richtige Betonung," obwohl letztere (den Gesetzen der griech. Sprache analog) eigentlich „Orthophonik, Orthotonik" genannt werden müßte. Einige haben sich dafür auch des Ausdrucks „Tonologie" (Tonlehre) bedient.

Die Orthotonie umfaßt zugleich die Orthoepie (Orthoepik) d. h. die Lehre von der richtigen Aussprache, und ist ein Theil der Declamation. (Vgl. Th. I. S. 461). Sie ist für den Volksschullehrer von großer Wichtigkeit, denn Orthophonie ist auch für niedere Schulen das Ziel des Leseunterrichtes. Leider steht es in vielen unsrer Schulen, namentlich der Landschulen, damit nicht zum Besten: in der Mehrzahl herrscht ein singender, überaus unangenehmer Leseton vor, zu welchem schon durch die ersten Leseübungen der Grund gelegt worden ist. Man scheint in den Seminarien noch zu wenig Leseübungen zu veranstalten: denn viele, sonst geschickte Seminaristen haben es in der Kunst, richtig zu lesen, nicht weit gebracht, und wir könnten Beispiele anführen, daß bei Schullehrerproben sehr brauchbare Subjecte blos darum durchfielen, weil sie von andern, ihnen übrigens weit nachstehenden Nebenbuhlern in Lesefertigkeit übertroffen wurden. — Allerdings ist Orthotonie überaus wichtig: sie gehört zur Gesammtbildung des Menschen, abgesehen davon, daß ein angenehmer Vortrag beim Lesen Jeden, der sich einen solchen angeeignet hat, sehr empfiehlt. Selbst zur Verständlichkeit des vorzutragenden Lesestückes trägt die Orthotonie viel bei. Sie hat Einfluß auf den orthographischen Unterricht und ist zugleich dem Gesangunterrichte sehr förderlich. Ueberhaupt kann der Zweck alles Lesens (oder Hersagens) an dem Vortragenden sowohl als an dem Zuhörenden nur vermittelst eines richtigen Ausdruckes erreicht werden.

Vgl. A. S.-Z. 1833. Abth. I. Nr. 130. „Ueber d. Lesen u. Hersagen mit richtiger Betonung, als Verstandesübung."

Zur Orthotonie gehören drei Stücke:

1) daß man jedes Wort des Satzes sinngemäß betone, d. h. nach seiner größern oder geringern Wichtigkeit im Satze durch den Druck der Stimme mehr oder weniger hervorhebe;

2) daß man die einzelnen Bestandtheile des Satzes sinngemäß gliedere;

3) daß beim Lesen des Satzes der Ton der Stimme sinke und falle, wie es die Natur des Gedankens mit sich bringt, und daß überhaupt der Ton der Stimme derjenigen Empfindungen entspreche, welche in den vorgetragenen Worten ausgedrückt werden soll. (Vgl. O. Schulz „Beitr. z. Verbesserung d. Leseunterrichts in Schulen" — s. Schulbl. f. d. Prov. Brandenburg 1839. Heft 2 u. 3.

Man hat das erstere mit einem von der Gesanglehre entlehnten Ausdrucke das dynamische, das zweite aber das rhythmische Lesen genannt. Doch verstehn Andere unter dem rhythmischen Lesen auch blos das Tactlesen nach langen und kurzen Sylben. (Vgl. den Art. „Prosodie"). Die beiden erstern Arten kann man auch unter der Bezeichnung „grammatisches oder logisches (verständiges) Lesen" zusammenfassen, weil dabei Bekanntschaft mit den einfachsten Regeln der Sprachlehre und Auffassung des Inhaltes nach dem Sinne vorausgesetzt wird.

Das letzte zur Orthotonie gehörige Stück ist das melodische oder declamatorische (ausdrucksvolle) Lesen.

Die Haupterfordernisse eines guten Vortrages beim Lesen sind Correctheit (Reinheit, Richtigkeit) und Natürlichkeit.

Ohne Correctheit läßt sich die nöthige Verständlichkeit des Vortrags nicht denken. Man versteht unter „Correctheit" nämlich die Befolgung der allgemeingiltig anerkannten Gesetze der Aussprache (nach Schott in seiner Theorie der Beredtsamkeit) und nennt dieselbe auch Orthoepie im engern Sinne. Sie umfaßt

a) das fehlerfreie Aussprechen der einzelnen Buchstaben sowohl an sich betrachtet, als in ihrer Verbindung und Aufeinanderfolge;

b) die grammatisch-richtige Betonung;

c) die Beobachtung der grammatischen Pausen.

Gegen die reine Aussprache verstoßen die Fehler des Schnarrens, Lispelns, Zischens, Näselns u. s. w. Der Lehrer hat diejenigen Kinder, an welchen solche Fehler hervortreten, mit besonderer Aufmerksamkeit zu behandeln und auf die Bildung ihrer Sprachorgane möglichst hinzuarbeiten. Dies gilt auch vom Fehler des Stotterns, dem nicht immer ein Naturfehler, oft nur Angewöhnung zum Grunde liegt.

Ueber das Stottern:

Allg. Schulzeit. 1832. Nr. 4. „Etwas üb. d. Stottern rücksichtl. seiner Natur, Ursachen u. Heilung" — v. Otto. Ebendies. 1843. „Heilung d. Stammelnden." (Ueber d. von Pfingsten in Schleswig angewendete Methode). Dr. Norden unfehlbare Heilmethode f. Stammelnde. Ein Hilfsb. f. Schul- u. Privatlehrer, so wie f. Stotternde u. s. w. Berlin, 1832. ½ Thlr. F. Blume neueste Heilmethode des Stotterübels. Quedlinburg, 1841. 1 Thlr.

Sehr viel Noth macht dem Lehrer auch die fehlerhafte Provinzialaussprache der Kinder, in Sachsen z. B. die gänzlich in einander verschwimmenden Laute ei, eu und äu — d und t — b und p, in der Leipziger Gegend die zu sanfte Aussprache des k, in vielen Gegenden der Lausitz die Verwechselung des o und u, u. dergl. Diesem Uebelstande muß schon vom ersten Leseunterrichte an entgegen gearbeitet werden.

Zur grammatisch richtigen Betonung gehört die Beachtung des grammatischen Accentes (siehe Th. I. S. 29. „Accent") und die Beobachtung der Tonfälle, d. i. des Sinkens der Stimme am Ende eines Perioden oder Satzes*).

Das zweite Gesetz eines guten Vortrags ist das der Natürlichkeit. Der jedesmalige Leseton muß

a) sowohl der Natur der Stimme des Lesenden selbst angemessen sein (subjectiv-natürlich),

b) als auch mit dem Inhalte des Lesestückes übereinstimmen — (objectiv-natürlich).

Subjectiv-natürlich ist der Vortrag, wenn der Leser nicht zu sehr von der mittlern Höhe oder Tiefe seiner Stimme abweicht oder überhaupt beim Lesen nicht eine andere Stimme annimmt, als ihm für gewöhnlich eigen ist. Ein Leseton, welcher gegen dies Gesetz der Natürlichkeit verstößt, ist erkünstelt, affectirt. In diesen Fehler verfällt z. B. derjenige, welcher im Baß liest, obgleich seine Stimme Tenor ist, welcher sich beim Lesen überschreit, einen weinerlichen, dumpfen u. s. w. Ton annimmt.

Objectiv-natürlich ist der Leseton, wenn er den Gegenständen, welche vorgetragen werden, entspricht und mit dem Gemüthszustande übereinstimmt, aus welchem das in Frage stehende Lesestück hervorgegangen ist.

Die früheren Rhetoriker (Lehrer der Beredtsamkeit) pflegten drei Hauptgattungen der Redetöne zu unterscheiden:

1) den vertrauten Ton, welcher im gewöhnlichen Umgange herrschend und von jedem Affecte frei ist;

2) den anhaltenden (erhabenen) Ton, worin feierliche Stellen gelesen werden müssen;

3) den mittlern Ton, welcher zwischen den beiden erstern die Mitte hält.

So unvollkommen diese Eintheilung ist, genügt sie doch für die Zwecke der Volksschule. Der vertraute Ton ist auf erzählende Lesestücke anwendbar; der erhabene Ton wird in Gebeten, religiösen Liedern vorherrschen; im mittleren Ton werden Belehrungen, Gedichte nicht religiösen Inhalts u. s. w. gelesen.

Neuere Rhetoriker (Schott, Kerndörffer u. A.) haben darauf hingewiesen, daß die declamatorische Tonleiter 5 besondere Haupttöne unterscheide und durch dieselben verschiedene Zustände des Gemüthes bezeichne. (U, O, E, A, I).

Jeder dieser Haupttöne hat einen eigenthümlichen Character, welchen er dem Vortrage des Lesestückes mittheilt, worin er als herrschender Ton erscheint.

I — Ton der Phantasie (Heftigkeit des Affects, Nachdruck im Befehl);

A — Ton der judicirenden Urtheilskraft, Freude, Begeisterung, Enthusiasmus (Rednerton);

E — Ton des ruhig operirenden Verstandes (Gemüthsruhe);

O — Ton der Urtheilskraft, Ehrfurcht, Andacht, Bewunderung, (das Feierliche und Erhabene, Gebetton);

U — Ton der Vernunft, tiefste Empfindung, Schwermuth, Traurigkeit, (Abspannung, Geisterton).

Dr. H. A. Kerndörffer Anleitung zur gründlichen Bildung d. öffentl. Beredtsamkeit. Leipzig, 1833. 1¼ Thlr.

Außerdem hat der Lesende noch auf 3 allgemeine Merkmale der Betonung zu achten: Höhe und Tiefe, Stärke und Schwäche, Langsamkeit und Geschwindigkeit des Ganges. Die Anwendung dieser Momente — (Diesterweg trägt auf dieselben ebenfalls die Bezeichnungen: „melodisch, dynamisch, rhythmisch," über) — muß auch dem Inhalte des Lesestückes angepaßt sein.

Ein tieferes Eingehen in die Darstellung der Haupt- und Nebentonarten erlaubt der Zweck unsers Artikels nicht, da jene Nüancen für die Volksschule zu subtil sind, und unsere Schulkinder nicht zu Rednern, Schauspielern, Declamatoren, sondern nur zu guten Lesern gebildet werden sollen. Wollte der Lehrer auch in der Volksschule jene Feinheiten des rhetorischen und declamatorischen Vortrags geltend machen, so würde er in Gefahr gerathen, gerade der Natürlichkeit, welche er zu befördern suchte, Eintrag zu thun: denn jene Dinge liegen der Natur des Landkindes zu fern, und sind für seinen künftigen Lebensberuf ohne Nutzen. Doch ein guter Leseton, hinreichend für den Vortrag der im Bereiche des Bürgers und Landmannes am häufigsten vorkommenden Lesestücke, muß in jeder Volksschule erzielt werden.

Durch welche Mittel dies geschehen könne, haben wir noch in der Kürze anzugeben.

Vor allen Dingen ist es nöthig, daß der Lehrer sich selbst einen guten Leseton aneigne. Namentlich manche Landschullehrer meinen, daß der gute Leseton im Pathetischen, Feierlichen bestehe, und sie lesen die Zeitungen ganz mit derselben pedantischen Feierlichkeit vor, mit der sie eine Kirchenkatechisation zu halten gewohnt sind. Möchten doch diese auf sich selbst achten,

*) Von dem grammatischen Accente ist der Empfindungsaccent zu unterscheiden, welcher darin besteht, daß man auf einem Worte, welches mit lebhaftem Gefühle gesprochen wird, länger als gewöhnlich mit dem Tone verweilt. (Schott). So ist auch mit der grammatischen Pause nicht zu verwechseln die emphatische; diese ist ein Verhalten des Tones, welches die Innigkeit eines Gefühls oder einer Bestrebung bezeichnet.

wie sie im gewöhnlichen Leben zu sprechen pflegen, und diesen Redeton da zum Lesetone machen, wo es sich auch nur um Gegenstände handelt, welche dem gemeinen Leben entnommen sind. — Nächstdem ist es für Erwerbung eines guten Lesetons von großem Einflusse, auf gute Muster Acht zu geben, und wir müssen bedauern, daß nicht alle Landschullehrer Gelegenheit haben, recht oft gute Vorleser zu hören: denn leider zeichnen sich nicht alle Dorpfpfarrer in dieser Beziehung aus. Die Lehrerconferenzen sollten ganz besonders dazu benutzt werden, bisweilen Leseübungen zu veranstalten. Wir wissen wohl, daß viele Conferenzen dies unter ihrer Würde halten werden, und doch ist's eine gar nothwendige Sache! — Einige gute Lehrer gibt's gewiß in jeder Conferenz: wie viel können diese wirken, wenn sie bisweilen besonders schwierige Stücke vorlesen! Das Beispiel bildet auch hier mehr, als die bloße Regel. Mag ein Lehrer noch so viel über guten Vortrag gelesen haben, — er wird sich einen solchen weit leichter aneignen, wenn er auch gute Vorleser anzuhören Gelegenheit hat. Auch in den Schullehrerseminarien sollte auf einen guten Leseton recht viel gehalten werden. Ist er doch für den künftigen Lehrer auch in sofern von Wichtigkeit, als er manchmal die Stelle des Predigers vertreten und in der Kirche eine gedruckte Predigt vorlesen muß. Uebungen im Vorlesen solcher Predigten würden eben so wohl im Seminare, als in der Lehrerconferenz zu veranstalten sein. — Ehe der Lehrer an den Vortrag eines Lesestückes geht, lese er dasselbe aufmerksam durch, vergegenwärtige sich den Sinn jedes Satzes, suche sich in die Gemüthsstimmung zu versetzen, welche der Vortrag des Abschnittes erfordert und lese für sich die schwerern Stellen mit lauter Stimme vor: das Gehör ist für die richtige Betonung oft entscheidend, besonders wenn es der Lehrer versteht, dabei aus sich selbst herauszugehen und sich zuzuhören, wie er einem Andern zuzuhören gewohnt ist.

Auf welche Weise die Schüler bis zum ausdrucksvollen Lesen zu führen sind, — darüber ist schon im Artikel „Leseunterricht" das Nöthige gesagt worden. Schon die untersten Elementarschüler müssen an eine richtige Aussprache gewöhnt werden. Für die Mittelclassen sind besonders Uebungen im Chorsprechen und Chorlesen zu empfehlen, von welchem schon früher (Th. I. S. 399 f. im Artikel „Chorsprechen") gezeigt worden ist, daß es zum guten d. h. ausdrucksvollen Lesen wesentlich beiträgt. — Unerläßlich ist es, daß der Lehrer jedes Lesestück, welches in Hinsicht des betonten Lesens Schwierigkeiten darbietet, selbst gut vorlies't, dabei auf diejenigen Stellen aufmerksam macht, die eine besondere Betonung fordern, und auf heuristischem Wege die Kinder anleitet, die vorzüglichsten Regeln eines guten Vortrags selbst aufzusuchen. Gelingt es dem Lehrer, nur einige gute Leser zu bilden, so hat er sehr viel gewonnen: denn die übrigen Kinder bilden ihre Stimme leichter nach der Stimme der Mitschüler, als nach der des Lehrers. — Die Mädchen bringen es übrigens früher zum ausdrucksvollen Lesen, als die Knaben, weil die Stimme jener in der Regel biegsamer und ihr Gemüth tiefer ist. Denn wie zum logischen Lesen ein gewisser Grad der Verstandesbildung gehört, so ist zum ausdrucksvollen Lesen unstreitig auch Gemüthsbildung erforderlich. Wenn der Lehrer diese vernachlässigt, so wird es ihm schwerlich gelingen, seine Kinder zu einem guten Lesetone zu führen.

Man hat das ausdrucksvolle Lesen auch durch äußerliche Hilfsmittel zu fördern gesucht, die aber nur schwache Nothbehelfe sind und nirgends ausreichen.

Man hat sich sowohl zur Andeutung des Sylbenaccentes, als der richtigen Aussprache einzelner Buchstaben, besonderer, entweder willkürlich erfundener, oder doch aus andern Sprachen entlehnter Zeichen bedient. So Dr. Schulze in seinem ersten Uebungsbuche. (Vgl. den Art. „Leseunterricht"). Schon Adelung hat (im kleinen Wörterbuche) den geschärften Accent allemal durch (ˊ), den gedehnten aber durch (¯), und den Laut des tiefen e (ä) durch (ˆ) bezeichnet, z. B. ábschüssig, Mácht, Mägd, lebéndig.

Gewöhnlicher ist es den Sylben- und Vocalaccent beim Schreiben durch das Unterstreichen der zu betonenden Sylbe oder des mit Nachdruck zu lesenden Wortes, in gedruckten Büchern aber dasselbe durch gesperrten Druck (auch wohl durch Schwabacher Schrift, durch rothe Lettern u. dergl.) anzudeuten. In manchen Fällen wird eine solche Bezeichnung Anfängern im Lesen gute Dienste leisten; in einzelnen Fällen ist sie sogar zur Verdeutlichung des Sinnes nothwendig. — Einen der seltsamsten Vorschläge findet man in der Schrift:

Jos. Ant. Specht die großen Anfangsbuchstaben als Redetonzeichen dargestellt und durch Beispiele erläutert. Zweiter Beitrag zur Verbesserung der deutschen Rechtschreibung. Allen unbefangenen gebildeten Freunden der teutschen Sprache zur Beherzigung. Offenburg, 1832. ⅓ Thlr.

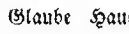
Schon aus dem Titel dieser Schrift geht hervor, daß Specht die großen Anfangsbuchstaben als Redetonzeichen benutzt wissen will. In welcher Weise dies geschehen solle, möge das folgende aus seinem Buche entlehnte Beispiel zeigen: „Wenn Ludewig's XIV. jugendliches Siegerglück durch nachfolgende Niederlagen und Unfälle Aufgehoben, der verDienstvoll geschaffene flor seines reiches durch verSchwendung und Kriegswuth wieder zerStört, und der glanz Manch früheren Hochherzigen thuns Schmählich verdunkelt ward durch spätere andächteLei und deSpotenlaune, so hat er doch einen Unverwelklichen ruhm sich erworben und durch ein Unzerstörbares denkmal seine regierungsperiode und seine nation verherrlicht, durch Werke der Kunst und Wissenschaft, die er Eifrig und liebend herVorrief oder beFörderte."

Kirchenrath Lorberg urtheilt über diesen Vorschlag in folgender Weise (A. S.-Z. 1833. Abth. I. Nr. 133. S. 1087): „Wir halten es für etwas rein Unmögliches, den Redeton durch äußere Zeichen angeben und bestimmen zu wollen. Die Betonung ist das Geistigste in der Sprache; was aber am meisten durch die geistige Auffassung bedingt ist, das läßt sich am wenigsten durch äußere Zeichen darstellen. Die Betonung ist ferner eine unendlich verschiedene, deren mannigfaltige Abstufungen unmöglich durch ein einziges, immer gleichmäßig angewandtes Zeichen angedeutet werden können. — Darum halten wir für das einzig-mögliche Mittel, zur richtigen Betonung des Gelesenen hinzuleiten, die vollständige Auffassung des Sinnes und das Bewußtsein von der Bedeutung des Rede-

tones. Aus gleichem Grunde haben sich gewiß mit dem größten Rechte immer viele Stimmen gegen dies Verfahren mancher Declamirbücher erklärt, welche durch Auszeichnung der zu betonenden Wörter den Redeton feststellen wollen."

Denzel, welcher in seiner Einleitung in die Erziehungs- und Unterrichtslehre (Th. III. Abth. 3. S. 12—25.) eine sehr lesenswerthe Anweisung zur richtigen Betonung gegeben hat, veranschaulicht den Kindern vieles hierher Gehörige durch Noten. So die Länge und Kürze der Sylben auf diese Weise:

Glaube Hausrath Ertrag Testament mitgehen fröhliche



Handwerkszeug u. s. w.

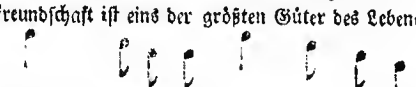
In ähnlicher Weise versinnlicht er die Betonung ganzer Sätze, z. B.:

Nur der Verworfene bietet für Geld seine Ehre feil.

Dies Verfahren setzt freilich voraus, daß das Kind schon mit dem Werthe der Noten bekannt sei.

Auch für die Uebungen der Modulation wendet Denzel die Noten an, die er für diesen Fall in auf- oder absteigender Reihe erscheinen läßt; z. B.:

Freundschaft ist eins der größten Güter des Lebens.



Doch hält er für besser, die Höhe und Tiefe der Stimme durch die Wellenlinie darzustellen; z. B.

Nicht der Reichthum, nur Zufriedenheit macht glücklich.

Uebrigens gibt er selbst zu, daß alle diese Mittel nur wenig helfen, wenn das Muster fehlt, wenn der Lehrer nicht selbst im Stande ist gut vorzulesen.

Schlüßlich nennen wir noch einige Schriften, welche die Förderung des ausdrucksvollen Lesens in der Schule zum Zwecke haben:

J. F. Schlez kleines Lesebuch z. Veredelung u. Belebung d. Lesens in Volksschulen. 5. Aufl. Gießen, 1823. 3½ Sgr. Dessen Kinderdeclamationen b. Schulprüfungen u. Familienfesten. 2. Aufl. Gießen, 1823. 15 Sgr. J. Ch. Vollbeding Darstellung d. deutschen Orthophonie u. Tonologie; eine Anweisung zum Rechtlesen u. Rechtschreiben. Camburg, 1806. 7½ Sgr. J. G. C. Wörle Anweisung z. Lesen mit Ausdruck. Stuttgart, 1847. 9 Sgr. Tonlesebuch f. Volksschullehrer. Langensalze, 1843. 7½ Sgr. L. Graf Orthotonie od. Anleit. z. richtigen Betonung im Lesen u. im Vortrage. Zunächst f. Lehrer, dann f. Jeden, der sich in der Vorlese- u. Vortragekunst vervollkommnen will. (Besondrer Abdruck aus d. Quartalschrift f. pract. Schulwesen. 1843. I.). Augsburg, 1833. 5 Sgr.

Kſch.

Overberg (Bernard). Dieser auch in der pädagogischen Welt gekannte und geschätzte Geistliche der katholischen Kirche stammte von armen Eltern, in deren Häuslein Gottergebenheit, Genügsamkeit und Friede wohnten. Er war am 1. Mai 1754 im Dörflein Höckel bei Voltlage im Osnabrückischen geboren. Gleich in seinen ersten Lebensjahren sollte er die Wahrheit der Worte erfahren: was hast du, o Mensch, das du nicht von Oben empfangen hättest? Er war von Natur ein leiblich und geistig so schwaches und gebrechliches Kind, daß er erst im 5. Jahre gehen lernte. Als ihn seine Eltern zur Schule hielten, da ward ihm das Lernen so sauer, daß er 8 ABC-Bücher verbrauchte, ehe er lesen lernte. Als er 9 Jahr alt war, starb der Pfarrer zu Voltlage. Das Lob, das seine Eltern dem Verstorbenen ertheilten, erregte in ihm die Sehnsucht, auch ein Pfarrer zu werden, und als man dem Verstorbenen zu Grabe läutete, da war es ihm, als würde er festgehalten; seine Empfindung ward zum Gebet, er sprach zu Gott: „Herr, Gott, wenn du machst, daß ich gut lernen kann, dann will ich Pastor werden."

Von nun an ging es mit dem Lernen schnell vorwärts. Nach Verlauf von 6 Monaten konnt' er nicht allein fertig lesen, sondern vermochte schon dem Lehrer bei den Leseübungen der kleinen Kinder an die Hand zu gehen. Augenfällig war sein Wachsthum in der Erkenntniß der Religion. Als er zum ersten Male dem Tische des Herrn sich nahete, da erneuerte er in seinem Herzen das Gelübde, im geistlichen Stande sich dem Dienste Gottes zu widmen. Aber wie sollte er hierzu die Einwilligung seiner Eltern erhalten, die sogar schon davon gesprochen hatten, daß er nun bald den Vater auf seinen Handelsreisen begleiten und künftig einmal das väterliche Gewerbe fortsetzen sollte?

Doch Gott lenkte bald das Herz der Eltern so, daß sie selbst ihm vorschlugen, zu studiren. Ungesäumt ward er jetzt einem Geistlichen in Voltlage zum Unterricht in den Anfangsgründen der lateinischen Sprache übergeben. Unverdrossen und freudig ging er von nun an täglich eine Stunde Weges hin und her zum Unterricht, obgleich dieser nur äußerst dürftig war. Schon auf dem Wege war er gewöhnlich so vertieft in's Nachdenken über seine Aufgaben, daß er es kaum bemerkte, wenn ihm Jemand begegnete; weshalb ihn die Bauern für einen blödsinnigen Knaben hielten, „der nicht fünfe zählen könne." Noch mehr aber beschäftigte ihn zu Hause das Studiren, und wenn im Winter die Mutter statt der Lampe eine trockene Kienwurzel anzündete, die zum Lesen nicht Licht genug gab, da legte sich Bernard unter der Heerdbank am Feuer hin, das ihn zugleich wärmte und das Buch erleuchtete.

Bernard war schon älter als 16 Jahre als er auf das Gymnasium zum Rheine geschickt wurde. Dennoch gelang es ihm durch seinen unermüdlichen Eifer, schon am Schlusse des ersten Studienjahres (1771) in der Religionslehre und lateinischen Stylübung allen seinen Mitschülern weit voraus, in allen übrigen Fächern den Besten gleich gestellt zu werden. In demselben ausgezeichneten Maaße nahm er auch in den folgenden Schuljahren an Kenntnissen zu. Nach vollendetem Cursus hätten ihn die Lehrer des Gymnasiums gern ganz in ihrem Kloster und so vielleicht beim Lehrerstande behalten mögen; seiner Neigung erschien jedoch der Beruf eines Weltgeistlichen angemessener, als das Klosterleben. — Bald nach dem Beginn seiner philosophischen und theologischen Studien in Münster ward der ausgezeichnete Jüngling als Hauslehrer in die Familie des Hofraths Münstermann aufgenommen. Hier wirkte er in Gottesfurcht und Demuth.

Um diese Zeit war es, wo ihn eine auffallende Erfahrung auf jenen Weg des Jugendunterrichts hinwies,

der ihm später immer der liebste war. Sein Vater war gestorben; er brachte die Ferienzeit bei der einsam lebenden Mutter zu. Da baten ihn einige Nachbarn, deren Kinder wegen Mangel an Kenntnissen von der österlichen Communion zurückgewiesen waren, er möge doch, während der Vacanzzeit, ihre Kinder in Unterricht nehmen, damit dieselben im nächsten Jahre communiciren könnten. Overberg willigte ein, und der Unterricht in der Religion, den er an biblische Geschichten knüpfte, hatte auffallend günstigen Erfolg.

Das lang ersehnte, durch vielen Kampf und Gebet errungene Ziel war endlich erreicht; Overberg erhielt die priesterliche Weihe. Seinen ersten Gottesdienst hielt er als Priester zu Voltlage in Gegenwart der tief gerührten Mutter und Verwandten. — Im Jahr 1780 trat er als Vicar zu Everswinkel in das Amt der Seelsorger ein und verrichtete sein Amt mit Kraft und Segen. Besondere Aufmerksamkeit richtete er auf die religiöse Bildung der Jugend. In der kurzen Zeit von drei Jahren hatte er sich zum Katecheten ausgebildet, so daß er als Lehrer der Normalschule nach Münster berufen ward. Am 1. März 1783 zog er hier ein. Der bescheidene Mann forderte als Jahresgehalt blos 200 Thlr., nebst freier Wohnung und Tafel im bischöflichen Seminar. In diesem Seminar, dessen Regent er zuletzt wurde, beschloß er auch im Jahre 1826 seine Tage. Overberg suchte am Menschen zuvörderst und zunächst das zu wecken und auszubilden, was diesen eigentlich zum Menschen macht: den Geist. Der Geist des Menschen aber, von göttlicher Natur, wird nur durch das geweckt und genährt, was seine eigene Art und Natur ist: durch ein Göttliches. Daher war ihm die Religionslehre im vollkommensten Sinne des Worts der Anfang und das Ende, das Erste und das Letzte beim Jugendunterrichte. Wenn aber das Licht eines höhern, innigeren Erkenntnisses, wie es in dem liebenden Lehrer lebte, so auch in den Schülern entzündet war, dann mußte es geschehen, daß, wie dies zuhörende Männer von Fach einstimmig erkannten, auch der Unterricht im Lesen, Schreiben und Rechnen und in den Anfangsgründen der Meßkunst, „so höchst geistvoll und aufweckend wurde."

Plato's Schriften hatte O. selber als eines der bildendsten Elemente seines Lehrertalentes kennen gelernt und pflegte ihr Studium Jünglingen von gleichem innern Berufe dringend zu empfehlen. Hemsterhuys lehrreicher, persönlicher Umgang, so wie die Schriften dieses Mannes, waren ihm später von vielem Nutzen gewesen.

Was die äußere Einrichtung der Münsterschen Normalschule betrifft, welche ganz ein Werk des wahrhaft weisen und unermüdet thätigen Ministers von Fürstenberg war, so bezog sich diese ganz auf die Bestimmung, gute Landschullehrer zu bilden, damit aus ihren Schulen ein gottesfürchtiges, tugendhaftes und verständiges Volk hervorgehen möge. — Zu dem besseren inneren Gewinn suchte Fürstenberg die Landschullehrer zuerst durch den äußeren hinzulocken. Alte und jüngere Landschullehrer fanden sich in der Normalschule ein und empfingen unentgeltlich Overberg's Unterricht, und zwar in der gewöhnlichen Zeit der Vacanz, vom 21. August bis Anfang November's — 1 und 2 Jahre. Beim Anfang des Unterrichts ward gebetet und die unempfindlichsten Seelen wurden auf überraschende Weise bewegt, wenn O. hineintrat, stehend das schwarze Käppchen, das sein Haupt bedeckte, herunternahm und das „Komm, heiliger Geist" u. s. w. betete.

Die Grundsätze des Unterrichts und der Erziehung pflegte O. aus der Seelenlehre, auf eine auch dem ungebildetsten Verstande faßliche Weise, zu entwickeln. Die Lehre ward häufig mit Gleichnissen und Beispielen erwiesen und erläutert. — Die Wunder der Schöpfung waren für O. jederzeit ein Spiegel der Gottheit gewesen; er war ein Freund der Natur und daher auch ein Freund Gottes. Dringend empfahl er seinen Zöglingen des Schullehreramtes die Betrachtung der Geschöpfe Gottes. Ein Schullehrer, besonders auf dem Lande, meinte er, sollte seine Schüler oft im Freien unterrichten und sie auf jeden Gegenstand in der Natur achten lehren. Er selber zeigte das an vielen Beispielen. — Eben so viel als der Unterricht selber nützte den Zöglingen der Normalschule das Beispiel der liebevollen Freundlichkeit, der Herablassung und Geduld, das ihnen der Lehrer, zum Theil in Beziehung auf sie selber, gab. Der Unterricht wurde jedesmal mit dem Gesang eines Kirchenliedes beschlossen. O. war inniger Freund des deutschen Kirchengesanges. Am Schlusse des gesammten Cursus wurden die anwesenden Candidaten des Schulamtes mündlich und schriftlich geprüft, und nach dem Resultate dieser Prüfung zu einer Stelle befördert, und für Gehaltszulage begutachtet. Die künftigen Schullehrer wurden rücksichtlich ihrer Fortbildung sowohl, als ihrer Amtsführung, an den Pfarrer ihres Ortes gewiesen. „Dieser soll, vermöge seiner wissenschaftlichen Ausbildung, dem Schullehrer ein sichrer Führer sein, indem er größere Verhältnisse im Ganzen zu überschauen im Stande ist, welches von einem Schullehrer, der keine eigentlich wissenschaftliche Bildung genossen hat, nicht gefordert werden kann." O. ließ es sich ernstlich angelegen sein, den Schullehrern dieses untergeordnete Verhältniß zu ihren Pfarrern recht einzuschärfen. — Durch ihr ganzes übriges Leben blieb O. der väterliche Freund, Rathgeber und Tröster der von ihm gebildeten Schullehrer.

So ward unter Gottes Beistand O. der Begründer, zugleich aber auch der Erhalter eines segensreichen, tüchtigen Schullehrerstandes seines Vaterlandes. Aber außerdem erwarb er sich noch ein ganz eigenthümliches Verdienst um die Bildung eines Standes der Lehrerinnen. Jungfrauen nämlich, nicht durch äußere Beweggründe, sondern durch die Liebe und Furcht Gottes getrieben, benutzten seine Normalschule und das Anhören seines Kinderunterrichtes, um sich zu christlichen Lehrerinnen zu bilden, welche diesem schönen Berufe ihr ganzes Leben hindurch treu blieben, ohne sich durch irgend etwas von ihm abwendig machen zu lassen. Diese Lehrerinnen wurden mit dem auffallendst glücklichen Erfolge vorzüglich bei Töchterschulen angestellt, und der Ruf jenes Erfolges war so groß, daß viele von ihnen selbst in andre Länder gezogen wurden. Andre dieser Schülerinnen haben als Hauslehrerinnen und Erzieherinnen in viele Familien jenen Segen gebracht, der auf dem frommen Wirken ihres Lehrers ruhte. Ein vorzüglich gutes Bildungsmittel, namentlich für diese Lehrerinnen, gab der Unterricht ab, den O. in der Armenkinder- oder Freischule ertheilte. Diese war mit dem Kloster der Lotharingischen Chorjungfrauen verbunden, und in ihr wirkte O. mit Gebet und Eifer. Selbst in spä-

teren Jahren besuchte er diese Schule gewöhnlich alle 14 Tage. So war der Treffliche nicht nur ein treuer, liebevoller Führer und Engel der Kleinen, er war es auch den Erwachsenen und Bejahrten als Seelsorger.

Wie aber O. ein unvergleichbar wirksamer Seelsorger und Lehrer war, so war er auch ungemein thätig als Regens des theologischen Seminars zu Münster. Die Seminaristen hörten die theologischen Vorlesungen an der Universität, nicht im Seminar: den Vorgesetzten des Seminars war nur die practische, ascetische und liturgische Bildung, die ascetische vorzugsweise dem Regens überlassen. Hier war O. ganz in seinem Elemente. Mehr als alle Belehrungen und Zurechtweisungen wirkte vor allem das stille Beispiel des Mannes. Neben den vielen Geschäften, die sein Amt als Regens ihm auferlegte, bearbeitete er eine Reihe von Jahren als Consistorialrath die Schulangelegenheiten bei der Regierung, hielt die Normalschule, predigte, katechisirte, hörte Beichte, besuchte Kranke, war fortwährend als Schriftsteller thätig, und schrieb bei diesem allen unglaublich viel lehrreiche Briefe. Ohne Aufhören pochte es an seiner Thüre, er ließ Alle hereinkommen, legte sein Buch oder seine Feder ruhig hin, sprach mit Jedem auf das freundlichste, sobald er aber wieder allein war, nahm er von neuem das Buch oder die Feder auf, las, betete, schrieb fort. Die Ruhe seines Gemüthes war es, die ihm diese äußere Unruhe erträglich machte und ihn in den Stand setzte, sogleich wieder fort zu arbeiten. Die Zeit seiner täglichen, wo möglich einsamen Spaziergänge war für ihn eine Zeit der innern Sammlung und des Gebetes. Unverbrüchlich hielt er über die Statuten des Seminars. Am Schlusse eines jeden Monats wurde statt der gewöhnlichen Meditation eine Erforschung über den Zustand des Gewissens und über die Fortschritte in der christlichen Vollkommenheit angestellt. Außerdem veranstaltete er noch eine tägliche am Abend nach dem Gebete. O. trug den Seminaristen den Stoff zur Meditation für den andern Morgen in der Form einer Anrede vor, die eben so sehr ihn selbst als die Zuhörer anzugehen schien. So groß O.'s Einfluß auf das Kirchliche war, eben so groß war er überhaupt auf das Schulwesen. Schon an den Verordnungen über das Schulwesen hatte er großen Antheil. Als Mitglied der Landesschulcommission besorgte er bis 1816 vorherrschend die Angelegenheit des Schulwesens. Als er von 1816 an von dem Könige von Preußen zum Consistorialrathe ernannt wurde, wendete er auch diesen ihm verliehenen Einfluß auf das Schul- und Kirchenwesen aufs treulichste zum Besten beider an. Mit seinen Collegen lebte er in aufrichtiger Freundschaft; die Confessionsverschiedenheit störte ihn hierin nicht. In den letzten Jahren seines Lebens erhielt er den Titel als Oberconsistorialrath; seinen Schriften wollte er jedoch nie einen andern Titel vorgesetzt wissen als: Lehrer der Normalschule. Beim Anfange seiner schriftstellerischen Arbeiten hatte er oft einen großen Widerwillen gegen dieselben. War er aber einmal daran, so riß die Beschäftigung mit denselben ihn gar zu sehr hin; er arbeitete aber zur Ehre Gottes und zum Nutz und Dienste des Nächsten, wie er sich ausdrückte; und insofern hatte er oft einen leidenschaftlichen Drang zum Arbeiten, doch suchte er diesen sorgfältig zu bewachen. Dieselbe Wachsamkeit bewies er auch beim Lesen eines ansprechenden Buches. — Einen vorzüglich großen Kampf hatte O. jene heitere Freundlichkeit gekostet, welche ihm zuletzt zum innern Eigenthum geworden war; denn von Natur war er sehr zur Melancholie und zum Trübsinn geneigt, worüber er oft in seinem Tagebuche klagt.

Er arbeitete fortwährend unter innerlichem Gebet an seiner Veredelung; dazu ließ er sich auch jene schmerzhaften Krankheiten dienen, welche ihn nicht selten trafen, z. B. die Gicht. Sein Tagebuch spricht es oft aus, auf welche Weise und in welcher Kraft er dieses Athmen des Geistes übte. Wir geben nur Eine Stelle desselben. Am 28. Febr. 1790 schrieb er in dasselbe: „Schaff in mir, Gott, ein reines Herz und erneuere in meinem Innern einen rechten Geist. Ach, wäre mein Herz ganz rein, welche Seligkeit! Aber nicht meines Vergnügens wegen, sondern weil du es willst, wünsche und erbitte ich mir ein reines Herz. Ich vergesse es oft, meine Absicht von allem irdischen Staube zu reinigen, ungeachtet du, o mein Gott, von so manchen Seiten mich daran erinnerst. Wäre mein Herz ganz rein, so würden meine Lehren und Ermahnungen bessern Eingang finden. O heilige mich, mein Gott, damit auch die, welche du mir anvertraut hast, so wie du willst, durch mich geheiligt werden. Was könnte ich zu deiner Ehre thun, wenn ich wäre, was ich sein sollte; dann würde ich weniger hören, daß die, welche meines Unterrichtes genießen, ihm gerade zuwider handeln. Dein Wille geschehe!" — Wäre nicht zu wünschen, daß alle Lehrer der Kirche und Schule solchen Geist des Gebets haben und aussprechen möchten? — Sie würden dann mit größerem Segen ihr Werk thun.

Zur ganz besondern Beruhigung und Freude diente ihm in seinen letzten Tagen die Errichtung des Schullehrer-Seminars in Büren. Es ward im Jahre 1825 eröffnet. Noch einmal hielt er dann im Herbst 1826 den Normal-Cursus mit gewohntem Eifer bis zu Ende, machte aber während desselben schon Anstalten zu seinem Abscheiden von der Welt, sah seine Papiere durch, setzte seine letztwilligen Dispositionen auf, hielt Abrechnung mit sich selber. Am 9. November verschied er — sanft und ruhig, wie er gelebt und gewirkt hatte.

Overberg's Werke (seine sämmtlichen Schriften für Schulen machen 6 Theile aus und kosten 5 Thlr.), namentlich seine „Anweisung zum zweckmäßigen Schulunterricht für die Schullehrer im Fürstenthum Münster" (7. Aufl. Münster, Aschendorf, 1835. 27½ Ngr.) fanden bei den bedeutendsten Pädagogen seiner Zeit, Protestanten sowohl, als Katholiken, eine innige Anerkennung und Würdigung. Das katholische Religionshandbuch wurde 1827 zum 3. Male aufgelegt, außer diesem aber auch in Wien abgedruckt und in's Holländische übersetzt. Von der biblischen Geschichte, welche in vielen protestantischen Schulen des nördlichen Deutschlands eingeführt ist, erschien 1830 die 11. Aufl. Mit gleicher allgemeiner Anerkennung wurden die beiden Katechismen (der größere und kleinere) der katholischen Lehre, so wie sein ABC-Buch aufgenommen. Um recht faßlich für sein Volk zu werden, pflegte er öfters die ersten Capitel eines Buches erst in der plattdeutschen Volkssprache niederzuschreiben, und sie dann erst in's Hochdeutsche zu übersetzen. Ein freier Auszug aus Overberg's Anweisung ist die Schrift (E. F. Kalle) kurze Anweisung für Schullehrer zur würdigen Führung ihres Am-

tes. Elw, 1808. 12½ Ngr. Sie ist, wie O.'s Anleitung, zunächst nur für solche Schullehrer gefertigt, denen es an der nöthigen Vorbildung fehlt. Es wird darin, wie in jener, dem Schullehrer die Wichtigkeit seines Amtes insbesondere durch religiöse Vorstellungen an's Herz gelegt.

Der scharfsinnige Verf. der „Geschichte der Seele," Dr. H. v. Schubert, gibt im 3. Bde. seiner Schrift: „Altes und Neues aus dem Gebiete der innern Seelenkunde" treffliche Erinnerungen an Bernard Overberg. Diese sind auch besonders abgedruckt auf Velinpapier. Erlangen, b. C. Heyder, 1835. 5 Ngr. Diese kleine Schrift ist ein Auszug aus „Leben Bernard Overberg's von C. F. Krabbe." Münster, 1831.

Wir haben diese Skizze aus O.'s Leben den „Erinnerungen" entlehnt, welche kein Lehrer ungelesen lassen sollte. Sie werden ihn wahrhaft erbauen. 10.

P.

Pädagogik der Gegenwart. Es gab eine Zeit, wo das Interesse für Erziehung und Unterricht in den gebildeten Ständen fast allgemein war und bei Einzelnen wohl gar in eine Art von Schwärmerei überging; das war die Zeit, wo in Frankreich Rousseau in einen entschiedenen Gegensatz zur Uebercultur und Unnatur der ihn umgebenden Lebenskreise sich stellte, wo in Deutschland Basedow mit wunderlicher Hast die Lärmglocke läutete und den Horchenden die schnellsten und erfreulichsten Resultate in der zuversichtlichsten Sprache verhieß, wo die Bürgerschulen als ein Volksbedürfniß erkannt und Pestalozzi's Methode als ein Universalmittel der Volksbildung gepriesen wurde. Man muß es sagen: es liegt viel Rührendes in den Hoffnungen, denen man sich damals hingab, etwas ungemein Anregendes in der Lebendigkeit, mit welcher man zu Werke ging, und selbst die Thorheiten und Uebereilungen, deren Manche sich schuldig machten, lassen sich größtentheils auf eine ehrenwerthe Gesinnung zurückführen. — Jetzt ist der Eifer ziemlich abgekühlt, viele Erwartungen sind herabgestimmt, die Bestrebungen der pädagogischen Welt laufen wieder in mancherlei Richtungen auseinander, und gegenwärtig möchte es keinen Pädagogen geben, der die Blicke so allgemein auf sich lenkte, wie jene Trias dies bewirkte.

Indem wir nun eine Characteristik der heutigen Pädagogik versuchen, mögen wir uns nicht verhehlen, wie schwierig, ja bedenklich allgemeinhin ausgesprochene Urtheile sind, zumal eben in unserer Epigonen-Zeit, wo die mannigfaltigen, durch einander laufenden Erscheinungen und Bewegungen bei dem Versuche, sie unter umfassende Gesichtspuncte zu nehmen, sich immer wieder vor dem Blicke kreuzen und verwirren. Bei aller Milde der Gesinnung, bei aller Ruhe der Betrachtung können daher einzelne Urtheile als hart oder voreilig gelten, das Ganze kann ein untreues Bild darzubieten scheinen. In einer Zeit wie die unsrige wird jedes Urtheil über die Zeit und die einzelnen Richtungen derselben das Gepräge der Subjectivität an sich tragen und den Anspruch auf allgemeine Giltigkeit nicht erheben dürfen.

Vielleicht aber möchte, was wir an die Spitze stellen wollen, allgemeiner anerkannt sein: viel Schulwesen, wenig häusliche Erziehung. Die erste Hälfte dieser Behauptung wenigstens hat keinen Widerspruch zu fürchten. In allen Ländern Deutschlands ist das Schulwesen ein durchgebildeter Organismus, und die auf dasselbe gerichtete Gesetzgebung hat nach und nach einen Umfang gewonnen, daß auch derjenige Schulmann, welcher seinen hierauf gerichteten Studien eine möglichst weite Ausdehnung gibt, den Muth nicht haben kann, alles Interessante an sich heranziehen zu wollen. Mit gewissen Beschränkungen kann Aehnliches auch von mehrern außerdeutschen Staaten gesagt werden; wir erinnern hier nur an Frankreich und Rußland, und in Bezug auf Belgien an den reichhaltigen Essai de l'instruction primaire en Belgique, der kürzlich als Rapport décennal présenté aux chambres législatives le 28. Janv. 1842 par M. le ministre de l'intérieur erschienen ist. Wie sehr aber Oestreich, das oft verkannte, auch für die Schulen thätig gewesen ist, das geht besonders hervor aus W. Unger's „systematischer Darstellung der Gesetze über die höhern Studien in den gesammten deutsch-italienischen Provinzen der östr. Monarchie." (Wien, Gerold, 1840. 2. Thle. 8.) und aus dem umfänglichen Werke des Grafen von Barth-Barthenheim „Oestreichs Schul- und Studienwesen, mit besonderer Rücksicht auf die Schul- und Studienanstalten im Erzherzogthum Oestreich unter der Enns" (Wien, Braumüller u. Seidel, 1843. 2 Abth. 1156 S. gr. 8.). —. Die Gliederung und Verzweigung des Schulwesens ist zum Theil schon von der Art, daß den Schulbehörden eine gleichmäßige Berücksichtigung aller Schulanstalten schwer zu werden droht und daß Regierungen und Communen um die vielfach geforderten Unterhaltungsmittel manchmal fast verlegen sind. Neben den Gymnasien, die auch in der neueren Zeit wieder einen Kampf pro aris et focis haben streiten müssen, und deren Zahl doch vielleicht nur in Sachsen sich vermindert, in andern Ländern aber ungemein vermehrt hat, sind überall höhere Bürgerschulen und Realschulen, mit Ansprüchen, die sonst nur langjähriges Verdienst zu machen wagt, emporgestiegen; der materiellen Richtung der Zeit ist in den polytechnischen Anstalten, in den Gewerbeschulen und Industrieschulen eine vielleicht folgenreiche Concession gemacht worden; andere Specialschulen haben sich umgebildet und den alten Ruhm durch Neugestaltung zu wahren gesucht, wenn auch von einzelnen gesagt werden muß, daß sie, vom Geiste der Zeit verlassen, des rechten Lebens entbehren. Und doch scheint in so reicher Gliederung, auch nachdem die Kinderbewahranstalten hinzugekommen sind, ein wichtiges Glied noch unentbehrlich: Seminare für Gymnasiallehrer, da die Institute, welche jetzt

etwa diesen Namen tragen, weil nur philologisches Leben hegend, der Pädagogik und der Schulpraxis aber streng verschlossen, ihrem Zwecke keineswegs entsprechen. — Die Volksschulen haben sich in erfreulicher Weise vermehrt; nirgends aber ist für solche Vermehrung größerer Eifer gewesen, als seit 1830 in Frankreich, wo freilich auch die früheren Regierungen viel Verdienst zu erwerben übrig gelassen hatten. In Deutschland ist hie und da mit Vermehrung der Schulen und der Lehrerstellen eine Verschlechterung des Lehrereinkommens in Verbindung gewesen, während anerkannt werden muß, daß im Allgemeinen die Besoldungen mit den höheren (äußerlichen und geistigen) Bedürfnissen, welche die Gegenwart erregt, nach Möglichkeit in Einklang gesetzt worden sind. So haben auch für Lehrapparate die beaufsichtigenden Behörden theilweise Außerordentliches gethan, ja es sind den Realschulen und Gewerbschulen Opfer gebracht worden, welche wohl im Verhältniß stehen zu den Erwartungen, welche man von diesen Anstalten hegt, aber nicht zu dem Nutzen, welchen sie bis jetzt gewährt. Wie die Gymnasien wetteifernd thätig sind, ihre Bibliotheken, ihre physikalischen Apparate, ihre naturhistorischen Sammlungen zu vervollständigen, auszudehnen, für Lehrer und Schüler nutzbar zu machen, das zeigen die Programme, welche von denselben alljährlich ausgehen. Manches Gymnasium besitzt in dieser Beziehung jetzt einen Schatz, wie ihn zu erwerben eine frühere Zeit weder für nöthig noch für möglich halten konnte. — Für Heranbildung der Volksschullehrer sorgen dermalen zahlreiche Seminarien, manchmal mit ausgezeichnetem Erfolge und durchgängig in einer Weise, daß jetzt ein Lehrerstand vorhanden ist, der sich als solchen fühlt und nicht selten mit frischem Geiste das Wort nimmt; die in der neuesten Zeit fast überall in Deutschland begründeten Lehrerconferenzen dürften schon in der nächsten Zukunft ihre Zweckmäßigkeit vollständig bewähren, wenn auch noch lange, ja vielleicht immer, wird gesagt werden müssen, daß in manchen gar Mancherlei nur pro forma gethan wird. Jedenfalls werden durch sie hunderte von Lehrern, die in der Vereinzelung erschlaffen würden, stets wieder angeregt und in Bewegung gesetzt, während zugleich andere Hunderte, denen aufstrebende Kräfte verliehen worden, von einem unfruchtbaren Verirren in Liebhabereien abgehalten und immer wieder auf das rechte Uebungsfeld zurückgelenkt werden. Wo solche Vereine zugleich Lesekreise sind, wo Specialvereine zu gewissen Zeiten als ein Centralverein zusammentreten, wo Jahresfeste und Sängerfeste Anlaß zu ausgedehntecer Berührung, zu herzlicherem Austausche von Erfahrungen und Ansichten geben, da kann, ob auch viel Eitles und Unnützes gesagt und gethan werden sollte, im Ganzen der Gewinn nicht klein sein; man muß ihn nur nicht in Zahlen berechnen wollen. — Ein schönes Verdienst hat sich die Gegenwart dadurch erworben, daß sie Unterstützungscassen für die Hinterlassenen der Lehrer (höherer und niederer Schulen) begründet hat. Möchten nur auch die Pensionsverhältnisse aller Orten bald in befriedigender Weise geordnet sein! Hier darf am wenigsten etwas der Willkür und dem Eigensinne überlassen bleiben. — Daß nun neben einem so ausgebildeten öffentlichen Schulwesen die Privatinstitute nur mit Anstrengung sich aufrecht erhalten, ist begreiflich. Selbst die Vorurtheilsvollen und Exclusiven können sich kaum noch verbergen, daß diese Anstalten nicht wohl mit den öffentlichen Schulen sich zusammenstellen lassen, vielmehr schon darum hinter denselben zurückbleiben müssen, weil tüchtige Lehrer immer nur vorübergehend ihnen ihre Kräfte weihen und der stete Lehrerwechsel zur Stetigkeit es nicht kommen läßt. Ehrenvolle Ausnahmen gibt es auch jetzt noch, und überhaupt möchte ein völliges Verdrängen der Privatinstitute, aus den oben (Bd. I. S. 630.) angedeuteten Gründen, nicht wünschenswerth sein.

Je mehr aber das öffentliche Schulwesen sich ausbreitet, desto weniger scheint, wenigstens in gewissen Kreisen, die häusliche Erziehung gedeihen zu wollen. Man verlangt von der Schule, was nur das Haus leisten kann, und es gibt Eltern genug, welche ihrer heiligsten Pflicht Genüge geleistet zu haben glauben, wenn sie ihre Kinder recht frühzeitig zur Schule geschickt und — 8 oder 9 Jahre das Schulgeld ordentlich bezahlt haben. Indeß sind die Mängel der gegenwärtigen häuslichen Erziehung noch aus ganz andern Quellen abzuleiten. Vielen Häusern fehlt die religiöse Weihe, der sittliche Ernst, die echte, von aller Sentimentalität freie Gemüthlichkeit, jene sich eng begränzende Einfachheit der Väter, die manchmal einseitig und pedantisch gewesen sein mag, immer jedoch den Eindruck des Sollden machen mußte. Was haben wir dafür jetzt? Viel Mattigkeit im Glauben und Beten, viel Schlaffheit im Wollen und Handeln, viel schönes, klangvolles Geschwätz ohne wahre Empfindung, ein Haschen und Drängen nach glänzenden Aeußerlichkeiten ohne Befriedigung. Die Atmosphäre, in welcher die meisten Kinder aufwachsen, ist wahrlich keine gesunde. Und die Erziehungsmittel, welche das Haus anwendet, sind nicht geeignet, diese Einflüsse zu neutralisiren. Warum ist unsere Jugend doch so altklug und nüchtern, so überreizt und schwunglos? Warum ist alle vermeintliche Liebe nicht im Stande, jene Pietät in den Kindern zu erwecken, die sonst, wo eine oft eiserne Strenge Furcht einflößte, so selten fehlte? — Es wäre schlimm, sehr schlimm, wenn es nicht zahlreiche Ausnahmen gäbe. Aber als ein beinahe durchgängiger Uebelstand möchte das Bestreben anzusehen sein, die Kinder zu einer Zeit, wo sie innerlich noch weit unter den Erwachsenen stehen, äußerlich durch vielfältigen Putz, durch Einführung in größere Gesellschaften, durch Befreundung mit den Genüssen der Theater, Concerte und Bälle, zu dem Standpuncte der Erwachsenen heraufzuziehn. Dazu nun in den höheren Ständen die Mannigfaltigkeit der ersten Unterrichtsmittel, die wir nicht besser schildern können, als mit den Worten eines scharf beobachtenden hessischen Schulmannes (Fenners): „Im zweiten Jahre schon kommen die Bilderbücher mit Affen, Wallfischen und Hyänen, das Kind muß diese Worte lernen und kennt vielleicht die Schafe und Spatzen noch nicht. Hat es das Unglück, eine thörigte Mutter zu besitzen, welche französisch spricht, so muß es auch mit Worten dieser Sprache sein Köpfchen belasten. Auch wird es angehalten, kleine Gedichtchen zu lernen, die es nicht versteht, um sie allerliebst vorzutragen. Nun kommt Latein, Geographie, Geschichte und viele andere Sachen. Im sechsten, oder gar im fünften Jahre kann es sein Frühstück nicht mehr ruhig verzehren, weil es in die Schule muß. Endlich wird die grausame Gewohnheit zur andern Natur, und der Vater

spricht mit zufriedener Miene: ich habe ein gutes, fleißiges Kind; es mag nicht zu den wilden Buben auf der Gasse, es will lieber in seinen Büchern lernen." Und hierbei ist von der ästhetischen Afterbildung, die in den nächstfolgenden Jahren anhebt, noch gar nicht die Rede! — Bei der großen Geneigtheit der Eltern aber, den Schulen die Hauptsache bei der Erziehung zu überlassen, ist es auffällig, daß jene im Ganzen so selten die Gelegenheit suchen, mit den Männern, denen sie das Theuerste anvertrauen, über ebendieses sich zu berathen, gemeinsame Maaßregeln zu besprechen, entstandene Mißverständnisse in humaner, besonnener Weise auszugleichen; die wenigsten kommen über vereinzelte Nachfragen hinaus, hat aber der Lehrer einen Mißgriff gethan oder auch nur die Eigenliebe und die Eitelkeit verletzt, dann sind viele sofort mit dem bittersten Urtheile fertig, als hätten sie das Recht, denselben Mann, den sie bisher als Mitarbeiter an Einem Werke anzusehen gehabt, nun auf einmal wie einen Handlanger zu behandeln. Jeder Schulmann wird zu dieser Bemerkung aus der eigenen Erfahrung Beispiele liefern können. Ob förmliche Conferenzen zwischen Eltern und Lehrern, wie sie vor einigen Jahren an dem Gymnasium zu Cassel versucht worden sind, den rechten Nutzen schaffen können, läßt sich in Zweifel ziehn. —

Nichts bezeichnet wohl das Verhältniß der häuslichen Erziehung zum öffentlichen Schulwesen besser, als die pädagogische Literatur; man kann rechnen, daß $\frac{1}{12}$ der jährlich erscheinenden pädagogischen Schriften dem Schulunterrichte gewidmet sind, und muß dabei noch hinzufügen, daß die wenigen Bücher, welche auf häusliche Erziehung gehn, meist auch nur Schulmänner zu Verfassern haben. Merkwürdig ist zugleich, daß unter den zahllosen Aufsätzen pädagogischen Inhalts, mit denen viele Zeitschriften und Tageblätter ihre Leser beschenken, zwar gar manche aus der Feder von Laien sind, aber doch wieder die Mehrzahl mit dem Schulwesen sich beschäftigt. So stellt sich das Verhältniß in Deutschland; anders in Frankreich und England, wo namentlich edle Frauen viel zur Verbesserung der häuslichen Erziehung geschrieben. In Italien hat vor Kurzem Tommaseo ein hierauf bezügliches Buch herausgegeben: Dell' Educazione, osservazioni e saggi pratici (Venezia, 1842. 480 pp. 8 mj.).

In dem dargestellten Verhältnisse zwischen Schule und Haus ist nun aber auch eine zweite Eigenthümlichkeit der heutigen Pädagogik schon erklärt: viel Verstandesbildung, wenig Gemüthlichkeit. Wo der Unterricht Hauptsache ist, auch im Hause, kann's wohl nicht anders kommen. Es ist unstreitig ein Fehler der Schulen unserer Zeit, daß sie über dem Bestreben, ihre Zöglinge in die Gebiete des Wissens einzuführen und zum Denken, zum Combiniren und Abstrahiren anzuleiten, das ebenso Wichtige zu versuchen unterlassen, dem Gemüthe der Schüler Anregung und Nahrung zu geben, wenn dies auch meist nur mittelbar geschehen kann; aber das Haus dringt auf das Wissen, auf das Vielwissen sogar, und die hochgespannten Forderungen der Schulbehörden lassen aus der bedenklichen Bahn nicht heraustreten. Die Folge ist, daß die Lehrer häufig eben nur Lehrer sind, selbst beim Religionsunterrichte, daß sie auch bei der Geographie und Geschichte oft nur auf das Einprägen von Namen und Zahlen bedacht sind, daß namentlich bei Annäherung öffentlicher Prüfungen die armen Schüler manchmal auf unverantwortliche Weise angestrengt werden. Man nehme nun die Vielheit der Unterrichtsgegenstände, die oft gar nicht in einander greifen, selbst wo dies mit leichter Mühe könnte möglich gemacht werden; man vergegenwärtige sich das Hetzen der Fachlehrer, die, ohne Rücksicht auf den Lehrgang der neben ihnen Arbeitenden und auf die von denselben aufgegebenen Pensa, vorwärts eilen; man denke an die Lasten von Privatarbeiten, unter denen zuweilen ganze Classen seufzen, — und man hat ein Bild, vor dem man fast erschrecken kann! Indeß darf nicht verschwiegen werden, daß man in neuester Zeit wieder einzulenken begonnen hat. Hierzu drängte die Erfahrung, daß die Resultate im Ganzen den Anstrengungen nicht entsprachen. Interessant ist, was vor Jahren schon in Bezug auf das Lateinische der große Schulmann Spilleke bemerkte: „Der Cursus geht durch 6 Classen und ist auf 9 Jahre berechnet: in jeder Classe wird wöchentlich 8—10 Stunden unterrichtet; jeder Schüler erhält also, das Jahr nur zu 40 Wochen gerechnet, jährlich 320—400 Stunden lateinischen Unterricht, demnach in 9 Jahren 2880—3600 Stunden; nimmt man nun noch hinzu, daß das Lateinische auch von Schülern als das Hauptobject betrachtet wird, erwägt man, daß auch bei den häuslichen Beschäftigungen gewiß die Hälfte der Zeit davon in Anspruch genommen wird, und bedenkt man, daß auch andere Lectionen, z. B. in der römischen Geschichte, mit dem Lateinischen in unmittelbarer Verbindung stehen, so muß man sich in der That verwundern, daß die Fortschritte nicht bedeutender sind." Und die Nachtheile für das Gemüthsleben konnten doch auf die Dauer auch nicht verkannt werden. Der Geschichtsunterricht ist zum Theil in einer Weise gegeben worden, daß die Schüler eine Masse von Specialitäten kannten und doch auch nicht Ein klares, erweckliches Bild des Lebens gewonnen hatten, und wiederum so, daß nach den ausführlichsten Darstellungen über die Geschichte der französischen Revolution die Schüler, wie die Wiederholungen zeigten, gar nichts Ordentliches sich gemerkt. Hierher dürfen wir auch nun den Mangel an Phantasie rechnen, der auf höheren Anstalten oft so befremdlich ist. Der Director Köpke sagte in einem Programme von 1836: „Ich fühle mich genöthigt zu bekennen, daß das poetische und productive Geistesvermögen bei unserer Jugend, je mehr wir es für unsern Ruhm halten, sie vielseitig auszubilden und den Verstandeswissenschaften schon auf Schulen ihren Thron zu erbauen, mir immer geringer zu werden scheint und daß diese für wahrhaft poetische Eindrücke auffallend gleichgiltiger ist, als sie es nach den Erfahrungen früherer Zeiten war und als es mir selbst aus der Zeit vor 30 und 40 Jahren, wo freilich Schiller mit seinen frischen Schöpfungen seinen gewaltigen Geist auf uns ausströmen ließ, erinnerlich ist." Vgl. m. Aufsatz im Allg. Anzeiger 1842. Nr. 63.

Wenn aber das Hauptgewicht auf den Unterricht gelegt wird, da läßt sich eine dritte Eigenthümlichkeit unserer dermaligen Pädagogik leicht begreifen: viel Methodik, wenig Beachtung des Individuellen. Im Anschließen an das oben über das Verhältniß der Literatur für häusliche Erziehung zu der für das Schulwesen Gesagte kann man behaupten, daß bei

Weitem das Meiste, was für dieses gethan wird, auf die specielle Methodik sich bezieht. Der von Pestalozzi ausgegangene Anstoß wirkt noch immer fort und es ist jetzt kein Gegenstand des Unterrichts, dessen Methodik nicht seine besondere Literatur hätte und immer neue Bearbeitungen erführe. Namentlich ist in dieser Beziehung für den Unterricht der Volksschulen unermeßlich Vieles geschrieben worden: die Zahl der Katechismen, der Anleitungen zum Rechnen, der Lesebücher geht in die Hunderte, und doch scheint der Productionstrieb noch immer frisch und lebensvoll. Jede als neu sich ankündigende Methode findet sogleich eine Menge Verehrer, Erklärer und Verfechter; das haben die Methoden Jacotot's und Hamilton's, das haben die neueren Schreibmethoden erfahren, das hat sich auch bei der von Becker unternommenen Reform des deutschen Sprachunterrichts wiederholt. Aehnliches darf jetzt auch von den höhern Schulen behauptet werden. Anders freilich war es hier noch vor 10 Jahren, wo Spilleke vollkommen Recht hatte, wenn er ohne Schonung sagte: „Es ist eine sehr merkwürdige Erscheinung, daß, während das Elementarschulwesen in den letzten 30 Jahren in Hinsicht auf Didaktik und Methodik eine ungeheure Reform erfahren und sich eine Generation von Lehrern gebildet hat, die wegen ihrer pädagogischen Gewandtheit und ihres Geschickes, große Massen zu beleben, Bewunderung verdienen, die Gymnasien während dieser Zeit in jener Beziehung durchaus unbeweglich geblieben sind, und von den großen Veränderungen in der pädagogischen Welt entweder gar keine, oder doch nur sehr geringe Notiz genommen haben; es fehlt nicht viel daran, daß sich ein Gymnasiallehrer vor seinen Collegen scheuen und für einen armseligen Schulmeister gehalten zu werden fürchten muß, wenn er sich so weit herabläßt, ein pädagogisches Buch zu lesen, oder überhaupt nur ein pädagogisches Interesse zu zeigen." Gibt es nun auch sicherlich noch manchen Gymnasiallehrer, der von Methodik wenig mehr als den Namen kennt, sind auch die Zeitschriften, welche dem höhern Unterrichte dienen sollen, fast ausschließlich noch der Philologie bestimmt, (die Gymnasialzeitung, welche die Methodik fördern zu sollen schien, ist wieder eingegangen); dennoch regt sich auch hier dermalen ein anderes Leben. Nachdem Deinhardt mit seinem trefflichen Buche „der Gymnasialunterricht nach den wissenschaftlichen Anforderungen der jetzigen Zeit" (Hamburg, 1837) Bahn gebrochen, sind Viele mit Eifer und Erfolg ihm nachgewandelt, und neben größeren Werken liefern die jährlichen Programme jetzt regelmäßig eine Reihe mehr oder weniger anregender und gediegener Abhandlungen über Gegenstände der speciellen Methodik; die Ueberzeugung wird allgemeiner, daß jeder Lehrer „in den von ihm abzufassenden Programmschriften seine Ansichten über die ihm besonders anvertrauten Fächer darzulegen habe, wie er sie würdigt im Ganzen des Gymnasialunterrichts, und wie er für den Gesammtzweck desselben seinestheils zu wirken sucht; daß er die Grundsätze, die Methode, wornach er verfährt, einer höhern und allgemeinern Beurtheilung unterwerfe." — Immer jedoch ist die Aufmerksamkeit der Schulmänner noch fast ausschließlich an die Unterrichtsobjecte gefesselt, und wir glauben der Mehrzahl durchaus kein Unrecht zu thun, wenn wir behaupten, daß von ihnen die Individualität der Zöglinge im Ganzen viel zu wenig, nur nebenbei und gelegentlich, also ohne Genauigkeit und Zusammenhang, beachtet werde. Man berücksichtigt vielleicht die äußern Verhältnisse, unter denen das Kind aufgewachsen ist, man sucht sich wohl auch ein Urtheil zu bilden über die intellectuellen Anlagen desselben, (ohne sich jedoch vor argen Täuschungen zu bewahren), man merkt zum Theil selbst auf die gemüthlichen Entwickelungen; aber sollte man nicht auch über die oft so auffälligen Pausen im Fortschritte, über den Eindruck einzelner Lehrgegenstände und die Wirkung einzelner Lehrstunden, über den Erfolg dieser oder jener Methode, über den Nachhalt disciplinarischer Maßregeln u. s. w. genaue, bis in das Einzelnste gehende Beobachtungen anstellen? Wie dies Alles möglich sei und welchen Nutzen es schaffen müßte, das auszuführen ist hier nicht der Ort; der Verf. dieses Aufsatzes denkt es zu seiner Zeit in einer selbstständigen Schrift „Ueber pädagogische Beobachtung" zu versuchen.

Mit vollem Rechte ist mehreren Richtungen der gegenwärtigen Pädagogik der Vorwurf gemacht worden, daß sie dem Nützlichkeitsprincipe die Jugend zum Opfer bringen möchten. Das an sich wohlbegründete Wort des Römers „non scholae, sed vitae discimus," ist vielleicht niemals übler interpretirt worden, als in unserer Zeit. Wir können nicht umhin, den hochverdienten Spilleke, der entschlossen ruft: „non vitae, sed scholae," für uns reden zu lassen. „Je mehr man der geistigen Kraft Zeit gelassen hat, sich frei und ungehemmt zu entwickeln, desto gründlicher wird sie jedes gegebene Verhältniß erkennen, desto einsichtsvoller es behandeln; je mehr man die geistige Kraft früh gezwängt und willkürlich gelenkt hat, desto unfreier wird sie sich bewegen, desto mehr wird sie nur mechanisch wirken; je ungehinderter die geistige Kraft sich entwickelt hat, desto leichter wird sie das Verhältniß treffen, zu welchem sie innerlich bestimmt ist, indem jedes Verhältniß selbst ja das Product geistiger, eigenthümlich wirkender Kraft ist; je mehr man sie eingezwängt hat, desto mehr wird sie sich in Beziehung auf die Wahl des Verhältnisses von außen bestimmen lassen, und so immer dienstbares Werkzeug ohne innere Selbstständigkeit sein. Werden denn nicht die meisten Menschen in ihren künftigen Beruf mechanisch von außen hineingestoßen, und doch sollen sie sich dann darin als die Haushalter der mancherlei Gaben Gottes zeigen? Woher so viel Starrheit, Unbehilflichkeit, woher so viel todter, träger, geistloser Mechanismus, als weil man zu früh an die practische Brauchbarkeit gedacht hat?" — Es steht indeß zu hoffen, daß man wieder umlenken wird, sobald nur namentlich die Realschulen zu klarem Selbstbewußtsein über ihre Bestimmung gelangt sein werden. Der redliche Wille, meinen wir, fehlt nirgends.

Der Streit, ob und in wie weit die Schule der Kirche unterzuordnen und von dieser zu bevormunden sei, ist, wie viele Federn auch in Bewegung gewesen, wie viel Galle auch von beiden Seiten verspritzt worden ist, noch nicht zu Schlusse gekommen. Die Volksschule zwar ist überall durch das Gesetz unter die Kirche gestellt und zahlreiche Protestationen haben keine Aenderung dieses Verhältnisses herbeizuführen vermocht, vielmehr nur den innern Unfrieden zu Tage gelegt; aber die Gymnasien sind ziemlich und die Realschulen wohl fast durchaus dem Einflusse der Kirche, oder doch der Geistlichkeit entzogen. Was neulich Klopsch in

seiner kleinen Schrift „Gymnasium und Kirche" (Berlin, 1842) ausgesprochen hat, scheint den erwarteten Anklang nicht zu finden. In der protestantischen Kirche ist so viel unprotestantischer Sinn, daß man, von der Kirche redend, stets vorzugsweise an die Geistlichkeit denkt; selbst unsere Geistlichen machen sich oft unbewußt dieser Verwechselung schuldig. Aber sind nicht auch die Lehrer Glieder der Kirche, und solche, die ein eben so klares, frisches und freudiges Christenleben in sich tragen, in sich entwickeln können? soll nicht jedes Glied der Kirche ein selbstbewußtes, ein lebendiges sein unter dem Einen Haupte, welches ist Christus? Sind nun Geistliche und Lehrer in Einem Glauben stark, in Einer Liebe wacker, in Einer Hoffnung selig, wie sollten sie da nicht gerne brüderlich an dem Einen Werke, dem edelsten, der Jugenderziehung, zusammenwirken! Sind beide dürre Reben am Weinstock, wer hat alsdann das größere Recht? wer darf mit gutem Gewissen sagen: ich habe zu gebieten —? oder auch: ich will mich nicht beugen —? Sie sind beide Miethlinge, nicht werth der Stellung, in welcher sie stehn. Sind aber die Geistlichen die vorzugsweise Lebendigen und innerlich Tüchtigen, dann haben sie unstreitig, zwar nicht, weil sie Theologen und ordinirt sind, aber wohl darum, daß sie die vorzugsweise Lebendigen und Tüchtigen sind, das Recht, darüber zu wachen, daß die Religion in den Schulen ihre Stelle nach Gebühr einnehme, daß das Evangelium darin lauter und rein verkündigt werde, daß der Geist der Schule ein christlicher sei. Wollen sie mehr, dann mögen sie versuchen, ob sie neben der Theologie auch die Pädagogik lieb gewinnen, recht herzlich lieb gewinnen, ob sie in der Lehrergewandtheit die Männer der Schule nicht bloß erreichen, sondern es ihnen zuvorthun können. Das mag ihnen bei Volksschulen möglich sein, bei höhern Lehranstalten ist's unmöglich und Niemand fordert es. Dabei soll durchaus nicht verkannt werden, daß die Schulen in den protestantischen Theologen die wackersten Freunde und Förderer von jeher gehabt haben. —

Die Frage: ob die Pädagogik eine in sich abgeschlossene Wissenschaft, ist auch in neuester Zeit wieder mehrfach erhoben, bejaht und verneint, oder auch als müßig auf die Seite geworfen worden. Vergl. den Art. Princip der Pädagogik. Soviel ist klar: die Philosophen haben, Kant, Fichte, Beneke und Herbart abgerechnet, wenig Ernst gemacht, die Pädagogik in den Kreis der philosophischen Wissenschaften einzureihen; auch konnte die Speculation zu einer Disciplin sich nicht wohl herablassen, welche so sehr Erfahrungssache ist, so wenig nach Willkür sich drehen und zerren läßt. Was die deutschen Philosophen für die Pädagogik gethan, das hat vor Kurzem erst Strümpell in der lesenswerthen Schrift zusammengefaßt: „Die Pädagogik der Philosophen Kant, Fichte, Herbart" (Braunschweig, 1843. VIII. 208 S. gr. 8), und dabei nur des großen Fehlers sich schuldig gemacht, daß er Beneke ausführlicher zu gedenken verschmäht hat. So zu verfahren, scheint freilich Grundsatz der Herbartianer geworden zu sein; aber vornehmes Ignoriren ist die schlechteste Taktik. — Auf der andern Seite ist unverkennbar: die Pädagogik ist noch nie mit solcher wissenschaftlichen Schärfe dargestellt worden, als gegenwärtig; die Namen der Bearbeiter sind allgemein bekannt und auch in diesem Werke schon vielfach ehrend genannt worden.

Ein besonderer Eifer ist in der jüngsten Zeit für die Geschichte der Pädagogik rege geworden. Und nichts ist erfreulicher als eben dieser Eifer, da nichts lehrreicher für den Pädagogen als das Studium dieser Geschichte. Das ausgezeichnetste Verdienst hat sich auf diesem Felde Fr. Cramer (Subrector in Stralsund) erworben; seiner „Geschichte der Erziehung und des Unterrichts" (Elberfeld, 1832—36. 2 Bde)*) ist kürzlich die „Geschichte der Erziehung und des Unterrichts in den Niederlanden während des Mittelalters, mit Zurückführung auf die allg. liter. und pädag. Verhältnisse jener Zeit" (Stralsund, Löffler, 1843) gefolgt. — „Ueberblick der allg. Geschichte der Erziehung und des Unterrichts bis auf die neuesten Zeiten." Dies ist der 3. Th. von Niemeyer's Grundsätzen der Erziehung u. s. w. 9. Aufl. Herausgegeben v. s. Sohne Dr. N. in Halle. Ein sehr beachtenswerther Ueberblick. K. v. Raumer's „Geschichte der Pädagogik vom Wiederaufblühen classischer Studien bis auf unsere Zeit," (Stuttgart, Leisching), ist noch nicht vollendet, und dürfte, obwohl viel Treffliches in dem Werke, durch das, was von Cramer noch zuerwarten ist, übertroffen werden: Zum Theil ist hierher auch das Werk von Th. Fritz „Esquisse d'un système complet d'instruction et d'éducation et de leur histoire," (Straßburg, Paris und Genf, 1841) zu rechnen. Von K. Pfaff erschien „Versuch einer Geschichte des gelehrten Unterrichtswesens in ältern Zeiten" (Ulm, 1842). In kleineren Schriften und Programmen sind zahlreiche Geschichten einzelner Schulen und Lebensskizzen einzelner Schulmänner veröffentlicht worden; manche darunter haben hohen Werth. —

Im Allgemeinen vergl. noch: Fr. Cramer „Die Gegenwart in ihren pädagog. Bestrebungen u. Forderungen," in Brzoska's Centralbibliothek f. Pädagogik, 1838. W. J. G. Curtmann d. Schule u. d. Leben. Friedberg, Bindernagel, 1842. 244 S. gr. 8. Th. Heinsius Concordat zwischen Schule u. Leben, od. Vermittelung d. Humanismus u. Realismus, aus nationalem Standpuncte betrachtet. Berlin, Schultze, 1842. 85 S. gr. 8. W. Sause d. Lehre von d. öffentl. Erziehung. Halle, Mühlmann, 1841. VII. 154 S. gr. 8. Von besonderer Wichtigkeit aber ist das (nach Gebühr von der Académie française mit einem Preise geehrte) Werk v Joseph Wilm Essai sur l'éducation du peuple. Strasbourg, Levrault. 1843. XII. 460 pp. 8m.

Kämmel.

Palästina (Kanaan, das gelobte Land, das Land der Juden).

Das Land Palästina, welches Jahrhunderte lang der einzige Sitz des Monotheismus gewesen ist und durch die Vorsehung zur Wiege des Christenthums bestimmt war, — dieses heilige, jedem Christenherzen liebe Land, — im Mittelalter das ersehnte Ziel friedlicher Pilgrimme und bewaffneter Kreuzfahrer, und noch immer ein vielbesuchter Landungsplatz wißbegieriger Reisender, nimmt auch in unsern Volksschulen die Aufmerksamkeit in Anspruch. Ist es doch der Schauplatz des größten Theiles unserer biblischen Geschichten. Wie wäre es möglich, dem Schüler die nöthige Einsicht

*) Schade nur, daß Cramer in dem 2. Theile seiner Geschichte u. s. w. die theoretische Erziehung nachbringt und sich dabei über alle philosophische Schulen des Alterthums verbreitet. Das scheint ein ganz verfehltes Unternehmen zu sein. —

D. Red.

in den Zusammenhang der jüdischen Geschichte zu eröffnen, wenn wir ihn nicht mit den geographischen Verhältnissen Palästina's bekannt machen wollten? und wie dürften wir ihm die Kunde des Vaterlandes Christi vorenthalten? —

Zwar ist hier der Ort nicht, eine umfängliche Beschreibung des jüdischen Landes zu geben: wir würden dazu einen allzugroßen Raum in Anspruch nehmen müssen und demungeachtet nur Unvollständiges leisten können. Wir überlassen es dem Lehrer, eine der vielen Schriften über Palästina gründlich zu studiren, und geben hier nur Andeutungen über die Art und Weise, wie die Geographie Kanaan's in der Volksschule zu behandeln ist.

Der Lehrer thut am besten, wenn er Alles, was er über biblische Geographie und Naturkunde zu sagen hat, an den Vortrag der biblischen Geschichte selbst unmittelbar anknüpft und dabei irgend eine Wandkarte von Palästina zum Grunde legt. Er hat seine Schüler darauf hinzuweisen, daß in der Geographie des gelobten Landes die verschiedenen Zeiträume sorgfältig unterschieden werden müssen; jedem dieser Zeiträume hat er die nöthigen Bemerkungen vorauszuschicken. (Wir reden hier nur von dem Vortrage der biblischen Geschichte in den Oberclassen unserer Volksschulen; denn da in Mittelclassen nur Bruchstücke gegeben werden können, so reicht es hin, die Lage Palästina's, Aegyptens und anderer in der Erzählung zu nennenden Länder nur im Allgemeinen auf einer Karte der Welt nachzuweisen.)

Demnach hat der Lehrer auf folgende Zeiträume aufmerksam zu machen.

I. Kanaan vor der Eroberung durch die Israeliten.

Den Namen erhielt das Land von Kanaan, dem vierten Sohne des Ham. Die Bewohner werden insgemein Kananiter genannt (1. Mos. 12, 6.), welche vielleicht den Hauptstamm einer weitverzweigten Völkerfamilie bildeten: denn neben ihnen werden noch als Einwohner Kanaan's und der angrenzenden Länder aufgeführt Keniter, Kinisiter, Kadmoniter, Hethiter, Pheresiter, Rephaiter, Amoriter, Gergesiter und Jebusiter (1. Mos. 15, 19—21.). Schon damals werden die Philister erwähnt (1. Mos. 26, 1.), eine aus Aegypten oder Phönizien eingewanderte Nation, deren Name nach dem babylonischen Exile erlischt und deren Andenken nur in dem spätern Namen des Landes selbst (Palästina = Philistina, jetzt Falesthin) noch fortlebt. Andere in jener Zeit vorkommende Völkerschaften, die in Kanaan oder doch an dessen Grenzen wohnten, waren die Horiter (1. Mos. 14, 6.), die Amalekiter (1. Mos. 14, 7.), die Heviter (1. Mos. 34, 2.). — Welche Gegenden des Landes von diesen Völkerschaften bewohnt worden sind, ist nicht mit Bestimmtheit anzugeben, und hat auch geringen Werth, da die meisten derselben wohl nur unbedeutend gewesen sind und weiterhin alle aus der Geschichte verschwinden.

Die Landkarte von Palästina ist vor den Kindern zuerst und sogleich da aufzuhängen, wo Abraham's Uebersiedelung nach Kanaan erzählt wird. Die Lage und natürliche Beschaffenheit des Landes, climatische Verhältnisse und Producte werden schon hier besprochen, damit der Schüler bei Zeiten ein Bild des Landes erhält, welches für den Fortgang der Geschichte so wichtig wird. — Von den Völkern, welche zu Abrahams Zeiten das Land bewohnten, ist zu erwähnen, daß sie sich zwar großentheils mit Viehzucht beschäftigten, aber bereits das Nomadenleben verlassen und sich in kleinen Städten angebaut hatten. Ihre Fürsten werden in der Schrift Könige genannt, doch waren dieselben nur unbedeutende Oberhäupter einzelner Stämme.

Ueber den Jordan ist zu bemerken, daß er, vor der Entstehung des todten Meeres, sich wahrscheinlich als Steppenfluß in der Wüste verlor.

Unter den Städten dieses Zeitraumes sind zu erwähnen: Sodom, Gomorrha, Zoar, Salem, Hebron. — An die Erzählung vom Untergange Sodom's schließt sich die Beschreibung des todten Meeres. — Im Laufe der Erzählung sind auf der Karte bemerklich zu machen: der Berg Moria, — Bethel, dessen Gründung durch einen von Jacob erbaueten Altar veranlaßt wurde, — Ephrata, wo Rahel begraben ward (das nachherige Bethlehem).

Während des Aufenthalts der Israeliten in Aegypten scheint sich in den politischen Verhältnissen Kanaans nur wenig verändert zu haben. Die ausgesandten Kundschafter (4. Mos. 13.) fanden noch dieselben Nationen vor, welche schon früher das Land inne hatten. Doch hatte sich die Zahl der Einwohner vermehrt: daraus war die Nothwendigkeit einer bestimmteren Abgrenzung des Landes hervorgegangen. (4 Mos. 13, 30). An der Südgrenze des Landes stellten sich den Israeliten die Amalekiter und Esau's Nachkommen, die Edomiter, entgegen, so wie die Ostgrenze von den Moabitern und Ammonitern, Loth's Nachkommen, vertheidigt ward. — Die Reibungen der einzelnen Völkerschaften unter einander hatten die Befestigung der Städte nothwendig gemacht (4. Mos. 14, 29.). Diese letztern Bemerkungen sind der Erzählung von der Einnahme des Landes vorauszuschicken. Einer besondern Aufzählung der merkwürdigsten Städte jener Zeit bedarf es nicht; sie werden im Laufe der Geschichte erwähnt und jedes Mal auf der Karte nachgewiesen. (So: Jericho, Ai, Gibeon u. a. Jos. 10—12. aufgeführte Städte. — Die oft vorkommenden Hauptstädte der Philister: Askalon, Asdod, Gath, Gaza, Ekron).

II. Vertheilung des Landes unter die 12 Stämme.

Die Vertheilung des Landes unter die 12 Stämme erfolgte, ehe das Land erobert und dessen Einwohner ganz unterjocht worden waren. Schon bei Lebzeiten des Mose hatte die Vertheilung begonnen, und Josua legte die Waffen zu einer Zeit nieder, wo immer noch viele kananitische Volksstämme unbesiegt dastanden. Daher die fortwährenden Kämpfe der Israeliten gegen jene Heiden, die erst durch David gänzlich unterworfen werden konnten. — Während dieses Zeitraumes wurde der Name Land Israel gewöhnlich.

An Größe waren die den einzelnen Stämmen zugewiesenen Theile sehr verschieden: denn nicht der Umfang des Landstriches, sondern die Beschaffenheit des Bodens sowohl, als die Volksmenge gaben den Maaßstab zur Vertheilung.

Das von Juda eroberte Land ist durch den Jordan in zwei ungleiche Hälften geschieden. Das Ostjordanland (Gilead) war schon von Mose unter die Stämme Ruben, Gad und halb Manasse vertheilt worden.

Am südlichsten lag 1) das Erbtheil des Stammes Ruben mit den Städten Hesbon und Aroer, nördlicher 2) das des Stammes Gad mit den Städten Ramoth-Gilead und Mahanaim; am nördlichsten wohnte 3) der halbe Stamm Manasse, als dessen bedeutendste Stadt Edroi genannt wird. — Im Westjordanlande (dem eigentlichen Kanaan) besaß 4) der Stamm Juda die südlichsten Gegenden und schloß südwestlich 5) den Stamm Simeon ein. Die Städte Hebron, Bethlehem und Ziph wurden dem Stamme Juda zugetheilt; die bedeutendste Stadt im Gebiete Simeons war Ziklag, die aber erst zu David's Zeiten von den Philistern abgetreten wurde. Hier lag auch die südlichste Grenzstadt Bersaba.

Nördlich von Juda wohnte 6) der Stamm Benjamin, zu welchem die Stadt Jericho gehörte, die erste, welche von Josua im Lande diesseits des Jordan erobert wurde. Auch Jebus (das nachherige Jerusalem), Gibea, Mizpah, Gilgal lagen im Gebiete dieses Stammes. Nordwestlich am Meere lag 7) das Erbtheil des Stammes Dan mit der Hauptstadt Gath. — Im Norden von Benjamin und Dan zog sich 8) das Land des Stammes Ephraim hin, mit welchem die andere Hälfte des Stammes Manasse angrenzte. Zu Ephraim gehörte die Stadt Silo, zu Manasse aber Sichem. Gegen Nordosten lag 9) das Gebiet des Stammes Isaschar mit den Städten Jesreel und Endor. — Im Norden von Manasse zog sich am Meere hin ein schmaler Landstrich, welcher 10) dem Stamme Asser zugewiesen war; hier lag die Stadt Beth-Rehob. Zwischen Asser und Isaschar wohnte 11) der Stamm Sebulon, welchem die Stadt Gath-Hepher gehörte. Den nördlichsten Theil besaß 12) der Stamm Naphthali, als dessen bedeutendste Stadt Kedes genannt wird.

Die dem Stamme Levi angewiesenen 48 Städte (Priesterstädte) lagen in allen Stämmen zerstreut. Die bedeutendsten dieser Priesterstädte waren Hebron und Bethsemes, (im Stamme Juda), Gibeon (im Stamme Benjamin), Kedes (in Naphthali), und Ramoth (im Gebiete des Stammes Gad). Vgl. Josua 12—21. — Die 6 Freistädte (Josua 20.) waren: Hebron, Sichem, Kedes, Ramoth-Gilead, Bezer (im Stamme Ruben) und Golan (im Stamme Manasse jenseit des Jordan).

III. Trennung des Landes in die beiden Reiche Juda und Israel.

Zu David's und Salomo's Zeit hatte das jüdische Reich die größte Ausdehnung (1. Kön. 8, 65). Im Norden erstreckte es sich bis gegen Thiphsa (Thapsacus) am Euphrat und Hemath am Orontes; im Süden bis Elath und Eziongeber, Küstenstädte des rothen Meeres; im Südwesten bis zum Bache Aegyptens, der bei Rhinocorura (Rhinocolura) ins Mittelmeer mündete. — Die Unklugheit Rehabeam's führte bekanntlich jene unglückliche Spaltung und allmählich auch die Verkleinerung der getrennten Landestheile herbei.

Als Grenzstädte des Reiches Israel werden gewöhnlich Dan und Bethel genannt, jene an der Nord-, diese an der Südgrenze gelegen, beides Bewahrerinnen der Nationalheiligthümer. — Die Haupt- und Residenzstadt des Reiches war zuerst Sichem, später Thirza im Stamme Ephraim, endlich das erst vom Könige Amri (Omri) gegründete Samaria. Eine Zeitlang ist auch Jesreel Residenz gewesen.

Der gewöhnlichen Meinung nach hat das Reich Juda nur die beiden Stämme Juda und Benjamin umfaßt; doch ist es mehr als wahrscheinlich, daß sich auch der Stamm Simeon und ein Theil von Dan an Juda anschloß. Auch ein großer Theil der Leviten mag aus den Priesterstädten des israelitischen Reiches nach Juda ausgewandert sein.

Nach Zerstörung des Reiches Israel wurde das Land von Babyloniern, Phöniziern und andern heidnischen Völkerschaften bevölkert, die sich mit den zurückgebliebenen Israeliten vermischten. Aus dieser Vermischung schrieben sich die Samariter (Samaritaner) her. — Der Landstrich dagegen, welchen einst das Land Juda umfaßt hatte, blieb nach der Vernichtung dieses Königreichs, ganz unbewohnt; nur einzelne Nomaden durchstreiften das Land, bis das Machtgebot des Cyrus den Nachkommen der Juden die Rückkehr in das verödete Vaterland gestattete.

IV. Das jüdische Land zur Zeit Christi.

Besondere Aufmerksamkeit verdient die Beschaffenheit des jüdischen Landes zur Zeit Jesu.

Die Eintheilung des Landes nach Stämmen war jetzt in den Hintergrund getreten und dafür folgende Bezeichnungen gewöhnlich worden:

1) Judäa. Diese Provinz umfaßte den südlichsten Theil des Landes und das Land der Edomiter (Idumäa). Hier lagen die Oerter Jerusalem, Jericho, Bethphage, Bethanien, Bethlehem, Joppe, Emmaus, Hebron, Lydda, Arimathia, Bersaba, Ephrem.

2) Samaria, nördlich von Judäa, ungefähr die Mitte des Landes einnehmend. Städte: Sichem, (Sychar, jetzt Nablus), Samaria (Sebaste), Jesreel, Silo, Bethel, Cäsarea, Palästinä.

3) Galiläa, der nördlichste Theil des Westjordanlandes, mit den Städten: Tiberias, Kapernaum, Bethsaida, Nazareth, Kana, Nain, Ptolemais (Acco), Tabor, Chorazin.

4) Peräa, das Land jenseits des Jordan. Daneben werden auch die Landschaften Ituräa, Trachonitis, Batanäa erwähnt, deren Grenzen nicht mit Bestimmtheit angegeben werden können. Die evangelische Geschichte nennt von den Oertern jenseit des Jordan: Cäsarea Philippi, Bethsaida, Julias, Bethabara, Magdala, Gadara, und die Gegend der 10 Städte (Decapolis). — Hier lag auch die Vestung Machärus, wo Johannes enthauptet wurde.

Zur anschaulichen Darstellung dieser verschiedenen Zeiträume würden mindestens 2 Wandkarten erforderlich sein, deren eine die Eintheilung nach den 12 Stämmen, die andere die zu Jesu Zeit gewöhnliche Eintheilung darstellte. Die vorhandenen Wandkarten vermischen alte und neue Zeit, geben neben den alten Namen zugleich die spätern und die neuesten Benennungen, wohl auch mit der Stammeintheilung zugleich die Provinzbenennungen, wodurch die Begriffe des Schülers verwirrt werden. Anschaulicher sind die Karten des Weiland'schen Bibelatlas, (s. pädag. Real-Encycl. Th. I. S. 310.), welche das Land nach 5 verschiedenen Zeiträumen (obgleich nicht mit historischer Treue) darstellen.

1) Kanaan nach der Genesis; 2) Kanaan nach der Vertheilung unter die 12 Stämme und zur Erläuterung für das Buch der Richter und die Bücher Sa-

muelis; 3) Ausdehnung des jüdischen Gebietes unter David und Salomo; 4) Juda und Israel nach den Büchern der Könige; 5) Palästina zur Zeit Jesu. — Eine besondere Karte stellt 6) die Reisen Jesu in Palästina dar. (Die übrigen Karten dieses sehr brauchbaren Atlas geben: 1) Die alte Welt nach der Völkertafel 1. Mos. 10; 2) Länder, die in der Geschichte Noah's, Abraham's und der israelitischen Könige erwähnt werden; 3) Aegypten; 4) Reiseweg der Israeliten von Aegypten nach Kanaan; 5) Plan vom alten Jerusalem; 6) Reisen des Paulus).

Für die Lectüre der Apostelgeschichte reicht begreiflicher Weise die Karte von Palästina nicht mehr aus: der Lehrer bedarf noch einer besondern Wandkarte, welche diejenigen Länder umfaßt, die den Schauplatz der Wirksamkeit des Apostel Paulus bildeten.

Die spätern und gegenwärtigen Zustände Palästina's gehören nicht in die biblische Geschichte. Einiges darüber kann in der christlichen Religionsgeschichte (bei Gelegenheit der Kreuzzüge) beigebracht werden; das Uebrige gehört in die geographische Lehrstunde. Obgleich die Volksschule über fremde Länder nur wenig mittheilen kann, so wird doch der Lehrer über die jetzigen Verhältnisse Palästina's etwas ausführlicher sprechen müssen. Er wird die jetzige Cultur des Landes, so wie dessen Bewohner mit den frühern zu vergleichen haben und die Gegenden, Städte, Denkmäler u. s. w. nachweisen, welche noch an die Zeiten des alten und neuen Testaments erinnern.

Zur Kunde Palästina's dienen besonders die Beschreibungen der in jene Gegenden unternommenen Reisen, deren Lectüre wir dem Lehrer dringend empfehlen. Die Handbücher, deren sich der Lehrer beim Unterrichte selbst bedienen kann, sind schon im Artikel „Bibel" (Th. I. S. 310.) namhaft gemacht worden. Von dem daselbst angeführten Werke „Palästina, von K. v. Raumer" ist 1838 die 2. Aufl. erschienen.

Ueberdies sind zu nennen: Chateaubriand Tageb. einer Reise v. Paris nach Jerusalem, übers. v. Müller u. Lindau. 3 Bde. Leipzig, 1813. F. Gessert das heil. Land oder Palästina bis auf Christi Zeit. (Leitfaden z. Gebr. d. Möller'schen Wandkarte). 3. Aufl. Essen, 1842. ⅛ Thlr. J. A. Fr. Schmidt d. Reisen Jesu, od. Beschreibung d. jüdischen Landes z. Zeit Jesu u. s. w. Ilmenau, 1833. 1½ Thlr. M. Russell Palästina, oder d. heil. Land von d. frühesten Periode bis z. jetzigen Zeit. A. d. Engl. übers. von F. A. Rüder. Leipzig, 1833. 1½ Thlr. M. J. v. Geramb Pilgerreise nach Jerusalem u. auf d. Berg Sinai, in d. J. 1831, 32 u. 33 unternommen. Aus dem Franz. 3 Thle. Augsburg, 1837. L. Traub Palästina od. alte Geographie d. heil. Landes f. israelitische Schulen. Augsburg, 1836. ½ Thlr. J. Gans Landeskunde von Kanaan nach d. Stammentheil.; zunächst f. israelitische Schulen bearbeitet. Nebst einer Karte in kl. Fol. Paderborn, 1843. ⅓ Thlr. **A. de Lamartine souvenirs, impressions, pensées et paysages pendant un voyage en Orient** 1832—33. **IV. Tomes. Stuttgart**, 1837. 2½ Thlr. (Erscheint jetzt in einer Uebersetzung von G. Herwegh. Stuttgart, Scheible). **Dr.** G. H. von Schubert Reise in das Morgenland in d. J. 1836 u. 1837. 3 Bde. Erlangen, 1839. 7 Thlr. 25 Sgr. J. N. Visino meine Wanderung nach Palästina. In Briefen an einen Geistlichen d. Diöcese Passau. Passau 1840. 2 Thlr. M. Görringer Palästina od. d. gelobte Land. Für d. geogr.-geschichtl. Unterricht in deutschen Schulen bearb. Mit 1 illum. Kärtchen. Zweibrücken, 1841. 2½ Sgr. J. F. Th. Fresenius z. Landeskunde von Palästina. (Einladungsschrift). Frankfurt a. M., 1842. K. M. Ernst Beschreib. v. Palästina. Ein Wegweiser z. Wandkarte dieses Landes. Neu bearb. v. **Dr.** W. F. Volger. 3. Aufl. Berlin, 1843. ⅓ Thlr. **Biblische Geographie** f. Schulen u. Familien. 5. Aufl. Calw, 1813. ⅓ Thlr. **Das Morgenland.** Altes u. Neues f. Freunde d. heil. Schrift. Mit Karten u. Zeichn. (6 Jahrg. à 1½ Thlr.). Basel, 1838—43. **Dr.** E. Robinson Palästina u. d. südl. angrenzenden Länder. Tageb. einer Reise im J. 1838 in Bezug auf d. biblische Geographie unternommen von E. Robinson u. E. Smith. Nach den Originalpapieren mit historischen Erläuter. herausgegeben. Mit neuen Karten u. Plänen in 5 Blätt. 3 Bde. Halle, 1841 f. 10 Thlr. 20 Ngr. (Dieses neueste ist zugleich auch das gründlichste Werk über d. in Rede stehenden Gegenstand. Es macht Epoche in der Geschichte der biblischen Geographie, indem es über Vieles ein ganz neues Licht verbreitet. Die Schrift kann als eine geschichtliche Uebersicht der Geographie von Palästina seit dem neuen Testamente betrachtet werden, da bei jedem beschriebenen Orte nachgewiesen wird, wie weit und zu welcher Zeit er bisher bekannt gewesen). E. Telle biblische Alterthümer. Ein Handb. f. christl. Religionslehrer. Berlin, 1843. 1 Thlr.

Karten.

Th. I. S. 310. haben wir schon einige Hand- und Wandkarten von Palästina genannt. Wir bemerken hier, daß die Ernst'sche Wandkarte, (Berlin, Hentze) in 2. Aufl. erschienen ist und 1⅓ Thlr. kostet. Uebrigens sind noch nennenswerth:

L. Grimm Karte von Palästina. Berlin, 1820. A. Brän Wandkarte d. heil. Landes. Lithogr. von E. Hindermann. 4 Bl. gr. Fol. Basel, 1837. Illum. ⅔ Thlr. **Carte de la Palestine, pour servir à l'intelligence des Saintes Ecritures et particul. à l'histoire de notre Seign. Jés.-Chr.** Lithogr. u. illum. gr. Fol. Freiburg, 1837. ⅓ Thlr. Das heil. Land. Holzschnitt mit angedr. Erklär. Herausgegeben von d. Calwer Verlags-Verein. gr. 4. Stuttgart, 1837. ¾ Sgr. Reuner Karte v. Palästina, nach Grimm, Berghaus u. a. guten Hilfsmitteln. In Stahl gestochen v. E. Ehricht. Royal-Fol. Berlin, Schropp, 1840. ⅓ Thlr. Palästina, d. gelobte Land. Lithogr. u. illum. Mit einer geogr.-geschichtl. Uebersicht. Imp.-Fol. Zweibrücken, 1841. ⅓ Thlr. A. W. Möller Karte d. heil. Landes z. Gebr. d. Stadt- u. Landschulen b. Unterricht in d. heil Geschichte. 5. Aufl. Essen, 1841. ¼ Thlr. Gg. Mayr historische Karte von Palästina u. **Arabia petraea** mit einem großen Theil von Aegypten, z. Erläuter. bibl. Geographie d. a. u. n. T., zugl. Uebersicht d. Gegenwart. Nebst Abriß d. Stadt Jerusalem mit seiner Umgegend u. histor. Uebersicht einiger Hauptzeitabschnitte in d. Geschichte Palästina's. In Stein gest. von Fr. Wilkendorf. Imp.-Fol. München, 1842. 1 Thlr. H. Schneeweiß Karte von d. gelobten Lande u. d. 40jähr. Reise d. Kinder Israel. Lithogr. gr. Fol Leipzig, 1836 ⅓ Thlr. H. Kiepert Karte v. Palästina nach d. neuesten Quellen, vorzügl. nach d. Robinson'schen Untersuchungen bearb. u. gezeichn. Herausgeg. v. **Dr.** K. Ritter. (Mit d. Beikärtchen Alt-Jerusalem. — D. Sinai-Halbinsel od. **Arabia petraea.** — D. Sinai- od. Horebgebirge). Lithogr. u. illum. Schmal Imp.-Fol. Berlin, Schropp, 1842. ⅔ Thlr. Ueberarb. u. dargest. ist d. Kiepert'sche Karte in d. Reliefkarte von Palästina von E. Erke. Stuttgart, b. Frd. Steinkopf, 1842. 2 fl. 12 kr. Die erste von P, welche in d. Buchhandel gekommen ist. S. Bl. aus Süddeutschl. 6. Jahrg. 4. Hft. 1842. **Dr.** E. E. G. Zerrenner Karte von Palästina, nach d. besten vorhandenen Materialien entworfen u. f. Schulen eingerichtet. (Mit d. Beikärtchen: Jerusalem z. Zeit d. Zerstörung durch Titus, nach K. v. Raumer). Zeichn., Lithogr. u. Druck von A. Platt. Imp.-Fol. Magdeburg, 1841. Illum. ⅓ Thlr. **Dr.** E. Beiling Karte v. Palästina od. d. heil. Lande nach ältern u. d. neuesten besten Quellen entworfen, z. Studium d. heil. Schrift u. z. Gebr. f. Schulen eingerichtet. Lithogr. v. F. v. Harscher. gr. Imp.-Fol. München. 1843. 2⅔ Thlr.*). Joh. Valer. Kutscheit Palästina. Ein Karten-Tableau z. Uebersicht d. Geschichte u.

*) Diese Beiling'sche Karte führen wir nur ihrer Seltsamkeit wegen mit auf. Dieselbe soll nämlich zu einem mnemonischen Hilfsmittel dienen, indem sie bei den geschichtl. merkwürdigen Orten durch dergegebene kleine Figuren an die daselbst stattgefundenen Begebenheiten erinnern will! — Sie ist daher, gleich vielen unsrer sogenannten Produkten-Karten mit Bildchen und Zeichen überladen.

Geographie d. heil. Landes. Lithogr. u. illum. (Mit 10 Beikärtchen). 2. Aufl. Berlin, 1843. ⅔ Thlr. E. Sallmann Wandkarte d. heil. Landes nach d. besten Hilfsquellen; bes. nach den neuesten Ermittelungen v. Robinson und Smith, so wie nach d. v. Dr. Ritter redigirten Karte entworfen. (Nebst: Plan von Alt-Jerusalem und seiner Umgegend. — Die Sinai-Halbinsel). 2 Bl. in Oelfarbendr. Imp.-Fol. Cassel, 1843. ⅔ Thlr. Dessen Handkarte d. heil. Landes. Lithogr. u. illum. Ebendas. ⅓ Thlr. Ed. Winkelmann Wandkarte von Palästina, herausgeg. von Dan. Völter. 2 lithogr. u. illum. Bl. in Imp.-Fol. Eßlingen, 1843. ⅔ Thlr.

Zur biblischen Geographie überhaupt: Dr. C. C. G. Zerrenner Karte z. bibl. Geographie für Schulen eingerichtet. Lithogr. v. A. Platt. Imp.-Fol. Magdeburg, 1836. ⅓ Thlr. Dr. R. Schneider neueste Wandkarte z. bibl. Geschichte nach d. neuesten Forschungen u. Entdeckungen. Dresden, J. Naumann, 1844. 2 Thlr. K. Ernst Wandkarte d. bibl. Geographie. Ein Hilfsmittel z. Versinnlichung d. bibl. Geschichte mit Bezug auf d. alte Geschichte. Für Schullehrerseminarien, Gymnasien u. Volksschulen, so wie auch z. Privatunterrichte bearb. Breslau, Grüson. 1½ Thlr.

Bilder und Ansichten:

E. F. K. Rosenmüller Ansichten von Palästina nach L. Mayer's Originalzeichn. Leipzig, 1810. Bilder aus d. heil. Lande. 40 ausgewählte Originalansichten bibl.-wichtiger Orte, treu nach d. Natur aufgenommen u. gezeichn. v. J. M. Bernay. Mit erläutert. Texte von G. H. v. Schubert. Stuttgart, Steinkopf. 4 Hft. 9⅔ Thlr. Bildertafeln z. Gebr. b. Unterricht in d. bibl. Geschichte u. Alterthumskunde, herausgeg. v. K. Bormann. Berlin, G. Bormann. ⅔ Thlr. (Diese 3 Bildertafeln stellen dar: das Innere der Stiftshütte; die in derselben sich befindenden heil. Geräthe, als die Bundeslade, den Rauchaltar, den Brandopferaltar; den Schaubrottisch; den Leuchter; den Priester u. d. Hohenpriester in Amtskleidung; jüdische Münzen u. musikalische Instrumente; d. herodianischen Tempel).

Ksch.

Parabel s. Gleichniß.

Parisius (J. Ludolph). Dieser im ersten Viertel dieses Jahrhunderts für Schullehrer nützlich wirkende Geistliche war, seinem Berufe nach, Superintendent und Director des Schullehrerseminars zu Gardelegen in der Altmark. Der Tag seiner Geburt ist uns unbekannt, bekannt aber der Tag seines Todes; er starb am 1. Jan. 1829. Seine uns bekannten Schriften sind:

Parisius, J. L. Materialien z. Katechisation nach Anleit. v. Luther's Katechismus. 8. Magdeburg, Heinrichshofen, 1819. (1 Thlr. 5 Ngr.). Dessen Handb. f. Volksschullehrer b. Gebr. d. Bibel in d. Schule. Ebend. 2. verb. u. verm. Aufl. 1829. Für Schullehrer noch immer brauchbar zum Verstehen d. Bibel. Dessen bibl. Sprüche, welche in Dr. M. Luther's kl. Katechismus enthaltend sind. 8. Leipzig, b. Barth, 1817. (2½ Ngr.). Dessen Dr. M. Luther's kl. Katechismus, erklärt u. mit nöthigen Zusätzen verm., z. Gebr. f. d. Jugend u. z. Erinner. u. Erbauung f. Erwachsene. 15. verb. Aufl. Leipzig, Barth, 1843. (5½ Ngr.)

Parizek (Alexander). Dieser würdige Geistliche katholischer Confession hat gleicherweise wie viele seiner gelehrten Glaubensgenossen edelnützlich in und für die Schule gewirkt. Er war Doctor der Theologie, Dekan der theologischen Facultät, inful. Prälat und Director des Erziehungsinstituts zu St. Johann in Prag. Er war daselbst im Jahre 1748 am 10. Nov. geboren und starb am 15. April 1822. Seine uns bekannt gewordenen Schulschriften sind:

Parizek, A. Skizze eines rechtschaffenen Schullehrers, Katecheten u. Schuldirectors; ein Beitr. z. Bildung angehender Schulmänner, nebst einem Anhange von 100 Aphorismen über d. Lehramt u. Volksschulwesen überhaupt. Prag, Widtmann, 1808. (20 Ngr.). Derf. üb. Lehrmethode in Volksschulen. Ebend. 8. 1820. (25 Ngr.) Derf. christl. Tugendschule f. Kinder. Ebend. 8. 1811. (10 Ngr.). Derf. Leitfaden d. Vorlesungen üb. d. Katechetik, mit d. Pädagogik u. Methodik verb. Ebend. 8. 1816. (7½ Ngr.). Derf. Erklär. d. sonntägigen Evangelien f. d. Jugend, ein pract. Hilfsb. f. Katecheten u. Homileten. Prag. 5. Ausg. 1809. 6. Ausg. Mainz, 1836. 2 Bde. 8. (2 Thlr.). Dess. Erklär. d. sonntägl. Episteln u. s. w. Prag, 1806. Mainz, 1832. 2 Bde. 8. (2 Thlr. 20 Ngr.).

Parochialschulen. Unter Parochie (griech. παροικια) versteht man bekanntlich den Kirchsprengel, das Kirchspiel, d. h. die Gesammtzahl der in eine Kirche gepfarrten Bewohner und den von ihnen bewohnten Bezirk. Parochialschulen sind demnach solche Schulen, welche für die Kinder aller, in einem und demselben Kirchspiele wohnenden, Eingepfarrten bestimmt sind. Diese Schulen befinden sich in der Regel am Wohnsitze des Pfarrers (Parochus). Man nennt dieselben auch Haupt-, Pfarr- oder Kirchschulen. Für die Bedürfnisse weitläufiger Kirchspiele können begreiflicher Weise die Parochialschulen nicht ausreichen: es mußten neben ihnen noch andere Schulen (Neben- oder Localschulen) gebildet werden. Ueber die Verhältnisse der letztern vergleiche man den Artikel „Normalschulen."

Zwar reden schon die Kirchväter der ersten Jahrhunderte unsrer Zeitrechnung von „christlichen Landschullehrern" (διδασκαλοι των εν ταις κωμαις αδελφων); aber die Entstehung der eigentlichen Parochialschulen gehört einer spätern Zeit, namentlich dem 6. Jahrhunderte, an. Doch darf man sich unter denselben keine Volksschulen denken; sie waren vielmehr dazu bestimmt, junge Leute zum geistlichen Amte zu bilden, und können deshalb mit Predigerseminarien verglichen werden. Sie wurden immer von Amtsgeistlichen in ihrem eigenen Hause gehalten. So wurde auf der Kirchenversammlung zu Vaison (Concilium Vasionense) im Jahre 529 verordnet, „daß alle Pfarrer, nach einer schon durch ganz Italien eingeführten und sehr heilsamen Sitte, junge, unverheirathete Leute zu sich in's Haus nehmen, dieselben als deren geistliche Väter erziehen und im Worte Gottes unterrichten sollten, um sich auf diese Weise würdige Nachfolger zu bilden." — Einen ähnlichen Zweck hatten ursprünglich die Klosterschulen und die an den Wohnsitzen der Bischöfe eingerichteten Episkopal- oder Kathedralschulen. Doch dienten sie weiterhin nicht bloß für Erziehung der Geistlichen und Mönche, sondern wurden auch von denjenigen Laien benutzt, die eine höhere Bildung erstrebten. Besonders ragten seit dem 6. Jahrhunderte einzelne Klosterschulen in Irland (Armagh), England (Canterbury, York und Westminster), Frankreich (Paris, Tours, Lyon, Clermont, Orleans, Rheims), und Deutschland (Fulda, Corvey, Regensburg, Hersfeld, Salzburg u. a.) in jener Beziehung hervor. In diesen wurden außer den theologischen Wissenschaften die sogenannten sieben freien Künste (Arithmetik, Geometrie, Astronomie, Musik, Grammatik, Dialektik und Rhetorik) gelehrt. Die drei letztern unter diesen freien Künsten bezeichnete man auch mit dem Namen Trivium. Dieses Trivium bildete den Lehrstoff der städtischen Parochialschulen, die deshalb auch Trivialschulen genannt wurden und einigermaßen die noch fehlenden Bürger- und Volksschulen zu ersetzen bestimmt waren.

Erst Karl der Große gab dem Schulwesen eine

bestimmte Organisation. Er erließ im Jahre 789 ein Gesetz, zufolge dessen jeder Pfarrer den Landleuten Gelegenheit geben sollte, lesen, singen, rechnen, auch wohl die Grammatik und schreiben zu lernen. So wurde dieser Kaiser der eigentliche Stifter der Parochialschulen, insofern dieselben als Volksschulen zu betrachten sind. — Ueberdies verordnete er, daß in den höhern Schulen (Klosterschulen) wenigstens das Trivium gelehrt werden sollte. Außerdem förderte er auch die Einrichtung und Erhaltung der „Schulen für Gesammtbildung" (ad plenum). Zu den Schulen der letztern Art gehörten größtentheils die Stifts- oder Domschulen, welche ihre Entstehung dem Bischofe zu Metz, Chrodogang, um's Jahr 750 verdanken: denn dieser war es, auf dessen Veranlassung sich die Geistlichen an Kathedral- und Domkirchen zum kanonischen Leben (canonicatus, κοινος βιος) vereinigten und ein sogenanntes Stift gründeten.

Vergl. Dr. Fr. H. Chr. Schwarz Geschichte d. Erziehung nach ihrem Zusammenhang unter d. Völkern von alten Zeiten her bis auf d. neueste. Leipzig, 1829. Bd. II. S. 151 ff.

Trägheit und Stolz der Pfarrer trugen die Schuld, daß die Parochialschulen sehr bald wieder verfielen. In Städten half man sich durch die Anstellung besonderer Schulmeister, welches seit dem 15. Jahrhunderte auch in einigen Dörfern nachgeahmt wurde. Doch die Idee besonderer Volksschulen ist erst durch die Reformation angeregt und in's Leben gerufen worden. Auch diese im 16. Jahrhunderte eingerichteten Volksschulen waren zuerst wieder nur Parochialschulen, und die niedern Kirchendiener (Glöckner, Meßner, Küster), wurden als Lehrer an denselben angestellt. Diese Parochialschulen haben auch späterhin, als die Anlegung besonderer Neben- oder Katechetenschulen sich nothwendig machte, den Vorrang vor diesen zu behaupten gewußt, obgleich die Abhängigkeit der Nebenschule von der Hauptschule ganz und gar den Forderungen der rationellen Pädagogik widerstreitet. Deßhalb haben neue Schulgesetzgebungen jene Nebenschulen zu selbstständigen Anstalten erhoben und ihnen dadurch eine würdigere Stellung gesichert.

Kfch.

Patriotismus. Insofern dieses Wort, aus dem mittelalterlichen lateinischen Worte „Patriot" gebildet, das durchaus auf etwas Heimathliches hinweiset, (einen Landeseingebornen) die wirksame Gesinnung eines Patrioten bezeichnet, so setzen wir an seine Stelle sogleich den deutschen und sinnigen Ausdruck: „Vaterlandsliebe." Vaterland, welch' ein hoher, theurer Name! und Liebe, wie mahnt sie uns, der ursprünglichen Bedeutung nach, immer an etwas Hohes und Schönes, und es ist ein Zeichen der Entartung, wenn der Sinn dieses Wortes niedrig oder zweideutig wird. Vaterlandsliebe — sie bedeutet die innigste Zuneigung zu dem Lande und Volk, in dem unsere Wiege stand, wo wir erzogen und gebildet wurden und wo wir ein Bürgerrecht haben; — Vaterlandsliebe drückt die treueste Anhänglichkeit an dieses Land und Volk aus, die völlige Hingebung, mit der man die Angelegenheiten des Ganzen zur eigenen Angelegenheit macht und sein Persönliches allezeit dem Allgemeinen unterordnet. Da wacht der Bürger für das Gemeinwohl wie für das Wohl seines Hauses, seiner Familie; da erregt die Gefahr, welche jenem droht, eben so sehr wie die, die seinen persönlichen Wohlstand gefährdet, seine Aufmerksamkeit, seine Kraft. Da erhebt er sich nicht minder entschlossen und begeistert gegen den Feind, der die vaterländische Grenze überschreitet und die Volksehre kränkt, wie gegen den Räuber, der in sein Haus eindringt und den häuslichen Heerd entweiht; da sieht er nicht minder sorgsam auf Alles, was des Ganzen Ruhm und Wohlstand und Glück fördern kann, wie auf das, was seines Hauses Ehre und Glück begünstigt; da scheut er so wenig irgend eine Mühe, Beschwerde oder Aufopferung, die dem Vaterlande ersprießlich sein kann, wie er kein Bedenken trägt, für die Liebsten im Leben Alles hinzugeben.

Es mag aber scheinen, und ist auch wohl gesagt worden, daß die rechte, herzinnige Vaterlandsliebe am ersten in Freistaaten gedacht werden kann, weil hier der freie Bürger in der engsten Gemeinschaft mit dem Vaterlande lebt und an allen Angelegenheiten desselben freien und lebendigen Antheil hat und nimmt; indeß in Monarchien, die eine sogenannte Constitution haben und in denen echt constitutioneller Geist waltet, dürfte sie nicht weniger zu suchen sein, weil hier der Bürger an den Angelegenheiten des Staats eben so Antheil nimmt oder nehmen soll, wie an den Angelegenheiten seines Hauses. Mag auch bei dem constitutionellen Bürger, wie bei dem Weltbürger überhaupt, zuerst die liebevolle Sorge für das eigene Haus obenan stehen, so kommt doch dann die Liebe zu der Heimath und zu dem Vaterlande, an dessen Wohl und Wehe er Theil zu nehmen verpflichtet ist. Was wir als Kinder und Erwachsene lieben, das ist zuerst die Heimath, dann das Vaterland, in dem diese Heimath sich findet, und zugleich das große Land oder der Staat, von dem unser Vaterland ein Theil ist. Für uns, wir mögen Preußen oder Sachsen, Baiern oder Württemberger, Baden oder Hessen sein, ist dies Deutschland. Hierbei wollen wir nicht unerwähnt lassen, daß es überhaupt des Erziehers Pflicht ist, das Interesse seines Zöglings für Alles, was für den einzelnen Menschen und die Mehrheit von Wichtigkeit ist, allmählig zu erweitern, so daß er zuletzt frei aus dem engern Kreise seines Hauses und seiner Schule in das engere und weitere Vaterland und weiter hinausblickt. S. Beneke „Erziehungsl." u. s. w. 1. Th. S. 454. u. f.

Lehrer und Erzieher haben die Vaterlandsliebe in ihren Zöglingen mit heiliger Sorgfalt zu pflegen, — nicht auch zu wecken? Sie erwacht wohl von selbst und von Natur in dem Kinde; wie dem Vogel die Liebe zu seiner Heimath oder seinem Vaterlande natürlich ist, so auch dem Kinde. Es würde daher unnatürlich und gewissermaßen ganz unnöthig sein, dem Kinde zu sagen: Liebe deine Heimath u. s. w. Aber diese Liebe zu pflegen, zu beleben, zu verstärken, das wird Sache des Lehrers und Erziehers sein. Wir würden daher für diesen überhaupt folgende 3 Regeln aufstellen:

1) Suche in deinem Zöglinge die Gefühle für seine Heimath zu beleben;
2) Suche in deinem Zöglinge die Liebe für Alles zu wecken, was sein Vaterland betrifft;
3) Suche als deutscher Lehrer in deinem deutschen Zöglinge Sinn für Deutschlands Angelegenheiten zu wecken.

Bei der Heimath, welche unter Nr. 1 erwähnt wird, denken wir zunächst an den Platz (Stadt oder Dorf), wo der Zögling geboren ward und lebt; von da weg richten wir hiernächst unsern Blick auf die ein-

einzelne Provinz oder den einzelnen Kreis oder Bezirk, dem sein Wohnplatz angehört und nun erst erweitern wir seine Ansicht und zugleich seine Heimath, indem wir ihn in das Vaterland hineinschauen lassen, bis wir ihn als deutschen Zögling ganz Deutschland als das große Vaterland erblicken lassen, dem er durch Sprache, Sitten und Character verwandt und an dessen Angelegenheiten er Theil zu nehmen verpflichtet ist.

Die pädagogische Literatur hat eine Menge von Schriften geliefert, die sich auf die Heimath des Zöglings, auf die Provinz, zu der seine Heimath gehört, auf das eigentliche Vaterland und zuletzt auf Deutschland beziehen, damit er von diesen Plätzen und Ländern allen Kenntniß erhalte und mit ihren Angelegenheiten bekannt, auch kräftig angeregt werde, Antheil, warmen Antheil, wirksamen Antheil an diesen zu nehmen. Wir erinnern unter andern an Harnisch's „Weltkunde." (Breslau, 1818), an Lange's (W.) „preuß. Jugend- und Volksfreund" u. s. w. (Wiesike, 1842), an Knie's „Beschreibung von preuß. Schlesien, der Grafschaft Glatz und der preuß. Markgrafschaft Oberlausitz" u. s. w. (Breslau, bei Graß, Barth und Comp., 1831), an Leo's (G. E.) „Beschreibung des Königreichs Sachsen. Ein Lesebuch." (Dresden, Naumann, 1843), an K. Kirsch's „das Haus Wettin" u. s. w. Eine Tabelle. (Dresden, Pietsch u. Comp., 1843), an Wörle's „Geschichte und Geographie des Königreichs Württemberg für Volksschulen." (Blaubeuern bei Mangold, 1840), an C. Th. Schacht, „das Großherzogthum Baden, geogr., histor. und statistisch geschildert. Ein Hand- und Lesebuch für die reifere Jugend" u. s. w. (Karlsruhe, bei Bielefeld, 1843), an Gutsmuths und Jacobi's, Hoffmann's, Völter's „Deutschland." Die vollständigere Angabe dieser und anderer hierher gehörigen Schriften ist zu finden in Hergang's bekanntem „Handbuche der pädagogischen Literatur." (1841).

Zuletzt können wir nicht umhin, unsre Leser hinzuweisen auf die treffliche, sinnige Abhandlung des wackern Diesterweg im „Wegweiser" u. s. w. (2. Bd. Neue Aufl. 1838) S. 396 unter dem Titel: „Ueber Vaterlandsliebe, Patriotismus und was damit zusammenhängt". — Siehe auch Niemeyer's „Grundsätze der Erziehung" u. s. w. 1. Thl. S. 327 ff. „Volkssinn. Vaterlandsliebe." 10.

Paul (Jean), wie er sich selbst stets nennt, oder Friedr. Richter, wurde zu Wunsiedel, einem romantisch gelegenen Städtchen am Fichtelgebirge 1763 geboren. Der Vater, Rector der dortigen Schule, wandte Alles an die Entwickelung der Geistesgaben, die er an seinem Sohne bemerkte, und dieser lohnte die Mühe so sehr, daß er bereits im 16. Jahre zur Universität reif war. Der junge Richter bezog sie aber erst 1781 und studirte anfänglich Theologie. Bald aber entsagte er diesen Studien und widmete sich nun der Poesie und den schönen Wissenschaften.

Einen Theil seiner Jünglingszeit brachte R. zu diesem Zwecke in Schwarzenbach zu, wo sein Vater Pastor geworden war, sodann lebte er in Hof, Leipzig, Weimar, Berlin, Meiningen, Coburg und endlich in Baireuth (wo auch ein Denkmal gestellt ist) unter dem Titel eines Legationsrathes, den ihm der Fürst von Hildburghausen verliehen hatte. Seine ersten schriftstellerischen Leistungen wurden wenig beachtet; erst später erntete er den verdienten Beifall. — Er war nach dem Urtheile einer ihm befreundeten Zeitgenossin auch im Umgange der beste Mensch, sanft, voll Geist, Witz und launiger Einfälle, kurz, das beste Gemüth. Seine Schriften haben jedoch bei den größten Vorzügen in der Conception und Darstellung nicht selten den Fehler einer Ueberladung mit, oft gesuchten, Bildern und einer schwülstigen Sprache.

Seine wichtigsten Werke sind: Hesperus, — das Leben des Quintus Fixlein, — Titan, — Flegeljahre, — das Leben Fibels und die Levana, ein Werk voll Geist und Kraft, das kein Lehrer und Erzieher ungelesen lassen sollte. Er, der sonst Schnelldenkende und Schnellschreibende, hat, seinem eigenen Geständnisse nach, 10,000 Tage an dem Werke gearbeitet. Es erschien in 2 Bändchen. 2. Aufl. Tübingen, 1814. (4 Thlr.). Man hat aus dem Schatz der Levana einigen Diamanten oder Kraft-Gedanken ausgezogen in folgenden Schriften: 1) Perle aus Jean Paul's Levana. Für Eltern u. Erzieher. 1823. (15 Ngr.) 2) Auswahl der vorzüglichsten Stellen und Aufsätze aus J. P.'s Levana. 2. Aufl. Leipzig, 1824. (15 Ngr.) 3) Jean Paul's Levana oder Erziehlehre. Eine Zusammenstellung der schönsten und wichtigsten Stellen. Schaffhausen, Brodtmann, 1843. 31 S. gr. 8. (5 Ngr.) S. auch pädagog. Real-Encycl. S. 635.

J. P. starb am 14. November des Jahres 1825, Abends 8 Uhr, nachdem ihn vorher schon das Unglück getroffen hatte, zu erblinden.

Seine sämmtlichen Werke sind in neuer Ausgabe zu Berlin bei Reimer erschienen. Aus diesem Werke ist zusammengestellt

J. P. Fr. Richter's Leben u. Characteristik. Nach seinen Briefen und andern Mittheilungen, dargestellt v. Heinr. Döring. 2 Bdchn. Mit J. Paul's Portrait. Leipzig, bei Klein, 1831—32. (1 Thlr. 15 Ngr.).

Jean Paul hat vier Denkmale erhalten. Das erste stellte ihm seine Gattin über sein Grab in Baireuth, das zweite ward ihm in seiner Geburtsstadt Wunsiedel errichtet, das dritte setzte ihm König Ludwig von Baiern in der Halle des bairischen Ruhmes in München, das vierte Derselbe in Baireuth unweit des Hauses, in dem J. P. gewohnt, auf offenem freien Platze neben der Post — eine colossale, in Erz gegossene Statue des genialen Mannes. — Auch eine Jean-Paul's-Stiftung ward an dem Tage gegründet, an welchem zu Baireuth die Statue des Verewigten aufgestellt wurde (am 14. Nov. 1841). Diese Stiftung hat die Rettung und Erziehung armer, verwahrloseter Kinder zum Gegenstande. — Ein in München geprägter Geschichtsthaler mit Jean Paul's Standbilde und dem Brustbilde des Königs gibt in einfacher Umschrift die Bedeutung des Ereignisses an.

Pauline (Christine Wilhelmine), Fürstin zur Lippe, Tochter des Fürsten Friedr. Albert von Anhalt-Bernburg, und seiner Gemahlin Luise, geb. Herzogin von Holstein-Plön. Wohl dürfte es einzelnen Lesern der pädagogischen Real-Encycl. befremdlich erscheinen, wie diese Fürstin unter die Reihen der Männer aufgenommen werden kann, welche den Tempel der Pädagogik zieren; indeß wenn wir im Allgemeinen versichern können, daß die edle Pauline nicht nur für wissenschaftliche Bildung begeistert war, sondern auch eine warme Sorge für Volksbildung und Volksveredelung

in ihrem Busen trug, so wird Jeder sogleich einen Grund dafür finden, daß wir in diesem Werke von ihr sprechen und ihr Andenken segnen.

P. ward geboren zu Ballenstädt am 23. Febr. 1769. Sehr bald kam sie zum Gefühl ihrer geistigen Kraft und machte sich wissenschaftliche Bildung zum steten Berufe. Sie war 18 Jahr alt, als sie Brockenstedt's Gedicht auf den Tod Friedr. II. sehr glücklich in das Deutsche übersetzte, obschon der lateinische Liederstyl seine eigenen Schwierigkeiten hat. Hiernächst richtete sie ihre Aufmerksamkeit auf die dänische Literatur. Mit dem Dichter Gleim, der ihren dichterischen Versuchen seinen Beifall schenkte, stand sie in häufigem Briefwechsel. Dabei studirte sie die Verfassung ihres Geburtslandes, unterhielt sich mit Staatsmännern über alle Theile der öffentlichen Verwaltung, arbeitete Gesetze aus und fertigte Gutachten aus Acten. Seit 1790 leitete sie im Cabinet ihres Vaters die auswärtigen Angelegenheiten mit großer Geschicklichkeit. Im Januar 1796 vermählte sie sich nach der Wahl ihres Herzens mit dem regierenden Fürsten Leopold zu Lippe-Detmold. Ihr Gemahl starb aber schon 1802 und die verwittwete Fürstin trat die vormundschaftliche Regierung an.

Seitdem beförderte sie 18 Jahre hindurch die wohlthätigsten Einrichtungen zur Verminderung des Menschenleidens; sie hob die Leibeigenschaft auf, sorgte für Erziehungsanstalten und stand mit der Hilfsgesellschaft zu Zürich seit 1803 in Verbindung. Besonders schätzte sie den Generalsuperintendenten von Cölln wegen seines besondern Eifers Gutes zu wirken, auch nahm sie fleißigen Antheil an den „Beiträgen zur Beförderung der Volksbildung," welche dieser herausgab. Sie setzte dem Verewigten ein schönes Denkmal der Freundschaft durch Herausgabe seiner hinterlassenen Werke und entwarf eine kurze Biographie von Demselben, wie sie dessen Predigten vorgedruckt ist. Eine geistvolle Dichtung der Fürstin findet man im 2. Hefte der Idunna, unter der Aufschrift: „Die Theestunde einer deutschen Fürstin." (1806). Sie stellt darin den Gesammtberuf ihres Geschlechts mit kunstempfundener Wahrheit dar.

Napoleon bezeichnete das Fürstenthum Lippe als eines jener Länder, das von Kriegsrequisitionen verschont bleiben sollte, denn die Fürstin benahm sich mit ausgezeichneter Klugheit und Umsicht. Zum Besten ihres Landes unternahm sie eine Reise nach Paris, wo sie durch Einsicht und Geistesgegenwart dem Kaiser Achtung einflößte und Josephinens Freundschaft gewann. Sie zeigte sich in des Worts wahrstem Sinne als Selbstregentin. — Im Jahre 1820 am 4. Juni übergab sie die Regierung ihrem ältesten Sohne; aber ihr ward keineswegs die ersehnte Ruhe zu Theil, weil sie sich von manchen körperlichen Leiden gedrückt fühlte. Fortwährend mit edlen Zwecken beschäftigt, schrieb sie noch auf ihrem Sterbelager Resolutionen in Armensachen. Unter den angreifendsten Krämpfen blieb ihr Geist stark und fest. So schied sie vom Leben am 29. Dec. 1820 und es ward an ihr erfüllt, daß man nach ihrem Tode von ihr sagen konnte, wie sie wünschte: „Sie war treu in jeglichem Berufe."

Einen hohen innern Beruf erfüllte die edle Fürstin vor Allem dadurch, daß sie im Jahre 1802 die erste Anstalt stiftete, welche die Wartung kleiner Kinder bezweckte. Sie nahm in dieselbe Kinder auf, die nicht mehr Säuglinge und nicht über 4 Jahre alt waren, und deren Eltern diese Erleichterung bedurften. Während der ländlichen Arbeitzeit der Mutter vom Ende Junius bis Ende Octobers wurden diese Kinder daselbst den ganzen Tag über versorgt; Morgens 6 Uhr wurden sie hingebracht, Abends 8 Uhr abgeholt. Alles war für Reinlichkeit, Nahrung, Aufenthalt, Pflege, Aufsicht aufs Beste bestellt; die Wärterinnen wußten mit den Kleinen gut umzugehen, auch wohl schöne Kinderlieder zu singen; zwölf angesehene Frauen führten abwechselnd die Aufsicht und besuchten die Anstalt oft unvermuthet; sie machten ihre Bemerkungen und übergaben sie wöchentlich der edlen Vorsteherin. Zwar brachte jener Wechsel der Aufseherinnen einige Mängel mit sich, indessen fiel doch bald der Segen dieser Anstalt in die Augen. Was aber auch die preiswürdige Fürstin zur Ausführung einer solchen wohlthätigen Einrichtung oder Veranstaltung angeregt haben mochte, genug, eine solche Bewahranstalt für Kinder ist von ihr zuerst in's Leben gerufen und öffentlich bekannt gemacht worden.

Sie selbst drückt sich in einem Aufsatze, der in den von Cölln herausgegebenen „Beiträgen zur Volksbildung" St. 4. S. 23 ff. abgedruckt ist, also darüber aus: „Wie manches bedrängte Weib wäre ihrer peinlichen Sorge entlastet, könnte den Ihrigen durch fleißige Arbeit und unermüdete Geschäftigkeit zu weiterem Fortkommen recht viel sein, wenn die Pflege ihrer Kinder bis zum 4. Jahre es nicht behinderte! Wie manche muß die Kleinen verlassen und lebt nun im Kampfe gegen Brotsorgen und Angst, wie es ihren armen Kindern ergehen wird, während sie fern ist! Wie manche bis dahin ziemlich bemittelte beginnt zu verarmen, sobald der Himmel ihre Ehe reichlich segnet, und betrachtet dann das schönste Geschenk Gottes, gesunde und zahlreiche Nachkommenschaft, als Bürde, als Unglück! Wie manche endlich verleugnet das Mutterherz, und vernachlässigt, verwahrlost ganz, was der Vater der Liebe ihr anvertraute, mit ihr im Augenblicke des werdenden Daseins so fest, so bewunderungswürdig verband! Nicht minder groß ist die Verlegenheit der Männer, denen ihre Gattinnen in der ersten Lebenszeit ihrer Kinder geraubt werden, und deren Vermögen, eine Wärterin zu besolden, nicht verstattet; eine Quelle jener, oft unüberlegt schnellen, das Zartgefühl der Sittlichkeit verletzenden, zweiten und dritten Ehen, oft schon geschlungen, wenn die Erdenhülle der ersten Freundin kaum erkaltet ist. Und allen diesen Gefahren reiner Pflichterfüllung, häuslicher Tugend, ließe sich hier, wie an jedem Orte, durch eine wohlthätige Einrichtung abhelfen? — Allerdings, und ich kündige den in den Sommermonaten zu machenden Versuch hierdurch an u. s. w." Soweit die Fürstin.

Seit jener Zeit werden die entwöhnten Kinder der Taglöhner zu Detmold — die aber nicht über vier Jahre sein dürfen — während der Sommer- und Herbstmonate, in denen die Feldarbeit ihnen nicht gestattet, die gehörige Sorgfalt auf ihre Kleinen zu verwenden, in einem dazu eingerichteten Saale aufgenommen. Die Anstalt wird jährlich um Johannis geöffnet und gegen Ende Octobers geschlossen. Morgens 6 Uhr können die Kinder schon gebracht, und Abends 6 oder 8 Uhr wieder abgeholt werden. Sobald die Kleinen am Morgen gebracht sind, werden sie von

den Wärterinnen, die unter den erwachsenen Mädchen der Erwerbschule ausgewählt werden, gereinigt und umgekleidet. Gegen Abend zieht man den Kindern wieder die Kleidungsstücke an, in denen sie gebracht wurden. Die der Anstalt gehörigen Hemden und Jäckchen bleiben zurück, wenn die Kinder abgeholt werden. Doch pflegt man dieselben jährlich den Kindern zu schenken, wenn im Spätherbste die Anstalt geschlossen wird. Bei gutem Wetter spielen die Kinder in einem Garten, bei schlechtem in einem Saale. Man gibt ihnen des Morgens Weißbrot und Milch zum Frühstück, Mittags eine Bouillon mit Graupen, Kartoffeln u. dergl., Nachmittags ein Vesperbrot und Abends Milchsuppe mit Weißbrot. Zwölf Frauen höheren Standes besuchen täglich abwechselnd die Anstalt und schreiben ihre Bemerkungen in ein bereit liegendes Buch. Jede kommt aller vierzehn Tage in bestimmter Folge an die Reihe. Durch diese lobenswerthe Theilnahme der Damen wird Alles in guter Ordnung erhalten, der Gesundheitszustand der Kleinen wohl beachtet und eine genaue Berechnung der Ausgabe für die Speisung möglich gemacht, indem immer die Zahl der gegenwärtigen Kinder aufgeschrieben und deren Wohlsein oder Uebelbefinden bemerkt wird. Die guten Wirkungen dieser wohleingerichteten Kinderanstalt auf die Gesundheit des heranwachsenden Geschlechts durch gesunde Speise, durch Hilfe größerer Reinlichkeit und genauerer Aufsicht sind in Lippe-Detmold, wie auch an andern Orten, augenscheinlich.

Auch werden darin, wie jetzt in Augsburg u. s. w. unter Wirth, gute Kindermädchen gebildet und die Eltern der Kinder gewinnen zu den vornehmen Personen, die ihnen so wohlthuend entgegen kommen, Zutrauen und Liebe, und fühlen sich erweckt, um selbst besser für ihre Kleinen zu sorgen. Diese aber, obgleich hier nicht eigentlich unterrichtet, werden doch geistig angeregt durch das beständige Beisammensein; auch üben sie sich im richtigen Deutschsprechen und kommen nachher besser vorbereitet in die eigentliche Schule. Manches Liedchen ist schon gelernt, das Anschauungsvermögen ist gereizt, das Sprachvermögen entwickelt, Nachgiebigkeit und Dienstfertigkeit ist eingeübt und manche kleine mechanische Fertigkeit schon begriffen. Doch das ist eben der Segen oder der wohlthätige, Menschenveredelnde Gewinn, den eine zweckmäßig eingerichtete Kleinkinder-Bewahranstalt bringt. Lange schon haben dergleichen Anstalten weit- und breithin Frucht getragen, und den Keim zu solcher Frucht legte die ruhmwürdige Pauline von Lippe-Detmold.

Der sel. Niemeyer besah einst auf seinen Reisen u. s. w. jene Anstalt zu Detmold und spricht sich in seinen „Grundsätzen der Erziehung und des Unterrichts" (1 Th. Beil. IV.) also darüber aus: „Ich erinnere mich nie ohne Rührung des eignen Anschauens dieses echt philanthropischen Instituts": und Krummacher bezeugt dasselbe in seiner „Kinderwelt" (4. Ges. u. 228) im lieblichen Bilde und mit gerechtem Lobe der Stifterin.

Pedal. So heißt bekanntlich diejenige Claviatur der Orgel, welche mit den Füßen tractirt wird. Daher auch der Name von dem lateinischen Worte pes, der Fuß. Das Pedal liegt natürlich immer auf dem Boden, und zwar so, daß es mit den Füßen bequem nach allen Richtungen hin erreicht werden kann. Es enthält, weil blos die Grundstimmen darauf gespielt werden, nur die große und kleine Octave, und hat sein eigenes Pfeifenwerk, also auch seine eigenen Registerzüge. Man nimmt gewöhnlich nur tiefe, große und durchgreifende Stimmen für das Pedal. Eine darunter muß wenigstens noch um eine Octave tiefer stehen als die größte Stimme im Hauptmanuale, sonst würde alle Wirkung beim Gebrauche des Pedals verfehlt. Im Uebrigen wird das Pedal mit den Manualen ganz gleich behandelt, nur daß man seinem Wellenwerke noch mehr Festigkeit und Größe zumuthen kann, da der Spieler in den Füßen natürlich mehr Kraft als in den Fingern hat. Aus eben dem Grunde dürfen auch die Ventilöffnungen der Pedalpfeifen größer sein als die der Manualpfeifen. In ganz großen Orgeln trifft man auch wohl eigene Bälge für das Pedal-Pfeifenwerk, da dieses seiner Größe wegen einen besonders starken Windzufluß verlangt, der auch nur durch besonders große Bälge wieder erreicht werden kann, wie sie für die Manualstimmen dann zu groß und ihr Wind zu stark sein würde. Der Erfinder des Pedals war ein Deutscher, Namens Bernhard.

Man hat auch an Clavierinstrumenten solche orgelartige Pedale, die einen besondern Theil desselben bilden, und in einem eigenen Gestelle unter dem Instrumenten-Corpus angebracht sind. Desgleichen nennt man auch die Veränderungen an Pianoforte's, wenn deren Mechanismus durch Fußtritte regiert wird, Pedal, und ganz insbesondere den sogenannten Fortzug, durch welchen die Dämpfung von den Saiten gehoben wird. — Bei der Harfe versteht man unter Pedal die Fußtritte unten am Kasten derselben, wodurch eine Maschinerie in Bewegung gesetzt wird, welche die mit dem Fußtritt in Verbindung stehende Saite um einen halben Ton erhöht, indem sich ein kleiner Stift gegen die Saite andrückt und dadurch diese mehr anspannt. Siehe mehr über diesen Gegenstand in Dr. Schilling's „Encyklopädie der gesammten musikalischen Wissenschaften oder Universal-Lexikon der Tonkunst (Stuttgart, bei Fr. H. Köhler 1837.)" unter dem Artikel: Pedal. 10.

Pedanterie oder Pedantismus. Dieser Ausdruck kommt vom französischen Worte pedant, ein Schulfuchs, her. Fragt man nach dem Grunde, warum man jenes französische Wort im Deutschen durch „Schulfuchs" übersetzt haben mag, so dürfte wohl dieser darin zu finden sein, daß vorzüglich unter Schulmännern und Sprachforschern (Philologen), deren Wirkungskreis die meiste Mikrologie zuläßt, die Pedanterie oder der Pedantismus einheimisch ist. Beides ist ein geselliger Fehler, dessen Grund eine gewisse Einseitigkeit und Beschränktheit der Bildung ist, weshalb man im Verkehr mit Andern auf kleinliche und außerwesentliche Dinge einen weit höhern Werth legt, als ihnen zukommt. Pedant wird überhaupt der genannt, welcher steif an einer gewissen beschränkten Form, Regel oder Ansicht hängt, und mithin der Freiheit des Geistes im Beurtheilen und Handeln keinen Einfluß gestatten will. Pedanterie oder Pedantismus ist daher das ängstliche Hangen an gegebenen Formen oder Ansichten. „Der, sagt Kant, dessen Verfahren mit dem, was er gelernt hat, den Zwang der Schule (also Mangel an Freiheit im Selbstdenken) verräth, ist der Pedant, er mag übrigens Gelehrter oder Soldat,

oder gar ein Hofmann sein.“ „Der Schulpedant oder der gelehrte Pedant, ist noch der erträglichste, sagt derselbe, weil man doch etwas von ihm lernen kann, da hingegen die Peinlichkeit in Formalien (Pedanterie) bei Hofleuten oder Soldaten nicht allein nutzlos, sondern auch wegen des Stolzes, der dem Pedanten unvermeidlich anhängt, obendrein lächerlich wird, da es der Stolz eines Ignoranten ist.“ Gelehrter Pedant ist nicht nur der, welcher den Gegenstand seines Wissens nur nach der strengen Regel betreibt (Formalist), sondaß auch derjenige, der überhaupt alle Gegenstände nach den beschränkten Ansichten seines Fachs betrachtet, und zu formen sucht, und daher auf andere Gegenstände und Wissenschaften von dem Standpuncte der seinigen vornehm und stolz herabsieht, oder in blinder, selbst gutmüthiger Eingenommenheit für die Gegenstände seines Wissens, die freie, unbefangene Würdigung anderer verloren hat, sowie endlich auch derjenige, der seine Schulgelehrsamkeit auskramt, wo sie nicht hingehört, besonders in dem gesellschaftlichen Leben, und da, wo es nicht dem Wissen, sondern der eigentlichen Darstellung gilt.

Einseitigkeit bis zur Mikrologie und Geschmacklosigkeit, Aengstlichkeit bis zum Mechanismus, tiefe Bedächtigkeit im Handeln bis zur lächerlichen Unbeholfenheit in schwierigen und überraschenden Fällen, Stolz, Eitelkeit und festgewurzelte Vorurtheile gegen alles Fremdartige sind die gewöhnlichsten Züge des Pedanten; dagegen Liberalität der Denkungsart, gesundes, vielseitiges Urtheil, Witz und Geschmack, Freiheit im Handeln und practischer Tact ihm gewöhnlich fremd sind. Giebt es nicht noch heute Gelehrte und insbesondere Schulmänner, die jenem Bilde ähnlich sind? Vorzugsweise haben die sogenannten lateinischen oder Gelehrten-Schulen (Gymnasien, Lyceen) der vorigen Jahrhunderte eine Menge Schulpedanten in ihrer Mitte gehabt. Die Philologie hat so manchen sonst guten Schulmann zur Kleinkrämerei verleitet und nicht nur ihn selbst, sondern auch die Schüler um geistige Freiheit und Selbstthätigkeit gebracht, oder am Geiste verkrüppelt. Es giebt noch heute hier und dort pedantische Schulrectoren, die mit ihrer Beschränktheit mehr schaden, als sie mit ihrem Wissen nützen. Auch Lehrer in Volksschulen haben sich wohl zu hüten, daß sie nicht in den Fehler der Pedanterie fallen und daher vor lauter mikrologischen Gegenständen den Hauptgegenstand ihres Wirkens, die geistige Ausbildung ihrer Zöglinge übersehen oder vernachlässigen. — Betreffend die gelehrte Pedanterie, so hat Joh. Georg Schlosser eine gute Monographie über „Pedanterie und Pedanten“ herausgegeben. (Basel, 1787. 8.) 67.

Pennalismus. Es hat Zeiten gegeben, wo der Pennalismus, d. h. die Unterdrückung der jüngern und schwächern Schüler durch die ältern und stärkern, auf höhern Schulen etwas ganz Gewöhnliches, man möchte sagen, etwas Sanctionirtes war; und nicht etwa nur auf den mit Alumneen verbundenen, wenn auch da der Anreiz besonders stark und der Unfug besonders groß gewesen sein mag. Die Nachtheile eines solchen Verhältnisses sind nun zwar niemals übersehen und gering angeschlagen worden, und die Lenker jener Schulen haben große Anstrengungen gemacht, den Mißbrauch abzustellen; aber vollkommen beseitigt ist er auch jetzt noch nicht. Wunderlicher Widerspruch! Jünglinge, deren ganze geistige Thätigkeit auf Aneignung der herrlichsten Ueberlieferungen gerichtet sein sollte, deren Gemüth sich erwärmte in der Betrachtung eines edeln und freien Volkslebens, rohe, oft raffinirt-grausame Quäler ihrer kleineren Genossen! Gar Vielen sind die an sich so harmlosen Jahre des aufstrebenden Jugendalters furchtbar verbittert, schwächere sind für das ganze Leben niedergedrückt, manche kräftige Natur ist mit Bitterkeit erfüllt und zu einem tückischen Vergelten gereizt worden, — die Meisten haben sich für erlittene Kränkungen und Verletzungen entschädigt durch Bedrückung Anderer, wenn sie selbst zu höhern Stufen gelangt waren. Eine Generation lernte das traurige Geschäft von der anderen; manche Quälereien wurden in ihrer ganzen Sonderbarkeit traditionell, der Pennalismus der einzelnen Schulen hatte seinen bestimmten Typus. Eine Geschichte des Pennalismus würde eine lehrreiche, wenn auch eine unerfreuliche Lectüre sein.

Man müßte nun aber eine sehr trübselige Ansicht vom Jugendleben haben, wenn man hier überall an Bosheit denken wollte. Viele jener Quälereien waren grobe Neckereien und hatten gleiche Quellen mit diesen (s. d. Art.); andern lag ein an sich nicht tadelnswerther Ehrtrieb zum Grunde; der Anerkennung des höhern Standpunctes, der höheren geistigen Errungenschaft forderte und erzwang. Deshalb nun auch der Pennalismus besonders ausgebildet in denjenigen Schulen, wo auch auf den obern Classen ein harter Druck lastete und die Glieder derselben überflüssigen Beschränkungen unterworfen waren; indem man diesen das Frohgefühl der höheren Stellung verkümmerte, zwang man sie beinahe, ihrerseits wieder ähnlichen Druck nach unten hin auszuüben, um Ersatz zu haben. Indeß möchte auch bei schwacher Schuldirection der Pennalismus häufig gar wohl gedeihen sein; der Reiz, Kleineren mit leichter Mühe zu imponiren, ist bei dem Zusammensein Vieler allzugroß.

In Volksschulen hat der Pennalismus nie so arg sich geltend gemacht; ganz gefehlt hat es jedoch auch hier an Mißhandlungen schwächerer und neu hinzugekommener Schüler zu keiner Zeit. In den höhern Classen dieser Anstalten thut sich leicht eine Clique kecker Burschen zusammen, die wenigstens einen oder einige ihrer kleineren Mitschüler zur Zielscheibe ihrer Spöttereien machen und vorübergehend selbst über die Mehrzahl einen gewissen Terrorismus ausüben können. Dagegen möchte in Mädchenschulen der Pennalismus nicht vorkommen, wie vielfach hier auch Neckereien sind.

Da oft mit so geringem Erfolge gegen diesen Mißbrauch gekämpft worden ist, könnte es scheinen, als gäbe es gar kein Mittel, durch welches eine gründliche Heilung sich erzielen ließe. Die von Ludewig in seinem Büchlein „die Schuldisciplin“ S. 192 vorgeschlagenen Mittel erscheinen uns weder ausreichend noch auch durchgängig entsprechend. Ungleich treffender ist, was Beneke in der Erziehungs- und Unterrichtslehre II. 322 f. 739 (vergl. auch I. 424 f.) gerathen hat. „Man befriedige jenen Ehrtrieb, indem man den Mitgliedern der obern Classen gewisse Vorzüge und Exemtionen ertheilt, mache aber die Fortdauer dieses Zugeständnisses abhängig von ihrem guten Betragen gegen die Mitglieder der untern Classen. So wird sich unter ihnen ein Gemeingeist bilden, vermöge dessen jeder nicht nur sich selbst, sondern auch alle Uebrigen bewacht, damit nicht

durch die Schuld Einiger die ganze Classe dieser Vorzüge verlustig gehe, oder auch nur die Schande habe, einzelne derselben beraubte Mitglieder unter sich dulden zu müssen. Ueberdies aber gebe man jenem Ehrtriebe die Richtung auf die Bildung und den Schutz der weniger Vorgeschrittenen und Schwachen: lasse diesen durch die weiter Vorgeschrittenen Unterricht und Nachhilfe ertheilen, ja mache die Letzteren für den Fleiß und das Betragen der Andern verantwortlich. So wird man zwischen den oberen und unteren Classen ein schönes Verhältniß der intellectuellen und moralischen Fürsorge (die zugleich immer mit Wohlwollen und Liebe begleitet ist) auf der einen, und der Dankbarkeit und Hochachtung auf der andern Seite begründen. Für die innerhalb derselben Classe Sitzenden werden hierzu die Aufseherstellen dienen können: wobei man nur Sorge tragen muß, zu disciplinarischen Aufsehern solche zu wählen, die auch von Seiten ihres Characters sich auszeichnen und bei den Uebrigen in Ansehen stehn." Kl.

Perfectibilität der menschlichen Natur. Man versteht darunter die Vervollkommnungsfähigkeit (vom lat. Worte perficere, vollenden) der menschlichen Natur. Diese macht die Grenzscheide zwischen den Menschen und den übrigen uns bekannten Wesen, welche durch ihren Organismus in sich selbst vollendet sind. Eben darum kann aber der Mensch nicht oft genug an dieses Große und Erhabene in seiner Bestimmung, in welchem selbst die Blüthe der Hoffnung einer Unsterblichkeit liegt, hingeführt werden. Es ist recht eigentlich das Geschäft der Erziehung, den jungen, angehenden Menschen zur Erkenntniß dieser Größe der menschlichen Natur und zum eigenen Bewußtsein derselben zu bringen. S. den Art. „Erziehung" in der Real-Encycl.

Daß unzählige Menschen nicht das werden, was sie werden könnten, beweist nur, daß die ihnen erreichbare Vollkommenheit, nicht wie bei dem Thiere und bei der Pflanze, die Wirkung eines nothwendigen Bildungstriebes, sondern eines freien Wollens und Handelns sei, welches zwar durch manche äußere Verhältnisse, Lagen und Umstände, in welchen es sich entwickeln muß, beschränkt werden kann, in einem gewissen Grade aber Keinem versagt ist. Vielleicht wären die Meisten weiter in ihrer Bildung gekommen, hätte man ihnen nur zum Bewußtsein ihrer Anlagen und Kräfte verholfen. Wohlan denn, ihr Erzieher, zu solchem Bewußtsein suchet bei Zeiten und fort und fort die euch anvertraute Jugend zu bringen. Haltet ihnen fleißig das Ideal vor, zu dem der Mensch in Allem hinzustreben hat.

Dadurch beweiset ihr euch als Freunde und Bekenner des Perfectibilismus. Das ist nämlich der Glaube an eine fortschreitende Vervollkommnungsfähigkeit (Perfectibilität) des Menschengeschlechts, und daher auch dessen, was der menschliche Geist erzeugt (aller Kunst und Wissenschaft) und was ihm von Außen zu seinem Heile dargeboten wird (der geoffenbarten Religion). Es beruht dieser Glaube auf der dem Menschen eignen und ihn über die gesammte Thierwelt erhebenden Vernünftigkeit, vermöge welcher er stets nach dem Idealen strebt; und es hängt auch dieser Glaube natürlich und nothwendig mit dem Glauben an eine göttliche Erziehung und an die Erziehung des Menschengeschlechts durch Gott zusammen. Vgl. die treffliche Schrift von Chr. L. Wilh. Stark: Das Leben und dessen höchste Zwecke in ihrer allmählichen Entwickelung und ihrer Vollendung durch das Christenthum. Jena, 1817.

Wenn jedoch der Perfectibilismus rechter Art sein soll, so darf er nicht blos theoretisch, sondern er muß auch practisch sein. Der Glaube an die fortschreitende Vervollkommnungsfähigkeit muß sich also lebendig beweisen durch das beständige Streben, sowohl sich selbst immer mehr zu vervollkommnen, als auch zur Vervollkommnung Anderer soviel als möglich beizutragen, mithin auch dahin zu wirken, daß durch allmähliche Reformen der gesellschaftliche Zustand der Menschen, besonders der bürgerliche und kirchliche, immer besser werde. Die gesellschaftlichen Verhältnisse, in welchen die Menschen leben, haben den meisten Einfluß auf die geistige Entwickelung und Ausbildung, besonders aber auf die Gesittung der Menschen; sie können uns daher in der Vervollkommnung sowohl hemmen als fördern, je nachdem sie beschaffen sind. Man könnte folglich nach jenen beiden großen Gesellschaftsverhältnissen auch den Perfectibilismus selbst wieder in den bürgerlichen und kirchlichen eintheilen.

Auch manche Scholastiker, z. B. der berühmte Hugo von St. Victor, waren dem Perfectibilismus, besonders dem moralischen, ergeben. Die jesuitischen Moralisten aber übertrieben denselben so sehr, daß sie schon das für moralisch probabel hielten, was irgend ein bewährter katholischer Schriftsteller behauptet oder angerathen habe. (S. Bolzano's) Lehrbuch der Religionswissenschaft Th. 3. Bd. 2. S. 266.

Was die Perfectibilität der christlichen Religion betrifft, nach welcher sie nicht nur selbst mit der fortschreitenden Bildung der Menschheit sich fortbilden, über alles Locale und Temporelle sich erheben oder vervollkommnen, sondern auch die Menschheit auf eine höhere Bildungsstufe erheben kann: so ist hier nicht der Ort, wo dies aus einander gesetzt werden könnte, wir verweisen aber auf die auch von dem Religionslehrer in der Schule wohl zu beachtende, ja zu studirende, Schrift des Oberhofpredigers Dr. v. Ammon: „Die Fortbildung des Christenthums zur Weltreligion." Leipzig, 1836—40. 4 Thle. 2. verm. u. verb. Aufl.

Perioden des Lebens s. Lebensstufen.

Perser. Die ganze Erziehung der alten Perser hat ihre Wurzel in dem großen Erziehungshause des Volks, — sie war eine Nationalerziehung, eine wahre Volkserziehung. Bei allem Unterschied der Stämme, unter welchen nur Priester, Könige und Krieger eine verschiedene Erziehung genossen, war der Staat, den der König repräsentirte, das Höchste, dem daher alle anderen Interessen, wie die der Familie und der Erziehung der Kinder aufgeopfert werden mußten. Nur für den König und die andern Unterthanen, nicht für sich, betete der Perser. Uebrigens herrschte in Persien keineswegs der starre Despotismus und die strenge Sonderung, wie in Indien und China, sondern eine freiere Bewegung des Einzelnen, selbst über die Grenzen seines Landes hinaus. Daraus entstand zugleich ein erweitertes Bewußtsein vom Leben und dessen Zwecke, wie sich denn die ganze Nation niemals von fremden Einflüssen abschloß. Es trat also keine Stagnation in ihrer geistigen Entwickelung ein, und Niemand wurde durch eine herrschsüchtige Priesterkaste in seiner Bildung

aufgehalten. Nur die Weiber traten nach orientalischer Sitte auch in Persien zu sehr in den Hintergrund.

Die Geschichte der Erziehung im alten Persien stellt Schwarz in seiner „Geschichte der Erziehung" (Th. I. S. 119 f.) in folgende Hauptpuncte zusammen:

1) Nur das männliche Geschlecht wurde, mit der orientalischen Zurücksetzung des weiblichen, der Bildung gewürdigt. 2) Der Knabe stand in den ersten 5 Jahren unter mütterlicher Pflege, dann trat er aus der häuslichen Erziehung den ganzen Tag über, und kam in die öffentliche. 3) Seine Schule bestand in dem Zusammenleben mit seines Gleichen, wo er an die einfache Diät und an Selbstbeherrschung gewöhnt wurde. 4) Der ganze Unterricht, den er da erhielt — vom 5. bis 20. Jahre — war blos auf drei Dinge beschränkt, auf Reiten, Bogenschießen und auf Wahrhaftigkeit, denn das Lügen galt bei ihnen für die größte Schande. Ob er in dieser gemeinen Anstalt auch lesen und schreiben lernte, ist zu bezweifeln. Seine Aufseher und Lehrer waren bejahrte Männer, welche auf seine sittliche Denkungsart durch ihr Beispiel wirkten. 5) So wie er 15 Jahre alt war, trat er als angehender Jüngling noch mehr aus den häuslichen Verhältnissen in die öffentliche Erziehung ein, die aber nunmehr in sittlichen und körperlichen Uebungen bestand. Es war Uebung für Jagd und Krieg, ähnlich den Uebungen der alten Deutschen und dem Turnen seit Heinrich I., aber eben so wenig als dieses eine freibildende Gymnastik der Griechen, sie diente hauptsächlich um ein kriegskräftiges Volk zu bilden. 6) Hatte der junge Perser auch hier 10 Jahre zugebracht, und war er also 25 Jahre alt geworden, so wurde er unter die Männer gezählt, und lebte im gemeinsamen Verbande für Staats- und Kriegsdienste. 7) Der 50jährige Mann wurde von diesen Dienstpflichten frei, mußte aber dem Staate sich durch jenes Zusammenleben, das mit Aufsicht und Belehrung der Jugend verbunden war, noch fortwährend widmen. — 8) In Allem war das gemeine Beste der Zweck, und wer sich nicht jenen Bildungsgang gefallen ließ, gelangte nicht zu Amt und Ansehn. Die Gesetze sollten auf solche Art dem Perser zur Sitte und andern Natur werden. So war es also eine öffentliche Erziehung.

Nicht klar liegt es indessen vor, ob nicht außer dieser Nationalerziehung der Perser, etwa für die vornehmeren Stämme, da diese 12 nicht gleichen Ranges waren, oder auch nur für den vornehmsten, den der Pasargaden, welcher bei dem Hoflager der Könige diente, und aus dessen edelster Familie, den Achämeniden, die Könige selbst genommen wurden, zur Zeit ihrer Babylonischen Herrschaft eine höhere Erziehung statt fand. Wenigstens berichtet der griech. Geschichtsschreiber Xenophon anderswo und aus der Zeit des jüngern Kyrus, d. i. gegen 400 vor Christus von einer Hoferziehung, worin dieser, der sich durch Lernbegierde, Anstrengung, jene körperlichen Uebungen, und überhaupt in Allem und unter Allen als der Trefflichste ausgezeichnete, mit seinem Bruder und andern Knaben gebildet worden. „Alle Knaben der vornehmen Perser," heißt es da, „werden nämlich in dem Pallast des Königs erzogen, wo jeder die Selbstbeherrschung sehr gut lernen kann, und nichts Unanständiges sieht und hört. Denn die Knaben bemerken da, wer beim Könige Ehre oder Unehre erhält, und so lernen auch sie schon als Knaben regieren und regiert werden." Siehe über diesen Punct und insbesondere über die Erziehung des Kyrus (in der Bibel „Kores" genannt) Cramer's Geschichte der „Erziehung" 1. Bds. S. 80 ff.).

Dem Wesen nach wäre also diese höhere Erziehung von der gemeinen der Perser nicht verschieden gewesen. Allein nicht lange vor ihrer Herrschaft zu Babylon, fand daselbst am Hofe Nebucadnezars eine Art Pagenerziehung statt, wo die Knaben gute Verköstigung und Unterricht, auch in der Sprache, erhielten und dabei den Dienst bei dem Könige verrichten mußten. Dieser Eroberer nahm selbst aus der jüdischen Nation, die er in die babylonische Gefangenschaft geführt hatte, Knaben, welche durch Schönheit, Anlagen und Geburt ausgezeichnet waren, in dieselbe auf; unter diesen war auch Daniel. (Dan. Cap. 1.).

Schwarz ist in seinen Mittheilungen dem griech. Geschichtschreiber Herodot gefolgt. Zugleich erfahren wir von diesem, daß die Perser Tempel, Bildsäulen und Altäre zu errichten für Thorheit gehalten hätten, weil sie nicht gleich den Hellenen geglaubt, daß die Götter von Menschenart wären. Welch' eine hellere Ansicht!

In dem, was Schwarz in Betreff der in Persien eingeführten Erziehungsweise zusammenstellt, sind leicht die besseren Elemente zu einer tüchtigen Volkserziehung nachzuweisen.

In den ersten Jahren wird der Grund zu einer festen Anhänglichkeit an die Mutter gelegt und das Gefühl der Schaam, das überhaupt im Umgange mit Frauen am besten gedeiht, erweckt und belebt, und darauf kam es den Persern besonders an; dann soll der Körper durch Gymnastik gestählt, und daneben der Geist sittlich rein erhalten werden, denn Wahrhaftigkeit ist die Grundlage aller sittlichen Bildung. Religiöse Vorstellungen practisch-verderblicher Art sind nicht vorhanden, so daß die Perser, wäre nur noch ein wissenschaftliches Streben unter ihnen erwacht, gewiß eine sehr ehrenvolle Stelle in der Geschichte der Erziehung und des Unterrichts einnehmen würden. Allein schon unter Kyrus wurde, wenigstens nach Plato's Ansicht, der Grund zu dem nachmaligen Verderben gelegt, indem schon unter ihm an die Stelle der alten einfachen Erziehungsweise des Perservolkes die verweichelnde der Meder, die Erziehung im Serail, trat. Das Beispiel des Kyrus ahmten die Großen nach, und von oben ergoß sich dann das Verderben über die Nation. S. Niemeyer's (des Sohnes und Prof. in Halle) „Ueberblick der allgemeinen Geschichte der Erziehung und des Unterrichts bis auf die neuesten Zeiten;" 3. Theil der Niemeyer'schen „Grundsätze" u. s. w. in der letzten Aufl. S. 309 f.

7.

Persönliche Neigungen. Anknüpfend an das oben in dem Artikel Neigungen Gesagte bemerken wir hier zunächst über das Wesen der persönlichen NN. nur, daß wir unter denselben diejenigen gemüthlichen Bildungen verstehen, in denen die Vorstellungen von andern Menschen einen vorwaltenden Bestandtheil ausmachen und die Grundlage aller Sympathien und Antipathien bilden. Schon dies deutet an, daß wir es hier mit denjenigen Neigungen zu thun haben werden, welche nach ihrer Vielfachheit und nach ihrem Einflusse auf alle menschlichen Verhältnisse die wichtigsten sind: Wohlwollen und Uebelwollen, Freund-

schaft und Feindschaft, Liebe und Haß, Vertrauen und Mißtrauen gehören hieher.

Angeboren sind diese Neigungen so wenig als alle übrigen, sie müssen sich vielmehr erst bilden, bilden sich aber freilich schon früh in dieser oder jener Richtung aus, was wohl auch der Grund gewesen ist, daß man nicht selten von Gemüthern geredet hat, welche von Natur zu liebevollem Walten, zu mißtrauischem Wesen, zu wohlwollendem Anschließen geneigt seien. Wie aber bilden sie sich? Da ist nun zuvörderst zu beachten, daß nicht blos die Spuren von Lustempfindungen ein gewisses Aufstreben in sich enthalten, sondern auch, obwohl am schwächsten, die der Vorstellungen. Daß solche stärker im Bewußtsein sich ankündigen, dazu gehört allerdings eine größere Zusammengesetztheit und Ausdehnung der Vorstellungen; solche aber werden in einem sehr lebendigen Aufstreben sich geltend machen und ein diesem entsprechendes Handeln bewirken. Veranschaulichen wir uns dies durch ein Beispiel. Jemand hört, es sei ein Kind ertrunken; doch wem es angehöre, erfährt er noch nicht. Sogleich wird er die unglücklichen, trostlosen Eltern desselben sich vergegenwärtigen, und ihren Schmerz sympathetisch nachbilden; die Vorstellung wird vielleicht lebhaft, aber doch vorübergehend sein. Nun aber denke man, es komme ihm vervollständigend die Nachricht, das Kind gehöre seinem Bruder oder Freunde; wie wird jetzt die Vorstellung von diesem sein ganzes Bewußtsein erfüllen, seine ganze Seele beschäftigen! Und wenn ihn nun gar die Kunde träfe, sein eigenes Kind sei von den Wellen verschlungen worden? — Kurz, alles Interesse, das wir an den Erlebnissen und Bestrebungen anderer Menschen nehmen, bestimmt sich nach der Ausdehnung und Macht, welche die Vorstellung eben dieser Menschen in unserer Seele gewonnen hat. Denn nothwendig ist es: „je höher gesteigert die Vorstellung eines Menschen von uns ausgebildet wird, desto lieber und öfter kehren wir zu ihr zurück, desto mehr suchen wir uns diesem Menschen zu nähern, mit ihm zusammen zu sein, von ihm zu erfahren, und mit einer desto größeren Anzahl von Spuren also begründet sich im Allgemeinen die Angelegtheit für ihn"; je vielfacher begründet aber die letztere ist, desto häufiger wird sie im Bewußtsein hervortreten, und unsere Theilnahme für jenen wird immer mehr sich erhöhen, unsere Aufmerksamkeit auf ihn immer gespannter werden. Indeß läßt es sich denken und geschieht es oft, daß unser Interesse ganz unabhängig ist von Annehmlichkeiten und Forderungen, welche unser Vorstellen allerdings mit bestimmten Persönlichkeiten in Verbindung bringen kann. Jeder Mutter ist ihr Kind das theuerste und erscheint ihr als das holdeste, wenn sie auch Stunde für Stunde von demselben in Anspruch genommen, in andern Arbeiten gestört, aus dem Schlafe aufgerufen wird und an sich geringe Ursache hat, ihren Liebling für einen Engel zu halten. Einem Parteimanne ist wahrscheinlich Niemand wichtiger als sein Nebenbuhler, der ihn aus seiner Position zu verdrängen und niederzukämpfen droht; dessen Vorstellung ist daher immer rege oder wird es beim kleinsten Anreiz, und obwohl damit tausend widerwärtige Empfindungen hervortreten, kann er ihn doch nicht, wie man im Alltagsleben sagt, aus dem Gedanken bringen. — Hiermit ist jedoch schon berührt, was wir nun hinzuzufügen haben: an die Vorstellungen, welche wir von andern Menschen in größerer oder geringerer Stärke bilden, schließen sich in den mannigfaltigsten Modificationen Lustgebilde und Unlustgebilde, Schätzungen, Begehrungen und Gegenstrebungen, und es können dieselben zuweilen mit solchem Nachdruck sich geltend machen und im Bewußtsein sich ankündigen, daß die Personenvorstellungen niedergehalten werden. Viel kommt hierbei darauf an, in welcher Ausdehnung und mit welcher Stärke die Vorstellung unserer eigenen Persönlichkeit sich gebildet und in welche Verbindung sie mit jenen Lustgebilden und Unlustgebilden sich gesetzt hat.

Die meisten persönlichen Neigungen nun sind aus diesen drei Elementen zusammengebildet, und es braucht nicht gesagt zu werden, daß wir es hier mit einer unübersehlichen Mannigfaltigkeit zu thun haben. Hier können wir nur auf die allgemeinsten Verhältnisse eingehen. Betrachten wir zuerst näher das Verhältniß der auf das eigene Sein gerichteten Vorstellungsangelegtheiten zu den auf andere Menschen bezüglichen. Es liegt ganz in der Natur der Dinge, daß ein Jeglicher seine Persönlichkeit und das unmittelbar darauf Bezügliche schon in der ersten Zeit seiner Entwickelung am häufigsten vorstellt und daß also frühzeitig schon die Vorstellung des eigenen Selbst in jedem eine starke Angelegtheit wird. Es kommt nun vorzugsweise auf die Bildungsverhältnisse an, ob dieselbe zu übergroßer Stärke anwachsen und in Selbstbeschränktheit und Selbstsucht ausarten, oder ob ihr, durch Bildung eine größere, auf andere Menschen bezügliche Vorstellungsmasse, ein Gegengewicht gegeben werden wird. Die Selbstbeschränktheit aber kann eine mehr allgemeine, oder eine speciellere sein. In ersterer Beziehung denke man an das Verhältniß der jungen Spartaner zu den Heloten; im letzteren vergegenwärtige man sich das Verhalten eines kräftigen Knaben zu einem stets unterwürfigen Dienstboten. Vgl. den Art. Selbstbeschränktheit. Aehnlich bei der Selbstsucht.

Je größer nun aber die Gefahr, daß die auf das eigene Selbst gerichteten Neigungen zu übermäßiger Stärke schon in der ersten Lebensperiode anwachsen, desto mehr ist es die Aufgabe des Erziehers, für ein hinreichendes Gegengewicht zu sorgen, d. h. die Vorstellungen von andern Menschen, von ihren Schicksalen, Bedürfnissen und Interessen, in angemessener Stärke bilden zu lassen. Wie selten diese Aufgabe mit rechtem Ernste behandelt wird, zeigt allenthalben die Erfahrung. „So werden überzärtliche Sorge für das Kind, zu ängstliche Wartung, Pflege, Bedienung fast unvermeidlich eine tiefbegründete Selbstbeschränktheit zu Folge haben. Wo sich in einem Familienkreise Alles um das Kind dreht, alle Andern, nach dem Beispiele der Aeltern, nur da zu sein scheinen, um ihm seine kleinsten Bedürfnisse und Wünsche, schon eh' es sie äußert, abzusehen und zu befriedigen: da muß das Kind in dieselbe Stimmung hineingezogen werden. Daher die große Gefahr langer Kränklichkeit in frühester Kindheit, wo eine (mehr oder weniger fortgeführte) Entwickelung in dieser Richtung kaum zu verhüten sein möchte. Auf der andern Seite können tyrannische Behandlung, launisches, willkürliches Versagen und Vernachlässigung ebenfalls selbstsüchtig machen. Da Niemand anders für das Kind sorgt, Niemand anders ihm wohlwill, so muß es schon stets für sich selbst sorgen und

sich wohlwollen; und so ist der Erfolg der gleiche, wenn auch die Ursachen entgegengesetzt sind." Beneke. Hieraus empfängt die merkwürdige Erscheinung, daß die jüngeren Kinder, an welche die Aeltern oft eine ungleich größere Zärtlichkeit verschwenden, als an die früher geborenen, gewöhnlich die eigenwilligsten sind, hinreichendes Licht. Oder man denke an die Kinder, welche von Großältern erzogen werden! Will man aus der Geschichte ein Beispiel herbeiziehen, so möchte keins passender sein als die Jugendgeschichte Heinrichs IV. des Saliers, wo unmäßige Strenge und schmeichlerische Willfährigkeit sich ablösten im Werke der Erziehung, daß Heinrich ein Herrscher wurde, der lange kein anderes Gesetz anerkannte, als seinen Eigensinn und seine Willkür. — Und doch bieten sich für den Erzieher ununterbrochen Gelegenheiten dar, die Aufmerksamkeit der Kinder von sich hinweg auf Andere zu lenken, und es wird ihm dieses um so leichter gelingen, wenn er die Eigenthümlichkeit der kindlichen Seele, nach Außen zu streben, und sich in ihren Umgebungen zu orientiren, weise benutzt. Um nur Einiges anzuführen: er lasse die Geschwister sich gegenseitig unterstützen in ihren kleinen Arbeiten; er lasse das Kind dem Bettler an der Thür die kleine Spende überbringen; er fordere den muntern Knaben auf, den Fremden, der sie auf einem Spaziergange nach der Richtung des Weges fragt, ein Stück zu begleiten u. s. w. Allmählich lasse man das so zu Vollbringende als Pflicht (s. d. Art.) auffassen, damit das Kind solche Erweisungen nicht für eine Sache des Beliebens halte, sondern unter eine allgemeine Regel gestellt sich denke.

Selbstbeschränktheit aber und Selbstsucht ist es auch, wenn sich das Herz mit seiner Theilnahme und Liebe auf einen engen Lebenskreis einschränkt, auf eine einzelne Familie oder Genossenschaft alle seine Aufmerksamkeit gerichtet sein läßt. In diesem bestimmten Kreise ist es vielleicht vollkommen uneigennützig, ja zu Opfern bereit, die Interessen und Schicksale derer jedoch, welche außerhalb dieses Kreises stehen, sind ihm entweder gleichgültig, oder gar ein Gegenstand des Aergers, so daß es jenen gegenüber unempfindlich und hart sein kann. Es ist daher nicht wohlgethan, die Kinder innerhalb eines solchen Kreises ausschließlich thätig sein zu lassen, man eröffne ihnen vielmehr eine Perspective auch in weitere Lebenskreise und mache sie darauf aufmerksam, daß auf ihre Theilnahme jeder Mensch Anspruch hat. Dabei wird die Innigkeit der Liebe gegen die zunächst Stehenden nicht vermindert werden.

Eng damit in Verbindung steht die Selbstbeschränktheit des Standes. Das Kind, sich selbst überlassen legt auf die Standesunterschiede gar kein Gewicht, schließt sich vielmehr harmlos an die Geringsten an, wenn diese ihm ein kindliches Wesen entgegenbringen und sonst seiner Eigenthümlichkeit zusagen. Dies sieht man an der Art, wie es an Dienstboten sich hingeben kann, besonders aber kann man dies in den Schulen tausendfältig beobachten. Legt nun aber ein Kind den äußerlichen Rangverhältnissen einen höhern Werth bei, — und dies geschieht freilich sehr häufig, — so ist ihm dies von den unvorsichtigen Erziehern eingeimpft, welche manchmal keine größere Sorge zu kennen scheinen, als die, das Kind aufmerksam zu machen, wie sich der vertraulichere Umgang mit Diesem oder Jenem nicht schicke, wie es sich nicht gemein machen, nicht so weit einlassen dürfe, während man doch, sofern die Berührung wirklich nachtheilig sein sollte, nichts weiter zu thun hätte, als das Verhältniß in aller Stille abzubrechen. Sollte ein Kind durch den um dasselbe waltenden Standesgeist dahin gebracht worden sein, ohne weitere Anregung das Näschen hoch zu tragen, so unterlasse man nicht, auf die innern Vorzüge der äußerlich Niedrigeren nachdrücklich hinzuweisen. Sehr wohl thäte man, wenn man das Kind in seinem Aeußern nicht allzusehr von Geringern und Aermern sich unterscheiden ließe; da es noch vorzugsweise auf die Aeußerlichkeiten achtet, muß es ja wohl frühzeitig auf weitere Unterschiede aufmerksam werden. Daher giebt es Kinder, welche in ihrem schmucken Kleidchen sich gar vornehm geberden und ein schlichter gekleidetes nur über die Achsel ansehn; andere, — und dies ist das Unausstehlichste, — welche die Miene süßlicher Herablassung zur Schau tragen! —

Unter gewissen Verhältnissen kann sich auch in Kindern schon eine Selbstbeschränktheit hinsichtlich der Volksthümlichkeit und der Religion ausbilden. Dies wird, ohne daß die Erzieher direct darauf hinwirken, namentlich da geschehen können, wo zwei Völker, in deren Eigenthümlichkeit ein Gegensatz von größerer Bestimmtheit hervortritt, sich äußerlich fortwährend berühren und stoßen; wir erinnern nur an die Gränzer zwischen Böhmen und Sachsen, bei denen zugleich das kirchliche Bekenntniß eine schroffe Scheidewand bildet. —

Weit entfernt also, eine Selbstbeschränktheit irgendwie zu begünstigen, wird der Erzieher auch zu wachen haben, daß eine solche nicht durch die Einflüsse des Lebens umher begründet werde; seine Sorge wird es sein müssen, daß das Kind jeden Menschen zunächst als Menschen zu achten, in jeder Hülle den Menschen zu erkennen sich gewöhne. Dazu wird es freilich nicht ausreichend sein, daß man ihm die Abstracta Mensch und Menschheit öfter vorhält, oder viel von Menschenliebe ihm vorprediget; es gehört hierzu eben, daß es jedem Einzelnen gegenüber zunächst immer daran denke, daß er ein Mensch sei, ihm selbst gleich und vielleicht vorzüglicher, als es selbst. Ueberdies aber wird der Erzieher darauf zu sehen haben, daß der theilnehmende Blick seines Zöglings allmählich auch die weitesten Kreise umspanne, daß der Knabe, der Jüngling in ein gemüthliches Verhältniß zum ganzen Vaterlande, zur gesammten Menschheit trete. Hierbei ist aber ganz besonders zu beherzigen, was Beneke über die angemessene Erweiterung des Interesses gesagt hat. „Zuerst: das Interesse muß wirklich in der Weite begründet werden, welche sein Name (Interesse für das Vaterland, für die Menschheit u. s. w.) besagt, d. h. es müssen wirklich so viele (dabei angemessen practisch ausgebildete) Vorstellungen und Vorstellungsanlagen, als zu der bezeichneten Vorstellung gehören, zu einer Gesammtanlage mit einander verbunden werden. Hieraus ist es augenscheinlich, daß jene umfassenderen nur in dem Maaße wahrhaft begründet werden können, in welchem vielfache einzelne Interessen gegeben sind und allmählich an einander gereiht werden. Wo dies nicht der Fall ist, werden die Ausdrücke „Vaterland" und „Menschheit," wie emphatisch und scheinbar begeistert sie auch gebraucht werden mögen, nur leere und todte Schälle sein. Nicht auf einmal also, oder durch we-

nige Acte, wird die Erzeugung so vielgliedriger und entwickelter Gebilde möglich sein, und überhaupt schwerlich eintreten können, wo nicht lange Zeit hindurch zahlreiche Auffassungen kleinerer Ganzen, und mancherlei steigernde Zwischenentwickelungen eingeleitet sind." Vgl. den Art. Vaterlandsliebe.

Umgekehrt aber darf das Kind auch mit seiner Theilnahme und seiner Liebe nicht zu mannichfach in Anspruch genommen, nicht zerstreut werden. Zerstreuung hat stets Abschreckung zur Folge. Daher lasse man es z. B. nicht zu, daß das Kind mit seinen Spielgenossen öfter und ohne Grund wechsele, daß der Knabe ohne Wahl bald mit Diesem bald mit Jenem umgehe, daß ein Mädchen mit Allen gut sei und Keinem näher sich anschließe; es würden sich ja dann in der umherflatternden Seele für die Einzelnen nur in geringerer Zahl Angelegtheiten bilden und eine allgemeine Gleichgültigkeit, eine trostlose Mattherzigkeit die endliche Folge sein. —

Allein nicht blos fixiren muß das Kind seine Zuneigung und sein Interesse in engern und weitern Kreisen; es muß sich auch gewöhnen, nicht nur, beides an dasjenige in den gegenüberstehenden Menschen zu knüpfen, was wirklich darauf Anspruch machen kann, sondern auch, immerdar dessen eingedenk zu sein, was Leopold Schefer sagt:

An Jedes wende du dein ganz Gemüth,
Die ganze Seele, alle Lieb' und Treu'!

Also einerseits: daß es nicht blos an Aeußerlichkeiten sich hängt, sondern an das Wesentliche sich wendet, daß es vorzugsweise auf die Gesinnung achtet, daß es, wo zunächst nur eine Aeußerlichkeit in Betracht kommt, das Wichtigere von dem Unwichtigeren, das Nöthige von dem Ueberflüssigen unterscheidet; andererseits, daß es nichts blos thue, damit es eben gethan sei, nichts blos darum, weil es ehrenhalber sich nicht umgehen läßt, nichts blos darum, damit der Schein gerettet werde. Man muß dem Kinde schon frühzeitig fühlbar machen, daß was halb gethan ist, gar nicht gethan ist. Je mehr das Kind zur Flüchtigkeit geneigt, jemehr es nach seiner ganzen Natur zu äußerlicher Auffassung und Behandlung aller Dinge aufgelegt ist, desto größere Sorgfalt hat der Erzieher hier anzuwenden.

Dieser hat indeß bei seinem Streben, die persönlichen Neigungen seines Zöglings in der rechten Ausdehnung, Stärke und Reinheit zu bilden, bei Weitem nicht alles Dasjenige in der Hand, was ihm einen höhern Erfolg verbürgen könnte. Was will er thun, wenn gewisse Menschen durch ihr Aeußeres einen ungünstigen Eindruck auf die kindliche Seele machen und, auch wider ihren Willen, eine Abneigung gegen sich in derselben begründen? Kann er hindern, wenn Urtheile der Umgebungen in einen schneidenden Contrast treten zu den von ihm selbst über dieselben Menschen ausgesprochenen, und darf er hoffen, daß das Kind über diesen jene vergessen werde? Ist er im Stande, alle dauernd verstimmende und mit Widerwillen erfüllende Einwirkungen Anderer abzuwehren, oder vermag er das Kind gegen irreleitende Schmeichelei und sonstige süße Gifte zu verwahren? Dann müßte er allgegenwärtig sein und einen Scharfblick besitzen, wie ihn erst lange Erfahrung denen gibt, die mit unverdrossener Aufmerksamkeit ihres heiligen Amtes warten. — Dagegen wird er fast immer mit Sicherheit die Bildung der persönlichen Neigungen, ihre Steigerungen und Verschmelzungen, da beaufsichtigen und leiten können, wo sie von der Thätigkeit des Kindes nach Außen, von seinem Einwirken auf Andere, von seinem Arbeiten für Andere abhängig sind. Er hat hundertfache Gelegenheit, das Kind zu Gefälligkeiten, zu kleinen Diensten und Unterstützungen anzuhalten; das häusliche Leben bietet in seinen regelmäßig wiederkehrenden Festen, wie in seinen Sorgen und Verlegenheiten, in seinen Prüfungs- und Trauerstunden bald in dieser, bald in jener Weise Anlaß, das Kind mit seinem weichen Herzen zu thätiger Theilnahme heranzuziehen und seine kleinen Streifzüge durch das weitere Leben an des Erziehers Hand werden ihm heute hier, morgen dort Gestalten entgegenführen, an denen es nicht ohne Theilnahme und Liebeserweis vorüber kann. Es ist nicht auszusagen, wie viel das kindliche Gemüth an Innigkeit gewinnt mit jeder neuen kleinen Liebesthat. Auch die Schule kann hier Mancherlei thun. Dagegen zwar sind wir durchaus, daß Schüler ihre Lehrer beschenken, namentlich, wenn daraus ein Gebrauch, für die Empfänger ein Recht, für die Geber eine Last werden will; aber das mögen die Lehrer immerhin zugeben, daß ihre Kleinen ihnen an Geburtstagen ihr Lehrpult, ihre Werkstatt mit Blumen schmücken. Von viel höherer Bedeutung aber möchte es sein, ihre Scherflein zur Unterstützung Hilfsbedürftiger zusammenlegen zu lassen; man wird es dann natürlich nicht unterlassen, die Freude und den Trost, den ihre Gabe gewähren, bekümmerten Herzen gewähren wird, ihnen in einem hellen Bilde vor das Auge zu führen. — Wie viel ein Kind in dem recht geleiteten Umgange mit Altersgenossen, wo ein stetes Geben und Nehmen in aller Harmlosigkeit Statt hat, für sein Gemüth gewinnen könne, und wie nicht selten da alles Dasjenige bereits sich bilde, was in späteren Jahren als eigenthümlich bestimmte Neigung sich geltend macht, kann und braucht hier nur angedeutet zu werden; im Umgang mit Altersgenossen sind die Kinder am meisten sie selbst, leben sie so recht ihr eigenes Leben. — Auf die Entwickelung der persönlichen Neigungen in spätern Jahren können wir hier nicht eingehen. Vgl. außerdem die Artt. Erzieher und Zögling, Freundschaft, Neid, Schadenfreude, Wahrhaftigkeit, Wohlthätigkeit, Selbstbeschränktheit.

Kl.

Persönlichkeit (Personalität) **des Lehrers.** Persönlichkeit kann in einem weitern und einem engern Sinne genommen werden: denn man versteht darunter entweder alle (äußern und innern) Eigenschaften einer Person, oder man bezeichnet mit jenem Worte nur die äußerliche Erscheinung derselben. Im gewöhnlichen Leben wird „Persönlichkeit" meistens im letztern Sinne genommen.

Reden wir von der Persönlichkeit des Lehrers im weitern Sinne des Wortes, so meinen wir damit also alle dem Lehrer als solchem zukommende Eigenschaften. Am gründlichsten sind dieselben von Denzel zusammengestellt worden. (Vgl. dessen Einleitung in d. Erziehungs- u. Unterrichtslehre für Volksschullehrer Th. II. S. 44—61.).

Nachdem Denzel nachgewiesen hat, daß der Geist der Schule von dem Lehrer ausgehe, gleichwie der Geist einer wohlgeordneten Familie vom Familienvater und von der Mutter: so macht er die Eigenschaften namhaft.

welche der Lehrer in sich vereinigen muß, um den wahren Geist der Volksschule zu pflanzen und zu erhalten. Soll nun der Geist der Schule ein frommer, religiöser Geist sein, so folgt daraus, daß der Lehrer vor allen Dingen eine religiöse Gesinnung haben müsse. Ihm ganz besonders gilt die Forderung Christi: „werdet wie die Kinder!" Denn alle Gemüthseigenschaften, die bei dem Lehrer vorhanden sein müssen, wenn seine Lehre und Leitung gedeihen soll, lassen sich auf den kindlichen Sinn zurückführen.

Dieser kindliche Sinn des Erziehers offenbart sich zunächst „in der zarten Achtung für das, was der Mensch bereits ist, ehe er in die Hand der Erziehung kommt," einer Achtung, deren unmittelbare Folge „die Liebe zu dem Kinde selbst" ist. Diese Liebe zum Kinde setzt den Lehrer in jenes schöne, väterliche Verhältniß, wodurch das Kind mit ihm unauflöslich verbunden wird. Ueberdies spricht sich jener kindliche Sinn auch in einer warmen Liebe für den Lehrerberuf aus. Der Lehrer fühlt die ganze Größe und Wichtigkeit dieses Berufes, ohne dadurch stolz und anmaßend zu werden: denn wie möchte sich mit jenem kindlichen Sinne der Schulmeisterstolz vertragen? Der kindliche Sinn macht demüthig und geduldig. Freilich ist auch die Geduld eine Eigenschaft, welche der Lehrer durchaus nicht entbehren kann. Daß jener kindliche Sinn zugleich ein christlich-religiöser Sinn sei, das liegt schon in der oben erwähnten Forderung Christi selbst.

Hat der Lehrer ein wahrhaft kindliches Gemüth und fühlt er in sich nur einiges Lehrertalent, so kann es nicht wohl anders sein, als daß sein Geschäft täglich interessanter wird. Es erzeugt sich in ihm eine Liebe zum Lehren, welche, mit dem steigenden Erfolge, selbst bis zur Leidenschaft steigen kann. Sein Lehren und sein Thun erscheint dann als das Werk eines begeisterten Gemüthes.

Nächstdem muß der Lehrer freilich die ihm nöthigen Kenntnisse besitzen. Er muß selbst gründlich verstehen, was er Andere lehren soll; ja er muß noch mehr wissen, als er gerade vorträgt, wenn er seinen Gegenstand mit Leichtigkeit und Lebendigkeit behandeln will. Er muß sich aber auch zugleich die nöthige Geschicklichkeit erworben haben, um auf Verstand und Herz derer, die er lehren soll, mit gutem Erfolge wirken zu können. In wie fern es nun Kinder sind, deren Kräfte und Fähigkeiten der Lehrer seinen Unterricht anzupassen hat, in sofern muß ihm ein elementarischer Geist eigen sein. Dieser Geist offenbart sich im Auffassen dessen, was eigentlich zu lernen Noth ist, im Ordnen der einzelnen Pensen und in der Geschicklichkeit, jedes Pensum der Fähigkeit der Kinder anzupassen. Man kann daher mit Recht von ihm fordern:

1) daß er eine gründliche elementarische Kenntniß aller derjenigen Lehrgegenstände habe, die in seinen Unterricht einschlagen, d. h. daß er jeden Unterrichtsgegenstand nach seiner elementarischen Stufenfolge aufgefaßt, die einzelnen Theile desselben nach ihrem innern Zusammenhange sich fest eingeprägt, und ihn von allen Seiten um so mehr gründlich studirt habe, als der Elementarunterricht seiner Natur nach kein anderer als ein gründlicher sein darf;

2) daß er diejenige Wissenschaft und Kunst, welche ihn in den Stand setzt, von seinen Kenntnissen einen zweckmäßigen Gebrauch zu machen, d. h. die Erziehungswissenschaft und Erziehungskunst nach allen ihren Theilen mit größtem Fleiße, gründlich, sowohl theoretisch als practisch studirt habe, und noch immer weiter darin zu kommen trachte.

Uebrigens soll sich der Lehrer eine rege Lebendigkeit im Lehren zu eigen machen, da nichts die Kinder so sehr fesselt, als ein lebendiges Thun, weil ihr eignes Wesen lauter Regsamkeit und Leben ist. Diese Lebendigkeit verträgt sich sehr wohl mit der kräftigen, besonnenen Ruhe, welche verhindert, daß der Lehrer nie etwas thut, was seinen wohl überdachten Erziehungsmaximen entgegen ist, und nicht nur seine Worte, sondern auch seine Kraft, deren Ausdauer er für seine innere Anstregung so nöthig hat, nicht unnütz verschleudert. — Durch diese Vereinigung der Lebendigkeit und Ruhe wird ihm erst die so nöthige Umsicht und der schnelle Ueberblick des Ganzen möglich.

Auf diese Charaeterruhe gründet sich jene Festigkeit und Beharrlichkeit des Willens (Consequenz), welche dem Lehrer vor den Kindern Würde und Ansehn gibt. Eine Sanftmuth und Milde, die natürlich dem Erzieher die Herzen seiner Kinder am meisten zuwendet.

Die weitere Ausführung lese man bei Denzel a. a. O. Vergl. Hergenröther's Erziehungslehre im Geiste des Christenthums. (Sulzbach, 1823). S. 38—46. Betty Gleim Erzieh. u. Unterricht d. weibl. Geschlechts. (Leipzig, 1810). Th. 2. S. 45—52. (B. Gleim gebraucht d. Wort „Personalität" im weitern Sinne, während sie sich für die äußere Erscheinung des Ausdrucks „Persönlichkeit" bedient). A. Ludewig d. Schulmeister in d. Stadt u. auf d. Lande. (Wolfenbüttel, 1841). S. 60 ff. (Hier wird „Persönlichkeit" im engern Sinne genommen).

Mehres hierher Gehörige siehe in den Artikeln „Elementarlehrer" (Bd. I. S. 564), „Lehrgabe" (II. S. 163 f.) u. „Lehrgeist" (II. S. 167 f.). Ueber Persönlichkeit im engern Sinne s. „Lehrmanier" (II. S. 168 f.) und „Lehrton" (II. S. 178 f.).

Rücksichtlich seiner äußerlichen Erscheinung ist jedem Lehrer eine vortheilhafte Persönlichkeit zu wünschen. Ludewig (a. a. O.) sagt darüber: „Freilich ist diese größtentheils eine Gabe der Natur, und der Schulmeister kann sie sich oft mit dem besten Willen nicht geben; aber wer ihrer im hohen Grade entbehrt, hätte billig nicht Erzieher und Lehrer der Jugend werden sollen, und in mancher Hinsicht läßt sie sich allerdings erwerben. Ein Schulmeister soll keine in die Augen fallende körperliche Gebrechen besitzen. Er soll nicht blödsichtig, schielend, schwerhörig, lahm, verwachsen oder mit auffallender Gesichtsbildung versehen sein; er soll vielmehr einen würdevollen Anstand, ein offenes freundliches Auge, ein wohlgebildetes Gesicht besitzen. Der Schulmeister soll keine unangenehme Manieren an sich haben. Er soll nicht schnarren, nicht kreischen, nicht fortwährend sich räuspern oder sich schneuzen, nicht immer schnupfen, nicht immer ausspeien, nicht immer die Hände in den Taschen haben, sich nicht unmanierlich auf dem Katheder oder Lehrstuhle während des Unterrichts hinstrecken, nicht immer lächeln, das Gesicht nicht verzerren, den Kindern nicht zu nah kommen und Aehnliches; er soll vielmehr stets Herr seiner Mienen und Geberden sein und sich wohlgefällige Manieren anzueignen suchen. Der Schulmeister soll endlich nie unanständig in der Schule erscheinen. Er soll nie mit der Mütze auf dem Kopfe, mit der Tabakspfeife im

Munde, im Nachtgewande, mit herabhängenden Strümpfen, in Pantoffeln, nie in schmutziger oder zerrissener Kleidung, nie im närrischen Anzuge, mit ungeheurem Backenbarte, mit Sporen an den Stiefeln u. dergl. m. von den Kindern gesehen werden; er soll vielmehr stets reinlich, schmucklos und anständig auftreten. — Ist dies Alles bei ihm nicht der Fall, so wird er oft Anstoß erregen und nie, wie er sollte, wirken können."

Ksch.

Es bleibt wohl im Gebiete der Schule eine überaus wichtige Wahrheit, daß die Persönlichkeit des Lehrers einen bedeutenden Werth hat. S. d. Art.: „Lehrgeist." Matth. Zeheter führt in seinem durch Popularität und practische Erfahrungen ausgezeichneten „Leitfaden der Erziehungs- und Unterrichtslehre." (Regensburg, 1838) S. 161 als zur innern Einrichtung der Schule vorzüglich gehörend die Persönlichkeit des Lehrers selbst auf und stellt darüber §. 44 die Frage:

„Was muß in persönlicher Beziehung von dem Lehrer gefordert werden, damit seine Schule in jeder Beziehung gedeihe?"

Antwort: Der Lehrer muß seinen Schulkindern ein Muster der Thätigkeit und Ordnung, der Tugend und Frömmigkeit sein, in und außer der Schule. Darin liegt Alles; der Lehrer ist seinen Kindern gleichsam ein Evangelium; wohl diesen, wenn er ihnen das rechte Evangelium ist! Um aber ein nachahmungswürdiges Muster sein zu können, muß er Gott, seine Religion, seinen Beruf und seine Schulkinder von ganzem Herzen lieben. Hinsichtlich des äußeren Benehmens finden wir,

1) daß der Lehrer immer der erste in der Schule sei, und seine Kinder mit väterlicher Güte empfange, und auch vor der Schule angenehm beschäftige und beaufsichtige;

2) daß er sich gewissenhaft vorbereite und alles Nöthige zum Unterricht in Bereitschaft bringe. Werden außer der Schulzeit die Federn ausgebessert, die Schriften corrigirt, die Tafelschriften geschrieben, so ist das schon das halbe Schulhalten; besonders können und sollen die großen Schultafeln zur Hälfte für den Lehrer reden, wenn nämlich die Schulkinder daran zugleich nach der nöthigen Entwickelung des Pensums die Beispiele und die Richtschnur ihrer Selbstthätigkeit finden. Von dem Lehrer ist ferner zu fordern, daß er

3) stets rein und anständig gekleidet erscheine, und bei dem Gebete, wie bei Allem, was die Religion angeht, Ehrfurcht vor Gott und Wärme für Frömmigkeit zeige;

4) daß er den Unterricht mit dem Glockenschlage anfange und endige, nicht früher und nicht später;

5) daß er in seiner Stunde keine Nebengeschäfte treibe, noch weniger sich von der Schule während des Unterrichts entferne;

6) daß er kein Schulkind außer der Schule und etwa gar zu häuslichen Geschäften verwende;

7) daß er die Unterrichtszeit nicht durch unnütze Worte, Plaudereien und Späße, durch Possen u. dgl. verkürze;

8) daß er im Zorn oder im leidenschaftlichen Zustande des Gemüths nichts unternehme;

9) daß er der letzte aus der Schule sei und seine Schulkinder begleite.

Bemerkungen. Was Nr. 4 betrifft, so möchte man fragen: Wird's an allen Orten möglich sein, die Schule mit dem Glockenschlage anzufangen? Die Kinder gehen erst mit dem öffentlichen Glockenschlage vom Hause fort, besonders wenn in ihrer Behausung keine Uhr vorhanden ist, oft auch geht die Hausuhr zu spät. In den Städten mögen wohl die Kinder mit dem Glockenschlage versammelt sein, auf dem Lande aber steht dem viel entgegen.

In Absicht auf Nr. 9 möchte man fragen: Wie soll der Lehrer seine Schüler insgesammt begleiten können? Diese nehmen auf ihrem Wege nach Hause verschiedene Richtungen. Auch würde es eine große Beschwerde sein, nur eine einzige Truppe zu begleiten. Eine neue Abtheilung von Schülern macht auch schon die Gegenwart des Lehrers nöthig, u. dgl. m. Uebrigens sind die angezeigten Forderungen beachtenswerth.

67.

Pescheck (Christian Adolph), erster Diaconus an der Hauptkirche zu St. Johannis in Zittau, sowie geistlicher Vorsteher und Religionslehrer am Schullehrer-Seminar daselbst, wurde den 1. Febr. 1787 zu Jonsdorf bei Zittau geboren, wo damals sein Vater, der 1826 als Pastor Prim. in Zittau starb, Seelsorger war. Er machte seine Studien auf dem Gymnasium der genannten Stadt und (1805—9) auf der Universität Wittenberg, worauf er (1811) Lehrer an der allgemeinen Stadtschule in Zittau wurde, an einer Anstalt, die damals unter dem Directorium Krug's*) ein frisches Leben entwickelte und die Aufmerksamkeit weiter Kreise auf sich zog. Im Jahre 1813 erhielt er die Stelle eines Oberlehrers, wurde aber nach 3 Jahren bereits in die ländliche Einsamkeit nach Lückendorf verpflanzt, wo er nun als Pfarrer 10 Jahre seinen Gemeinden (Lückendorf und Oybin) und ausgebreiteten Studien lebte. In dieser Zeit begann er nun jene mannichfaltige literarische Thätigkeit, welche seinem Namen weithin Achtung verschafft und seine ganze freundliche Persönlichkeit so Vielen lieb gemacht hat. Es erschienen von ihm in jenen Jahren folgende größere Schriften: 1) Jesus und die Frauen. Ein Andachtsbuch für denkende Freundinnen des Herrn. Zittau, 1819. 8. (In das Holländische übersetzt 1821). 2) Zittau und seine Umgebungen. Ein Handbuch für Reisende u. s. w. Ebendas. 1821. gr. 8, 3) Menschenwerth, in Thatsachen und Vorbildern dargestellt. Ein Lesebuch zur Geisteserhebung für das frühere Jünglingsalter. Ebendas. 1821. 270 S. gr. 8. 4) Petrus von Zittavia, Abt zu Königsaal in Böhmen. Nebst Proben aus seinem hist. Werke, als Beitrag zur deutschen Culturgeschichte. Ebendas., 1823. gr. 8. Daneben war er, wie zum Theil auch vorher schon, Mitarbeiter an mehrern theologischen, pädagogischen und belletristischen Zeitschriften. So hatte er wohl das Recht sich erworben, in den Gelehrtenverein der oberlausitzer Gesellschaft der Wissenschaften aufgenommen zu werden, was auch im Herbste 1824 geschah. Das Jahr 1826 führte ihn nach Zittau zurück; er wurde Substitut seines Vaters und nach dem Ableben desselben 1827 Katechet und Zuchthausprediger. Wie sehr aber auch dieser Doppelberuf seine Kraft in Anspruch nahm und seine Aufmerksamkeit beschäftigte; immer fand er Muße zu literari-

*) S. pädag. Real-Encycl. unter dem Artikel: Krug.

schen Productionen; in diese Jahre gehören die Schriften: Allgemein faßliche Anleitung zur nähern Kenntniß und zum erbaulichen Lesen der heiligen Schrift. Eine gekrönte Preisschrift. Mit einer Vorrede von Dr. Steudel. Tübingen, 1829. 8. — Verdienste oberlausitzer Schriftsteller um die deutsche Jugend. Zittau, 1829. gr. 8. — Confessionsbüchlein, oder hist. Belehrung über die Bedeutung des Jubelfestes der Augsburgischen Confession, der reifern Jugend gewidmet. Ebendas., 1830. 8. — Sein amtlicher Wirkungskreis veränderte sich im Jahre 1831, wo er zweiter Diaconus an der Hauptkirche und Frühprediger zu St. Petri und Pauli wurde; schon im Jahre darauf, als der P. Prim. M. Petri als Kirchen- und Schulrath nach Budissin ging, trat er in dessen Stellung am Seminar, sowie er nun auch Mitvorsteher des Predigercollegiums der Candidaten wurde, die er in den Conventen oft mit anregenden und belehrenden Vorträgen erfreute. Literarisch war er in dieser Zeit besonders für die Geschichte seiner Stadt thätig, und so gab er jetzt sein „Handbuch der Geschichte von Zittau" (2 Bde. gr. 8.) heraus, ein Werk, zu welchem er seit Jahren mit dem treuesten Fleiße einen überreichlichen Stoff gesammelt hatte und das den vielen Stadtgeschichten, welche Deutschland besitzt, als eine der tüchtigsten Arbeiten sich anreihte. Die Commun dankte dem Verf. mit dem Ehrenbürgerdiplom und des Königs Majestät erfreute ihn mit der großen goldenen Verdienstmedaille. Daneben schenkte er seinem Geburtsort eine Chronik, wie er jetzt auch die Frucht langer und mühsamer Forschungen in seiner „Geschichte der Cölestiner des Oybins" (Zittau, 1840. 124 S. gr. 8.) veröffentlichte. Im Jahre 1836 schloß sich seinen pädagogischen Leistungen das interessante Büchlein an: Kinderreisen, oder practische Anleitung für die reifere Jugend, reisend mit Aufmerksamkeit zu sehen, zu hören und zu forschen, in einem Beispiele dargestellt. Zittau. Birr, 12. — Mit dem Jahre 1840 kam er in die geistliche Stellung, in welcher er (zugleich Pastor in Kleinschönau) noch gegenwärtig wirkt. Dasselbe Jahr brachte auch seine Homiletica Horatiana, ein Schriftchen, welches die ehrendste Anerkennung fand und schon im folgenden Jahre die 2. Auflage erlebte, in welchem er zugleich ein „Biblisches Denkbüchlein für einsame Gefangene" (Leipzig, 202 S. gr. 8.), unstreitig eine Frucht seines Nachdenkens während seiner Seelsorger-Thätigkeit am Zuchthause, hervortreten ließ. — Kleinere pädagogische Arbeiten haben auch diese spätern Jahre gar manche gebracht, und sein pädagogisches Wirken am Seminar hat ihm in den Annalen dieser nicht immer nach Gebühr gewürdigten Anstalt einen Platz für alle Zeit gesichert. — Gelehrten-Ehren sind dem würdigen Manne allmählich eine lange Reihe zu Theil geworden: zu dem Diplome eines Magisters, welches er schon in Wittenberg erwarb, sind die Diplome der Gelehrtenvereine zu Görlitz, Leipzig, Hohenleuben, Nürnberg, Prag, Breslau und Dresden hinzugekommen. In der engsten Verbindung hat er mit der oberlausitzischen Gesellschaft der Wissenschaften seit seinem Eintritte in dieselbe gestanden, in den Jahren 1832—33 redigirte er die Zeitschrift derselben und noch jetzt bringt jedes Heft wenigstens einige Miscellen aus seiner rastlosen Feder. Eben ist ein neues großes Werk: „Geschichte der Gegenreformation in Böhmen, nach Urkunden und andern seltenen gleichzeitigen Quellen bearbeitet" in 2 Bänden (Dresden und Leipzig in der Arnold'schen Buchhandl. 1844) von ihm zu Tage gefördert worden. Dieses dürfte in der kirchenhistor. Literatur eine Lücke ausfüllen. Der katholische Clerus wird vielleicht dieses Werk bedenklich in seine Hand nehmen, gewiß aber keine Zeile finden, welche den gegenwärtigen Clerus beleidigen könnte. Im Jahre 1844 wird er „Bilder aus dem kirchlichen Leben des Mittelalters" gedruckt erscheinen lassen. Sero in coelum redeat! Kl.

Pestalozzi (Johann Heinrich). In der Reihe der großen Pädagogen verdienen wenige in so hohem Grade den Ruhm der Genialität, wie dieser Mann; keiner aber hat auch gleich sehr den Beweis geliefert, daß Genialität ohne Weltklugheit und ohne Anschließen an die historischen Fundamente der Bildung und des Wissens sich um die Früchte aller Anstrengungen, um den Segen aller Arbeiten durch eigene Schuld bringen muß, auch dann bringen muß, wenn sie auf ihrem Wege kräftige Unterstützung und Vertheidigung findet. Darum ist auch keines Pädagogen Leben so tragisch, wie Pestalozzi's Leben, vor keines Pädagogen Bilde verweilet man mit solcher Wehmuth, bei aller Freude an dem wunderbaren Impulse, welchen er seinem Zeitalter gegeben hat.

P. war der Sohn eines practischen Arztes und wurde am 12. Jan. 1745 zu Zürich geboren. Den Vater verlor er schon, als er erst 6 Jahr alt war; die Mutter hielt ihn und seine beiden Geschwister bei beschränkten Vermögensumständen mit übergroßer Zärtlichkeit, so daß er, wie er selber sagt, Jahr aus Jahr ein nie hinter dem Ofen hervorkam, und alle wesentlichen Mittel und Reize zur Entfaltung männlicher Kraft, männlicher Erfahrungen, männlicher Denkungsart und männlicher Uebungen in dem Grade mangelten, als er ihrer bei der Eigenheit und bei den Schwächen seiner Individualität vorzüglich bedurfte. Darin liegt im Grunde der Schlüssel zum Verständnisse über sein ganzes Leben. — Unter seinen Gespielen zeigte er sich eben so gutmüthig und gefällig, als schwerfällig und unbehilflich; in der Schule war er, indem er das Wesen der Unterrichtsfächer meist lebendig und richtig ergriff, für die Formen, in denen es erschien, vielfach gleichgiltig und gedankenlos. Es versteht sich von selbst, daß ein Geist, wie der seinige, sich leicht aus der engen Wirklichkeit hinweg in das Reich der Ideale wandte, und der Unterricht, den er vom 18. Jahre an am Collegium humanitatis seiner Vaterstadt empfing, scheint sehr geeignet gewesen zu sein, diese Richtung zu begünstigen. „Unabhängigkeit, Selbstständigkeit, Wohlthätigkeit, Aufopferungskraft und Vaterlandsliebe war Loosungswort unserer öffentlichen Bildung;" — so erzählt er selbst. „Aber das Mittel, zu diesem Allem zu gelangen, das uns vorzüglich angepriesen wurde, die geistige Auszeichnung, war ohne genusame und solide Ausbildung der practischen Kräfte, die zu allem Diesen wesentlich hinführen, gelassen. Man lehrte uns träumerisch in wörtlicher Erkenntniß der Wahrheit Selbstständigkeit suchen, ohne nur das Bedürfniß lebendig fühlen zu machen, was zu Sicherstellung sowohl unserer innern als unserer äußern, häuslichen und bürgerlichen. Selbstständigkeit wesentlich nothwendig gewesen wäre." Auf einen solchen Geist mußte nun Rousseau's Emil den gewaltigsten Eindruck machen; P. gab sich an dieses

Buch mit unbeschreiblichem Enthusiasmus hin, und die Einwirkung war um so nachhaltiger, je mehr der Jüngling auch durch die Betrachtung des Aristokratendruckes, welcher auf dem Landvolke von Zürich lastete, für Rousseaus Ideen und Träume empfänglich gemacht worden war.

Da verlor P. seinen besonnenen Freund Bluntschli durch den Tod. Auf dem Sterbebette rieth ihm dieser, sich eine ruhige, stille Laufbahn zu suchen und sich, ohne einen Mann mit Menschen- und Sachkenntniß und zuverlässiger Treue an der Seite zu haben, auf keine Art in weitschichtige Unternehmungen einzulassen. Bald nachher erkrankte P. selbst, wahrscheinlich in Folge der angestrengtesten Studien, und als er zu genesen begann, riß er sich entschieden von seinen Büchern los und zog auf das Land, erst nach Richterswyl zu seinem Oheime Dr. Hotze, dann nach Kirchberg im Canton Bern, wo damals Tschiffeli als Landwirth Großes versuchte und leistete. Auf dessen Entwürfe nun ging P. mit Begeisterung ein; Tschiffeli's Krapp-Pflanzungen reizten ihn zur Nachahmung, und so kaufte er bei dem Dorfe Birr, zwischen Lenzburg und Brugg, eine 100 Morgen umfassende Strecke dürren Haidelandes um einen Spottpreis; ein Handelshaus in Zürich unterstützte ihn dabei. Auf der wüsten Flur erhob sich ein Wohnhaus im italienischen Geschmacke; die Besitzung erhielt den Namen Neuhof.

Hierher zog Pestalozzi 1767, 2 Jahre später vermählte er sich mit Anna Schultheß, einer Kaufmannstochter aus Zürich. Aber seine ökonomische Unternehmung hatte den schlechtesten Fortgang, und als das Handelshaus sein vorgeschossenes Capital zurückzog, gerieth das junge Ehepaar in die peinlichste Verlegenheit. Dennoch beschloß P., nicht nur die Landwirthschaft fortzuführen, sondern auch eine Armenanstalt zu errichten; sein Gut sollte der Mittelpunct seiner pädagogischen und landwirthschaftlichen Bestrebungen werden. Der von ihm veröffentlichte Plan fand Beifall, und 1775 wurde seine Armenanstalt eröffnet; bald hatte er um sich 50 Kinder, die er im Sommer vorzüglich mit Feldarbeit, im Winter dagegen mit Spinnen und andern Handarbeiten beschäftigen wollte, Unterricht sollte nebenher gehn. Aber die Verkehrtheit und der Undank der Eltern bereiteten ihm tausendfältigen Verdruß, und die Unvorsichtigkeit, mit welcher er seinen industriellen Versuchen eine mit seinen Mitteln in keinem Verhältnisse stehende Ausdehnung gab, richtete ihn in pecuniärer Hinsicht gänzlich zu Grunde. Daher löste sich die Armenanstalt im Jahre 1780 auf, und P. gerieth in den drückendsten Mangel, also, daß er in seinem stattlichen Landhause manchmal fast Hunger litt. Dazu verfiel sein treues Weib, deren Vermögen größtentheils dahin war, in eine schwere Krankheit. P. galt unter seinen Freunden als ein verlorener Mann.

Aber in demselben Jahre brachten Iselins Ephemeriden von P. die „Abendstunde eines Einsiedlers," eine Reihe kurzer Sätze, in denen der geniale Mann die Ergebnisse seines Nachdenkens über Menschenberuf und Menschenbildung niedergelegt hat und die man in der That, wie K. von Raumer neulich gesagt, als Programm seines pädagogischen Wirkens betrachten darf. Bereits im Jahre 1781 erschien der erste Theil von „Lienhard und Gertrud," einem Werke, als dessen Zweck er selber den angibt, „eine von der wahren Lage des Volkes und seinen natürlichen Verhältnissen ausgehende bessere Volksbildung zu bewirken;" es war sein erstes Wort an das Herz der Armen und Verlassenen im Lande; sein erstes Wort an das Herz derer, die für den Armen und Verlassenen im Lande an Gottes Statt stehen; sein erstes Wort an die Mütter des Landes und an das Herz, das ihnen Gott gab, den Ihrigen zu sein, was kein Mensch auf Erden an ihrer Statt sein kann. Die Bildung des Volkes sollte in die Hände der Mütter kommen, aus der kalten Schulstube in die Wärme der Wohnstube verpflanzt werden. — Die Zeit nun, in welcher dieses Buch erschien, war empfänglich genug, daß es überall Sensation machte und selbst der Staatsmänner Aufmerksamkeit auf den Verfasser lenkte. P blieb indeß in seinen kümmerlichen Verhältnissen zu Neuhof und setzte seine schriftstellerische Thätigkeit fort Im Jahre 1782 veröffentlichte er „Christoph und Else," nach seiner eigenen Erklärung der Versuch eines Lehrbuchs zum Gebrauche der allgemeinen Realschule der Menschheit, ihrer Wohnstube; doch scheint dieses Werk den Beifall nicht gefunden zu haben, dessen sich „Lienhard und Gertrud" zu erfreuen gehabt: er hatte dies Mal den rechten Volkston nicht getroffen. Zugleich begann er ein „Schweizerblatt" herauszugeben. Das Jahr darauf beschäftigte ihn der Plan zu einem Irrenhause und einer Besserungsanstalt; doch kam derselbe nicht zur Ausführung. In jener Zeit schrieb er auch die „Figuren zu meinem ABC-Buche," die jedoch erst 10 Jahre später gedruckt wurden. Endlich schrieb er „Nachforschungen über den Gang der Natur in der Entwickelung des Menschengeschlechts," ein Werk, das wie kein anderes, das gewaltige, mühselige Ringen seines Geistes zur Anschauung bringt.

Da riß der Sturm der Revolution auch in der Schweiz das Alte nieder. Das Alpenland ward durch französische Bajonette eine untheilbare Republik, nach dem Muster der Republik Frankreich, und dort wie hier traten fünf Directoren an die Spitze der Verwaltung. Pestalozzi erklärte sich entschieden für die Umgestaltung und suchte durch das „Schweizer Volksblatt," welches er im Auftrage der neuen Regierung herausgab, in diesem Sinne auf die Masse des Volkes zu wirken. Er forderte aber zugleich Umkehr zur alten Ehrenfestigkeit und Frömmigkeit und bezeichnete eine tüchtige Jugendbildung als den Weg zu diesem Ziele. Leicht konnte er nun auf den Gedanken kommen, selbst als Jugendbildner wieder aufzutreten, und schon hatte er mit dem trefflichen Legrand, einem der fünf Directoren, die Errichtung einer Erziehungsanstalt im Aargau verabredet, als die gräuelvolle Verheerung von Unterwalden durch französische Truppen die Aufmerksamkeit beider Männer nach einer andern Seite lenkte. Es war im Sept. 1798. Legrand veranlaßte P., sich nach Stanz zu begeben, um Hort und Vater der vielen vater- und mutterlosen Kinder, welche hilflos umher irrten und dem Untergange Preis gegeben waren, durch schnelles Auftreten und muthiges Eingreifen zu werden. Was er in Stanz gewirkt, mit welcher Selbstverleugnung er sich hingegeben, das hat er selbst in einem besondern Aufsatze (Theil 9. seiner Schriften) und H. Zschokke im 1. Bande seiner Selbstschau der Nachwelt überliefert. Im Ursulinerinnenkloster zu Stanz versammelte er nach und nach an 80 verlassene und verwahrloste, mit Krätze behaftete, mit Ungeziefer bedeckte Kinder um

sich, und war nun nicht blos ihr Erzieher und Lehrer, sondern auch da seine einzige Hilfe eine Haushälterin war, Zahlmeister, Hausknecht und beinahe Magd. Sein Zweck beim Unterrichte war nach seiner eigenen Erklärung, „die Vereinfachung aller Lehrmittel so weit zu treiben, daß jeder gemeine Mensch leicht dahin zu bringen sein könne, seine Kinder zu lehren, und allmählich die Schulen für die ersten Elemente überflüssig zu machen." — Die Wechsel des Kampfes zwischen den Franzosen und Oestreichern führten am 8. Juni 1799 die Ersteren als Geschlagene wieder nach Stanz, P.'s Kloster wurde zum Theil in ein Hospital verwandelt, und er sah sich genöthigt, seine Pfleglinge zu den Ihrigen zu entlassen. Er zog sich auf den Gurnigel im berner Oberlande zurück und begab sich von da nach Burgdorf.

Damit begann ein neuer Abschnitt seines wechselvollen Lebens. Zuerst ward ihm verstattet, in der sogenannten Lehrgottenschule Unterricht zu geben, und er setzte hier seine in Stanz begonnenen Versuche im Elementarunterrichte fort. Nach und nach jedoch wurde seine Brust leidend, was ihn nöthigte, diese Stellung aufzugeben. Um diese Zeit hatte nun aber Fischer, der Secretär des helvetischen Ministers Stapfer, welcher letztere in der Volkserziehung das einzige Mittel erkannte, die äußere Einheit der Republik zu einer innern zu machen, in Burgdorf die Neugestaltung des Schulwesens begonnen und die Vorarbeiten zur Gründung eines helvetischen Seminars getroffen. Dieses kam jedoch nicht zu Stande, und da Fischer bald starb, trat der aus Appenzell mit 26 armen Kindern nach Burgdorf gekommene Dorfschulmeister Heinrich Krüsi mit Pestalozzi in nähere Verbindung; beide eröffneten auf dem Schlosse eine Erziehungsanstalt und die Regierung bot hilfreich die Hand. Hier nun können wir uns nicht enthalten, die Schilderung, welche Krüsi neulich (in s. „Erinnerungen aus m. pädag. Leben und Wirken" S. 11 f.) von Pestalozzi gegeben hat, mitzutheilen. „Bei gewöhnlichen Prüfungen für Schulamtscandidaten wäre P. wohl überall durchgefallen. Seine Aussprache war hart und in manchen Lauten unrein, seine gewöhnliche Schrift so unleserlich, daß selbst geübte Kaufleute und Gelehrte sie nicht gut zu entziffern vermochten, seine Rechtschreibung theils veraltet, theils sonst mangelhaft und die Interpunction blieb meistens ganz weg. Auf Grammatik nach dem gewöhnlichen Zuschnitt hielt er nicht viel, auch von Katechisationen versprach er sich nicht diejenigen Früchte, die man anderwärts davon erwartet. In der Arithmetik kannte er die Zahlenoperationen im Allgemeinen, hätte aber kaum eine mehrziffrige Multiplication oder Division zu Stande gebracht. Einen geometrischen Lehrsatz zu beweisen, hat er wohl in seinem Leben nie versucht. Von Zeichnen war nicht die Rede. An Pflanzen, Steinen und andern Naturerzeugnissen fand er zwar großes Vergnügen, sammelte aber, wie ein Kind, nur nach auffallenden Eigenthümlichkeiten, ohne ihre Arten und Geschlechter zu kennen und dieselben nach wissenschaftlichen Merkmalen bestimmen zu können. Singen konnte er eben so wenig. Doch derselbe Mann hat, nach seinem eigenen Kernausdruck, den europäischen Schulwagen umgekehrt und in ein andres Geleise gebracht." — Mit P. und K. verbanden sich bald Tobler und Büß; bald auch gewann die neue Anstalt Vertrauen, und aus der Nähe und der Ferne wurden ihr Zöglinge zugeführt. Und wahrlich! die Anstalt verdiente es. Hinsichtlich der Unterrichtsweise, welche P. zu Burgdorf in ausgedehntere Anwendung brachte, verweisen wir auf das Band I. 89 ff. 505 ff. 634 Gesagte; ganz besonders aber auf Krüsi's lebensvolle Exposition in den Erinnerungen S. 17—29. Vgl. auch Beneke Erziehungs- und Unterrichtslehre II. 70 ff. 297 ff. und den nächstfolgenden Artikel. Eine Prüfung der Anstalt durch eine von der helvetischen Regierung gesandte Commission (1802) führte zu dem Urtheile, daß in derselben jener wahre Elementarunterricht gefunden sei, dessen Dasein man schon lange geahnet, bisher aber vergeblich gesucht habe, — jener Unterricht nämlich, der dem Kinde zu Allem Vorübung gibt, zu allen Künsten und Wissenschaften vorbereitet, auf alle Stände und Classen anwendbar und für die Menschenbildung als erstes Fundament unentbehrlich ist. In Folge dieser Prüfung nun beschloß die Regierung, P.'s Anstalt in ein Seminar zu verwandeln, in welches Jünglinge aus allen Cantonen, wenn sie dem Erziehungsberufe sich widmen wollten, aufgenommen und unter Pestalozzi als Director und den Lehrern Buß und Krüsi herangebildet werden sollten. Leider verhinderte die Staatsumwälzung von 1803, welche die geeinte Schweiz wieder aus einander riß und die Kräfte zersplitterte, die Verwirklichung des schönen Plans; das Schloß zu Burgdorf mußte einem Oberamtmann übergeben werden.

Das Leben in Burgdorf muß ungemein gemüthlich und im höchsten Grade anregend gewesen sein. Lassen wir noch einmal den wackern Krüsi reden. „Ich muß mich mit Gewalt von Burgdorf losreißen; sonst würde ich Euch hinführen zu den Spielen der mit Frohsinn erfüllten Jugend, an denen die Lehrer nicht nur zuschauend und leitend, sondern auch mitspielend Theil nahmen, und die mannigfaltigen, immer wechselnden Spaziergänge, wo rege Aufmerksamkeit auf die sich darbietenden Naturerzeugnisse waltete; ich würde Euch sagen, wie unter den zur Erlernung der Methode Herbeigeströmten Jünglinge, Männer und Greise sich befänden, die sich in den Classen unter die Knaben setzten und wetteifernd mit denselben die methodischen Uebungen durchmachten; wie ein zärtlicher Vater aus Stockholm, der dort eine junge Gattin und ein neugebornes Kind verließ, von Vaterliebe und Vatersorge getrieben, bei Pestalozzi ankam, um von ihm zu hören und bei ihm zu lernen, wie er sein Kind von der Wiege auf behandeln solle, damit es verständig, kräftig, tugendhaft und gottgefällig werden möge; wie von Bern Vater und Sohn, die beide (Ersterer schon über 30 Jahr) dem Lehrberuf sich widmeten, zugleich in die Anstalt traten, um sich für ihren Beruf besser auszubilden. Ich würde — doch nein, nun nicht weiter! Zur Ungebühr müßte ich mein Abschiedswort ausdehnen, wenn ich Alles andeuten wollte, was auf mich einen unauslöschlichen Eindruck machte und meine Lebensansicht erweiterte, steigerte und läuterte."

In Burgdorf schrieb P. auch sein berühmtes Werk: „Wie Gertrud ihre Kinder lehrt, ein Versuch, den Müttern Anleitung zu geben, ihre Kinder selbst zu unterrichten." Es ist dies ein Buch, welches eben so reich an Widersprüchen und Verkehrtheiten ist, als es eine Fülle der schlagendsten Wahrheiten und der tief-

sten Gedanken enthalt. Auch sein „Buch der Mütter" entstand in dieser Zeit; ein (wie jetzt wohl allgemein anerkannt) verunglückter Versuch, den Anschauungsunterricht an den menschlichen Leib zu knüpfen. Auf P.'s Anregung aber schrieb Krüsi damals das sehr einflußreich gewordene Buch „Anschauungslehre der Zahlenverhältnisse" in drei Heften, sowie auch von ihm das „Abc der Anschauung oder Anschauungslehre der Maßverhältnisse" veranlaßt wurde. Daß P. im Jahre 1802 unter den Schweizer Deputirten sich befand, welche Bonaparte nach Paris beschied zur Befragung über die Angelegenheiten ihres Vaterlandes, und daß er bei dieser Gelegenheit dem ersten Consul eine Denkschrift über das, was der Schweiz Noth thue, übergab, kann hier nur erwähnt werden.

Die Regierung überließ an P. das Kloster zu Münchenbuchsee. Es war im Jahre 1804. Dort nun trat er mit Fellenberg in Verbindung, der damals seit einigen Jahren schon das durch seine großartigen Bestrebungen so berühmt gewordene Hofwyl besaß. Die beiden Männer waren jedoch zu verschiedenartige Naturen, als daß sie lange neben einander hätten stehen können. Fellenberg's Verstand erlangte über P.'s eminenteren, aber zum Regieren so wenig befähigten Geist schnell ein Uebergewicht, dem sich dieser alsbald entzog, als sich ihm eine neue Stätte der Wirksamkeit öffnete. Die Stadt Iferten (Yverdun) erklärte sich zur Aufnahme seines Instituts bereit, und er säumte nicht, dahin abzugehn. Zwar begleiteten ihn zunächst nur einige Lehrer und acht Zöglinge; nach wenigen Monden aber kamen die übrigen Lehrer nach, die sich ebenfalls in Fellenbergs Regiment nicht zu finden vermochten. „In diesem Zwischenjahr, wo bei gesicherten Einkünften die Regierungslast den Schultern P.'s entnommen war, lebte er ohne Zweifel die heiterste und sorgenfreieste Zeit seines Lebens. Eine solche ausdauernd ruhige, frohe, seelenvolle Gemüthsstimmung, die ich nicht besser als durch eine wahrhaft kindliche bezeichnen zu können glaube, fand ich früher und später bei ihm nur in seltenen Augenblicken innerer Erhebung. Die wichtigste Arbeit, die er dort unternahm, war eine Schrift, welche den Titel führt: „Ansichten, Erfahrungen und Mittel einer naturgemäßen Erziehungsweise," von welcher in Pestalozzi's sämmtlichen Werken unbegreiflicher Weise nur ein Bruchstück enthalten ist. Sie bekundet eine Klarheit der Gedanken und eine Ruhe des Gemüthes, wie sie dem sturmbewegten Kämpfer nur selten zu Theil wurde." Krüsi.

Mit dem Eintritte in Iferten begann für P. eine an Freuden, Sorgen und Schmerzen überreiche Zeit. Der Name des wunderbaren Mannes flog durch Europa; seine Unterrichtsweise fand überall begeisterte Anhänger und wurde selbst an den Endpuncten europäischer Bildung, in Madrid, in Neapel, in Petersburg, zur Anwendung gebracht; die Regierungen schenkten den Bestrebungen P.'s die ernsteste Aufmerksamkeit und sandten Zöglinge zur Aneignung seiner Grundsätze und Methoden nach Iferten; sein Institut konnte eine Zeitlang als eine „europäische Bildungsanstalt für Volkserzieher" mit vollem Recht gelten; die höhern Stände zumal hegten zu demselben ein fast unbegränztes Vertrauen, Kinder und Jünglinge sehr verschiedener Nationalität und Kirche drängten sich um Pestalozzi, der Philosoph Fichte sah im Werke desselben den Anfang eines neuen Heils für das unter französischem Joche schmachtende Deutschland. Auch konnte der „Bericht an die Eltern und das Publicum über den Zustand und die Einrichtungen der Pestalozzischen Anstalt," welcher im Jahre 1807 erschien, die Erwartungen nur spannen, die Begeisterung nur steigern. „Die Kinder unserer Anstalt, heißt es darin, sind froh und glücklich, ihre Unschuld wird bewahrt, ihre Religiosität genährt, ihr Geist gebildet, ihr Wissen vermehrt, ihr Herz erhoben. Die Einrichtungen, welche hierfür bestehen, haben eine stille, innere Kraft. Sie ruhen vorzüglich auf dem liebreichen und wohlwollenden Character, der die Lehrer unsers Hauses auszeichnet und der durch eine kraftvolle Thätigkeit unterstützt wird. Im Ganzen herrscht der Geist eines großen häuslichen Vereins, in welchem nach dem Bedürfniß eines solchen ein reiner, väterlicher und brüderlicher Sinn überall hervorleuchtet. Die Kinder fühlen sich frei, ihre Thätigkeit findet in ihren Beschäftigungen selbst einen lebendigen Reiz; Anhänglichkeit und Vertrauen erhebt ihr Gemüth. Das Leben des Hauses ist Schule der häuslichen Anhänglichkeit und des häuslichen Zusammenhanges in einem seltenen Umfange. — Alle Lehrer gemeinsam, als ein organisirtes Ganzes, thun das an allen Kindern, was die sorgfältige Mutter allein an ihren wenigen Kindern thut. — Die Masse der Lehrer erhebt sich zur vollkommensten Einheit des Sinns und Thuns und erscheint den Kindern nur als Eine Person."

Nüchterne mußten bei dieser schimmernden Darstellung freilich vermuthen, daß hier ein Ideal aufgestellt sei, dem man vielleicht mit ganz redlichem Willen zustrebe, das aber kaum erreicht sein könne. Wunderbar angezogen durch den Bericht kam K. von Raumer nach Iferten, „das ihm als eine grüne Oase voll frischer lebendiger Quellen mitten in der großen, unter dem Fluche Napoleons liegenden Wüste seines theuern Vaterlandes erschien;" er fand sich getäuscht; er fand allmählich über den Bericht zu bemerken, was P. selbst später darüber, schonungslos gegen sich selbst, bemerkt hat.

Wie die Anstalt und ihre Lenker damals äußerlich erschienen, dies berichtet der treffliche Geschichtsschreiber der Pädagogik auf sehr anschauliche Weise. „Ein Freund begleitete mich nach Iferten, wo wir Ende October ankamen. Es war am Abend eines kalten Regentages, wir traten im rothen Hause ab. Am andern Morgen gingen wir in das alte Schloß, das mit seinen vier großen runden Thürmen einen Hof einschließt. Hier trafen wir eine Menge Knaben; man führte uns zu Pestalozzi. Er war im nachlässigsten Anzuge, im alten grauen Ueberrocke, ohne Weste, kurze Beinkleider, bis auf die Pantoffeln herabhängende Strümpfe; das schwarze, starke, struppige Haar ungekämmt und wüst. Seine Stirn tief gefurcht, dunkelbraune Augen, bald sanft und mild blickend, bald voll Feuer. Man merkte es kaum, daß der von Genialität strotzende Mann häßlich sei; lange Leiden und große Hoffnungen las man in seinen seltsamen Gesichtszügen. — Bald darauf sahen wir Niederer, der mir den Eindruck eines jungen katholischen Geistlichen machte; Krüsi etwas beleibt, blond, blauäugig, mild und wohlwollend; Schmid wo möglich noch cynischer als P., mit scharfen Zügen und Augen eines Raubvogels. — Damals wohnten 137 Zöglinge von 6—17 Jahren im Schlosse, 28 au-

ßerhalb desselben in der Stadt, die aber auch zu Mittage im Schlosse aßen, zusammen also 165. Unter ihnen waren 78 aus der Schweiz, die übrigen aus Deutschland, Frankreich, Rußland, Italien, Spanien und Nordamerika. Im Schlosse wohnten 15 Lehrer, worunter 9 Schweizer, welche in der Anstalt gebildet waren. Dazu kamen 32 Erwachsene, welche die Methode studirten; 7 davon waren Schweizer. Das Innere des Schlosses machte einen düstern Eindruck, desto schöner war die Lage. Eine große Wiese trennte es von dem Südende des herrlichen Neuenburger Sees, an dessen Abendseite sich der mit Weingeländen bedeckte Bergzug des Jura erhebt. Auf den Jurahöhen, über dem durch Karl des Kühnen Niederlage berühmten Granson, überblickt man die ganze Alpenkette vom Pilatus bei Luzern bis zum Montblanc, auch sieht man weit nach Frankreich hinein."

Besucher kamen sehr viele, befugte und unbefugte, hohe und niedrige; P., nicht aus Eitelkeit, sondern weil ihm, wenn seine Erziehungs- und Unterrichtsweise die von ihm als nöthig erkannte Umgestaltung hervorbringen sollte, auf den Ruf seiner Anstalt, die eine Musteranstalt zu sein die Aufgabe hatte, Alles anzukommen schien, nahm auf die Fremden in der Regel mehr Rücksicht, als sich mit dem Gedeihen namentlich des Unterrichts, der jenen zu Liebe so oft unterbrochen wurde, wirklich vertragen konnte. Und dessen ungeachtet erhob sich eine immer lautere Opposition, besonders in der Schweiz, deren Journale unumwunden es aussprachen, daß die Verheißungen des Instituts durch die Leistungen keineswegs erfüllt würden. Im kühnen Selbstvertrauen verlangte ein Theil der Lehrer von der in Freiburg versammelten Tagsatzung im Mai 1809 eine feierliche Prüfung; man ging auf das Gesuch ein, und im November desselben Jahres erschienen, beauftragt von dem Landamman d'Affry, die Herren Merian, Mitglied des kleinen Rathes zu Basel, Trechsel, Prof. der Mathematik zu Bern und Pater Girard aus Freiburg. Die Commission unn erklärte in ihrem Gutachten, daß das Institut zu Iferten völlig seine eigenen Wege gehe und mit den Stiftungen für den öffentlichen Unterricht kaum jemals in Harmonie sich werde bringen lassen; sie erkannte P.'s gute Absicht, seine edlen Anstrengungen, seine unerschütterliche Beharrlichkeit an und forderte zur Benutzung der trefflichen Ideen auf, welche der Unternehmung zu Grunde lägen; aber sie mochte auch das Bedauern nicht unterdrücken, daß ein widerwärtiges Verhängniß über einem Manne schweben müsse, der durch die Gewalt der Umstände stets gehindert werde, grade das zu thun, was er eigentlich wolle.

In Folge dieses Berichts erhob sich eine literarische Streitigkeit, die Vielen zum Aergerniß gereichte. Allein auch in der Anstalt selbst begann Zwist und Zerfall. Die Unterlehrer fühlten sich allzu hart in Anspruch genommen; die höheren betrachteten sich mit Eifersucht und geriethen in offenen Kampf, der (1810) damit endigte, daß Schmid das Institut verließ. Aber bald wurde die Unentbehrlichkeit dieses Mannes fühlbar; die Unterlehrer, weil im Grunde sämmtlich Autodidacten, hatten eine zu vortheilhafte Meinung von sich und wollten sich nicht mehr recht leiten lassen. Ausgleichungsversuche blieben fruchtlos. Dann kam das Kriegsjahr 1814; das Institut war in Gefahr, das Schloß von Iferten in ein östreichisches Hospital verwandelt zu sehn, und behauptete sich nur durch P.'s Entschlossenheit, der selber nach Basel zum Kaiser Alexander eilte und dessen Hülfe erflehte*). Brachte dem edlen Manne nun auch dasselbe Jahr noch eine hohe Auszeichnung — er erhielt den russischen Wladimirorden vierter Classe, — daß seine Anstalt im Sinken sei, konnte er sich nicht verhehlen, und so rief er, im Einverständnisse mit Niederer, um Ostern 1815 den nach Bregenz gegangenen Schmid zurück. Gegen Ende des Jahres verlor P. seine durch 45 Jahre in allen Widerwärtigkeiten getreue Lebensgefährtin, Frau Anna. Sie wurde am 14. Decbr. unter zwei hohen Linden des Schloßgartens begraben. Und an demselben Tage brach die alte Zwietracht wieder aus.

Schmid nämlich hatte das ganze Institut einer vollständigen Reform unterworfen und dabei wohl weder auf die Rechte und Ansprüche der übrigen Lehrer, noch auf die eigentliche Stellung der Anstalt die gebührende Rücksicht genommen. Der eine Zeit lang still genährte Mißmuth trat endlich ungestüm hervor und wurde zunächst in einer von Blochmann verfaßten und von 12 Lehrern unterschriebenen Anklageschrift laut. Als P. dennoch den Angegriffenen nicht fallen ließ, verließen die Unzufriedenen die Anstalt (1816); bald folgte ihnen auch Niederer (Vgl. den Art.). Die Anstalt zählte um diese Zeit noch etwa 80 Zöglinge. Der Franzose Jullien, der im Sommer 1810, wo er noch Inspecteur der französischen Armee in Italien war, das Institut einige Wochen hindurch sorgfältig gemustert und 1812 die Resultate seiner Betrachtungen in einem Précis sur l'institut d'Yverdun en Suisse veröffentlicht hatte, führte zwar 1816 auf einmal 14 Zöglinge aus Frankreich herbei, ging aber schon im nächsten Jahre, vielleicht weil Schmid auch ihm zu nahe getreten, zurück. Und nun begann der ärgerliche, unselige Prozeß mit Niederer, der P.'s Gemüth auf das Heftigste bewegte und seiner Anstalt außerordentlich schadete. Eine abermalige Verbindung mit Fellenberg, welche im Jahre 1817 versucht wurde, kam nicht zu Stande; die 1818 zu Clindy bei Iferten von P. begründete Armenanstalt gerieth bald auf die sonderbarsten Abwege und löste sich nach einigen Jahren wieder auf; da ließ der 80jährige Greis auch das Institut zu Grunde gehn (1825) und kehrte nach Neuhof zurück, wo er vor 50 Jahren seine ersten Erziehungsversuche gemacht hatte.

In Neuhof fand der Lebensmüde seinen Enkel; sein einziger Sohn war ihm schon 1794 durch den Tod entrissen worden. Dort schrieb er seinen „Schwanengesang" und das merkwürdige, die offenste Selbstverurtheilung aussprechende Buch „Meine Lebensschicksale

*) In diese Zeit gehört auch folgender characteristische Vorfall: „Als im Jahre 1814 der König von Preußen nach Neufchatel kam, war P. krank, sehr krank; dennoch sollte ich ihn zum Könige führen, damit er ihm danken könne für seinen Eifer um das Volksschulwesen, und daß er so viele Eleven nach Yverdun geschickt hätte. Auf der Hinreise sank P. mehre Male in Ohnmacht, und ich mußte ihn aus dem Wagen heben und in ein Haus bringen, dann wollte ich ihn bewegen zurückzukehren, er aber erwiderte: nein, schweig davon, ich muß den König sehen und sollte ich auch darüber sterben; wenn durch meine Gegenwart beim Könige auch nur ein einziges Kind in Preußen einen bessern Unterricht empfängt, so bin ich reichlich belohnt." Burkhart.

als Vorsteher meiner Erziehungsinstitute in Burgdorf und Iferten" (Leipzig 1826). Doch auch in anderer Weise zeigte er sich noch geistig regsam: als Vorstand der helverischen Gesellschaft zu Schinznach, wie in der Mitte der Culturgesellschaft zu Brugg. Im Juli 1826 besuchte er mit Schmid Zellers Anstalt in Bruggen. Da nahte der Tod dem treuen Arbeiter. Der 82jährige Greis war nur wenige Tage krank. „Den 15. Febr. 1827 hatte man ihn von seinem Landhause nach Brugg gebracht, damit er dem Arzte näher wäre; den 17. Vormittags starb er nach heftigen Fieberkämpfen, und den 18. ward er zur Erde bestattet. Seine Leiche wurde in Birr beigesetzt, unter einer stillen, bescheidenen Grabesfeier. Wenige Fremde wohnten seinem Begräbnisse bei, denn es lag viel Schnee und seine Beerdigung fand früher Statt, als man erwarten konnte; man hatte in Aarau kaum Kunde davon erhalten. Schullehrer aus den umliegenden Dorfschaften und Dorfkinder sangen dem Verewigten in kunstlosem Gesange ihren Dank in's Grab nach." (Heußler). —

Die Literatur über Pestalozzi, seine Anstalten und seine Leistungen, ist sehr bedeutend. Wir führen folgende Bücher an:

1) P's Werke. 15 Bände. Tübingen u. Stuttgart, b. Cotta. 1819—26. 2) W. von Türk Briefe aus München-Buchsee über P. u. seine Elementar-Bildungsmethode. Leipzig 1806. 2 Thle. 3) Pestalozzis Idee eines ABC d. Anschauung v. Herbart. Göttingen, 1804. 4) Mittheilungen ü. H. P.'s Eigenthümlichkeit, Leben u. Erziehungs-Anstalten, v. Henning Im Schulrathe a. d. Oder v. Harnisch 1814. 1. Lief. 5) (Niederer) Pestalozzis Erziehungs-Unternehmung im Verhältnisse zur Zeitcultur. 1812. 6) Mönnich J. H. Pest. nach ihm selbst u. nach Andern geschildert. In den Zeitgenossen 1831. 7) Heußler P.'s Leistungen im Erziehungssache. Basel, Schweighäuser'sche Buchhdl. 1838. 107 S. gr. 8. (n. 15 Ngr.) eine vorzügliche Schrift. 8) Ramsauer Kurze Skizze meines pädagogischen Lebens. Mit bes. Rücksicht auf P. u. seine Anstalten. Oldenburg, 1838. 9) Burkhart War H. Pest. ein Ungläubiger? Ein Beitrag z. Würdigung d. Religiösen in s. Bestrebungen mit bes. Rücksicht auf die Selbstbiographie v. Ramsauer. Leipzig, Hartknoch. 1841. 83 S. gr. 8. 10) Krüsi Erinnerungen aus m. pädag. Leben u. Wirken vor m. Vereinigung mit Pest., während dersel. u. bisher. Stuttgart, Cast'sche Buchh. 1840. 56 S. gr. 8. 11) Bandlin J. B. Pestalozzi, seine Zeit, seine Schicksale u. sein Wirken. Eine Schrift f. Freunde d. Menschenbildung u. Förderer einer bessern Zukunft. Schaffhausen, Brodtmannsche Buchh. 1843. (20 Ngr.). Der Verfasser ist Vorsteher einer Erziehungsunternehmung zu Schoren b. Langethal. Die ganze Schrift, v. Excentricität frei, ist ein werthvoller Beitrag zur Würdigung Pestalozzi's. 12) K. v. Raumer Geschichte d. Pädagogik 2. B. S. 287—394. 412—437.

Pestalozzische Methode. Pestalozzi selbst sagt hierüber: „Wenn ich zurücksehe und mich frage: was habe ich denn eigentlich für das Wesen des menschlichen Unterrichts geleistet? — so finde ich: ich habe den höchsten obersten Grundsatz des Unterrichts in der Anerkennung der Anschauung, als dem absoluten Fundamente aller Erkenntniß festgesetzt und mit Beseitigung aller einzelnen Lehren das Wesen der Lehre selbst und die Urform aufzufinden gesucht, durch welche die Ausbildung unsers Geschlechts durch die Natur selber bestimmt werden muß." Anschauung also ist ihm der Anfangspunct alles Lernens und Erkennens, und aller Unterricht kann nur dann Erfolg haben, nur dann wahrhaft geistbildend sein, wenn er zunächst Anschauungsunterricht ist und von diesem aus in seinem ganzen Gange dem Gange der natürlichen Entwickelung folgt und die Gesetze, welche die Natur der Seele beherrschen, zu seinen eigenen macht. Was aber nennt Pestalozzi Anschauung? Was versteht er unter natürlicher Entwickelung? In Bezug auf jene bemerkt er: „Sie ist nichts anders, als das bloße vor den Sinnen Stehen der äußern Gegenstände und die bloße Regemachung des Bewußtseins ihres Eindrucks;" man habe jedoch darauf zu sehen, daß die Gegenstände von den Kindern einzeln, nicht in dämmernder Ferne, sondern klar in der Nähe betrachtet werden, dann daß sie characteristische, nicht abnorme Exemplare, solche, welche den Begriff des Dinges, dessen wesentliche Eigenschaften characterisiren, zu sehen bekommen, aus solcher Anschauung entspringe zunächst die Benennung desselben, von der Benennung gehe man zur Bestimmung seiner Eigenschaften, d. h. zur Beschreibung über, aus dieser entwickele sich zuletzt der deutliche Begriff desselben (die Definition); dieses letzte Ausreifen des Ziels alles Unterrichts hänge wesentlich von der vollendeten Kraft seines ersten Entkeimens, von der Weisheit in der Führung zur Anschauung ab; aus anschauungslosen Definitionen gehe eine schwammigte, fundamentlose Weisheit hervor. Was aber dann die natürliche Entwickelung und deren genauere Bestimmung anlangt, so hat er dieselbe sehr schön in folgender lebensvollen Veranschaulichung ausgesprochen. „Mensch! ahme es nach, das Thun der hohen Natur, die aus dem Kern auch des größten Baums zuerst nur einen unmerklichen Keim treibt, aber dann durch eben so unmerkliche, als täglich und stündlich bereitete Zuflüsse zuerst die Grundlage des Stammes, dann diejenige der Aeste, dann diejenige der Zweige bis an das äußerste Reis, an dem das vergängliche Laub hängt, entfaltet. Faß es ins Auge, dieses Thun der hohen Natur, wie sie jeden einzeln gebildeten Theil pfleget und schützet und jeden neuen an das gesicherte Leben des alten anschließt. Faß es in's Auge, wie sie ihre glänzende Blüthe aus tief gebildeten Knospen entfaltet, wie sie dann den blumenreichen Glanz ihres ersten Lebens schnell verliert und als schwache, aber im ganzen Umfange ihres Wesens vollständig gebildete Frucht jeden Tag immer etwas zu dem, was sie schon ist, hinzusetzt und so Monate lang am nährenden Aste hängt, bis sie gereift und in allen ihren Theilen vollendet vom Baume fällt. Faß es in's Auge, wie die Mutter Natur schon bei dem Entfalten der ersten emporsteigenden Sprossen auch die in den Schooß der Erde sich senkende, dem Baume Haltung und Festigkeit gewährende Wurzel entfaltet, wie sie hinwieder den himmelanstrebenden Stamm tief aus dem Wesen der Wurzel, die sich verbreitenden Aeste tief aus dem Wesen des Stammes, die die Krone bildenden und vollendenden Zweige tief aus dem Wesen der Aeste, die Blüthen und Früchte, die den Samen neuer Zeugungen in sich tragen, tief aus dem Wesen der Zweige herausbildet, und allen, auch den äußersten Theilen genugsame, aber keinem, keinem einzigen unnütze, unverhältnißmäßige und überflüssige Kräfte giebt. Der Organismus der Menschennatur ist in seinem Wesen den nämlichen Gesetzen unterworfen, nach welchen die äußere Natur allgemein ihre organischen Erzeugnisse entfaltet. Nach diesen Gesetzen soll aller Unterricht, das Nächste und Erste, dem menschlichen Geiste ursprünglich Einwohnende jedes Erkenntnißfaches mit Liebe und Weisheit aus demselben hervorrufen, dann allmählich, aber mit

ununterbrochener Kraft immer Höheres und Edleres aus dem Ersten und Ursprünglichen herleiten und alle ihre Theile und Ergebnisse bis zu dem Höchsten und Edelsten hinauf in einem lebendigen, harmonischen Zusammenhange erhalten."

Allerdings ist P. sich nicht ganz consequent geblieben, wie es von einem Manne, der etwas durchaus Originales aus sich herauszuarbeiten, durch tausend Schwierigkeiten hindurchzuführen und im Kampfe mit dem Hergebrachten zu behaupten hatte, kaum verlangt werden konnte; und es erklärt sich hieraus schon hinlänglich, wie man über das Wesentliche seiner Unterrichtsmethode so vielfach hat ungewiß sein können. Aber man halte sich nur an die eben beigebrachten Grundgedanken; diese leuchten durch alle Expositionen P.'s mehr oder weniger klar hervor. Und will man das Wesen seiner Methode nicht so bestimmen, daß sie die Begründung des Unterrichts auf Anschauung und die Erregung der Selbstthätigkeit in strenger Angemessenheit zu der jedesmaligen Entwickelungsstufe erstrebt; so wird man jedenfalls in speciellerer Fassung mit Beneke dies sagen müssen, sie wolle „durchgängig selbstthätige Begründung der Erkenntniß in lückenlosem Fortschritte und erschöpfender Vollständigkeit." Dabei wird man jedoch immer anzuerkennen haben, daß, wenn auch bereits vor Pestalozzi die Begründung des Abstracten durch Anschauungen und die Erregung der Selbstthätigkeit vielfach als nothwendig eingesehen und mit Erfolg angewendet worden ist, Keiner vor ihm mit der Entschiedenheit und mit dem Umfange, wie er gethan, jene Begründung und Erregung geltend gemacht hat. Er hat damit einen Anstoß gegeben, der seit einem halben Jahrhunderte fortgewirkt und namentlich im Volksschulwesen die bedeutendsten Umgestaltungen veranlaßt hat.

Da nun P. überall auf die Elemente zurückging, so mußte er zunächst analytisch verfahren. Nirgends ging er von Sätzen, Regeln und Formeln aus; er lehrte Jegliches erst in seiner Totalität anschauen und auffassen und ließ dann die einzelnen Merkmale wahrnehmen, beobachten, unterscheiden; so führte er namentlich in der Anschauungslehre der Maaßverhältnisse von den Körpern zu deren Elementen, den Flächen, Winkeln, Linien und Puncten zurück; so stieg er in der Anschauungslehre der Zahlenverhältnisse von der sinnlichen, concreten Vielfachheit Schritt vor Schritt zur einfachsten und abstractesten Zahl empor. Als die allgemeinen, fundamentalen Elemente nun bezeichnete er die durch ihn so bedeutsam gewordene Trias: Zahl, Form und Wort, und es zerspaltete sich nach ihm aller Unterricht in eine Anschauungslehre der Zahl, eine Anschauungslehre der Form und in eine Anschauungslehre des Worts; die erste habe das Geschäft, die Kinder zu lehren, jeden Gegenstand, der ihnen zum Bewußtsein gebracht ist, als Einheit, d. h. von denen gesondert, mit denen er verbunden erscheint, in's Auge zu fassen; die zweite habe das Maaß eines jeden Gegenstandes und sein Verhältniß zu zeigen; die dritte aber habe so früh als möglich mit dem ganzen Umfange der Worte und Namen aller von ihnen erkannten Gegenstände vertraut zu machen. Daß freilich mit der Beschränkung auf die Trias Pestalozzi sich einer Einseitigkeit schuldig gemacht hat, dies ist schon wiederholt und neuerlich auch wieder von K. v. Raumer (Geschichte der Pädagogik, 2. Thl. S. 323 f.) nachgewiesen worden, und der zuletzt genannte hat besonders hinsichtlich des Sprachunterrichts gezeigt, wie P., mit sich selbst im Widerspruche, dem Worte eine magische Gewalt zuschreibt, wie er es mehr oder minder an die Stelle der Anschauung setzt und das Spiegelbild eines Dinges dem Dinge selbst gleichstellt. Was P. in dieser Beziehung selbst gegeben hat, darf wohl als antiquirt angesehen werden. Der edle Meister ist in der Ausführung seinen eigenen Prinzipien untreu geworden. Was also Krüsi in der oben im Artikel Pestalozzi mehrfach angeführten Schrift S. 25 von Pestalozzi's Sprachunterrichte sagt, kann nicht auf die berührte Ausführung selbst bezogen werden, sondern geht auf dasjenige, was später aus seinen unumstößlichen Grundsätzen entwickelt worden ist. Doch davon weiter unten.

Wir versuchen, die drei Anschauungslehren etwas genauer zu characterisiren. Bei der Anschauungslehre der Zahl entfernte P. zuerst die Ziffern und verlangte durchaus eine Trennung der innern Anschauung von ihren sichtbaren Zeichen. Er erhob das Kopfrechnen zu einer vorher nie geahnten Geltung. Beim Ausbilden dieser Anschauungslehre hat dem genialen Methodiker der anspruchslose Krüsi ungemeine Dienste geleistet, und dieser hat in seiner kleinen biographischen Denkschrift die Art und Weise, wie er mit P. die Grundübungen des Kopfrechnens, die Bildung, Zerlegung und Verwandlung der Zahlen nach und nach ausbildete, wie beide zu einer ganz neuen Behandlung der Brüche gelangten, und wie dann die Resultate der auf diese Operationen bezüglichen Versuche und Arbeiten als „Anschauungslehre der Zahlenverhältnisse" bekannt gemacht wurden, so lebendig dargestellt, daß jene Schrift schon deßhalb des Lesens werth ist. — Der Erfolg dieser einfachen Uebungen war überaus glänzend und erfreulich; die Kinder waren unermüdlich im Kopfrechnen, unersättlich bei allen Uebungen: „in den Schulstuben, auf den Gängen und selbst im Freien bildeten sich Schülergruppen, die unter der Leitung eines Lehrers, Unterlehrers oder geübten Schülers Uebungen im Kopfrechnen auf irgend einer Stufe, sogar in den Stunden der Erholung betrieben." Das alte Vorurtheil, als müsse der Unterricht, um recht interessant zu sein, recht viel Pikantes und immer wieder Neues darbieten, wurde für alle Zeit beseitigt; es zeigte sich auf unwiderlegliche Weise, wie es beim Unterrichte nur darauf ankomme, daß die Kinder bei jedem Schritte sich gesteigert und gefördert fühlen, daß sie, auf der Grundlage des bisher Erfahrenen von jeder neuen Uebung eine neue Förderung erwarten können, daß sie, des Gewonnenen durchaus mächtig, in der freiesten und mannigfachsten Anwendung ihre Kraft zu erproben im Stande sind. Ebenso wurde jetzt das Vorurtheil erschüttert, als gehöre zu einem erfolgreicheren Studium der Mathematik eine besondere Anlage; da die nach P.'s Methode unterrichteten Schüler fast ohne Ausnahme Freude hatten an dieser Disziplin, so war damit ein practischer Gegenbeweis geliefert, und leicht ließ sich nun darthun, daß stete Aufmerksamkeit und treues Festhalten die einzigen Bedingungen seien zu einem glücklichen Erfolge und daß nur darum die Annahme einer besondern Anlage gemacht worden sei, weil man die durch frühere Bildungsverhältnisse erzeugte Zerstreutheit und Schlaffheit, die freilich zum Studium der Mathema-

tik nicht taugen, in methodischem Ungeschick nicht überwinden konnte. — Daß P. in seinen Anstalten das Geschäftsrechnen habe vernachlässigen lassen, ist ihm mitunter zu einem Vorwurfe gemacht worden. Mit Unrecht. Schüler, nach seiner Methode gebildet, mußten sich leicht und schnell durch alle Anwendungen hindurchfinden. Auch bemerkt Krüsi sehr wahr: „Zu frühe Anwendungen erzeugen Gelüste, bei deren Herrschaft die Freude am Gründlichen und Bildenden sich verliert und Genußsucht an die Stelle des Strebens nach Kraft und Vollendung tritt."

Die Anschauungslehre der Form spaltete sich in Formenlehre und Raumlehre, da man Gestalt und Größe, die mathematische Qualität und Quantität, jede für sich behandeln zu müssen glaubte. Mit der Formenlehre setzte man das Zeichnen, und mit diesem wieder das Schreiben in Verbindung. Als Fundament für alle Constructionen von Formen betrachtete P. das Quadrat in regelmäßiger Gestalt, (wofür späterhin Herbart das Dreieck in Vorschlag gebracht hat), und die Art, wie er seine Ansichten hierüber in dem „ABC der Anschauung" zur Ausführung brachte, macht begreiflich, wie auch dieser Zweig des Unterrichts nun so viele Theilnahme bei Pädagogen finden, so regen Eifer bei Kindern erzeugen konnte. Es ist indeß nicht ohne Grund erinnert worden, daß die von diesen Uebungen in Anspruch genommene Zeit in keinem rechten Verhältnisse stehe zu dem daraus hervorgehenden Gewinne für die psychische Entwickelung; man kann sogar glauben, daß ein Nachtheil damit verbunden sei. „Die Formen, in welchen sich uns die Natur, besonders die höhere, darstellt, bestehen beinahe durchgehends aus sanften Krümmungen, Wellenlinien u. s. w., welche von jenen eckigen Mustergestalten so weit abstehn, daß sie denselben im Grunde direct entgegengesetzt sind. Einen je höhern Grade von Stärke wir also für diese letzteren bei dem Schüler begründet haben, um desto mehr wird er durch sie in jenen freieren Anschauungen nicht nur nicht gefördert, sondern vielmehr gehemmt und verwirrt werden. Er wird Alles gleichsam überdeckt und verdeckt sehen durch das ihm immer gegenwärtige, von ihm in Alles hineingetragene Netz von Dreiecken. Ja selbst für die Beobachtung und Aneignung des mehr Eckigen ist die Förderung nur eine secundäre: denn das Hauptsächlichste bleiben doch auch hier die eigenthümlichen positiven Formeneigenthümlichkeiten und Dimensionen, also das zu jenen Musterformen Hinzukommende, die Abweichungen oder Ausnahmen davon." Beneke.

Der Sprachunterricht hat, nach den Andeutungen Krüsi's, in denen wir eine Berichtigung der ursprünglichen Ansichten finden dürfen, zu beginnen mit Denk- und Redeübungen über Gegenstände, deren erster der Mensch selbst ist, von welchem aus das Kind Schritt vor Schritt zur Betrachtung und Erkenntniß alles dessen kommen soll, was Gott ihm in den Erzeugnissen der Schöpfung vorhält, daß es sehe, wie es sie nenne, d. h. daß es schaue, beobachte und erkenne, welche Eigenschaften und Kräfte sie haben und wie das Einzelwesen mit andern Einzelwesen in mannigfaltigen Verhältnissen, mit dem Ganzen aber in einem vom Schöpfer selbst verordneten Zusammenhange steht. Diese Uebungen nun soll die Mutter übernehmen; das Handbuch dazu sollte das „Buch der Mütter" sein. Der Schule aber werden zugewiesen die Denk- und Redeübungen über das wesentliche Thun des Menschen und der Natur um ihn her; hieher werden gerechnet: 1) Wahrnehmungen der Sinne, 2) menschliche Berufsthätigkeiten, 3) allgemeines körperliches Thun des Menschen und seiner Mitgeschöpfe, 4) die Thätigkeiten des menschlichen Geistes und Gemüthes, insofern dieselben durch Unterricht und Leben der aufblühenden Jugend zur Anschauung und Erkenntniß gelangen können. Hierbei soll nun das Verhältniß von Ursache und Wirkung, von Mittel und Zweck der jugendlichen Fassungskraft in mannigfaltigster Weise nahe gelegt werden, so daß es endlich in voller Klarheit erkannt wird. Hat nun so der Schüler einen reichen sprachlichen Stoff gesammelt und seine Denkkraft tüchtig geübt: so steht er hoch genug, um das Leben der Sprache selbst belauschen zu können. Hier soll die Bildung von Wörterfamilien eintreten. Durch eine ausführliche und gründliche Behandlung auch nur weniger Wörterfamilien komme der Schüler zur Einsicht, „wie sich das unübersehbare Heer von Anschauungen und Begriffen auf eine verhältnißmäßig geringe Zahl von Grundanschauungen und Grundbegriffen zurückführen läßt." — Da P. zur Sprache die Welt der Töne überhaupt rechnete, so darf es uns nicht Wunder nehmen, daß er den Gesangunterricht in enge Beziehung zum Sprachunterrichte setzte. Vgl. den Art. Nägeli. Im Allg. s. noch Beneke II. 301 ff. und die Art. Anschauungs- und Denkübungen, Arithmetik, Mathematik.

Kl.

Petri (Friedr. Erdmann), Dr., kurhessischer Kirchenrath, Inspector, Prof. und evangelischer Prediger zu Fulda. Dieser auch auf dem Felde der Pädagogik früherhin sehr rüstig wirkende und kämpfende Gelehrte gehört ursprünglich den Sachsen an, denn er ward am 20. Oct. 1776 zu Budissin in der Oberlausitz geboren und erzogen; auch erhielt er hier seine Schulbildung, und zu Leipzig seine academische Bildung. Im Jahre 1803 ward er Mitlehrer am Schullehrer-Seminar in Dresden-Friedrichstadt, im Jahre 1805 Prof. am Gymnasium zu Fulda und Prediger u. s. w. Ref. ist dem würdigen Manne auf seiner literarischen Laufbahn, zumal in pädagogischen Angelegenheiten, beinahe ein halbes Jahrhundert hindurch nachgegangen und weiß von demselben manche vorbereitende und belehrende Arbeit zu nennen, will aber aus der Menge hier nur diejenigen zur Anzeige bringen, welche mehr oder weniger auf pädagogische Gegenstände Beziehung haben.

Magazin d. pädag. Literatur-Geschichte. I. Samml. Leipzig, 1805. II. Samml. (auch s. t. Uebersicht d. pädag. Literatur von ihrem Beginn bis zum Schlusse d. 18. Jahrh.) 1807. II. Bds. 1. Hälfte, bloß s. t. Uebersicht u. s. w. 1808. Versuch einer deutschen Homöophonik. Pirna, 1805. 8. 2. verm. u. verb. Aufl. 1807. s. t. Gleich- u. ähnl. lautende Wörter der deutschen Sprache, für die Jugend. Gedrängtes Handb. d. Fremdwörter in deutscher Schrift- und Umgangssprache, zum Verstehen u. Vermeiden jener, mehr oder weniger entbehrl. Einmischungen. Die 1. Aufl. erschien 1806, d. 8. 1837. Leipzig u. Dresden, Arnoldische Buchh. Lehrbuch d. städtischen Gewerbskunde f. Schulen. Leipzig, Dyk, 1807. Mahnungen an Hindernisse d. Erziehung in Häusern d. Vornehmen, nebst Bemerkungen für u. über Erziehungsanstalten. Pirna, Friese. 1809. Leitfaden z. Kenntniß u. Erhaltung d. Menschenkörpers. Ebendaselbst, 1809. Kleine Schriftkürzungslehre. Leipzig, 1806. Vorkenntnisse d. Verskunst f. Deutsche, ein Nachtrag zu den meisten

deutschen Sprachlehren. Pirna, Friese. 1810. Lehrtafeln der deutschen Rechtschreibung. Fol. Leipzig, Dyk. 1811. Anleitung z. deutschen Rechtschreiben f. mittlern Schul- u. Hausunterricht; nach dessen Vorschule d. Sprachlehre zu gebrauchen. Ebend., 1809. Kleines Musterbuch deutscher Prosa, in 30 Beispielen. 8. Marburg, Krieger. 1816. Grundsätze prosaischer Wohlredenheit, od. Theorie d. Styls. Pirna, Friese. 1818. Vorschule d. Sprache f. Deutsche. 8. Ebend., 1812. Hellas. Gedrängte Uebersicht der altgriech. Staaten- u. Gelehrtengeschichte. Leipzig, 1819.

Die verschiedenen Recensionen u. Aufsätze in Guts-Muths pädagog. Zeitschr. u. a. Zeitschr. übergehen wir

Petri. (Gottfried Erdmann, Dr.). S. am Ende des Buchstaben **P.**

Pfarrschulen, s. „Parochialschulen."

Einige Pädagogen haben dagegen alle mit der Kirche engverbundenen und unter Aufsicht der Geistlichen stehenden Schulen „Pfarrschulen" genannt, ihnen die Schulen entgegengesetzt, welche der kirchlichen Aufsicht entnommen sind und diese „Communalschulen" genannt. (So z. B. E. Wickenhöfer in der Allgem. Schulzeitung 1831. Abth. I. Nr. 82. „Pfarrschulen oder Communalschulen? Oder: Soll die Schule von der Kirche getrennnt werden?") — Die Frage über Emancipation der Volksschule ist von uns bereits Th. I. S. 198—221 besprochen worden. Wir bemerken hier nur, daß jener Gegensatz der Pfarr- und Communalschulen nicht ganz richtig ist: denn die deutschen Communalschulen sind keineswegs der Aufsicht der Geistlichkeit entzogen.

Unter Communalschulen (Gemeindeschulen) versteht man nämlich „diejenigen öffentlichen christlichen Elementarschulen, welche von den Kindern der Mitglieder einer Civilgemeinde ohne Unterschied der Confession besucht werden." (S. großherz. hessisches Schuledict Art. 16.). Ihnen werden die Confessionsschulen entgegengesetzt, d. h. solche, welche nur für eine christliche Confession bestehen.

Da in unserer Real-Encyclopädie die Artt. „Communal-," „Confessions-" und „Gemeindeschulen" noch vermißt werden, so geben wir hier einige Bemerkungen über dieselben.

Man hat die Anlegung besonderer Confessionsschulen für überflüssig erachtet und sich namentlich aus dem Grunde für Errichtung von Communalschulen erklärt, weil man dadurch die Toleranz zu fördern glaubte und überall das confessionelle Element dem religiösen, reinchristlichen untergeordnet sein müsse. (S. Dr. E. Zimmermann in seiner Schrift: „Verfassung der Kirche und Volksschule im Großherzogthum Hessen." Darmstadt, 1832.). Doch steht zu bezweifeln, ob die Errichtung der Communalschulen wirklich der Duldsamkeit förderlich sein möchte. Gerade durch das Nebeneinanderwirken von Lehrern verschiedener Confessionen werden mancherlei Reibungen unter denselben hervorgerufen werden. Ist nur ein Lehrer an der Gemeindeschule thätig, so werden zum großen Theile alle diejenigen Eltern, die einer andern Confession angehören, ihre Kinder nur mit Mißtrauen in die Schule schicken. Doch man glaubt alle Uebelstände dadurch zu beseitigen, daß man in Communalschulen den Religionsunterricht nicht dem Lehrer, sondern den Geistlichen der betreffenden Confession anvertraut. Nur entsteht daraus, daß man dem Lehrer den Religionsunterricht entzieht, wieder ein neuer Uebelstand: denn das Gedeihen jedes andern Unterrichtsgegenstandes hängt meistens davon ab, auf welche Weise der Lehrer seine Schüler in der Religion unterrichtet. Um für die Kinder einer andern Confession alles Anstößige zu vermeiden, müßte man aber noch weiter gehen: man müßte aus einer Gemeindeschule auch den Geschichtsunterricht entfernen. Denn der Vortrag der Weltgeschichte wird ganz anders ausfallen, je nachdem er vom katholischen oder vom protestantischen Standpuncte ausgeht.

Auch da, wo man die Anlegung von Communalschulen für zweckmäßig erachtet, und sei es nun aus finanzieller Verlegenheit, oder aus religiösem Indifferentismus dieselbe geschehen läßt oder gar gesetzlich anordnet, muß die Gewissensfreiheit nicht beschränkt werden; man muß es den Eltern jeder Confession möglich machen, für ihre Kinder eine besondere Confessionsschule zu errichten. Im Großherzogth. Hessen hat man die Errichtung der Communalschulen vorzugsweise begünstigt, doch ist die dortige Gesetzgebung mit großer Vorsicht zu Werke gegangen und die ausführlichste über diesen Gegenstand. (S. gh. hess. Edict Art. 16.). Aus andern Schulgesetzgebungen vgl. man die k. baier'sche Verordnung v. 22. Jan. 1815, das k. sächsische Elementar-Volksschulgesetz §§. 2., 3. u. 11. und Verordnung dazu §. 17., das k. württemberg'sche Volksschulgesetz Art. 14., die Landschulordnung für das Fürstenthum Birkenfeld II. Abschn. §. 34 und 36.

„Ueber Communalschulen" — s. M. E. L. Schweizer's Magaz. f. deutsche Volksschullehrer. 1841. XV. 1. S. 110—118. „Sind Confessionsschulen zweckmäßig?" — s. Allg. Schulzeit. 1828. I. Nr. 127.

K—sch.

Pflicht. Für jeden Gegenstand, welcher des Strebens und Begehrens irgend werth ist, kann sich in der Seele des Menschen ein Streben und Begehren ausbilden, und je öfter und je lebendiger derselbe als des Strebens werth vorgestellt wird und das Begehren sich wiederholt, desto stärker und desto umfänglicher wird das Streben und Begehren, eine desto mannigfaltigere Gruppe von Interessen entsteht in der Richtung auf jenen Gegenstand. Ist nun neben moralisch-abweichenden Werthschätzungen und Strebungen eine der allgemein-giltigen Norm (s. d. Art. Moralisch) angemessene Vorstellung gebildet, so tritt diese, da Vorstellungen überhaupt festere Gebilde sind und entschiedener im Bewußtsein sich ankündigen, zu jenen Werthschätzungen und Strebungen in Opposition und fordert das Gegentheil von dem, was diese wollen. Und was in dieser Weise gefordert wird, nennen wir Pflicht, wenn die Auffassung objectiv ist, Gewissen bei subjectiver Betrachtung. Dieser Unterschied hat sich auch in der Sprache des täglichen Lebens ausgeprägt; wir sagen da: es wisse jeder in jedem Falle durch sein Gewissen was Pflicht sei; es heißt von demjenigen, der seine Pflicht nicht thut: er handle gewissenlos; man bezeichnet überall die Pflicht als ein vorzugsweise Aeußeres, während man das Gewissen stets als ein durchaus Inneres sich denkt. Aus dem Gesagten ist aber zugleich auch klar, wie eng das Verhältniß von beiden ist; in beiden ist dasselbe vorgestellt, nur von verschiedenen Seiten her. Das Gewissen ist das unmittelbare Bewußtsein des Abstandes einer sittlich-abweichenden Erregung von einer sittlich-normalen oder der allgemein-giltigen Norm des Sittlichen; die Pflicht dagegen geht immer zugleich auf ein gegenständlich Gegebenes, ja sie hat sogar ihr

Ziel in diesem, während es beim Gewissen nur Ausgangspunct ist für eine rein innerliche Entwickelung, für einen rein psychischen Act. Vgl. Beneke Grundlinien der Sittenlehre, 1. Bd. S. 471 ff.

Um die Pflicht nach ihrem Wesen scharf zu bestimmen, hat man häufig als directen Gegensatz derselben den Eudämonismus aufgestellt. Dieser, sagte man dann, habe bei Allem, was er thue, stets die daraus hervorgehenden Folgen im Auge, er thue eifrig, wovon er sich Förderungen versprechen könne, er unterlasse, wenn er Unangenehmes zu fürchten habe; die Pflicht dagegen dürfe die Folgen gar nicht in Betrachtung ziehen, sondern müsse sich einzig durch die innere sittliche Anforderung bestimmen lassen, sei die gegenständlich gewordene sittliche Anforderung selbst. Es kommt nun Alles darauf an, in welcher Weise man den Begriff des Eudämonismus faßt. Im weitesten Sinne aber kann Eudämonismus nur diejenige Gesinnung bezeichnen, welche das erstrebt, wovon sich, ganz allgemein hin und ohne Rücksicht auf subjectives Wünschen, eine Förderung erwarten läßt und dasjenige seitwärts liegen läßt oder meidet, was eine solche nicht in Aussicht stellt oder das Gegentheil befürchten läßt. Bei solchem Eudämonismus ist gar wohl denkbar, daß alle Förderungen und Hemmungen, alle Güter und Uebel nach ihrem wahren (mit der allgemein-giltigen Norm übereinstimmenden) Werthe geschätzt werden. Aber ist, bei unbefangener Auffassung, die Anforderung der Pflicht nicht auch hierauf gerichtet? Oder ist es möglich, irgend eine Pflicht sich zu denken, die nicht ein Object vor sich hätte, und kann als ein solches je etwas Anderes gedacht werden, als ein Gut, das zu erreichen, ein Uebel, das zu vermeiden oder zu entfernen wäre? Damit wird die Pflicht in keiner Weise erniedrigt, daß man sie mit jenem Eudämonismus im weitesten Sinne zusammenstellt. „Im Gegentheil wird die Hoheit und Strenge der Pflicht erst dadurch recht festgestellt, daß wir die Anforderung derselben als in jedem Falle einstimmig erkennen mit dem nach der allgemein-giltigen Werthgebung Besten. Diese Werthgebung geht ja aus der tiefsten Grundlage oder dem innersten Wesen der menschlichen Natur hervor; und so wird denn dadurch diese Stellung, die doch unstreitig die höchste ist, welche überhaupt für das im menschlichen Geiste Gegebene gedacht werden kann, auch für die Pflicht gewonnen, und diese also nicht erniedrigt, sondern vielmehr in Hinsicht ihrer Bedeutung und ihres Ansehns erhöht, und überdies, wirksamer, als es auf irgend eine andere Weise geschehen könnte, gegen die Angriffe des Skepticismus sicher gestellt." Beneke. — Allerdings aber gibt es auch einen schlechten Eudämonismus, dessen Streben ein sinnliches und selbstsüchtiges ist, und zu diesem wird die Anforderung der Pflicht freilich in einem steten Gegensatze stehn, die davon nicht lassen kann, daß Alles, was wir erstreben, das jedesmal Beste sei, wenn es auch mit unsern subjectiven Wünschen unvereinbar wäre. Und weil dieser Eudämonismus im Leben überall sich darstellt, ist es gekommen, daß man nur ihn der Pflichtanforderung entgegengestellt hat.

Sowie es nun aber ein der Wirklichkeit abgewendeter Rigorismus ist, die Anforderung der Pflicht von den Interessen zu trennen, welche die unendliche Mannigfaltigkeit des Lebens darbietet; so ist es eine dem Leben fremde Abstraction, wenn man neben der absoluten Nothwendigkeit jener Anforderung nicht auch eine gewisse Relativität will gelten lassen. Freilich — wer wird die absolute Nothwendigkeit leugnen? Aber das Leben protestirt gegen die starre Unbeweglichkeit, von welcher die Moralisten reden. Es kann ja vielfach unter besondern Verhältnissen etwas unbedingt Pflicht sein, was unter andern Verhältnissen, wo andere Interessen sich herandrängen, zurücktritt, und, wenn diese Interessen schwerer wiegen nach der allgemein-giltigen Werthgebung, zurücktreten muß. Ein Arzt wird, wenn er sich kränklich fühlt und der Ruf eines launenvollen Patienten ihn in Sturm und Regen führen würde, seinen Besuch aufzuschieben ohne Weiteres für seine Pflicht halten dürfen, für eine Pflicht gegen sich selbst; käme aber der Hilferuf von einem Kranken, wo eine Viertelstunde später Alles verloren sein kann, so wird ohne Zweifel die Selbstpflicht zurücktreten müssen und die Pflicht gegen den Leidenden das Uebergewicht erhalten. Dabei bleibt die absolute Nothwendigkeit der Pflichtanforderung ungeschmälert in ihrem Rechte, insofern, als nie ein Haarbreit von der Forderung nachgelassen werden kann, daß in jedem Falle das nach der allgemein-giltigen Werthgebung Höhere den Vorzug erhalte; die Relativität tritt dadurch zur absoluten Nothwendigkeit hinzu, daß diese Werthgebung selbst keine unbewegliche ist, kein abstractes, dem Leben erst aufgezwungenes Gesetz.

Der wahre Gegensatz der Pflicht ist das Sittlich-Abweichende. Ein Mensch, in dessen Seele nichts Unsittliches zur Entwickelung gekommen wäre oder doch das Unsittliche gar keinen Halt hätte, würde in unbewußtem Drange immerdar das Rechte thun und niemals nöthig haben, daß er sich etwas als Pflicht dächte. Aber solche Normalmenschen gibt es nicht, und das Unsittliche drängt in Allen das Bewußtsein eines Gegensatzes hervor, in welchem das neben ihm gebildete Sittliche zunächst als Gewissen und dann, bei der Beziehung auf ein Gegenständliches, als Pflicht sich geltend macht. Und in diesem Gegensatze hat die Anforderung der Pflicht stets den Character absoluter Nothwendigkeit; dem Unsittlichen gegenüber darf die Pflicht nicht im Mindesten nachgeben, nicht schwanken, nicht capituliren. Auch die scheinbar kleine und geringfügige Pflicht darf nicht verleugnet werden, wenn etwas Unsittliches damit größern Spielraum erhielte. Man könnte einem Kinde vielleicht jetzt eine Aufgabe zu arbeiten erlassen. Wie aber, wenn du mit diesem Erlaß dem vielleicht schon allzustark gewordenen Spieltriebe neuen Vorschub leistest? —

Wie ernst man nun aber auch von der Heiligkeit der Pflichtanforderung denken mag, so gilt doch für Alle die Beschränkung: Pflicht ist nur, was durch unser Handeln hervorgerufen werden kann. Du kannst deinem Sohne nicht Unterricht in der Mathematik geben, wenn du selber nichts davon verstehst; du bist nicht verpflichtet, deinen Sohn, auch wenn er noch so talentvoll wäre, studiren zu lassen, wenn dir alle äußern Mittel fehlen und fremde Hülfe dir nicht geboten wird. Es kann für Niemanden Pflicht sein, Trappist zu werden, weil die Verzichtleistung auf alle geistige Selbstbestimmung unmöglich ist; es kann für einen Laien nicht als Pflicht gelten, die heilige Schrift in den Ursprachen zu lesen, weil ihm diese Sprachen selbst ganz unbekannt sind. Aus dem Gesagten ist übrigens klar, daß die Unfähigkeit eine in der Natur des Menschen

begründete und eine von äußern Verhältnissen abhängige sein kann; im letztern Falle wird es zuweilen Pflicht werden können, die Unfähigkeit in Fähigkeit übergehen zu lassen. So wird ein Geistlicher an und für sich nicht verpflichtet sein, medicinische Studien zu machen; wenn er nun aber seinen Wirkungskreis in einem abgelegenen Dorfe empfangen hätte, wo weit umher kein Arzt zu finden ist, der sich der Leiblich-Kranken annehmen könnte? — Andrerseits muß wieder anerkannt werden, daß Pflicht für uns werden kann, was im Allgemeinen Sache des natürlichen und von selbst sein Recht sich schaffenden Bedürfnisses ist und gern als Gegensatz der Pflicht sich geltend macht. Für einen Menschen, der einem Schmerze sich widerstandslos hingibt, kann es Pflicht werden, Zerstreuungen aufzusuchen, um jenem von außenher ein Gegengewicht zu geben; bei einem übersleißigen Knaben kann es Pflicht des Erziehers werden, zu fordern, daß er zur gesetzten Zeit Speise zu sich nehme. — „Jenes erstere Verhältniß ist vorzüglich auch deshalb von Wohlthätigkeit, weil dadurch, besonders, wenn wir die Gradverhältnisse in Bezug auf das für uns mögliche Handeln hinzunehmen, scheinbare Abweichungen der Pflicht von dem nach der allgemein-giltigen Werthgebung Besten als nur scheinbare aufgedeckt werden. Nicht blos auf die Werthe der Dinge oder des zu Wirkenden kommt es an für die Bestimmung der Pflicht, sondern auch darauf, daß etwas, unserer Fähigkeit und unserer Stellung im Leben gemäß, von uns am besten gethan werden kann, oder daß es gerade von uns gethan werden muß, weil es von Niemand Anderem gethan wird. Daher wir z. B. mit Recht die Handlungsweise eines Privatmannes pflichtwidrig nennen, welcher, unter gewöhnlichen Umständen, über die Beschäftigung mit öffentlichen Angelegenheiten sein Hauswesen versäumt, und Weib und Kinder in Elend gerathen, oder seine Kinder verwildern läßt. Allerdings sind die öffentlichen Angelegenheiten, als auf eine größere Anzahl von Menschen sich beziehend, an und für sich von weit höherem Werthe. Aber ein Privatmann kann doch unter gewöhnlichen Verhältnissen wenig mehr thun als hineinpfuschen, dagegen er die Angelegenheiten seines Hauswesens in der erforderlichen Vollkommenheit besorgen kann, und überdies auch deshalb zu besorgen verpflichtet ist, weil jeder Andere ihre Besorgung durch ihn voraussetzt und sie also ohne ihn gar nicht besorgt werden würden." Beneke: Grundlinien der Sittenlehre I. 436 f.

Der Unterschied zwischen Tugendpflichten und Rechtspflichten bestimmt sich leicht. Für beiderlei Pflichten ist das Princip der Abwägung dasselbe: das Allgemein-Beste nach der objectiv-wahren Schätzung der Werthe. Aus einander gehn sie nur insofern, als das Recht, weil es überall auf Dinge gerichtet ist, deren Darreichung oder Vermeidung im Interesse einer großen Gesammtheit gefordert werden muß, da, wo ihm ein subjectives Wollen gegenüber steht, den Zwang zur innern Nöthigung (des Gewissens) hinzutreten läßt. Da indeß der Zwang immer ein Uebel ist, so wird es eben nur dann in Anwendung gebracht, wenn das dadurch zu Erreichende, das erzwungene Gute, das Uebel des Zwanges mit aufwiegt. — Wenn nun dennoch im gewöhnlichen Leben, wenn für das Gefühl des Volks die Rechtspflichten tief unter die Tugendpflichten herabsinken; so liegt dies nicht in einer fundamentalen Verschiedenheit, sondern daran, daß man den Zwang zu oft, zu willkürlich, zu würdelos angewendet hat. Das ist ein tiefes sittliches Gebrechen in unserem Volksleben, daß Viele die Rechtspflichten zu umgehen, ja zu verhöhnen, für unbedenklich, oder gar für eine Sache der bittern Nothwendigkeit halten! Gewiß ist es darum eine ernste Aufgabe des Schulunterrichts, die Kinder zu dem lebendigen Gefühle zu bringen, daß die Rechtspflichten im Wesentlichen Eins sind mit den Tugendpflichten. Wenn nur die Eindrücke des unmittelbaren Lebens dieses Bemühen der Schule nicht immer wieder nutzlos machten! —

Die Ausbildung der Pflichtanforderung hält natürlich gleichen Schritt mit der Ausbildung der Gewissensanforderung. In der Entwickelung einzelner Menschen und ganzer Völker macht sich jene wie diese zuerst nur in Bezug auf einzelne Verhältnisse geltend und hält sich in einem beschränkten Kreise. Das Kind fühlt sich anfänglich, wo sein Traumleben in bewußte Entwickelungen nach und nach übergeht, nur in dem Verhältnisse zu den nächsten Anverwandten, zu Aeltern und Geschwistern, durch Pflichten gebunden; die weitern Umgebungen sind ja für das Kind noch eine in Dämmerung liegende Masse, aus welcher nur zuweilen eine Gestalt in bestimmteren Umrissen vor sein Auge tritt, ohne daß ein näheres Verhältniß sich anknüpfen und eine Pflichtanforderung laut werden könnte. Aber auch im engsten und nächsten Lebenskreise wird eine solche erst dann für das Bewußtsein hervortreten, wenn neben der Ehrfurcht und Liebe, welche das Kind gegen die ihm Nächsten in seiner Seele hegt, bereits der Eigenwille sich zu regen beginnt. Aehnlich ist es bei Völkern, die noch im Kindesalter stehen; da glaubt ein Jeglicher nur gegen seine unmittelbare Umgebung Pflichten zu haben, und ist im Stande, mit kaltem Herzen die heiligsten Rechte zu verletzen, wenn diese ihm beim Hinaustreten in einen größeren Kreis hemmend gegenüberstehen. Zugleich wird auf dieser Stufe geistiger Entwickelung die Pflichtanforderung immer nur auf Niederes und Vereinzeltes gerichtet sein. — Allmählich aber dehnt sich beim Kinde der Horizont des Bewußtseins aus, und damit vervielfachen sich auch seine Beziehungen zu den Menschen umher, es tritt in ein bewußtes Verhältniß zum höchsten Wesen und denkt sich auch die tief unter ihm stehenden Geschöpfe in einer gewissen Verbindung mit sich; zugleich beginnt es auch, über die unmittelbare Gegenwart hinaus in die Zukunft zu schauen, bildet Pläne aus und nähret Hoffnungen; damit drängt sich natürlich auch die Anforderung der Pflicht öfter und stärker in den Vordergrund, und je mehr der Eigenwille wächst, je mehr überhaupt Sittlich-Abweichendes in der Seele gebildet worden ist und Kraft gewonnen hat, desto entschiedener wird die Pflichtanforderung sich geltend machen, wenn die Erziehung nicht etwa versäumt hat, Sittliches in der Kindesseele zu begründen und zu entwickeln. In diesem Falle wird freilich das Kind haltlos und gedankenlos von jedem Eindrucke sich beherrschen lassen. Da ist große Gefahr, und man irrt furchtbar, wenn man in solchem Falle dem Kinde nur Leichtsinn Schuld gibt. Der Leichtsinnige setzt die Pflichtanforderung nur vorübergehend aus den Augen, und hat dieselbe bei ihm nicht zurückhaltend wirken können, so erhebt sie sich um so lauter

und nachdrücklicher hinterher. Aber freilich kann ein Kind zugleich ohne Pflichtgefühl und voll Leichtsinn sein, und dann, Erzieher! haue mit der Ruthe dich selbst! — Auf dieser Stufe ist indeß eine gewisse Beschränktheit hinsichtlich der Pflichtübung noch immer etwas ganz Natürliches, ebenso wie bei Völkern, deren ganzes Leben noch jugendlich ist, die Pflicht etwa auf die Gränzen des Vaterlands sich einschränkt. Man versetze sich nur, um dies sich anschaulich zu machen, in einen griechischen Freistaat, und sehe, wie da Alles, was nicht Grieche ist, verachtet und wahrhaft humaner Behandlung unwerth gehalten wird, wie neben gewissen Leistungen für den Staat manche an sich höhere Pflicht in geringerer Geltung steht! Vielleicht kann man sagen, daß das Leben auch der am höchsten stehenden Völker der Gegenwart über diese Stufe noch nicht hinaus sei. Die Richtungen und Anschauungen wechseln; aber die Beschränktheit bleibt. — Für Einzelne indeß wird eine noch höhere Pflichtanforderung bedeutend, und dahin die ganze moralische Erziehung zu lenken, ist von der höchsten Wichtigkeit, wenn diese nicht ein elendes Bruchstück bleiben soll. Der Mensch muß als seine heiligste Pflicht die ansehen, allen Pflichtanforderungen gemäß sein sittliches Leben zu gestalten, und sein Wollen, sein Streben, seine Thätigkeit auf die Neigungen, welchen die Pflichtanforderung gegenübersteht, und auf die Pflichtanforderung selbst, mit aller Energie hinwenden. „Erst damit wird die Pflichtanforderung zu einer im höhern Sinne oder vollständig moralischen. Das moralische Urtheil, wie uns schon das unmittelbare Bewußtsein sagt, und die Wissenschaft auf das Entschiedenste bestätigt, bezieht sich auf die innern Gründe der Handlungen: auf die Gesinnungen, die Willensbeschaffenheiten. Die Handlung als solche, d. h. als äußere, ist nur indirect, oder als Folge, Gegenstand des moralischen Urtheil, und hat ohne die Gesinnung moralisch keinen Werth, einen wie hohen Werth sie auch äußerlich oder als ein wohlthätig wirkender Erfolg haben möge. Die Gesinnung also ist das eigentlich moralisch Gebotene: erst mit ihrer Erwerbung wird der moralischen Anforderung vollständig genügt." Beneke. Die höchste Pflicht ist also: Erwerbung einer wahrhaft moralischen Gesinnung (s. d. Art.); alles andere moralische Thun ergibt sich dann von selbst, folgt dann mit innerer Nothwendigkeit. —

Wie hoch wir aber auch die Pflichtanforderung stellen, so kann doch der Begriff der Pflicht nicht Grundlage sein für das ganze moralische Leben und die gesammte moralische Beurtheilung, obwohl manche Moralsysteme wirklich auf diesem zu schmalen Fundamente erbaut worden sind. Denn 1) läßt sich ja, wie oben schon angedeutet worden ist, eine Sittlichkeit denken, in welcher die Anforderung der Pflicht wenig oder gar nicht laut worden, jene nämlich, wo das Sittliche in der Seele in solcher Ausdehnung, Kraft und Reinheit gebildet ist, daß Unsittliches daneben nicht aufzukommen vermag. Daher redet die christliche Lehre so wenig von Pflicht, weil nach ihr die Liebe im Herzen des Christen so stark und lebendig wirksam sein, weil nach ihr der Glaube alles Sündliche so entschieden besiegt haben und immer wieder überwinden soll, daß alles Gute eine Frucht innern Dranges, ein Erguß des frischesten Lebens sein kann. Sodann aber 2) ist es ja gar nicht nöthig, daß der wahrhaft Sittliche über das, was er zu thun und zu lassen hat, in jedem Falle reflectire; und doch läßt sich die Pflichtanforderung nicht denken ohne Reflexion. O die Mutter, welche Tage, Wochen, Monden lang einem kranken Kinde alle Ruhe zum Opfer bringt, reflectirt sie? braucht sie sich erst zu sagen: was sie thue, sei Pflicht und sei bis zu diesem oder jenem Grade Pflicht? Und weil sie darüber gar nicht nachdenkt, ist darum dasjenige, was sie thut, weniger sittlich? Außerdem aber — 3) neben dem, was wir gewöhnlich nur in die sittliche Wagschale legen, gehen mancherlei unwillkürliche Manifestationen der Neigungen, Triebe, Stimmungen Gesinnungen in Blick, Haltung u. s. w.; diese sind doch offenbar auch keineswegs sittlich-gleichgiltig, vielmehr so gut wie die Handlungen selbst der sittlichen Beurtheilung zu unterwerfen. Aber kann bei ihrer Darstellung oder Unterlassung von Pflicht die Rede sein? Gewiß nicht. Dagegen läßt sich 4) der Pflichtanforderung in materialer Hinsicht (d. h. in Rücksicht auf die Zwecke) eine so weite Ausdehnung geben, daß darin eine neue Schwierigkeit für die oben berührte Begründung sich zeigt. Zuweilen sind allerdings die Verhältnisse so einfach, daß uns nicht schwer werden kann zu entscheiden, was wir gerade da als Pflicht anzusehen haben; dies ist der Fall, wenn die Wahl ist zwischen Sittlichem und Unsittlichem, zwischen einem sinnlichen und einem geistigen Gute. Aber es kann ja geschehen, daß, wenn wir ein Verhältniß im Allgemeinen betrachten, Hunderterlei als Pflicht sich uns darbietet. Jemand ist reich, wie viele Zwecke kann er sich setzen! Er kann Arme unterstützen, zu gemeinnützigen Unternehmungen beisteuern, den Künsten und Wissenschaften mit seinen Mitteln dienen, und er kann jedes hiervon wieder in sehr verschiedenem Grade für Pflicht halten oder sich zur Freude machen. Hier sind die mannigfachsten Collisionen möglich, und nimmermehr lassen sich diese durch eine abstract hingestellte Pflichtanforderung, durch ein über dem Leben haltlos schwebendes Gesetz auflösen. Hier kann überall nur die individuelle Beurtheilung entscheiden, wenn nicht eine vorherrschende Neigung die Kraft der Seele für sich in Dienst nimmt. Jene Beurtheilung aber wird nicht nur zu beachten haben, was überhaupt das höhere Gut ist, sondern auch, was in den besondern Umständen vor Allem nothwendig ist. Wie wäre es also möglich, mit allgemeinen Bestimmungen über die Pflichten auszureichen! Man darf doch wirklich nicht glauben, daß man die unendliche Mannigfaltigkeit der Lebensbewegungen in den Rahmen einiger dürrer Abstractionen einschließen könne, die doch nur auf gewisse allgemeinere Verhältnisse sich beziehen und bei diesen wieder nur die gewöhnlichsten Möglichkeiten berücksichtigen werden.

Wenn indeß auch bei Weitem nicht Alles, was Gegenstand der Pflicht sein kann, im Voraus unter bestimmte Regeln sich subsumiren läßt, so unterliegt darum doch Alles der sittlichen Beurtheilung nicht nur, sondern es läßt sich auch Alles in jedem besondern Falle, wenn es überhaupt Pflicht sein kann, als Pflicht in voller Stärke und Lebendigkeit fassen. Auch darf man sich durch jene Unbestimmtheit des Pflichtverhältnisses keineswegs zu moralischer Schlaffheit bringen lassen, noch darin eine Berechtigung zu einem sittlichen Indifferentismus finden, der die verderblichsten Folgen haben würde; „wir müssen uns vielmehr innerhalb gewisser Gränzen beständig auf das Verhältniß der Pflicht bring

gen: beständig fragen, ob wir nicht etwas Besseres thun, unsere Kräfte, unsere Zeit, unsere äußeren Hilfsmittel für etwas Besseres anwenden könnten." Man wird daher immer theils die Vorstellung der Pflicht selbst tiefer zu begründen, umfassender auszubilden, lebendiger hervorzubilden haben, damit sie als eine selbstständige Macht die Seele beherrsche und, sobald es nöthig, kräftiglich im Bewußtsein sich ankündigen könne, theils wird man dafür zu sorgen haben, daß die Vorstellung der Pflicht wo möglich mit allen sittlichen Gebilden der Seele sich verknüpfe, wodurch nicht blos ihr selbst eine breite Basis gegeben, sondern auch den einzelnen sittlichen Gebilden der rechte Halt verliehen wird, da, indem z. B. eine Neigung bewußt wird, zugleich auch die Vorstellung der Pflicht in ihrer ganzen Stärke zum Bewußtsein geweckt wird.

Daß die gewöhnliche Eintheilung der Pflichten bei schärferer Prüfung sich nicht halten läßt, ist jetzt wohl ziemlich allgemein anerkannt. Die gewöhnlichen Religionsbücher wollen allerdings davon noch nicht lassen. Soviel ist nun zuvörderst klar, daß die Pflichten gegen die Thiere und die noch tiefer unter dem Menschen stehenden Wesen nur eine Unterabtheilung der Pflichten gegen die Mitmenschen bilden können. Ihr Sein kann ja doch bloß als ein Analogon des menschlichen Seins, ihr Empfinden als ein Analogon des menschlichen Empfindens vorgestellt werden. Nur das knüpft ein engeres Verhältniß zwischen uns und ihnen; nur dies macht ein Mitgefühl in uns rege und fordert uns zur Schonung auf. Diese Pflichten sind daher sehr einfach, ein Analogon der allgemeinsten Pflichten gegen andere Menschen, und bedürfen weder, noch vertragen eine selbstständige, tiefer dringende und in das Specielle sich verbreitende Behandlung. — Umgekehrt bei unserem Verhältnisse zu Gott. „Hier entschwindet uns von Anfang an beinahe jede Analogie mit der Art und Weise, wie die Pflichten gegen uns selbst und gegen andere Menschen begründet werden. Diese beziehen sich ja doch dem größten Theile nach auf Förderungen und Hemmungen: wie denn die Pflichten überhaupt, obgleich ihrer Form nach subjectiv bedingt, doch wesentlich eine Richtung auf Zwecke (auf Güter und Uebel) haben. Hievon kann aber in Bezug auf Gott in keiner Art die Rede sein. Gott, als ewiger Inbegriff aller Vollkommenheiten, als allmächtiges und allgenugsames Wesen, kann ja von den Menschen nichts empfangen, nicht durch sie gefördert, verletzt, oder sonst in irgend einer Art afficirt werden. Pflichten also, die sich irgendwie auf ein Thun, auf eine Veränderung in der Zukunft bezögen, (von welcher Art doch fast alle Pflichten gegen uns selbst und gegen andere Menschen sind), können wir in Bezug auf Gott nicht haben." Beneke. Und selbst diejenigen Pflichten gegen Gott, welche man mit dem meisten Rechte also nennt, Ehrfurcht, Liebe, Dankbarkeit, Demuth, Gehorsam, haben im Verhältnisse zu Gott einen ganz andern Sinn, als in dem Verhältnisse zu Menschen. Für denjenigen übrigens, der durchdrungen ist von Gottes unendlicher Vatergüte, wird Liebe und Dankbarkeit z. B. nicht als Pflichtanforderung sich darstellen, sondern Bedürfniß, tiefstes Herzensbedürfniß sein, und nur dann sogleich als Pflicht, als unausweichliche Pflicht erscheinen, wenn vorübergehend das Bewußtsein der göttlichen Liebe zurücktreten will. — Aber freilich ist das Verhältniß, in welchem wir uns zu Gott denken, von dem durchgreifendsten Einflusse auf unser Verhältniß zu andern Menschen und zu uns selbst. Unsere Schätzungen, Triebe, Gemüthsstimmungen, Angelegtheiten für das Wollen werden dadurch vergeistigt, geläutert, verklärt, gefestigt, oder im Gegentheil zum Niederen herabgezogen, verunreinigt, verbittert, im Gehässigen bestätigt. Der Glaube z. B., daß alle Menschen Gottes Kinder sind, mildert unsere Gesinnungen auch gegen unsere Feinde, steigert unsere Theilnahme an ihnen und unsere wohlwollende Thätigkeit für ihre Förderung. Wer innig überzeugt ist, daß allen seinen Schicksalen höhere (ihm zum Theil unbegreifliche) Absichten zu Grunde liegen, daß das ganze irdische Leben nur eine Erziehung für den Himmel ist, wird dadurch über die kleinlichen Interessen und Verwickelungen der Weltverhältnisse erhoben, und erhält im Unglück einen kräftigen Halt! Es ist eben darum erklärlich und gerechtfertigt, wenn im Unterrichte die Sittenlehre in die engste Beziehung zur Glaubenslehre, die ja zugleich auch unser Verhältniß zu Gott in jener erhebenden Weise bestimmt, gesetzt wird; nur muß man dabei die eigenthümliche Genesis des Moralischen nicht vernachlässigen, nicht glauben, alles Moralische lasse sich aus den Religionswahrheiten ableiten. Vergl. meine kleine Schrift: Die Schwierigkeiten des Religionsunterrichts (Budissin, 1842) S. 45 ff. Die oft aufgeworfene und verschieden beantwortete Frage: ob Pflichterfüllung möglich sei ohne religiösen Glauben, läßt sich allgemeinhin gar nicht beantworten; so viel ergibt sich aber aus dem Gesagten, daß derjenige, welcher sich nicht in ein inniges Verhältniß zu Gott hineindenken mag, auf die reinsten und kräftigsten Motive zu einem pflichtgemäßen Handeln Verzicht leistet. — Klar möchte indeß nach den gegebenen Andeutungen auch dies sein, daß die Pflichtenlehre es vorzugsweise mit den Selbstpflichten und mit den Pflichten gegen andere Menschen zu thun hat; nur diese sind Pflichten in dem oben bestimmten Sinne. Das gegenseitige Verhältniß beider und die hier möglichen Collisionen können an dieser Stelle eben so wenig erörtert werden, als wir es uns gestatten dürfen, von einzelnen derselben zu reden. Wir verweisen Alle, die das hier nur kurz Berührte zu einem Gegenstande ernsten Nachdenkens machen wollen, auf Beneke's Grundlinien der Sittenlehre, besonders Bd. I. 423—470. Vergl. auch Band II. 164 f.

Jetzt nur noch einige pädagogische Specialia. 1) Man mache den Kindern nur zur Pflicht, was ihnen als nothwendig einleuchtet und von ihnen daher, wenn nicht mit Eifer, doch mit Willigkeit gethan wird; die Belehrung über die Pflichten und die Aufforderung zur Erfüllung derselben schließe sich daher möglichst genau an den Gang der neuern Entwickelung an. Einem Kinde von 4 Jahren wird man noch nichts von den Pflichten gegen die Obrigkeit oder von der Pflicht der Keuschheit sagen. 2) Man lasse die Pflichten möglichst wenig als hemmende, beengende Schranken fühlen, man gewöhne die Kinder vielmehr, das durch die Pflichterfüllung zu Erstrebende, die Freude, die sie damit machen, das Schöne, was sie damit für sich selbst hervorrufen werden, in's Auge zu fassen. O welche traurige Zuchtmeister sind wir, wenn wir das nicht

verstehn! Müssen da die Kinder nicht am Ende glauben, die Pflicht sei lediglich für sie erfunden, um sie zu ärgern und ihnen ihre Harmlosigkeit zu verderben? 3) Was man dem Kinde einmal zur Pflicht gemacht hat, daran halte man auch ohne Wandel fest, erleichtere aber der schwachen Kraft die Erfüllung, soweit es mit andern Zwecken der Erziehung sich verträgt; das Gelingen gewährt dem Kinde eine so süße Freude, daß der Erzieher mit dem Erleichtern immer sparsamer wird sein können: die Freude steigert das Selbstgefühl und den Eifer. 4) Wo bedenkliche Neigungen hervortreten und die Uebermacht zu gewinnen trachten, da hebe der Erzieher die entgegenstehenden Pflichten mit besonderem Nachdrucke hervor. Der Kampf zwischen Pflicht und Neigung zieht sich durch das ganze Leben; aber die kleinen Siege der Pflicht im Kindesalter verbürgen große Siege im Mannesalter. — Daß der Erzieher selbst in Allem, was er vor den Augen des Kindes thut, ein Muster strengster Pflichterfüllung darstellen müsse, versteht sich so ganz von selbst, daß wir hier kein Wort darüber zu sagen brauchen. Kämmel.

Phantasie s. Einbildungskraft.

Philanthropie; Philanthropinismus.

I. Geschichtlicher Ueberblick.

Mit dem Worte „Philanthropinismus" bezeichnet man dasjenige pädagogische System, welches „die Menschenliebe" (Philanthropie) als Motiv und Tendenz aller Erziehung betrachtet. Die diesem Systeme ergebenen Pädagogen nannten sich Menschenfreunde (Philanthropen), und den Instituten, worin junge Leute nach den Grundsätzen jenes Systems erzogen wurden, gab man denselben anlockenden Namen der Philanthropie. Das System selbst wurde erst in dem letzten Viertheil des vorigen Jahrhunderts ausgebildet und mit dem Namen des philanthropischen bezeichnet; doch war es bereits früher durch philosophische und pädagogische Schriftsteller angebahnt worden.

Schon der Franzos Michel de Montaigne (Montagne), geboren auf dem Schlosse Montagne in Perigord 1533, gest. zu Bordeaux 1592, hat in seinem Hauptwerke („Essays," Versuche) Aphorismen über Kinderzucht niedergelegt, welche man als den Embryo des Philanthropinismus betrachten kann. Montaigne erklärte sich gegen den unnatürlichen Zwang, welchen die Pädagogen seiner Zeit der Jugend auflegten. Er forderte vielmehr Freiheit in der Erziehung; er verlangte, daß man die Kinder zum Prüfen und Forschen anleite, daß man sie selbst sprechen lasse, daß man sie durch erregte Zweifel zur Erkenntniß führe, überhaupt daß man die Schüler an selbstständiges Urtheilen gewöhne und dieselben mehr durch selbstthätiges Ueben, als durch passives Einstudiren lernen lasse. Damit hängt auch zusammen, wenn er den Rath gibt, dem Zöglinge eine bescheidene Neugierde einzuflößen, damit sich derselbe durch den Umgang mit Menschen selbst unterrichte. Ueberdies empfiehlt er auf's Dringendste körperliche Abhärtung durch tüchtige Leibesübungen. — Der häuslichen Erziehung redet er das Wort nicht, eben so wenig dem Kleinigkeitsgeiste der Philologen seiner (und unsrer) Zeit. Auch schon jener Grundsatz der spätern Philanthropen ist von Montagne ausgesprochen worden: die Lehrstunden müssen nicht ängstlich an Zeit und Ort gebunden sein, sondern mehr gelegentlich gegeben werden; man müsse den Kindern Lust zum Lernen einflößen, nicht aber Grauen davor machen; von Zwang und Gewalt dürfe gar nicht die Rede sein, sondern der Erzieher müsse überall mit der größten Sanftmuth verfahren.

Man weiß, und Montaigne selbst erzählt es, daß unser Philosoph von seinem Vater auf ähnliche Weise erzogen worden war. Dieser zärtliche Vater erzog den Sohn mit der äußersten Sorgfalt. Er ließ denselben am Morgen niemals gewaltsam, sondern nur durch den allmählig stärker werdenden Ton eines musikalischen Instrumentes wecken. Er übergab denselben sehr zeitig einem Arzte zur Erziehung, der kein Französisch verstand, aber das Lateinische vortrefflich sprach. Seitdem wurde mit dem Knaben nichts als Latein gesprochen, selbst die Mutter und die Dienstboten mußten so viel Latein lernen, daß sie sich über die nothwendigsten Dinge mit dem Knaben verständigen konnten. Des Vaters Plan, daß der Knabe auch das Griechische auf ähnliche Weise, nämlich spielend und übend, lernen sollte, kam nicht zur Ausführung.

Eine sorgfältige Darstellung der Erziehungsgrundsätze des Montaigne hat K. v. Raumer gegeben.

S v. Raumer's Geschichte d. Pädagogik vom Wiederaufblühen classischer Studien bis auf unsere Zeit. Stuttgart, 1843. Bd. I. S. 352—373.

Uebrigens lese man über Montaigne's Leben und Meinungen:

Eloge de Michel de Montaigne, qui a remporté le prix d'éloquence à l'Academie de Bordeaux en 1774. (par l'Abbé de Talbert). Paris, 1775. Eloge analytique et historique de Mich. Montaigne par Mr. de la Dixmerie. Paris, 1781. Montaigne's Hauptwerk **Essays**, erschien zu Bordeaux 1580 u. öfter; die beste Ausgabe zu London 1724 und Paris 1725 in 3 Bdn. besorgt v. **Pierre Coste**, neu aufgelegt London 1739 in 6 Bdn. — Eine deutsche Uebersetzung ist von J. J. C. Bode. Berlin, 1793 f. in 6 Bdn.

Der Zeitgenosse Montaigne's, der Engländer Franz Baco, (geb. zu London 1561, gest. 1626) hat sich zwar nur gelegentlich über die Erziehungskunst ausgesprochen; aber einige von ihm angeregte Ideen kehren in den Grundsätzen der philanthropischen Schule wieder; namentlich hat Baco zuerst darauf hingewiesen, daß es ein großer Irrthum sei, die wahre Weisheit in den Schriften der alten Classiker zu suchen.

Ueber Baco s. J. H. Ulrich üb. d. Philosophie d. Kanzlers Fr. Baco. Dabei dessen Lebensgeschichte aus dem Franz. Berlin, 1780. Sprengel Lebensbeschreibung des Baco — im Halle'schen Biographen. Bd. VIII. St. 1. Baco's pädagog. Ansichten findet man vollständig in v. Raumer's Gesch. d. Pädagog. Th. I. S. 329—352.

Mehr noch als Baco, hat sein Landsmann John Locke (geb. 1632, gest. 1704), den Philanthropen vorgearbeitet, dessen Erziehungsregeln in unserer Real-Encyclopädie (II. S. 255 ff.) bereits dargelegt worden sind. Noch ausführlicher kann man dieselben bei Raumer a. a. O. (Bd. II. S. 110—134) nachlesen. Locke's Schriften sind v. Fr. Gladow (Halle 1720 u. 1755) in's Deutsche übersetzt worden. Der Uebersetzung ist eine Lebensbeschreibung Locke's nach Jean le Clerc beigegeben.

Unter den Deutschen haben besonders Wolfgang Ratich (geb. 1571 zu Wilster in Holstein, gest. 1635) und Amos Comenius (geb. 1592, gest. 1671) den Philanthropen die Bahn gebrochen, — Männer, welche in der Geschichte der Pädagogik eine so bedeutende Rolle spielen, daß wir ihnen in unserer Real-Encyclopädie be-

sondere Artikel widmen müssen. (Vgl. über Comenius Th. I. S. 436 ff.)

S. v. Raumer's Gesch. der Pädagogik Th. II. S. 11—42 u. S. 46—97.

Doch das eigentliche Fundament zur Schule der Philanthropen wurde durch den berühmten Genfer Jean Jacques Rousseau (geb. 1712, gest. 1778) gelegt, — einen Mann, der nicht einmal den Muth hatte, seine Kinder, die er dem Findelhause anvertraute, selbst zu erziehen, und gleichwohl ein umfangreiches Werk über die Erziehung (Emile ou de l'Education) geschrieben hat. Auch über Rousseau müssen wir in einem besondern Artikel sprechen. (Vgl. v. Raumer Th. II. S. 170—242.).

Zunächst durch Rousseau wurde Johann Bernhard Basedow (geb. d. 11. Sept. 1723, gest. zu Magdeburg d. 25. Juli 1790) angeregt, welchen man als den Stifter der philanthropischen Schule in Deutschland zu betrachten hat. Die wichtigsten Umstände seines Lebens und die Hauptgrundsätze seiner Methode sind schon Th. I. S. 229 ff. besprochen worden. (S. auch v. Raumer a. a. O. Th. II. S. 242—287). Besonders seit Basedow's Berufung nach Dessau (1771) arbeitete er darauf hin, die Ausführbarkeit und Zweckmäßigkeit seiner philanthropischen Erziehungsmaximen practisch zu beweisen und gründete deshalb im Jahre 1774 sein Erziehungsinstitut, Philanthropin genannt.

Basedow's erste Gehilfen im Erziehungsgeschäfte waren Ch. H. Wolke (geb. in Jever 1742, gest. 1825), J. Fr. Simon und Schweighäuser (gest. 1801). Der erste unter diesen Dreien war unstreitig der thätigste Mitarbeiter Basedow's; die glänzende, in Gegenwart vieler angesehener Männer (1776) veranstaltete Prüfung des Philanthropin's war großentheils dem Geiste und der Kraft Wolke's zu danken, so wie denn auch das Aufsehn, welches die Tochter Basedow's, das Wunderkind Emilie, erregte, auf Wolke's Rechnung zu setzen ist. — Ganz Deutschland richtete seine Blicke, baute seine Hoffnungen auf Basedow und seine Anstalt; Kant sogar empfahl das Philanthropin auf's Dringendste der Fürsorge bemittelter Männer, und selbst der fromme Oberlin gestand (1777) in einem Briefe an den obenerwähnten Simon, dessen Lehrer er gewesen war: „Eure Erziehungsanstalt trage ich im Herzen."

Auch Campe hatte eine Zeitlang (1776 f.) die Curatur des Philanthropin's unternommen, und wiewohl er bald wieder aus demselben schied, blieb er doch sein ganzes Leben hindurch der philanthropischen Richtung treu, was seine zahlreichen Schriften beweisen mögen. (S. pädag. Real-Encycl. Th. I. S. 381 f.).

Bald nach Campe trennten sich auch Simon und Schweighäuser von dem Philanthropin, dessen Directorium Basedow auf's Neue übernommen hatte. Die Begeisterung, mit welcher beide in das Institut eingetreten waren, mochte durch das Wirken in demselben, gar sehr gedämpft worden sein, doch haben auch diese beiden die Grundsätze des Philanthropinismus späterhin nicht verleugnet. Aus ihren in der Dessauer Anstalt gemachten Erfahrungen ist ihre Schrift: „Gedanken über die wichtigsten Grundsätze der Erziehung, und die darauf gegründete Einrichtung einer Erziehungsanstalt" (1779) hervorgegangen.

Den edeln Schweizer Isaak Iselin (geb. zu Basel 1728, gest. 1782) hatte Basedow vergeblich für sein Institut zu gewinnen gesucht; doch empfahl Iselin wenigstens durch seine Schriften die Sache der Philanthropen. Seine „Ephemeriden der Menschheit" geben davon Kunde; er selbst nannte sie, nicht mit Unrecht, „Träume eines Menschenfreundes." (1776—82, fortgesetzt bis 1786 v. W. G. Becker).

Als Lehrer am Philanthropin wirkten überdies Mangelsdorf (der das Basedow'sche Elementarwerk in's Lateinische übersetzt hat), Trapp aus Altona, Busse, damals „Candidat der Pädagogie," späterhin Prof. der Mathematik an der Freiberger Bergacademie, Dutoit, Feder, Hauber und Neuendorf, nachher Rector der Schule in Dessau.

Unter diesen ragt unstreitig C. Ch. Trapp (geb. 1745, gest. 1817) hervor. Niemeyer nennt ihn den klarsten und consequentesten Schriftsteller dieser Schule und deren bündigsten Apologeten. Er war eine Zeit lang Prof. der Pädagogik in Halle, übernahm 1783 das Campe'sche Erziehungsinstitut zu Hamburg, erklärte sich später für Pestalozzi's Methode und starb 1817 als Director eines Privatinstituts zu Wolfenbüttel — geistesschwach.

Im Jahre 1778 entsagte Basedow, wahrscheinlich aus Eifersucht gegen Wolke, der Direction des Institutes. Seitdem lehrten neben Wolke, dem Director, 5 Professoren, unter ihnen Salzmann (1781—84). Olivier aus Lausanne, der Dichter Matthisson (geb. 1761 zu Hohendodeleben, gest. 1831), Karl Spazier (gest. zu Leipzig 1805) und der durch seine Volksschriften bekannte, zuletzt in Gotha privatisirende Rud. Zach. Becker (geb. 1751, gest. 1822 zu Gotha).

Ueber Salzmann, der im Jahre 1784 eine ähnliche, noch blühende Anstalt zu Schnepfenthal gründete, und über Olivier, den Urheber einer neuen Lesemethode (Real-Encycl. Th. II. S. 201 unter „Olivier") sehe man die betreffenden Artikel.

Das Philanthropin zu Dessau ist geräuschlos und nicht an Altersschwäche gestorben (1793).

Ihm nachgebildete Anstalten waren:

das Philanthropin zu Marschlins in Graubünden, welches nur von 1771 bis 1777 bestand und seinem Gründer, Karl Ulysses von Salis (geb. 1728, gest. 1800), große Opfer kostete; das Philanthropin zu Heidesheim (Heitersheim) bei Worms, welches 1777 von dem berüchtigten Prof. Karl Friedrich Bahrdt (geb. zu Bischofswerda 1741, gest. als Schenkwirth zu Halle 1792) gegründet wurde, aber sehr bald wieder einging, obgleich Bahrdt, der zuvor Lehrer in Marschlins gewesen war, nach England und Holland reiste um Zöglinge zu gewinnen; die durch den bekannten Dichter Gottlieb Conrad Pfeffel (geb. 1736, gest. 1809) gestiftete Kriegsschule zu Colmar im Elsaß; die oben erwähnte Campe-Trapp'sche Erziehungsanstalt; die Pensionen Olivier's, Spazier's und Joh. Georg Heinr. Feder's (geb. 1740, gest. als geh. Justizrath zu Hannover 1821); die Töchterschule der Caroline Rudolphi bei Hamburg, nachher in Heidelberg u. a. Von allen hat sich nur noch das Salzmann'sche Institut zu Schnepfenthal erhalten, an welchem früher die tüchtigsten Lehrer wirkten, wie J. Ch. Fr. GutsMuths (Real-Encycl. Th. I. S. 831), C. K. André, Weißenborn, die Familie Ausfeld, Blasche (I. S. 344), Bechstein, Glaz (I. S. 805),

und welches noch jetzt seinen guten Ruf durch die Thätigkeit des jungen Salzmann, H. O. Lenz (II. S. 189) u. A. behauptet.

Auch die von Ph. Jul. Lieberkühn (geb. 1754, gest. 1788) und J. Stuve (geb. 1751, gest. 1793) in Ruppin gegründete Anstalt wurde im Geiste der Philanthropen geleitet, obgleich beide Männer mit Basedow selbst nicht in näherer Verbindung standen.

Andere Pädagogen, deren Schriften mehr oder weniger vom Geiste des Philanthropinismus durchdrungen sind, waren: J. P. Miller (gest. 1789), F. G. Resewitz (geb. 1725, gest. 1806), A. F. Büsching (geb. 1724, gest. 1793), v. Schlosser (geb. 1733, gest. 1799), Chr. Fel. Weiße (geb. 1726, gest. 1805), Dohm (geb. 1751, gest. 1821), Steinbart (gest. 1808), M. Ehlers (geb. 1732, gest. 1800), J. G. Büsch (gest. 1800), F. Gedike (geb. 1755, gest. 1808), Meierotto (gest. 1801) u. m. A. Auch Pestalozzi gehört zum Theil hierher.

Ein thätiger Freund und Rathgeber Basedow's war der Domherr von Rochow (geb. 1734, gest. 1800). Er stimmte mit jenem freilich nicht in allen Grundsätzen zusammen. In vieler Beziehung ist Rochow's Wirken nachhaltiger gewesen, als das Basedow's: denn Rochow wendete seine Thätigkeit mehr der Veredelung des Landvolkes und der Verbesserung der Dorfschulen zu. Das Dessauer Philanthropin war nicht, was es sein sollte: eine Musterschule der Erziehung; aber die Schulen auf den Gütern Rochow's, namentlich die zu Reckan, erhoben sich zu wahren Normalschulen. Von hier aus gingen die Signalfeuer einer neuen Zeit auf. (S. den Art. „Rochow.)"

Es ist keine Frage, daß Basedow und dessen Philanthropin die geistreichsten Männer unter seinen Zeitgenossen für sich gewann, wie Kant, Fr. H. Jacobi, Euler, den preuß. Minister v. Zedlitz, Stroth in Quedlinburg, Oberprediger Rambach ebendas., Prof. Eck in Leipzig, Mos. Mendelssohn u. A.; die gelesensten Journale, besonders die allgemeine deutsche Bibliothek, nahmen für den Philanthropinismus Partei, wenn sie auch nicht alle Einzelnheiten dieser Schule billigen mochten. Auffallend ist besonders die Theilnahme, welche die Juden und Freimaurer dem Unternehmen Basedow's bewiesen. Merkwürdige Notizen darüber theilt Raumer a. a. O. (Th. II. S. 265. Anmerk. 2) mit. —

Doch wurde das System auch von vielen Seiten her bestritten und namentlich Schullehrer vom alten Schlage konnten sich mit demselben nicht befreunden. Die nennenswerthesten Gegner waren: Krebs, Rector der Fürstenschule zu Grimma in seiner „vannus critica in inanes paleas operis elementaris Basedoviani" — 1776 (kritische Futterschwinge für die leere Spreu des Basedow'schen Elementarwerkes); A. L. v. Schlözer besonders (1771) in der Vorrede zu seiner deutschen Uebersetzung des „Versuches über die Kinderzucht" von Louis René de la Chalotais (Generalprocurator des Parlaments von Bretagne); Schlegel, Rector zu Heilbronn, in 2 Programmen von 1770 („Freimüthige Anmerkungen über die Basedow'sche Schulreform"); Rehberg; Prof. Schummel in Magdeburg, welcher früher dem Philanthropinismus gehuldigt hatte, doch schon in „Fritzens Reise nach Dessau" (1776) schonend auf die Mängel desselben hinwies und später in seinem Romane „Spitzbart, eine komi-tragische Geschichte für unser pädagogisches Jahrhundert" — (1779) das Treiben Basedow's geißelte. Eine ausführliche, nicht zu ihren Gunsten ausfallende Kritik erfuhr die Schule der Philanthropen durch Dr. F. Imm. Niethammer, (geb. 1766 zu Bielstein in Württemberg), Oberstudien- und Oberconsistorialrath in München — früher Prof. in Jena und in Würzburg, dann Consistorialrath in Bamberg. Niethammer leitet in seiner Schrift:

„Der Streit des Philanthropinismus u. Humanismus in der Theorie des Erziehungsunterrichtes unsrer Zeit." — (Jena, 1808. 1½ Thlr.).

alles Unglück von dem Philanthropinismus her.

II. Geist des Philanthropinismus.

Die Grundsätze und den Geist der Philanthropenschule ersieht man theils aus den vorzüglichsten Schriften ihrer Vorkämpfer, namentlich aus Basedow's „Elementarwerke," so wie aus dessen „Philanthropin" und „dem philanthropischen Archive," theils aus den oben angeführten historischen und kritischen Werken. Doch können wir nicht umhin, wenigstens in Umrissen den Geist des Philanthropinismus zu characterisiren. (Vergl. Neue Bibliothek der schönen Wissenschaften. Bd. XII. S. 182).

Die Hauptidee, von welcher namentlich Basedow ausging, haben wir Th. I. S. 230 ausgesprochen. Hier über die Anwendung dieser Idee auf die besondern Zweige der Erziehung und des Unterrichts.

Auf die körperliche Erziehung legten die Philanthropen einen sehr großen Werth. Die dem kindlichen Alter unangemessene Kleidung, die enganpressenden Fracks, die knappen Beinkleider, die einzwängenden Kravatten, Frisur mit Puder und Haarbeutel wurden abgeschafft; an die Stelle all dieser unnatürlichen Kleidungsstücke traten bequeme Matrosenjacken, weite Beinkleider von blau- und weißgestreiftem Zwillich, bloßer Hals und natürlicher Haarwuchs. — Man sorgte für Uebung und Abhärtung des Leibes; man führte die Gymnastik wieder in den Kreis der Unterrichtsgegenstände ein; man ließ die Knaben sich im Freien herumtummeln, Fußreisen machen, man ließ sie drechseln, schreinern, reiten, exerziren u. s. w. Durch dies suchte man zugleich den heimlichen Sünden entgegenzuwirken und ein kräftigeres Geschlecht zu erziehen. Man versprach sich die Erreichung dieses Zweckes auch davon, daß man die Kinder schon über die Erzeugung des Menschen belehrte. „Wir sagen (spricht Basedow) den Kindern die Wahrheit von Erzeugung der Thiere und der Menschen. Wir halten uns nicht auf bei der Handlung des Zeugens, sondern bei der Wirkung derselben, der beschwerlichen Schwangerschaft der Mutter." Man hing deshalb vor den Augen der Kinder das Bild einer schwangern Frau auf, und sagte den Kindern: es wären unvernünftige Eltern, die ihnen weiß machen wollten, daß der Storch die Kinder brächte! — Eine derartige, bei einem Examen in Dessau vorgefallene Scene erzählt Schummel in „Fritzens Reise nach Dessau." (S. 54 ff. vergl. v. Raumer's Geschichte der Pädagog. II. S. 262 ff.).

Rücksichtlich der geistigen Ausbildung betrachteten die Philanthropen „Humanität" als den Zweck aller Erziehung. Basedow sagt: „der Zweck aller Erziehung muß sein, einen Europäer zu bilden, dessen Leben so unschädlich, so gemeinnützig und so zufrieden

sein möge, als es durch die Erziehung veranstaltet werden kann. — (Unter einem Europäer verstehen wir einen Menschen unter gesitteten Völkern, welche solche Sitten und Einrichtungen haben, als in Europa fast allgemein sind). Es muß also dafür gesorgt werden, daß ihm wenig Verdruß, Schmerz und Krankheit bevorstehe, und daß er sich zum aufmerksamen Genusse des Guten gewöhne." — Die Bildung zum Menschen muß der Bildung zu einem bestimmten Berufe vorhergehn.

Beim Unterricht arbeiten die Philanthropen besonders dahin, den leeren Wörterkram, das bloße Gedächtnißwerk zu verbannen. Man sahe in der Sprachbildung nicht Zweck, sondern nur Mittel; deshalb versuchte man jede fremde Sprache spielend und übend zu lehren. Man erklärte die Realien für die Hauptsache bei der allgemeinen Bildung der Jugend.

Treffend ist die Unterrichtsmethode der Philanthropen von Raumer (a. a. O. S. 280 ff.) characterisirt worden.

„Es lag ihnen sehr am Herzen, daß die Kinder mit Liebe lernen sollten, nicht mit Widerwillen. Hierin hatten sie gewiß Recht, wenn sie sich auch vielfach in den Mitteln, Lernlust einzuflößen, vergriffen. Die lieblose Gleichgiltigkeit so vieler Lehrer gegen die Kinder, gegen Freude und Freudlosigkeit beim Lernen, — sie straft sich schwer. Der Lehrer wird am meisten leisten, dessen Werk zugleich von treibenden, natürlichen Gaben und von wachender Gewissenhaftigkeit seiner Schüler gefördert wird. Einzig nach dem Triebe der Kinder fragen, führt zum servilen Verziehen derselben, einzig ihre Gewissenhaftigkeit in Anspruch nehmen, zum Verkennen und Vernachlässigen der individuellen Gaben; dazu, daß man tyrannisch Alles von Allen fordert. — Im ersten Falle vernachlässigt man den Willen der Kinder und behandelt sie nur als personificirte, vegetirend sich entwickelnde Fähigkeiten, denen der Lehrer überall nachgehen und sich ihnen ganz unterordnen muß. Im zweiten Falle dagegen betrachtet man die Kinder als personificirte Willen, muthet ihnen Alles zu, auch das Unmögliche zu wollen und zu leisten, so daß man wohl vom Blinden verlangt, er solle kraft seines Willens ein Maler werden. Im Philanthropin hat man nun das ethische Element beim Lernen verhältnißmäßig vernachlässigt, zu sehr Lust und Gefallen, zu wenig die gewissenhafte Entschlossenheit der Kinder in Anspruch genommen, ja selbst die heillose Eitelkeit zu Hilfe gerufen." —

„Im Sprachunterricht schloß man sich darin an Comenius an, daß man das Lehren von Worten fremder Sprachen so viel als möglich mit dem Anschauen des durch die Worte Bezeichneten verband. Das Wort sollte sich durch die Anschauung, diese durch das Wort dem Gedächtnisse einprägen. Auf solch ein verbundenes Kennenlernen der Dinge und ihrer Namen in verschiedenen Sprachen zielte das Elementarwerk, wie früher der Orbis pictus."

„Ein Zweites, wodurch sich der Sprachunterricht auf dem Philanthropin vom anderweitigen unterschied, war dies: daß man die fremde Sprache zuerst sprechend, dann durch Lesen der Autoren lehrte, und ziemlich spät die Grammatik eintreten ließ, mit welcher auf andern Schulen immer der Anfang gemacht wurde. Auch dies ist nicht ganz neu. Auf solche Weise lernte Montagne latein, Ratichius schickte das Lesen des Terenz der Grammatik voran; Aehnliches wollte Locke. Vorzüglich beriefen sich aber Basedow und Wolke auf mehre Stellen in Gesner's Isagoge, welcher sagte: es sei 100 mal leichter, durch den Gebrauch und die Uebung, ohne Grammatik eine Sprache zu lernen, als ohne Gebrauch allein aus der Grammatik."

„Der Unterricht im Rechnen mag im Philanthropin sehr gut gewesen sein, wenigstens haben Busse's, des mathematischen Professors, Lehrbücher, viel Anerkennung gefunden. In der Geometrie scheint man sich nach Rousseau's Ansichten gerichtet zu haben, der auf sauberes, möglichst genaues Zeichen der geometrischen Figuren drang. Mit vollem Recht!" — „In einer Sammlung geometrischer Zeichnungen auf Pappe, deren man sich im Philanthropin bediente, ist nichts verabsäumt worden, was das Bild faßlicher, den Beweis handgreiflicher macht. Selbst entsprechende Illumination entsprechender Theile der Figur ist nicht verschmäht; einzelne Dreiecke aus Pappe lassen sich herausnehmen, um zu zeigen, wie sie andere Dreiecke der Figur decken u. s. w."

„Ueber den Unterricht in der Geographie, Naturgeschichte und Physik läßt sich Einiges aus Basedow's Elementarwerke entnehmen. Der geographische Unterricht ist in 2 Classen getheilt; er bietet nichts Besonderes, man müßte denn des Verfassers wunderliche politische und religiöse Bemerkungen berücksichtigen, welche Männern widerlich, Kindern völlig unverständlich sind. Von der Lehrart heißt es: „Der Anfang von dem Grundriß einer Stube, Wohnung, Stadt und bekannter Gegend, und alsdann erst der Fortgang zur Karte eines Landes ist etwas Wesentliches." Dies, wie Comenius und Rousseau." —

„An die Geographie schließt sich im Elementarwerke eine ziemlich confuse, wiederum mit allerhand unnützen Bemerkungen ausgestattete Universalgeschichte an; dieser folgt etwas aus der Mythologie, auf höchst gemeine, ekelhafte Weise erzählt."

„Die Naturkunde des Elementarwerks theilt dies und jenes von den 3 Reichen, mehr noch aus der Physik und Astronomie mit. Auch der Bau des menschlichen Körpers wird berücksichtigt. Manches Schwache ist dem damaligen Stande der Naturkunde zuzurechnen. — Technologie, eine Beschreibung der gewöhnlichsten Künste und Handwerke ist ebenfalls aufgenommen." —

„Bei der religiösen Erziehung ging der Philanthropinismus von der Ansicht aus, daß die Religion in der Jugend nur in größter Einfachheit gelehrt werden müsse, ohne alle Rücksicht auf kirchliche und confessionelle Unterschiede. Auch Religion und Tugend müsse man den Kindern angenehm machen. Meistens nur durch Zwang würden die Kinder verschlechtert: denn von Natur seien sie gut;*) es komme also vor Allem darauf an, die in den Kindern liegende Menschenfreundlichkeit nicht zu unterdrücken, und ihrer natürlichen Güte die möglichste Freiheit zu gestatten. Ueber-

*) Hier eine Anekdote, auf jene Ansicht bezüglich. Sulzer, welcher die Aufsicht über die schlesischen Schulen hatte, wurde von Friedrich dem Großen über den Stand derselben befragt, und berichtete: „Seit man auf dem Rousseau'schen Grundsatz, daß der Mensch von Natur gut sei, fortgebaut hat, fängt es an besser zu gehn." Der König erwiderte: „Ah, mon cher Sulzer, vous ne connaissez pas assez cette maudite race à la quelle nous appartenons."

haupt sei im Kinde die Natur mehr, als die Kunst zu achten: daher dürfe das Kind noch nicht ins conventionelle Leben der Erwachsenen hineingezwungen werden. Man erlasse dem Kinde die sogenannten „feinen Sitten und Gebräuche" der Welt: denn durch frühzeitige Gewöhnung an diese dem kindlichen Lebensalter unnatürlichen Dinge erhalte der Character auch schon frühzeitig eine schiefe Richtung.

Auf welche Weise Wolke der Tochter Basedow's die ersten Elemente der Religion beibrachte, erzählt er selbst in Basedow's Schrift: „Das in Dessau errichtete Philanthropinum" — (1774) S. 44—52 (vgl. auch Raumer II. 252). — Basedow selbst sagt über die religiöse Erziehung der Zöglinge des Philanthropins: „Für die väterliche Religion eines jeden Zöglings sorgt die Geistlichkeit des Orts. Die natürliche Religion aber und Sittenlehre ist der vorzüglichste Theil der Philosophie, wofür wir selbst sorgen. Im Philanthropin ist anfangs erst Erbauung zum Glauben an Gott den Schöpfer, Erhalter und Herrn der Welt." Diesem Grundsatze gemäß war auch die philanthropische Liturgie eingerichtet: es geschah, bei der allgemeinen Privaterbauung mit keinem Worte und keiner That Etwas, „was nicht von jedem Gottesverehrer, er sei Christ, Jude, Mahomedaner oder Deist gebilligt werden mußte!" — Dennoch bequemte sich Basedow hier und da der Orthodoxie an. — Raumer urtheilt über diesen Theil der philanthropischen Erziehung: „Die Religion ist das Fundament der Erziehung; von der Solidität dieses Fundaments hängt die Güte des ganzen Gebäudes ab. Basedow's Haus war auf Sand gebaut; bei löblicher Ausführung einzelner Theile des Hauses war es daher unheimlich und unsicher."

Basedow selbst mochte sich die Kälte nicht verhehlen, welche seiner theologischen Richtung eigen war; er suchte deshalb durch eine religiöse Symbolik die Innigkeit und Andacht zu ersetzen, die den Gottesverehrungen in seinem Philanthropin fehlen mußte. Denn er macht in seinem Elementarwerke (Th. 2. S. 110 f.) unter andern für Privaterbauung diese Vorschläge:

„Zu einer wöchentlichen und zu wenigen außerordentlichen Feierlichkeiten des Hauses ist, wenn die Umstände es nicht hindern, eine Betkammer geheiligt, d. i. zu diesem einzigen Gebrauche abgesondert. Daselbst ist jeder Gegenstand lehrreich und bedeutend, z. E. die Decke bedeutet den Himmel oder erhöhte Glückseligkeit der Tugendhaften nach dem Tode, und ist, dieses vorzustellen, eingerichtet. Die Hauptfarbe der Wände ist mit schwarzen Streifen vermischt, um das Uebergewicht des Guten über das Uebel in dem irdischen Leben vorzustellen. Die Mitte des Fußbodens hat das Bild eines Sarges, um zur Beförderung der Weisheit die Menschen des Todes zu erinnern." (Den Freimaurern abgeborgt?) „Am höchsten Orte hinter dem Sitze des Liturgen ist eine Lade, worinnen das Gesetzbuch und Verheißungsbuch Gottes liegt." (Aus der mosaischen Stiftshütte entlehnt). „Der aufgeschlagene Deckel hat einen Spiegel, die Nothwendigkeit unserer Selbstprüfung nach den Gesetzen Gottes anzuzeigen. An der Seite dieser Lade brennen zwei Kerzen," (den christlichen Altären entnommen), „die beiden Erkenntnißarten der Religion, durch fremde Belehrung und durch eigene Einsicht zu bedeuten. Ueber der Lade an der Wand sind vorgestellt in Statüen, Gemälden oder Worten die 4 Haupttugenden: 1) die Bedachtsamkeit, 2) die Mäßigung, 3) die Gerechtigkeit, 4) die Wohlthätigkeit." (Aehnlich den Cardinaltugenden des Heiden Plato: *σοφια, σωφροσυνη, δικαιοσυνη, ανδρεια.* Nur die letzte, die Tapferkeit, konnte Basedow in seinem philanthropischen Systeme nicht brauchen). „Diese Vorstellungsmittel werden durch Hilfe gewisser Worte, Geberden und der Liturgie bei dem Anfange eines jeden feierlichen Gottesdienstes gebraucht. Alle die in der Betkammer sind, sind reinlich bekleidet; Niemand kehrt der Lade den Rücken zu."

Was soll die Symbolik, wo der rechte Geist fehlt? — und was hat die Andacht mit Liedern zu schaffen, wie jene Gesänge sind, welche „die ganze natürliche Religion" Basedow's ausmachten und von denen Raumer (II. Th. S. 266 u. 286 f.) einige Proben mittheilt? — Darin kommen Verse vor, wie diese:

„Der Leib nimmt, was ihm nützet, an,
Wirft, was ihm schadet aus!
Durch Lungen, durch magnet'sche Haut,
Das wirkt, das wirkt mein Gott!"
„Du, Gott, bedarfst der Väter nicht,
Zu bilden Menschenform;
Mein erster Vater war durch dich
Ohn' Zeugung und Geburt."

Und (Kindern in den Mund gelegt):

„Bewahr' der Schwangern Leib und Herz,
Gieb ihrer Frucht Gedeih'n!
Laß der Gebärerinnen Schmerz
Mit Freud' ersetzet sein." —

Doch genug hiervon! Sagen wir lieber noch Einiges über die Disciplin der philanthrophischen Schule. Man hielt hier an dem Grundsatze: „Durch Vernunft, aber dabei durch strengen Gehorsam, der jedoch durch körperliche Zucht nur in den seltensten Fällen erzwungen werden darf, muß der Wille gelenkt werden."

Mit Recht wiesen die Philanthropen darauf hin, daß viele der gewöhnlichen Schulstrafen theils erniedrigend, theils unzweckmäßig sind. Aber die Belohnungs- und Bestrafungsmittel, deren sie sich bedienten, um die körperliche Zucht entbehrlich machen, waren eben auch nicht durchaus zweckmäßig, und meistens nur darauf berechnet, in die Brust der Kinder den ungemessensten Ehrgeiz zu pflanzen. Denn was anders bezweckten die Meritentafeln, die goldenen Puncte und schwarzen Nägel, und jene Verdienstorden, die zuweilen sogar während einer Gottesverehrung an die Schüler ausgetheilt wurden? — Und was sagt man zu jenem Vorschlage, den der Philanthrop Trapp in seiner Pädagogik gethan hat: „den Kindern zur Strafe mit scharfen Bürsten den Rücken zu reiben, sie bei Tische von hölzernen Geräthen essen zu lassen, sie in den Famulantenstand herabzusetzen, in der Classe die Knaben durch Scheidewände zu trennen, und damit ihnen die Lust, sich herauszulegen, verginge, unter den Polstern verborgene Nadeln anzubringen?" —

Wir glauben, daß die gegebenen Andeutungen zu einer Beurtheilung des Philanthropinismus hinreichen. Wer die im Dessauer Philanthropin geltende Hausordnung und den Lectionsplan des Institutes zu kennen wünscht, findet es in Raumer's Geschichte der Pädagogik II. S. 409 ff.

Der Philanthropinismus, wie wir ihn so eben characterisirt haben, war eine vorübergehende Erschei-

nung; er hat das Scepter kaum 30 Jahr festhalten können. Dennoch ist er nicht spurlos vorübergegangen. Wer möchte das Gute verkennen, das ihm zu Grunde lag? — Er hat viel Unnatur aus den Kinder- und Schulstuben verbannt; er hat eine einfache, dem Körper angemessenere Kleidertracht zurückgeführt; er hat eine kräftigere Jugend herangezogen, und der fortwährend erklingende Ruf nach Turnschulen ist ein Echo der Stimme jener Philanthropen. — Der Realunterricht wurde durch sie in die Gelehrten-, wie in die Volksschulen eingeführt, und damit einem Bedürfnisse der Zeit abgeholfen. — Auch die Methodik des Unterrichts ist durch sie verbessert worden. Namentlich hat die pädagogische Literatur durch den Philanthropinismus wesentlich gewonnen. Ihm verdanken wir verbesserte Lehr- und Lesebücher für Stadt- und Landschulen.

„In den meisten Schulen des Volks war ja nichts als Bibel und Katechismus zu finden. Und wie schlecht wurden diese benutzt! An recht populäre Lesematerialien ward nicht gedacht. Wie begierig wurde eben darum Weiße's ABC- und Lesebuch (1772) und die ganze Reihe seiner glücklichen Nachahmungen, dann Rochow's Kinderfreund, Becker's, Junker's, Seiler's, Faust's Schriften aufgenommen und zu Hunderttausenden verbreitet. — Mag der Laudator temporis acti se puero entscheiden, ob wir die alten Fibeln, Hübner's biblische Historien unverändert, Janneway's Exempelbuch, Burian's Reisen, Berkenmeyer's curiosen Antiquar, die Acerra philologica, die Insel Felsenburg und Nicolaus Klimm — zurückwünschen wollen, um sie unsern Kindern statt der Schriften unsrer Weiße, Campe, Salzmann, Junker, Funke, Löhr, Becker, Jacobs, Mundt, Glatz, Hold, Steinbeck und so vieler Andern in die Hände zu geben? Ob ihnen mit dem alten Orbis pictus, worin freilich auch die Trinität und die Seele abgebildet war, oder mit Imhof's Bildersaal u. s. w. besser geholfen wäre, als mit unsern Voigt's und Bertuch's, unsern Löhr'schen Bilderbüchern, unsern Schauplätzen der Natur, einigen unsrer Bilderacademien und Bilderbibeln, und was der bessere Geschmack sonst in der Art geliefert hat?" (Niemeyer).

„Auch ein großer Theil unserer theoretisch-pädagogischen Schriften ist aus der Schule der Philanthropen gekommen oder doch durch sie veranlaßt. Basedow selbst stellte, besonders in seinem Methodenbuche, das voll trefflicher Bemerkungen ist, schon eine Art von System auf. Trapp schrieb und hielt Vorlesungen über Pädagogik. Die pädagogischen Unterhaltungen, welche das Dessauische Institut herausgab, waren ein Magazin von Untersuchungen einzelner Materien. Das Revisionswerk, das gewissermaßen in dem Braunschweig'schen Journal fortgesetzt ward, führte zwar bei Weitem nicht aus, was es versprach, und entfernte sich durch planlose Weitläufigkeit von seiner Bestimmung; aber es enthält einzelne Abhandlungen von großem Werthe, und die Kritiken von Ehlers, Büsch, Resewitz, Funk, Villaume und Trapp über Locke und Rousseau, klären manchen Streitpunct auf oder berichtigen unbestimmte Paradoxieen. Einzelne Theile der Pädagogik, z. B. „über die Bewachung des Geschlechtstriebes, über den Ehrtrieb als Erziehungsprincip, über die Theorie der Strafen und Belohnungen" sind in besondern Schriften so sorgsam von allen Seiten betrachtet, daß beinahe nichts mehr zu sagen übrig bleibt."

Von großem Einflusse ist der Philanthropinismus namentlich auch auf die Verbesserung der Landschulen, überhaupt auf die Bildung der niedern Volksclassen gewesen.

Gleichwohl dürfen wir nicht verschweigen, daß jenes Erziehungssystem auch manche Nachtheile herbeigeführt hat, die noch immer aus dem Schul- und Volksleben nicht vertilgt sind.

Die Art und Weise, wie die Philanthropen die Kinder zu erziehen pflegten, hat eine vorlaute, ja naseweise Jugend herangebildet; sie hat das Lernen zu sehr in Spiel verwandelt, — kein Wunder, wenn die jungen Leute nun ernstere Beschäftigungen scheuen und das ganze Leben zum Spiele machen möchten. Der Philanthropinismus konnte nie zu gründlicher Gelehrsamkeit, sondern nur zu seichter Vielwisserei führen. Am schädlichsten hat er durch die religiöse Richtung gewirkt, die er nahm: er hat den Kindern das Gemüth genommen und ihnen nichts gelassen, als einen durchkälteten Verstand. Schwarz in seiner Geschichte der Erziehung (Leipzig, 1829. Bd. II. S. 489 f.) sagt über diesen Punct mit Beziehung auf den Philanthropinismus: „Das aufgehende Sonnenlicht hatte sich in dem Gewölke zu Farben gebrochen, und eine hatte die andere gefordert. Die einseitige Herzensbildung rief ihren Gegensatz in der einseitigen Kopfbildung auf, und diese schlug so in ihr Aeußerstes aus, daß die Farbe, welche Aufklärung verhieß, sich vielmehr vom Lichte entfernte. Denn das schien und scheint ewig doch nur in dem Evangelium hervor, und die Vereinigung der gebrochenen Strahlen durch eine ächtchristliche Erziehung war noch nicht gefunden. Es war in der Geschichte der Menschheit ein höchst merkwürdiger Durchgang durch den Aberwitz des in der Verständigkeit durchgebildeten Egoismus; in drei Wandlungen sprach er sich aus, bis er als Nachtfalter im Lichte seine schwärmenden Flügel verbrannte. Zuerst sprach ihn das Rousseau'sche Wort aus: „der heranwachsenden Jugend um Gotteswillen nichts von Gott!" Weiter sprach ihn die Ichheit der Naturphilosophen aus: „Mensch werde Gott!" — Endlich die von dem Ewigen ganz losgerissene titanisirende Denkkraft: „Mache Alles aus dem Begriffe, aus dir selbst, auch die Welt, auch die Gottheit, auch das Gemeinwesen u. s. w.!" — Wie hierin der Umsturz alles Heiligen und des Heils selbst, ja der ganzen Naturordnung lag, spricht laut aus der neuesten Geschichte, auch der Jugendbildung; aber nicht ohne Trost, denn das Einlenken zum Rechten läßt sie uns im Schul- und Erziehungswesen bereits erkennen. — Doch so weit mußte es kommen, da man von dem christlichen Bildungsprincipe ablenkte" — *).

K—sch.

Phlegma. Daß man von phlegmatischen Kindern spricht und manchen Kindern mehr oder weniger Phlegma zuschreibt, ist Eltern und Erziehern am ersten bekannt. Dem Menschen oder dem Kinde angeboren zeigen sich nämlich, nach Beneke's philoso-

*) Betreffend den Philanthropinismus u. s. w. siehe auch in der Real-Encycl. d. Art.: „Erziehungssysteme d. neueren Zeit" und Dr. Niemeyer's (des Sohnes) „Ueberblick der allg. Gesch. der Erzieh. und des Unterrichts bis auf die neuesten Zeiten." S. 590. „Schule der Philanthropen."

D. Red.

phischer Darstellung, gewisse Grade der Reizempfänglichkeit, der Lebendigkeit und der Kräftigkeit, und zwar so, daß jeder Grad der einen Eigenschaft mit jedem Grade der andern zusammen und in jedem psychischen und leiblichen Grundsysteme in besonderer Art gegeben sein kann. — Was durch diese drei Grundbeschaffenheiten der Urvermögen für die spätere psychische Entwickelung bedingt wird, läßt sich mit der größten Bestimmtheit angeben. Man sehe darüber Beneke's „Erziehungslehre" u. s. w. 1. Th. S. 545 ff. Es fragt sich aber hier, wie hat sich der Erzieher in Ansehung der Verschiedenheiten, in welchen jene Urvermögen bei den verschiedenen Individuen gefunden werden, zu verhalten?

Unstreitig hat er dieselben zu nehmen, wie sie gegeben sind, schon aus dem einfachen Grunde, weil er sie in keiner Art wesentlich umzuändern vermag. Nur suche er dem etwa eintretenden Uebermaße durch Einwirkungen von entgegengesetztem Character entgegen zu wirken. Dem übermäßig lebhaften Kinde lege er mancherlei Hemmungen in den Weg oder führe es von einer andern Seite zur Beschäftigung mit dem nur unvollkommen Aufgefaßten, zur Vollendung des unvollendet Gelassenen zurück. Das phlegmatische Kind sporne er an, bringe es so viel als möglich in Verbindung mit muntern Kindern, gebe ihm von mannigfachen Seiten her lebhafte Reize zur Thätigkeit u. s. w. Hierbei kommt es freilich vor Allem darauf an, sich zu überzeugen, daß die vorliegenden ungünstigen Entwickelungen in einem Mangel der angebornen Anlagen, und nicht vielmehr der angebildeten ihren Grund haben. So kann Phlegma allerdings aus Mangel an Lebendigkeit oder an Reizempfänglichkeit (Erregbarkeit) hervorgehen; aber auch aus Faulheit (Vielfachheit der ungebildeten Vegetationskräfte). S. Beneke's „Erziehungslehre" 1. Thl. S. 128 u. 342 ff.), und aus Mangel an aufregenden Interessen (angebildeten Trieben). In dem erstern Falle vermag der Erzieher nur einzeln und oberflächlich von Seiten der Erregungen zu bessern; in den beiden letzten dagegen ist, wenn auch zuweilen erst in längerer Zeit, stets eine Radicalcur möglich, sobald er nur mit Einsicht und Energie auf die Fortschaffung des Hemmenden, oder auf die Herbeischaffung des Fehlenden hinarbeitet. So bei vielen andern Unvollkommenheiten des Vorstellens, Fühlens und Thuns.

10.

Physik s. Naturlehre.

Physiognom — Physiognomie — Physiognomik. Jeder Pädagog möchte auch ein Physiognom sein und, mit Hilfe der Physiognomik, Physiognomieen studiren, wenn nur der Grund dieser Hilfe nicht auf schwachen Füßen stände. — Physiognomie nennt man das Ansehen eines Menschen, oder sein ganzes Aeußere, besonders das Gesicht, in sofern es eine natürliche und bleibende Beschaffenheit (φυσις) des Geistes ausdrückt, und Physiognomik bedeutet die Wissenschaft oder Kunst, in dem Ansehen des Menschen, besonders aus dem Gesicht und aus gewissen gleichförmigen Aeußerungen desselben eine habituelle Geistesbeschaffenheit zu erkennen. Wer dieser Wissenschaft huldigt, heißt ein Physiognom. Was die Sache selbst betrifft, so ist sie sehr alt, wie man aus der Anecdote vom Socrates sieht, dem ein Physiognom seiner Zeit, Namens Zopyr, es ansehen wollte, daß er zur Wollust geneigt wäre. Darüber lachten zwar die Schüler des Philosophen, allein dieser selbst war aufrichtig genug, dem Physiognomen Recht zu geben, indem er gestand, daß er von Natur einen Hang zur Wollust gehabt, denselben aber durch eigene Anstrengung unterdrückt habe. — Auch findet sich bereits unter den Schriften des Aristoteles eine Art von Physiognomik, die aber wohl nicht echt ist, ja schon Pythagoras soll die Physiognomie nicht unberücksichtigt gelassen haben, so wie überhaupt das Studium der Physiognomik den Alten nicht fremd war; daher sagt Petronius: Ex vultibus hominum mores cognosco. — Man scheint selbst aus der Physiognomie der Kinder einen Rückschluß auf ihre Erzeugung gemacht zu haben. —

Daß das Innere sich in dem Aeußeren nach Naturgesetzen, unter welchen beide mit einander verbunden sind, ausdrücke, ist nicht zu zweifeln. In dem ganzen Reiche der Natur, das unsern Blicken eröffnet ist, findet Wechselwirkung zwischen dem Innern und Aeußern, zwischen Geist und Materie Statt, und das Band zwischen beiden ist die Form (Bildung). Die vollkommenste Wechselwirkung aber zeigt sich in den höchsten Erscheinungen der Natur, d. h. im Thierreiche Die Formen des Thierreichs tragen verschiedene, dem lebendigen Naturforscher verständliche Charactere. Die Kopfbildung des Wolfes, des Fuchses oder des Löwen z. B. drückt jede einen eigenthümlichen Character aus; dem Wolfe legt man bekanntlich räuberische Tücke, dem Fuchse List und Verschlagenheit, dem Löwen Stärke und Großmuth bei, ja man stellt diese Thiere sogar als Symbole der angezeigten Eigenschaften auf, diese Thiersymbolik ist nicht willkürlich und reicht bis in die ältesten Zeiten.

Da nun insbesondere das Gesicht, als der vordere Theil des Kopfes, an welchem die edelsten Organe der Weltauffassung und Natureinwirkung sich vereinen, diesen Ausdruck zeigt, so legt man auch den Thieren eine Physiognomie im weiteren Sinne, als einen Ausdruck des Gesammtcharacters einer Thierclasse, bei. — Neulich hat man angefangen, die Physiognomik auch auf Pflanzen anzuwenden. Es ist aber dabei nicht viel herausgekommen. S. La Sue's Grundlinien zur Physiognomik aller lebenden Körper vom Menschen bis zur Pflanze. Aus dem Französ. mit Zusätzen. Leipzig, 1798. 8. — Ja der Neapolitaner, Joh. Bapt. della Porta, hat sogar eine Physiognomia coelestis (Neapel, 1603. 4.) herausgegeben. Man kann leicht denken, daß diese himmlische Physiognomik noch seltsamere Träume, als jene Pflanzenphysiognomik enthält.

Am ausdrucksvollsten und am ausdrucksfähigsten ist bekanntlich das menschliche Gesicht, weshalb man es allein ein Antlitz, einen Spiegel der Seele nennt. Ausdrucksvoll, da der Geist, mit Freiheit und Bewußtsein ausgerüstet, sich in mannigfaltige Charactere gestaltet, und in seiner erkennbaren, allseitigen Beziehung auf die Welt mittelst des Körpers einen Reichthum bedeutungsvoller Zustände und Aeußerungen offenbaren muß; ausdrucksfähig, weil die Haut des Gesichts frei von allen Bedeckungen, welche wir bei den Thieren finden, ferner sehr zart und beweglich, das Innere auch mannigfaltig auszuprägen vermag. In dem Begriffe der Physiognomie liegt aber zugleich, daß das Aeußere eine natürliche und bleibende Beschaffenheit des Geistes ausdrücke, d. h. eine solche, welche ent-

weder auf der körperlich bedingten Anlage beruht, oder zwar auch von Freiheit abhängig, aber durch Gewohnheit unwillkürlich und fest, oder wie man sich ausdrückt, zur andern Natur geworden ist. Denn durch Uebung des Denk-, Gefühls- und Begehrungs-Vermögens entsteht eine bestimmte Denk-, Gefühls- und Begehrungs-Weise. Wie der Körper die Geisteswirksamkeit bedinge, und wie diese Denk- und Sinnesweisen auf das Aeußere einwirken, ist eben so unerklärlich, als die Wechselwirkung der Seele und des Körpers überhaupt; daß letztere aber, Einschränkungen und Ausnahmen abgerechnet, welche in der Natur überall vorkommen, sich einprägen und ihren bestimmten Ausdruck haben, ist nicht zu bezweifeln, und man kann sich wohl im einzelnen Falle irren, wenn man Jemanden ein kluges oder dummes Gesicht beilegt, nicht aber darin, daß es kluge und dumme Gesichter gibt, daß die Herzensgüte und die Schlechtigkeit ihren eigenen stehenden Ausdruck haben u. s. w. Darauf beruht die Nothwendigkeit und Sicherheit der plastischen und mimischen Kunst, sowie der allgemeinen Beurtheilung von Seiten der Beschauer bei Unterscheidung von Würde und Gemeinheit u. s. w.

Ferner schließt der Begriff der Physiognomie die zufälligen oder ganz physischen Veränderungen und Bewegungen aus, und fördert blos bleibende Beschaffenheiten, oder gleichförmig wiederkehrende Veränderungen und Wirkungen des Körpers, welche jenen natürlichen und bleibenden Beschaffenheiten der Seele so entsprechen, daß sie als deren Zeichen angesehen werden können. Hieher rechnet Kant in seiner „Anthropologie" (S. 270 ff.) in Hinsicht des Gesichts 1) die Gesichtsbildung, in deren Profil hauptsächlich das Characteristische sich zeigt; 2) die Gesichtszüge; 3) Mienen oder in Bewegung gesetzte Gesichtszüge, insofern sie habituelle (gleichförmig wiederkehrende) Gesichtsgeberdungen sind. Vgl. auch W. Sihler's Symbolik des Antlitzes. Berlin, 1829. 8. — Uebrigens sind auch andere Aeußerungen des Menschen characteristisch, jedoch in verschiedenen Graden, z. B. der Gang, die Stimme und Sprache, welche mehr als Alles den Geist verstehen läßt (Physiognomik) — Schrift (Handschrift) u. s. w.

Auf diese characteristischen Aeußerungen gründet sich nun die Physiognomik, von welcher Kant und Mehrere behaupten, daß sie nicht zur Wissenschaft werden könne, weil der Eigenthümer einer menschlichen Gestalt, die auf gewisse Neigungen oder Vermögen des angeschaueten Subjects hindeutet, nicht durch Beschreibung nach Begriffen, sondern durch Abbildung und Darstellung in der Anschauung oder ihrer Nachahmung verstanden werden kann; wo die Menschengestalt im Allgemeinen, nach ihren Varietäten, deren jede auf eine besondere, innere Eigenschaft des Menschen, im Innern hindeuten soll, der Beurtheilung ausgesetzt wird. — Krug in seinem philosophischen Wörterbuche (unter Physiognomik) urtheilt: „Wenn die Physiognomik nicht aller wissenschaftlichen Grundlage entbehren soll, so muß sie von einem gründlichen Studium der Anthropologie sowohl in somatischer als in psychischer Hinsicht ausgehen." Der Lehrer und Erzieher mag sich, insofern er Physiognom sein will bei seinen Zöglingen, wohl hüten, daß er dieselben nicht nach einzelnen Aeußerlichkeiten beurtheile, sondern dieselben in ihrer Gesammtheit so viel als möglich erfasse, wenn sein Urtheil nur einigermaßen sicher werden soll. — S. Niemeyers „Grundsätze" 1. Thl. S. 521 ff.

Schriften: Camper über d. natürlichen Unterschied der Gesichtszüge u. s. w. aus d. Holländ. übersetzt v. Sömmering (Berlin, 1792 mit Kupfern.). Maaß Ideen zu einer physiognomischen Anthropologie. (Leipzig, 1791. 8.) Schadow Gttfr. Polyklet oder v. d. Maßen des Menschen nach dem Geschlecht u. Alter u. s. w. Berlin 1834. 4. — Desselben Nationalphysiognomieen oder Beobachtungen üb. d. Unterschied der Gesichtszüge u. die äußere Gestaltung des menschl. Kopfes u. s. w. Ebend. 1835. 4. Die zweite Schrift schließt sich genau an die erste an und beide sind mit interessanten Steindruck-Abbildungen in Fol. ausgestattet. S. auch in d. Pädagog. R.-Encycl. die Art.: Anthropologie, Gall, Lavater.

Physische Erziehung (s. Erziehung — körperliche).

Plamann (Joh. Ernst). Dieser unter den Pädagogen neuerer und neuester Zeit seinem Namen nach wie verschollene Mann verdient in der That in die Gallerie derer gestellt zu werden, welche als vorzügliche Freunde der Pestalozzischen Schule noch heute unsrer Achtung werth sind. Obschon nur Vorsteher einer Erziehungsanstalt in Berlin, hat er doch in seiner Zeit so wohlthätig nach außen gewirkt, daß wir nicht umhin können, dem verdienten und bescheidenen Ehrenmanne auch in unsrer P. R.-E. ein kleines Denkmal zu setzen.

Es ward am 22. Juni 1771 zu Repzin in der Neumark von unbemittelten, aber rechtschaffenen Eltern aus dem Bürgerstande geboren, genoß seine erste Bildung zu Berlin auf der königl. Realschule, dann auf dem Joachimsthalschen Gymnasium unter dem zu seiner Zeit berühmten Schulmanne Meierotto. Michaelis 1790 bezog er die Universität Halle, um Theologie zu studiren. Hier weihete ihn der sel. Niemeyer für die Pädagogik. Nachdem er einige Jahre im Hause seines Schwagers zu Neustadt-Eberswalde sich mit Unterrichten beschäftigt und die zur Erlangung einer Predigerstelle nöthigen Examen gemacht hatte, ging er im Jahre 1797 nach Berlin zurück und wandte sich hauptsächlich der Pädagogik zu, beschäftigte sich zuerst mit den Meisterwerken der Alten und versuchte sich in poetischen Arbeiten. Er gab in Berlin an dem Messow'schen Institute, so wie an einer Handlungsschule Unterricht und ging damit um, ein eigenes Institut zu gründen.

Jetzt war die Zeit gekommen, wo Pestalozzi's Ruf über die Alpen drang; da trieb es unsern Plamann, den bald überschätzten, bald herabgewürdigten Schweizer Pädagogen selbst zu sehen. A. Tiedge, mit dem er in einem recht vertrauten Verhältnisse stand, regte ihn dazu an durch die Schrift Pestalozzi's: „Wie Gertrud ihre Kinder lehrt." Mit geliehenem Gelde trat er am 8. Mai 1803 seine Reise nach der Schweiz an. Vorher hatte er in freudiger Begeisterung unter Anderm Folgendes an Pestalozzi geschrieben: „Dank ist ein kraftloses Wort gegen die Begeisterung, die Ihre Briefe über Unterricht in mir entglüht haben; aber Sie werden ihn nicht verschmähen, Sie werden ihn nicht überhören in dem lauten Beifall, den Nationen Ihnen zollen. Dafür bürgt mir Ihr Herz, edler Mann! der die geheimsten Entwickelungsgesetze der menschlichen Seele so lebendig und wahr entfaltet, und mit weiser und fester Hand den Gang der Kunst zu ihrer Ausbildung vorzeichnet. Sie haben auch mich mit dem Lichte der Wahrheit überstrahlt und mir den Busen erwärmt,

daß ich den heiligen Beruf fühle, in meinem Vaterlande zu gleichen Zwecken nach meinen Kräften zu wirken. Aber soll mich der Ausspruch unsers großen Lehrers „Viele sind berufen, doch Wenige auserwählt," nicht abschrecken, soll ich vom Geisttödtenden Schlendrian, dem ich bisher im Lehrgeschäft dienen mußte, mit Kraft mich losreißen, und der verwahrlos'ten Jugend ein nützliches Werkzeug zur Veredelung ihrer selbst werden, so bedarf es noch Ihrer Belehrung und nachsichtsvollen Führung. O, wollten Sie mich derselben würdigen, wollten Sie mich ein Zeuge sein lassen Ihres Verfahrens, mich näher von Ihren Grundsätzen unterrichten, ja, dann hoffe ich mit Selbstvertrauen und Erfolg den Samen ausstreuen zu können, den Ihre Menschenfreundlichkeit mir anvertraut hat" u. s. w. Pestalozzi lebte und wirkte damals in Burgdorf. Es entspann sich bald zwischen Plamann und Pestalozzi eine auf gegenseitige Anerkennung gegründete Freundschaft; denn Plamann, mit den Leistungen der früheren pädagogischen Schulen wohl bekannt, mit wissenschaftlichen Kenntnissen, mit philosophischem Geiste, mit psychologischem Scharfblick begabt, war eine treffliche Ergänzung des Schweizer Reformators, der nur auf seine eigene Erfahrung und auf die Resultate seines allerdings originellen Geistes angewiesen war. Treuherzig eröffnete der letztere ihm daher einst, wie ihm, was er gewollt und geahnet, erst durch dessen schriftliche und mündliche Mittheilung klar geworden. Plamann schreibt:

„Pestalozzi nimmt mich mit Vaterarmen auf. Kein Mensch hat so schnell und so tief in mein Inneres geblickt, als er. Er kannte sogleich mein ganzes Wesen und drückte mich mit dem Feuer eines Bruders an seine Brust. An seiner Seite lernte ich fühlen, wie viel mir noch als Mensch fehlt. Ich ward bescheiden und bekannte es ihm mit thränendem Auge. Sie sind ein Kind der Natur, antwortete er mir, eingeweiht in die Regeln der Wissenschaft und Kunst, was ich nicht bin, und was man doch in der Welt sein muß. So wußte er mich aufzumuntern und mir wieder Zutrauen zu mir selbst einzuflößen. Ein Gedicht, das ich auf ihn machte, rührte ihn zu Thränen. Er erstickte mich fast mit Küssen und sagte: So hat mich noch Keiner gekannt."

Pl. verweilte mehre Wochen in Burgdorf und arbeitete mit an einer Rechtfertigung der neuen Methode. Pestalozzi gewann ihn so lieb, daß er ihn gar nicht fortlassen wollee; er bot ihm Reisegeld, um sich seine Verlobte holen zu können. Nur die ausdrücklichen Wünsche von Plamann's Vater und Schwester bewogen ihn endlich zu der Aeußerung, daß er ihn zwar nicht fortlassen, ihn aber auch nicht länger halten könne.

Nach Berlin zurückgekehrt, suchte Plamann die gewonnenen Ansichten bei seinem Unterrichte practisch auszuführen und die Methode auch auf andere Gegenstände anzuwenden. Er stand in stetem schriftlichen Verkehr mit Pestalozzi und dessen Gehilfen, besonders mit dem trefflichen Niederer. Die Schweizer nahmen den innigsten Antheil an seinem Unternehmen, theilten ihm ihre Versuche mit, erwarteten sehnlichst das von ihm versprochene Werk. Pl. ließ nämlich im Jahre 1805 erscheinen:

„Einzige Grundregel der Unterrichtskunst nach Pestalozzi's Methode, angewandt in der Naturgeschichte, Geographie und Sprache." Halle b. Renger. (22 gGr.)

Pl. zeigte, auf welchem tief psychologischen Grunde Pestalozzi's System beruhe, wie es aus den Gesetzen des menschlichen Denkens nothwendig hervorgehe. Weil man aber von einer Grundanschauung ausgehen, diese in ihre einzelnen Theile verfolgen, sie dann mit andern, ihr verwandten, verbinden müsse, trat er gegen Pestalozzi's Ansicht, im Buch der Mütter, am menschlichen Körper den ersten Unterricht zu beginnen, auf, weil die Vergleichung desselben mit dem Thierkörper dem Kinde nicht so nahe liege, dem Unterrichte des Lehrers vorbehalten bleiben müsse. Daher sei es zweckmäßiger, daß die Mutter von Gegenständen, welche in größerer Mannigfaltigkeit im Anschauungskreise des Kindes liegen, von Hausgeräthen, Kleidungsstücken, ausgehe. Er wendet dann die Grundsätze der Methode auf die Naturgeschichte nach ihren drei Reichen, auf Geographie und deutsche Sprache an. Er versprach in einem zweiten Theile die Formen des übrigen Sprach- und geographischen Unterrichts, so wie der Technologie und Geschichte, die größtentheils schon entworfen, folgen zu lassen; doch dieser zweite Theil ist nie erschienen.

Durch die Achtung, in welcher er bei Pestalozzi stand, durch den Eifer, mit dem er sich der Sache annahm, durch die Schrift, die Methode erweiternd, ward er der Mittelpunct für die, welche im preußischen Staate sich den neueren Ansichten anschlossen und dieselben auszuführen strebten: sie wandten sich an ihn, um Anleitung, Lehrbücher, Schulpläne zu erhalten, die Erweiterungen und den Erfolg der Methode kennen zu lernen. Auch mit dem Auslande stand er deshalb in Verbindung.

Schon seit seiner Rückkehr aus der Schweiz ging er damit um, selbst ein Institut zu gründen und dabei Pestalozzi's Methode einzuführen. Er erhielt dazu die königliche Erlaubniß schon am 29. Nov. 1803, die Anstalt selbst aber eröffnete er erst Michaelis 1805 mit seinem Freunde Schmidt, und erhielt bald darauf einen Gehilfen aus der Schweiz, Breißig genannt. Sein Unternehmen erregte viel Aufmerksamkeit und erfreute sich eines günstigen Erfolges. Im folgenden Jahre gab Pl. folgende lehrreiche Schriften heraus:

1) Anordnung des Unterrichts für eine Pestalozzische Knabenschule. Halle b. Renger. 1806. (6 gGr.) 2) Elementarformen d. Sprach- u. wissenschaftlichen Unterrichtskunst. 1. Th. 1.—3. Bd. gr. 8. Berlin, Sander. 1806. (4 Thlr.)

Ostern 1812 gab Pl. seine Schule auf und reis'te noch einmal in die Schweiz zu seinem Pestalozzi, um sich mit den Fortschritten seiner Methode genau bekannt zu machen und zu sehen, wie man sie dort trieb. Als er wieder zurück kam, fing er von Neuem an zu pestalozziren, und kaufte in Berlin zur Einrichtung eines Instituts ein eignes Haus. In demselben Jahre und weiter schrieb er:

Beiträge zur pädagogischen Kritik (zur Vertheidigung der Pestalozzischen Methode). 2 Stücke. Leipzig. 8. 1812—15 bei Rein. (1 Thlr.)

Die nähere Beschreibung des neuen Pestalozzischen Instituts zu Berlin findet sich in der untengenannten Biographie Plamanns, von Dr. Franz Bredow entworfen. Pl. hielt durchaus die Pestalozzischen Prinzipien fest, sich im Anfange streng an die gegebenen For-

men der Schweizer bindend, allmählich sie selbstständig weiter entwickelnd und auf andere Fächer anwendend: er wollte die Kraft des Kindes stärken, bezweckte das Können und nicht das Wissen, worauf die meisten Schulen hinzielten. Er hatte die Freude, daß sich von allen Seiten her beamtete und unbeamtete junge Männer zu ihm hindrängten. Später gab er das Institut wieder auf. Den weitern Gang seines Lebens übergehen wir hier und bemerken nur noch, daß er unter Leiden des Körpers und der Seele am 3. Sept. 1834 sanft entschlief, um jenseits den Lohn eines treuen Arbeiters zu empfangen.

Pl. war von mittlerer Größe, breitschultrig, aber nicht von starkem Körperbau; eine freie hohe Stirn, die Haare etwas lang nach hinten zugekämmt; die regelmäßigen Gesichtszüge drückten Offenheit und Klarheit, ein freundliches, liebevolles Wesen aus. Leider! erfreute er sich keiner festen Gesundheit und war schon von Jugend auf manchen gefährlichen Krankheiten unterworfen, nur durch eine äußerst regelmäßige Lebensweise und durch die sorgsamste Pflege seiner Frau erhielt er sich so viel als möglich für ununterbrochene Thätigkeit aufrecht.

Nicht allein für die Poesie, auch für die andern Künste besaß Pl. ein sehr empfängliches, reichbegabtes Gemüth. Musik trieb er in seiner Jugend fast leidenschaftlich. In der Malerei zog ihn besonders die Darstellung schöner Landschaften an; das hing mit seiner innigen Liebe für die Natur zusammen. An seiner Familie hing er mit der größten Innigkeit. Er besaß viel geselliges Talent. Wenn auch gewöhnlich ernst, konnte er doch im engern geselligen Kreise stets recht heiter sein und die tiefen Falten seines reichen Gemüthes entwickelnd, mußte er jeden durch seine Einfachheit, Innigkeit, Herzlichkeit ansprechen. Daher hielten seine Freunde an ihm, so wie auch seine Zöglinge an ihm hingen. Sein Vaterland war ihm über Alles theuer, und den innigsten Antheil nahm er an der Befreiung Deutschlands vom fremden Joche. Wie er mit Liebe erfüllt war gegen Familie, Freunde und Vaterland, so war er auch stets bereit zu helfen, beizustehen, wo wahre Noth ihm entgegentrat. Stets nur das Rechte im Auge habend und von inniger Liebe zu seinen Mitmenschen erfüllt, setzte er zu leicht dieselbe Gesinnung bei denen, die ihn umgaben, mit denen er zu thun hatte, voraus; daher er, ungeachtet seines psychologischen Scharfsinnes, nicht recht seine Leute beurtheilte und sich manchmal bitter in der guten von ihnen gefaßten Meinung getäuscht sah. Das schmerzte ihn sehr und trug wohl mit bei, daß er sich immer mehr von den Menschen zurückzog.

Eine ausführliche Darstellung Plamanns und seines Wirkens findet sich in folgender Schrift.

J. E. Plamann, Vorsteher einer Erziehungsanstalt zu Berlin. Aus seinen hinterlassenen Papieren und Briefen dargestellt von Dr. Franz Bredow. Breslau, J. Max und Comp. 1836.

Durch diese Schrift wurde Professor Klöden in Berlin, ehemaliger Lehrer in Plamann's Anstalt, veranlaßt: „Erinnerung an J. E. Plamann und seine Anstalt" in dem Schulblatte für die Provinz Brandenburg mitzutheilen. Jahrg. 1836. S. 294 ff. Auch wurde dieselbe der Lebensbeschreibung, welche sich über Pl. in den bei Basse in Quedlinburg erscheinenden „Bildnissen und Lebensbeschreibungen der berühmtesten und verdienstvollsten Pädagogen und Schulmänner" vorfindet. Lieferung V. S. 99 ff. hauptsächlich zu Grunde gelegt.

Die frühesten Nachrichten über Pl. Leben und Wirken erschienen bald nach seinem Tode von dem Dr. Köpke in den Berlinischen Nachr. 1834. Beil. Nr. 223, woraus die Mittheilungen über Pl. in dem neuen Nekrolog der Deutschen (12. Jahrg. 2. Bd. S. 653.) entnommen sind. Sie weichen in mehrern Angaben von Bredow ab und sind unzuverlässig.

Eine kurze Notiz über Plamanns Institut theilt auch Dr. Kröger mit im 2. Bande seiner Reisen durch Deutschland und die Schweiz. S. 238. Desgl. Dr. Hergang im „Liter. Wochenbl. für Kirche und Schule." Jahrg. 1837. Nr. 42. S. auch Allgem. Schulz. Jahrg. 1809. Nr. 178. 10.

Plan s. Lehrplan.

Plato (Karl Gottlieb), geb. am 6. April 1757 zu Halbau in der Oberlausitz, wo sein Vater Pastor war, erhielt seine wissenschaftliche Ausbildung in Schulpforte und auf dem Gymnasium zu Budissin, wo Demuth, Petri, Faber, Cober und Rost sich um den Jüngling verdient machten. Nach vollendeten Gymnasialstudien benutzte er die Vorträge der ausgezeichnetsten Lehrer in der Philosophie und Theologie auf der Universität Leipzig und sammelte sich durch die eifrige Lectüre der damals vorhandenen Erziehungsschriften pädagogische Kenntnisse. Die Sorge für seinen Unterhalt nöthigte schon den angehenden Studirenden, Privatunterricht zu ertheilen. Am Schlusse seiner academischen Studien kam Plato auf Empfehlung des Superintendenten Körner als Hauslehrer zu einer zum Theil auf ihren Gütern in der Nähe von Leipzig wohnenden Familie. Da Rosenmüller durch die Kenntnisse einer von Plato unterrichteten Schülerin, welche er vor ihrer Confirmation prüfte, sehr befriedigt ward, so wählte er denselben 1791, als dieser eben im Begriff stand, eine Hauslehrerstelle in Kurland anzunehmen, zum Lehrer seiner jüngern Söhne. Im folgenden Jahre brachte ihn der ehrwürdige Rosenmüller dem geh. Kriegsrathe Müller zur Organisation der am 16. April 1792 eröffneten Rathsfreischule in Vorschlag. Plato vollzog dadurch ein Werk von eigenthümlichen Schwierigkeiten, da er selbstständig durch Einführung einer geisterweckenden Methode und menschlichen Disciplin die Bahn zu einer bessern Gestalt des Volksschulwesens brechen mußte. Ihm war die Aufgabe gestellt, nicht allein eine verwilderte Jugend zu veredeln, sondern auch geschickte Lehrer zu bilden; Letzteres war um so schwieriger bei der Verachtung, welcher damals die Volksschullehrer ausgesetzt waren, bei großem Mangel an pecuniären und literärischen Hilfsmitteln. Dennoch wußte Plato für die neu errichtete Anstalt, welcher bald die Aufmerksamkeit und der Beifall edler Zeitgenossen zu Theil ward, durch Wort und Beispiel tüchtige Mitarbeiter zu bilden. Auch als Präses der 1795 gestifteten pädagogischen Gesellschaft wirkte er für diesen Zweck. Obgleich dem Begründer der Freischule schon in den ersten Jahren ihres Bestehens mehrmals Aussichten zu glänzenden Wirkungskreisen außer Leipzig sich öffneten, so zog er es doch vor, der aus Liebe zur guten Sache begründeten und mit seltner Treue gepflegten Anstalt die ganze Kraft des reifern Mannes-

alters zu widmen. Er wirkte als Director der Freischule, des Arbeitshauses für Freiwillige, längere Jahre auch des Waisenhauses und eines Privatinstituts. Nachdem er 1792 für die Einrichtung der Schule eine Gratification von 150 Thlrn. erhalten hatte, verwaltete er sein Amt ohne feste Besoldung, bis er in Folge eines auswärtigen Rufs 1795 mit 300, später mit 500 Thalern besoldet wurde, welche Summe allmählich und 1819 bis auf 1000 Thlr. vermehrt wurde.

Mehrfache Angriffe von Obscuranten und die Kämpfe, welche die Freischule insbesondere nach dem Ableben des hochverdienten Müller zu bestehen hatte, konnten seinen Muth nicht schrecken, seine Festigkeit nicht beugen, seine Freudigkeit im Wirken für Licht und Recht nicht hemmen. Trotz der angedeuteten und vieler andern Hindernisse, zu welchen auch die Beschränktheit des Locals gehörte, gelang es doch den Bestrebungen des unermüdlich thätigen Vater Plato und seines Dolz, welcher mit ihm ein Herz und eine Seele durch ein wahrhaft rührendes 40jähriges Freundschaftsbündniß verkettet der Jugendbildung voll edlen Eifers sich widmete, die Freischule zu einer Musterschule zu erheben, welche Vorbild für viele andere in und außer dem Vaterlande gegründete Volksschulen geworden ist und durch die in jener gebildeten Lehrer — die Zahl derselben beläuft sich auf 157 — in die Schulverbesserung unsers deutschen Vaterlandes mächtig eingegriffen hat. Plato wirkte insbesondere segensreich als practischer Pädagog. Mit vorzüglicher Liebe gab er sich dem Elementarunterrichte hin, behandelte gern Bibelkunde, Geographie, Anthropologie, Diätetik und Erziehungslehre, in welcher letztern er die jedesmal abgehenden Schülerinnen unterwies. Mit practischem Blicke wußte Vater Plato für den Unterricht das Brauchbarste auszuheben, durch die Lebhaftigkeit seines Vortrags die Geister zu fesseln und durch die Herzlichkeit seiner Rede zu ergreifen. Zu jeder Lehrstunde bereitete er sich gewissenhaft vor und war in seinem Elemente, wenn er lehrte. Wahre Kinderfreundlichkeit erleichterte ihm die unablässigsten Anstrengungen, bei welchen er sich oft nicht die nothwendige Erholung in geselligen Kreisen und in der freien Natur gönnte und selbst bei körperlicher Kränklichkeit ausharrte. So lange es seine Kraft gestattete, waltete er unermüdet in einem äußerst geschäftsreichen Wirkungskreise von der Frühe des Tages bis zum späten Abende. Nach abgehaltenen zahlreichen Lehrstunden sprach er als mahnender Freund zu einzelnen Zöglingen oder väterlich berathend zu Eltern und Lehrern, oder er beförderte geschickte junge Männer durch Empfehlung zu den ersten Wirkungskreisen oder bildete sich selbst fort durch das Lesen von den wichtigsten in seinen Beruf einschlagenden Schriften, welches er bis zu seinem letzten Krankenlager fortsetzte. Nothgedrungen trennte er sich von dem Geschäfte, in welchem er das Glück seines Lebens fand, von den Lehrern, als ihm 1828 ein unheilbares Brustübel anhaltendes Sprechen unmöglich machte. Dann erst nahm er die ihm vom Stadtrathe angetragene Erleichterung an und legte seine Lehrstunden nieder, setzte aber die Directorialarbeiten, zu denen ihn Umsicht, Würde und Energie in hohem Grade befähigten, auch in den 5 letzten leidensvollen Lebensjahren fort. So lebte er seiner Freischule, welcher er 41 Jahre mit bewährter Einsicht und lobenswürdiger Aufopferung vorstand, bis ihn nach einem Leben voll Mühe und Kämpfe der Engel des Friedens in das Land der Vollendung einführte. Denn am 25. April des Jahres 1833 schied Vater Plato aus dem Kreise der Seinigen. Aber das Andenken des edlen Menschen- und Jugendfreundes ist in Segen geblieben. Herrlicher kann sein Verdienst nicht geschildert werden, als durch die beredte Darstellung des bis zum letzten Athemzuge mit Brudersinne und wahrhaft kindlicher Pietät ihm zugethanen Herzensfreundes Dolz, der dem vorangegangenen Freunde am ersten Morgen des Jahres 1843 in die schöne Heimath folgte. Der treffliche Dolz feierte seinen Plato nicht nur an dessen Begräbnißtage durch eine über Sir. 33, 18. gehaltene gemüthvolle Gedächtnißkatechese, sondern er schilderte auch dessen Persönlichkeit, Character, segensreiche Wirksamkeit in seiner letzten Schrift: die Rathsfreischule in Leipzig, während der ersten 50 Jahre ihres Bestehens. Leipzig, 1841 und noch in seinem letzten bei der Jubelfeier der Anstalt gehaltenen öffentlichen Vortrage. An dem Morgen dieses Tages, des 16. April 1842, brachten, wie in der von Dolz und Plato herausgegebenen, bei Hofmeister] in Leipzig erschienenen „Jubelfeier der Rathsfreischule zu Leipzig" auch berichtet ist, dankbare Zöglinge dem unvergeßlichen Lehrer auf rührende Weise ihre Huldigung dar, zum schönen Zeugnisse, daß Denkmale in Menschenherzen gegründet noch lange nach dem Heimgange der geschiedenen Wohlthäter von ihnen zeugen, neuen Geschlechtern ihren Ruhm verkünden und ihr Gedächtniß erhalten noch für die spätesten Enkel.

Plato hat, außer Beiträgen zur Jugendzeitung, zur Jenaer allgemeinen und zur Leipziger Literaturzeitung, außer den bei Müllers, Weiße's, Rosenmüllers Gedächtnißfeier durch den Druck veröffentlichten Reden, folgende Schriften verfaßt:

Kurze Nachricht v. d. Einricht. d. Freischule in Leipzig 1793. Einige Gedanken ü. d. gewöhnl. ABC-Bücher u. s. w. Ebend., 1797. Buchstaben- u. Schriftzeichen z. Lesemaschine f. Schulen. Ebend., 1797. Vorübungen im Lesen und Denken. Ebend., 1797. 10. Aufl. 1841. Deutschl. Giftpflanzen u. s. w. Ebend., 1815. 2. Aufl. 1816. 3. Aufl 1820. 1. Forts d. deutschen Giftpflanzen. Ebend. 1822. Schulgebete z. Gebr. f. Bürgerschulen. Zunächst f. d. Freischule z. Leipzig. 1817.

Plato (Georg Justus Karl Louis), der älteste Sohn des Vorgenannten, geb. zu Leipzig am 7. Sept. 1803, erhielt den ersten Unterricht von dem durch die treueste Fürsorge um ihn hochverdienten Vater und in der Rathsfreischule. Nachdem er vom Jahre 1817 an auf der Thomasschule unter Rost's Leitung seine wissenschaftliche Vorbildung gewonnen hatte, studirte er auf der Universität Leipzig vom Jahre 1821 Philosophie, Theologie und Pädagogik. Die Vorliebe für den Beruf des Erziehers ward in ihm von seinem Vater, welcher den Sohn früh in das Geschäft des Lehrers einweihte, durch Wort und Vorgang genährt. Nicht minder trug zu seiner pädagogischen Ausbildung der Unterricht von dem gefeierten Dolz und der stete Umgang mit diesem Edeln bei, welcher ihm von zarter Kindheit an ein zweiter Vater gewesen und geblieben ist. Durch die Verdienste beider ihm lebenslang unvergeßlichen Wohlthäter wurde er befähigt, in Verbindung der practischen und theoretischen pädagogischen Thätigkeit einen seinen Wünschen entsprechenden Wirkungskreis zu finden. Dazu bot sich ihm Gelegenheit dar, indem er den 3. Sept. 1824 als Mitarbeiter an der

Rathsfreischule angestellt wurde und fast gleichzeitig als Privatdocent sich habilitirte. Am 13. Febr. 1828 wurde er außerordentlicher Professor der Philosophie bei der Universität, im Mai d. J. 1833 ordentlicher Lehrer an der Rathsfreischule und Directorialassistent. Von 1835—38 war er Mitgied der, vor Gründung des Seminars zu Grimma, in Leipzig niedergesetzten Prüfungscommission für Schulamtscandidaten. Den 6. Mai 1843 wurde er zum Vicedirector der vorerwähnten Anstalt ernannt.

Außer mannigfaltigen Beiträgen zur Jugend-, leipziger Literatur- und der allgemeinen Schulzeitung, zum Repertorium, zu Hanschmanns Schullehrer, zu Döhners sächsischem Volksschulfreunde; außer Abhandlungen und Katechesen in Tzschirners und Röhrs Magazin für christliche Prediger, in Schweizer's Magazin für deutsche Volksschullehrer schrieb derselbe:

De recta docendi ratione. Lipsiae, 1824. De causis quibusdam neglecti artis catecheticae studii. Lipsiae, 1828.

Auch gab er in Gemeinschaft mit dem langjährigen Freunde und Mitarbeiter seines Vaters, dem Amtsnachfolger von Dolz, dem ehrwürdigen M. Döring, heraus:

Worte der Verehrung, Liebe und Dankbarkeit gesprochen bei der Begräbniß- u. Gedächtnißfeier des hochverdienten Dolz. Leipzig, bei Hofmeister, 1843.

Plato. Dieser Weise des griechischen Alterthums, der als des Socrates gemüthvollster Schüler und als Fürst der Philosophen seiner Zeit noch heute gekannt, gerühmt und studirt wird, verdient auch von Seiten seiner Pädagogik in der pädag. Real-Encycl. zur wiederholten Beschauung der Lehrer und Erzieher dargestellt zu werden. Er ward Olymp. 87, 3 oder 429 vor Christus, am 7. Thargelion (21. od. 22. Mai) zu Athen oder, nach Einigen, zu Aegina geboren. Sein Geburtstag wurde wie der des Socrates von seinen Verehrern festlich begangen. Schon als Knabe zeigte er sich vorzüglich an Körper, Sinn und Geist. Er liebte sehr die Anstrengung der Gymnastik, beschäftigte sich aber auch mit der Malerei und Dichtkunst, bis er in seinem zwanzigsten Jahre den Socrates kennen lernte und sich nun ganz der Philosophie widmete. Diese lehrte er besonders in spätern Jahren in einem Garten, der, die Academie genannt, in der Nähe von Athen gekauft worden war. Man hat in neueren Zeiten ihr Verhältniß zur christlichen Religion nachzuweisen versucht.

Plato hat sich in mehrern Schriften über Erziehung und Unterricht ausgesprochen; indessen sind es vorzüglich zwei, welche zunächst in Betrachtung kommen, seine Bücher „über den Staat" und „über die Gesetze." In diesen beiden aber trägt er seine Pädagogik nicht vereinzelt, sondern im Zusammenhange und in Verbindung mit seinen ethischen und politischen Ansichten vor.

In jener bildet die Aufstellung des Begriffs von Gerechtigkeit und Ungerechtigkeit, so wie der Beweis, daß der Gerechte unter allen Verhältnissen glücklicher sei, als der Ungerechte, die Hauptaufgabe des Ganzen. Das Staatsideal wird nur zur Lösung dieser Aufgabe aufgestellt, wie denn auch die einzelnen von diesem Ideal mehr oder weniger abweichenden Staatsformen nur zu diesem Zwecke besprochen werden. Das Staatsideal soll nur, wie Schleiermacher gar recht behauptet, das vergrößerte Bild der Seele sein, um an demselben die Gerechtigkeit und Ungerechtigkeit besser zu erkennen. Ist aber der Staat das vergrößerte Bild der Seele, so muß er dieser nicht blos im Ganzen, sondern auch in seinen einzelnen Theilen entsprechen, und da nun Plato drei Classen von Bürgern als in seinem Staate nothwendig gesetzt hat, nämlich die Regierenden, die Wehrmänner und die Gewerbtreibenden, so sucht er auch drei diesen Classen entsprechende Functionen in der menschlichen Seele auf, das Vernünftige, das Eiferartige und das Begehrliche, und er sucht nun dieselben aus der Erfahrung und mit Hülfe des Grundsatzes zu begründen, daß dasselbe in derselben Zeit nichts Entgegengesetztes thun oder leiden könne, — ein Verfahren, wodurch jene Ansicht wesentlich unterstützt wird und das uns bestimmt berechtigt a) Alles, was von der Erziehung und Bildung jener verschiedenen Classen von Bürgern gesagt wird, auf diese Functionen der einzelnen Seele überzutragen und b) die Gerechtigkeit, welche der letzte Zweck des rechten Staatsverbandes ist, auch als den letzten Zweck aller Erziehung zubetrachten.

Die Gerechtigkeit des Staates setzt aber Plato in die Geschäftstreue der erwerbenden, beschützenden und berathenden Classe, also darein, daß jede von diesen Classen das Ihrige verrichtet, ohne sich in die Geschäfte der andern zu mischen, darein, daß die Gewerbtreibenden erwerben und gehorchen, die Wehrmänner den Staat schützen und den Regierenden zu Willen sind, diese aber regieren, nicht auf ihr, sondern nur auf das Wohl des Ganzen bedacht, und schon hieraus ist für den Einzelnen abzunehmen, daß er sich nach Plato's Ansicht nur dann in einem gerechten Zustande befindet, wenn die drei entsprechenden Functionen seiner Seele in einem gleichen Verhältnisse stehen, wenn also das Begehrliche zwar die Kraft des Begehrens hat, aber doch im Dienste des Vernünftigen steht und wenn dieses durch das Eiferartige unterstützt die Herrschaft über jene behauptet. Aber wir brauchen diesen für die Pädagogik des Plato außerordentlich wichtigen Satz nicht einmal als eine bloße Folgerung aus dem Ganzen seiner Demonstration zu betrachten, da er ihn selbst klar und bestimmt ausgesprochen und eben damit seiner Pädagogik ein rein ethisches Ziel gesteckt hat. — Dieses Ziel aber wie ist es zu erreichen? — Durch harmonische Ausbildung der Functionen der Seele im Staatsverbande. Freilich gibt Plato diese Antwort nicht in derselben Form, aber seine ganze Demonstration läuft doch im Wesentlichen auf ihren Inhalt hinaus, sobald wir nur von dem unter a) aufgestellten Satze die nöthige Anwendung machen und die im Detail vorgeschriebenen Bildungs- und Erziehungsmittel aus dem rechten Standpuncte betrachten, also namentlich nie vergessen, daß wir es mit einem Griechen zu thun haben, in dem die Ueberzeugung lebendig ist, daß der Mensch nur im Staate und nur bei einer zweckmäßigen Entwickelung seiner körperlichen Anlagen zur ethischen Einheit seiner Kräfte gelangen könne Dies vorausgesetzt, ergibt sich bei einer solchen Anwendung,

1) daß Plato für die Bildung der Gewerbtreibenden im Staate gar nicht gesorgt hat, vielleicht deshalb, weil die ihnen entsprechende Function der menschlichen Seele, das Begehrliche, nach seinen Ansichten gar nicht bildungsfähig ist;

2) daß er dagegen die Bildung der Wehrmänner, also des Eiferartigen in der Seele sehr genau bestimmt. Die Mittel, durch welche dieselbe hergestellt werden

kann, sind, seinen Auseinandersetzungen zufolge, die unter den Griechen herkömmlichen: Gymnastik und Musik. Plato ist nämlich weit entfernt, die Gymnastik blos als eine Kunst zu betrachten, die den Körper gesund erhalte und ihm Kraft, Gewandtheit und Schönheit verleihe, vielmehr erklärt er diesen Gesichtspunct selbst, so weitläufig er ihn auch verfolgt, für einen untergeordneten und setzt fest, daß die Gymnastik eben so wohl als die Musik dem Menschen zur Bildung seiner geistigen Kraft, namentlich zur Bildung des Eiferartigen verliehen sei. Doch, meint er, würde sie, übermäßig getrieben, Rohheit und Wildheit im Gemüthe erzeugen und müßte eben deshalb stets in Gemeinschaft mit der Musik getrieben werden. Beide Künste sollen sich also harmonisch durchdringen, so daß die Gymnastik den Muth stählt, die Musik dagegen die Liebe zum Schönen erzeugt und eben dadurch die Ausartung des Eiferartigen nach jener Seite hin verhindert.

Aber wie muß zu diesem Zweck, wie muß überhaupt die Musik, insofern sie Bildungsmittel des Eiferartigen ist, getrieben werden? Plato beantwortet diese Frage sehr ausführlich, indem er die angesehensten Dichterwerke und die üblichsten Harmonieen und Rhythmen kritisirend, sowohl den Inhalt und die Form der Erzählungen und Gedichte, als auch die Tonarten, welche der Bildung des Eiferartigen förderlich sind, genau bestimmt. Die wichtigsten Resultate, zu denen er dabei gelangt, lassen sich in folgenden Sätzen zusammen fassen:

Der Inhalt der Erzählungen und Gedichte muß durchaus sittlich und nur auf die Bildung zur Tugend berechnet, also nicht blos Alles aus ihnen verbannt sein, was das Eiferartige zur Rohheit, zur Feigheit, zur Unbesonnenheit stimmen könnte, sondern auch dafür gesorgt sein, daß darin nur würdige Vorstellungen von den Göttern, den Heroen und der Unterwelt vorkommen. Dieselbe Forderung stellt er an die Form der Gedichte; auch sie soll lediglich auf einen sittlichen Zweck berechnet sein, und da dies weder bei der dramatischen, noch bei der epischen Form der Fall ist, so wird nur die rein erzählende gestattet. Eben so werden viele Tonarten verworfen, als zu kläglich die halblydische und die hochlydische, und als zu weichlich die ionische und lydische. Nur eine gewaltige, die den Character der Besonnenheit an sich trägt, nur die dorische und phrygische werden behalten. Nach denselben Grundsätzen wird endlich auch über die Instrumente entschieden. Alle vielseitigen sind sammt der Flöte verbannt, nur die Lyra und Kithara und eine Pfeife für die Hirten ist erlaubt. Und was von der Dicht- und Tonkunst gilt, das ist auf alle Künste anzuwenden. Aus allen muß das Bösartige, Unbändige, Unedle und Unanständige verbannt werden, damit nicht die Wehrmänner, unter Bildern des Schlechten auferzogen, Schaden leiden an ihrer Seele, d. h. nach der früher aufgestellten Ansicht, damit nicht das Eiferartige in der Seele eine andere Richtung, als auf das Gute, die Tugend bekomme.

3) Nicht minder bestimmt und wohlberechnet sind die Vorschriften, welche Plato für die Bildung des Logikon, des Vernünftigen, also der geistigen Kraft des Menschen gibt, die denselben über die Schranken der Sinnlichkeit erhebt und einer höheren Welt zuwendet. Der Geist, meint er, müsse erst von den bunten und immer wechselnden Erscheinungen des gewöhnlichen Lebens absehen lernen und sich an das Auffassen allgemeiner Begriffe und Gesetze gewöhnen, aber welches Mittel will er zur Erzeugung einer solchen Gewohnheit angewendet wissen? —

Das Einzige, was ihm unter den Hellenen zu Gebote stand, die Arithmetik und Geometrie. Es ist in der That nicht zu leugnen, daß mit beiden in der angegebenen Beziehung viel ausgerichtet werden kann; denn obwohl die Arithmetik und Geometrie, von der Plato redet, nur Gegenstände von untergeordneter Bedeutung behandeln, so sind sie doch insofern, als sie sich nur mit den Formen der Dinge beschäftigen, und nichts ohne die strengste Beweisführung gelten lassen, ganz geeignet, den Geist zur Abstraction zu gewöhnen und das Studium der eigentlichen Philosophie vorzubereiten. Die Philosophie aber, namentlich die höchste Disciplin derselben, die Dialectik, ist es erst, welche den Geist vollkommen über die trügerischen Erscheinungen der Sinnenwelt hinweghebt und ihm zur Anschauung des wirklich Seienden, des ewig Wahren, Guten und Schönen verhilft, indem sie die Vernunftideen zu einer klaren Entwickelung bringt.

Soviel von der Art und Weise, wie Prof. Dr. Niemeyer im 3. Theile der „Grundsätze" seines seligen Vaters die Pädagogik Plato's nach der oben genommenen Ansicht s. 375 ff. sinnreich dargestellt hat. Schwarz in seiner „Geschichte der Erziehung" Th. 1. S. 392 f. reihet Plato's Hauptgedanken über Erziehung zusammen, ohne sie in ihren wahren Zusammenhang zu bringen. Cramer im 2. Bde. seiner „Geschichte der Erziehung und des Unterrichts" u. s. w. zerlegt die Pädagogik Plato's in folgende 3 Haupttheile: 1) in die Erziehung vor der Geburt, woran die Vorschriften über die Ehe, das Verhältniß der Kinder zu den Eltern und der Jugend zum Alter angeknüpft werden; 2) in die eigentliche Erziehung nebst dem Unterrichte von den ersten Jahren der Kindheit bis zu dem Ende des Jugendalters; 3) in die Bildung des männlichen Alters, besonders die Berufsbildung.

Erziehung und Unterricht, als der erste Vorzug des trefflichsten Menschen — denn es sei ausgemacht, daß die recht Erzogenen gewöhnlich gut würden — erstrecken sich nämlich bei Plato nicht allein auf die Jugend, sondern auch auf jede Lebensstufe und auf jedes Lebensalter. Das ganze Leben des Menschen ist ihm einer fortdauernden Unterweisung bedürftig; auch soll sich die Sorgfalt der Eltern, der Lehrer und des Staates nicht allein auf die Zeit von der Geburt des Menschen bis zu seinem Grabe erstrecken, sondern selbst die Ehe, Zeugung u. dergl., sofern davon das physische, ja selbst, wie er behauptet, das moralische Gedeihen der Kinder abhängig ist, hat Plato seinen gesetzlichen Bestimmungen zu unterwerfen und mit der Idee seines Staates zu verbinden gesucht.

Erziehung ist dem Plato die mit dem frühesten Alter beginnende Anleitung zur Tugend oder zu einem vollkommenen Bürger, der eben so gerecht zu regieren als wohl zu gehorchen versteht, welches Beides aufs Innigste mit einander verbunden sein muß, indem Vergnügen und Schmerz, Lust und Unlust, durch welche zuerst Tugend und Laster in die Seele kommen, so geleitet und geordnet werden, daß sie mit der Vernunft und Sittlichkeit übereinstimmen. Jeder Staat und jeder Einzelne, der mit Vernunft aus den beiden Quellen, die uns die Natur gewährt, aus Vergnügen und

Schmerz, zur rechten Zeit und im rechten Maaße schöpft, ist glücklich.

Erziehung und Unterricht dürfen sich nicht einseitig auf die Ausbildung einzelner Thätigkeiten und Kräfte des Menschen beschränken, sondern müssen auf denselben in seiner Totalität gerichtet sein, und ebensowohl den Geist als den Körper, und zwar beide in gegenseitiger Beziehung und steter Wechselwirkung zu bilden suchen, denn die schlechte Beschaffenheit in dem Einen hat auch eine solche in dem Andern zur Folge und aus körperlichen werden auch geistige Krankheiten erzeugt, so daß in einem schlaffen und trägen Körper auch eine solche Seele wohnt, und in geistiger Unthätigkeit die körperliche wurzelt. Die Mittel nun, wodurch bei der Erziehung den Krankheiten der Seele und des Körpers vorgebeugt wird, bestehen im Allgemeinen in Bewegung für beide, weil sowohl der Zustand des Körpers durch Ruhe und Trägheit zerrüttet, durch Uebung und Bewegung aber möglichst lange erhalten wird, als auch die Seele durch Lernen und Fleiß, welches ja gleichfalls Bewegungen sind, Kenntnisse sich aneignet und so besser wird, durch die Ruhe aber, d. h. durch Gedankenlosigkeit nicht nur Nichts lernt, sondern auch das Gelernte vergißt. Daß hierbei natürlich ein ebenmäßiges Verhältniß zwischen körperlicher und geistiger Ausbildung statt findet, damit Körper und Geist gleich erstarken und gekräftigt werden, ergibt sich schon aus dem bisher Gesagten. Körperliche Bildung durch Gymnastik und geistige durch Musik, in des Wortes weitestem Sinne, müssen daher immer gleichmäßig verbunden und in harmonischer Wechselwirkung geübt werden. Denn nur dadurch wird die wahrste und reinste Seelenbildung hervorgebracht und ein guter Mensch gebildet, der von Character eben so sanft als muthvoll sein muß.

Doch wir brechen hier ab und verweisen auf die bereits angezeigte ausführlichere Darstellung der Pädagogik Plato's, welche Cramer am genannten Orte gibt.

Die platonische Erziehungslehre hat viele Bearbeiter gefunden. Wir heben unter den darüber erschienenen Schriften folgende aus:

Petri Magazin der pädag. Literaturgesch. Leipzig, 1807. Thl. I. S. 38 ff. S. 62 ff. Goëß Erziehungswissenschaft nach d. Grundsätzen d. Griechen u. Römer. Ansbach, 1808. Snetlage üb. d. ethische Princip d. platonischen Erzieh. 1834. **Baumgarten-Crusius disciplina juvenilis Platonica cum nostra comparatur.** 1836. Riel Würdigung d. Pestalozzischen Methode aus d. Standpuncte der wahren Pädagogik, verb. mit Plato's Ansichten über d. Erziehung. 1808. eine Dissertation. Die Hauptschrift ist:

Platons Erziehungslehre, als Pädagogik f. d. Einzelnen u. als Staatspädagogik. Oder Dessen practische Philosophie. Aus d. Quellen dargestellt von **Dr.** Alexander Kapp, erstem Oberlehrer am Archigymnasium zu Soest. Minden u. Leipzig b. Eßmann, 1833. (2 Thlr.) Ein sehr brauchbares Werk für die angehenden Schüler des platonischen Geistes und für die Freunde der Philosophie und Pädagogik überhaupt. Cramer hat dasselbe benutzt. — S. auch „Das Christliche im Plato und in der platonischen Philosophie," entwickelt u. hervorgehoben von **Dr.** E. Ackermann, Archidiaconus in Jena. Hamburg, b. Perthes. 1835.

Pneumatischer Erdglobus s. Globus.

Pöhlmann, (J. P., Dr.) Dieser beinahe ein halbes Jahrhundert hindurch wie ein Stern zweiter Größe am pädagogischen Himmel leuchtende Greis verdient vor Andern in die Gallerie der Pädagogen gestellt zu werden, obschon er gegenwärtig, am Abend seines Lebens stehend, im Dienste der Kirche lebt. Ref. hat ihn mit großer Aufmerksamkeit auf dem Felde der Pädagogik walten und hier und dort Bahn brechen sehen, und viel an ihm beobachtet, viel von ihm gelernt, viel von ihm Andern mitgetheilt. Daß er jetzt auf diesem Felde nicht mehr wirksam ist, darf Niemanden wundern, der es bedenkt, daß der hochverdiente Pöhlmann im Jahre 1760 am 19. Nov. geboren ward und daher nun auf der Stufe des Alters steht, wo unsre Thätigkeit gleich der Abendsonne niedersinkt. P. hat, wie sein göttlicher Vorgänger, gewirkt, weil es Tag war, mit Emsigkeit und Eifer, mit Liebe und Begeisterung, mit Treue und Segen. Möge er darin jetzt seinen süßesten Lohn finden! Mögen seine Werke ihm nachfolgen in das ewige Erziehungshaus Gottes!

Es hat uns nicht geglückt, eine Selbstbiographie von seiner Hand zu erhalten; wir sind daher außer Stand, auch nur die wichtigsten Data aus seinem Leben mitzutheilen. Wir wissen und benachrichtigen nur, daß er zu Weißenstadt im Baireuth'schen geboren ward; vom Jahre 1805 an bis 1818 als Director der Realschule zu Erlangen wirkte, und seit 1818 Pfarrer zu Ostheim in Baiern ist. Vielleicht können wir eine eigentliche Biographie von ihm nachliefern. Einstweilen mögen die bekanntesten seiner literarischen Arbeiten von ihm genügen.

Pöhlmann, J. P. ABC- u. Lesebuch (Elementarbuch 1.) mit 16 illum. Kpf. auf 9 Taf. 8. Nürnberg b. Campe. 1816. auch mit schw. K. (25 Ngr. b. 7½ Ngr.). Desselben Agnes u. ihre Kinder, ein Lesebuch z. Erzeugung religiöser Gesinnungen b. 6—8jähr. Kindern (Elementarbuch 2.) mit 9 Kpf. Ebend. 1819. (geb. 25 Ngr.) Derselbe Anweisung für Schull. z. rechten Gebrauch meiner Fibel. 8. Ebend. (5 Ngr.) — Versuch einer pract. Anweis. f. Schull., Hofmeister u. Eltern, welche ihren Zöglingen u. Kindern auf eine leichte, angenehme Weise u. in kurzer Zeit zur Buchstabenkenntniß, zur Fertigkeit im Buchstabiren u. Lesen verhelfen u. zugleich ihren Verstand bilden wollen. 7 Theile u. 2 Anhänge, mit Kpf. 8. Erlangen, 1812—19. Palms V.-H. (12 Thlr. 10 Ngr.). Die Pöhlmannsche Lesemeth. ist aufgeführt in d. P. RE. Bd. II S. 198. v. D. Kirsch. Das erste Bändch. enthält die Anleitung zur Buchstabenkenntniß u. z. Lesen (22½ Ngr.); 2—5s. Bändchen, wie lehrt man Kinder im Buche d. Natur lesen (7 Thlr. 10 Ngr.); — 6. u. 7. Bdch. Rechenkunst (2. Aufl. 1808. 1809. 2 Thlr. 5 Ngr.) 1. Anhang — Lesetafeln; 2. Anh. zum Rechenb. (20 Ngr.); 3. Anh. z. Rechenb. (12½ Ngr.). — Der sich selbst übende Denklesefchüler, mit 17 illum. Kpfrn. 8. Erlangen, Palm u. E. (geb. 2 Thlr. 17½ Ngr.). — Blumenlese z. Verbreitung mythologischer Kenntnisse; ein Lesebuch f. d. obern Classen höherer Mädchenschulen. 8. Ebend. 1819. (1 Thlr.) — der Erzähler in langen Winterabenden; ein Unterhaltungsb. f. d. Jugend, oder Magazin für Eltern u. Schull. u. s. w. Ebend. 1818, ohne Kpf. 1 Thlr., mit illum. Kpf. 1 Thlr 20 Ngr. — Sammlung v. unterhaltenden u. lehrreichen Gedichten f. d. Jugend; mit Erklärungen u. Anmerk. versehen; od. Materialien f. Schull. z. Dictiren. 8. Ebend. 1818, ohne Kpf. 1 Thlr., m. 6 illum. Kpf. 1 Thlr. 20 Ngr. — neue Fragen an Kinder, die man im Denken und richtigen Sprechen üben will. 8. 2. verb. Aufl. Erlangen, Heyder. 1826. (15 Ngr.) — derselben 2. Bdch., der fragende Elementarlehrer. Erl. 1820. Palm u. E. (25 Ngr.) — d. ersten Anfangsgründe d. Geometrie, als Stoff zu Denk- und Sprechübungen benutzt. 2 Thle. in 3 Abth. 8. Nürnberg, Campe. 1818. (3 Thle. 17½ Ngr.) — Unterhaltungen eines Lehrers mit seinen Schülern, über stereometrische Wahrheiten, (Geometrie 3. Bändch.); mit Kpfrn. 8. Erl., Palm u. E. 1815. (7 Thlr.) Der hierzu gehörende stereometrische Versinnlichungs-Apparat, welcher aus 48 Nrn. die gegen 100 Körper enthalten, besteht, kostet in einem Kästchen 7 Thlr.; — die Hausthiere, ein angenehmes Unterhaltungsb. f. d. Jugend, mit Kpfrn. 8. Nürnb. b. Riegel u. W. 1819. (1 Thlr. 15 Ngr.) — die Grundwahrheiten d.

Religions- u. Sittenlehre; mit 8 illum. Kpfr. gr. 4. Nürnb., Campe. 1811. — erstes Buch f. Anfänger im Lernen. 8. Ebend., 1814. (11½ Ngr.) mit schw. Kpf. 17½ Ngr. illum. 27½ Ngr. — Lesemaschine. Ebend. (20 Ngr.) — Beschreibung seiner neuerfundenen Lesem. gr. 8. Erl., Palms V.-H. 1817. (12½ Ngr.) — ein Mittel z. Zeitersparniß b. Corrigiren dictirter Aufsätze. 3 Hefte. 8. Ebend. 1804—8. (1 Thlr. 15 Ngr.) — unterhaltende u. belehrende Sammelschrift f. d. Jugend. 8. Ebend. 1819. (1 Thlr.) — kurzer Unterricht in d. christl. Sittenlehre, in gereimten Fragen u. Antworten mit beigefügten Bibelsprüchen u. Sprichwört. f. d. Jugend in Volksschulen. 8. Erl., Palm. u. E. 1820 (10 Ngr.) — Anhang: Hauptsätze d. christl. Glaubenslehre in Liederversen u. s. w. 8. Ebend. 1820. (5 Ngr.) — meine Schreibelectionen, für Schullehrer, welche den ersten Unterricht im Schönschreiben zugleich als Verstandesübung benutzen wollen. 8. Nürnberg, Campe. 1818. (20 Ngr.) Anhang dazu (7 Vorschriften) Erlangen, Ebend. 1804. (12½ Ngr. — das Gemeinnützlichste aus der deutschen Sprachlehre, als Stoff zu Denk- u. Sprachübungen benutzt. 2 Thle. mit 2 Anh. 8. Erl., Palm u. E. 1820. (2 Thlr. 10 Ngr.) — Unterhaltungen eines Lehrers mit seinen Schülern ü. die bibl. Erzählungen. 1. Th. 8. Nürnb., Campe. 1803. (20 Ngr.) — stehende Wandfibel. gr. Fol. Erl., Palms V.-H. 1814. (12½ Ngr.) — der Lichtfreund, ein Leseb. zur Bekämpfung des Aberglaubens. 8. Erl., Palm u. E. 1817. (20 Ngr.) — die Giftgefahren, welche d. Leben täglich bedrohen. Neue, mit 1 illum. Abbild. d. Giftpflanzen versch. Aufl. 8. Nördlingen, Beck. 1837. (geb. 20 Ngr.) S. auch Hergang's Handb. d. pädag. Literatur.

In den meisten dieser Schriften Pöhlmann's ist dem Lehrer, oft auf eine zu breite Weise, der Weg gezeigt, den er nehmen soll; es ist ihm Alles vorgemacht, das Schwierige leicht gemacht. In seiner Anweisung zum Rechnen (2 Bde. 2. Aufl.) folgt er pestalozzischen Grundsätzen und verbindet das Kopf- und Tafelrechnen auf sehr zweckmäßige Weise. Die socratischen Unterhaltungen eines Lehrers mit seinen Schülern über Gegenstände der Natur (4 Thle. mit Kupf.) sind zu sehr in die Länge und Breite gezogen, als daß man vorwärts schreiten könnte in der Schule. Klarheit und Deutlichkeit ist eine Haupteigenschaft seines Vortrages.

7.

Pölitz (Karl Heinrich Ludwig). Dieser vielseitig thätige, auch um die Förderung der Pädagogik verdiente Mann war der Sohn eines Pfarrers und wurde den 17. Aug. 1772 zu Ernstthal in der gräflich schönburgischen Rezeßherrschaft Glauchau geboren. Die Bildner seiner Kindheit waren sein Vater, der Rector Trübenbach in Ernstthal und der Cantor Tag in Hohenstein. Der zuletzt Genannte scheint einen besonders mächtigen Einfluß auf des Knaben empfängliches Gemüth ausgeübt zu haben, und hätte der Vater zugestimmt, würde P. sein Leben und seine Kraft der Musik, vorzüglich der Kirchenmusik, gewidmet haben. — Mit 14 Jahren kam er auf das Lyceum zu Chemnitz, wo er bis 1791 blieb und an dem Rector Rothe und dem Conrector Lessing freundliche Führer hatte. Durch seine Dürftigkeit wurde er genöthigt, täglich mehre Privatstunden zu geben; die geringen Geldmittel, welche er dadurch erwarb, verwandte er auf den Ankauf von Büchern und wurde so frühzeitig nicht bloß mit den classischen Dichtern der Deutschen, sondern auch mit den Werken der damals gefeierten Philosophen bekannt. Jener Unterricht und diese Lectüre sind aber für seine ganze folgende Thätigkeit von dem entschiedensten Einflusse gewesen; er gewann dadurch jene ungewöhnliche Fertigkeit im mündlichen und schriftlichen Ausdruck, welche ihm auf dem Katheder so viel Beifall verschaffte und eine so außerordentliche literarische Thätigkeit möglich machte. — Auf der Universität Leipzig studirte er mit rastlosem Eifer Philosophie, Geschichte und Theologie, und schon im Jahre 1793 erschienen von ihm „Religionsvorträge für die Bedürfnisse unsers Zeitalters, mit Hinsicht auf reine Moral," zugleich aber das „moralische Handbuch oder Grundsätze eines vernünftigen und glücklichen Lebens" und „malerische und philosophische Darstellungen der höhern Bedürfnisse der Menschheit." Hieran schlossen sich in rascher Folge „Populäre Moral des Christenthums, nebst einer hist. Einleitung in das Zeitalter Jesu," ein Werk von 30 Druckbogen, das er in der kurzen Zeit von 3 Wochen niederschrieb und dem Oberhofprediger Dr. Reinhard widmete, — und die kleinere, in gleicher Schnelligkeit gearbeitete Schrift „Können höhere Wesen auf den Menschen wirken und sich mit ihm verbinden?" Ueberhaupt lieferte er in dem ersten Quadriennium seiner academischen Thätigkeit (er hatte sich auch bereits im April 1794 habilitirt) nicht weniger als 13 Bücher auf den literarischen Markt. Die Vorlesungen, die er in zwei Semestern hielt, bezogen sich auf Philosophie, Pädagogik, Stylistik und Geschichte und fanden denselben aufmunternden Beifall, wie seine Schriften. Alles dies und Reinhard's gewichtige Empfehlung verschafften ihm einen Ruf an die Ritteracademie in Dresden, zur Professur der Moral und Geschichte. In dieser Stellung blieb er nun 8 Jahre und wußte auch jetzt, ungeachtet sein Amt ihn sehr in Anspruch nahm, zu einer langen Reihe literarischer Arbeiten, worunter auch mehre Elementarbücher über deutsche Sprache, Geschichte und Logik, Zeit und Kraft zu finden. Eine der wichtigeren Schriften dieser Periode waren die „Fragmente für Philosophie des Lebens aus dem Gebiete der Moral, der Rechtslehre, der Erziehungswissenschaft und der deutschen Sprache" (Chemnitz, 1802). Allmählich fühlte er sich jedoch in seinem Lehramte von militärischen Verhältnissen und Umgebungen beengt und kehrte daher zu Michaelis 1803 mit einer kurfürstlichen Pension von 300 Thalern als außerordentlicher Professor nach Leipzig zurück, wo er nun wieder Vorlesungen hielt und seine schriftstellerische Thätigkeit fortsetzte. Er gab jetzt heraus: „Lehrbuch der deutschen Sprache in ihrem ganzen Umfange" (Leipzig, Hinrichs, 1803); „Allgemeine deutsche Sprachkunde, logisch und ästhetisch begründet" (Leipzig, Schwickert, 1804); „Practisches Handbuch zur statarischen und kursorischen Lectüre der deutschen Classiker" (Leipzig, 1804 ff.) u. A. Allein schon im October 1804 ging er als ordentlicher Professor des Natur- und Völkerrechts auf die Universität Wittenberg, wo er bald auch (1806) die Direction des academischen Seminariums und 1808, nach Schröckhs Tode, die Professur der Geschichte erhielt. Seine schriftstellerische Betriebsamkeit nahm eher zu, als ab; es fallen in diese Zeit vornehmlich folgende Werke: „Die größere Weltgeschichte" (1805, 3 Thle.); „die Pädagogik oder Erziehungswissenschaft aus dem Zwecke der Menschheit und des Staats practisch dargestellt." (Leipzig, Hinrichs, 1806, 2 Bde); „Encyclopädie der gesammten philosophischen Wissenschaften im Geiste des Systems der neutralen Philosophie" (1807, 2 Bde.); „Aesthetik für gebildete Leser" (1807, 2 Thle.); „Geschichte und Statistik Sachsens" (1808 ff., 3 Thle.); „die Weltgeschichte für Real- u. Bürgerschulen" (1810),

welche mehre Auflagen erlebte, sowie auch die größere W.-G. bereits 1811 in einer neuen Auflage (4 Bde.) erschien; „Dr. F. V. Reinhard, nach seinem Leben und Wirken dargestellt" (Leipzig, 1813 f., 2 Thle.); eine Biographie, in welcher er mit liebenswürdiger Pietät dem großen Kanzelredner ein schönes Denkmal errichtet hat. Die in Wittenberg verlebten Jahre zählt P. unter seine glücklichsten; mit Tzschirner, Schott, Winzer, Klien u. A. stand er in freundschaftlicher Verbindung, und immer sammelte sich um sein Katheder ein bedeutender Zuhörerkreis. Daher nahm er auch einen Ruf nach Kasan, der 1809 an ihn erging, nicht an. Aber mit dem Jahre 1812 kamen über die Lutherstadt und damit auch über ihn große Drangsale, die sich 1813 zu einer furchtbaren Höhe steigerten, als die Wetter des Kriegs sich in den Elbgegenden entluden. Die Universität löst'te sich auf, Pölitz zog sich mit mehren seiner Collegen nach Schmiedeberg zurück (im April) und fiel hier in eine schwere Krankheit, die ihn dem Tode nahe brachte und seine Gesundheit für immer erschütterte. Sachsens Unglück in Folge der Schlacht bei Leipzig entschied auch das Schicksal der Universität Wittenberg; eben sollte P. nach Halle abgehen, als ihn die Ernennung zur Professur der Geschichte und Statistik von Sachsen in Leipzig erfreute (Aug. 1815). — Seitdem hat er ununterbrochen, vom Jahre 1820 an als Prof. der Staatswissenschaften, der sächsischen Landesuniversität seine Kräfte gewidmet; was er als Lehrer, als Vorsteher des k. Convictoriums, als Mitglied der Facultät und des academischen Senats, als Censor, als väterlicher Freund der Studirenden gewirkt, das zu schildern gehört nicht hierher. Ein unermüdlicher Fleiß und zunehmende Kränklichkeit fesselten ihn für gewöhnlich an seine Wohnung; der Concipient dieser Zeilen hat ihn in 4 Jahren nur einmal auf der Straße gesehn. Wenn er in das zu seiner Wohnung gehörige Auditorium eintrat, raschen und leichten Schritts, schien er sich eben erst von seinem Arbeitstische losgerissen zu haben; sein Vortrag zeigte einen Mann, welcher, der Sprache und des Stoffes in seltener Weise mächtig, immer geläufig, klar, bestimmt und gewählt zu reden verstand; die Worte flossen ihm in einem so durchaus gleichmäßigen Strome von den Lippen, daß man zuweilen glauben konnte, ein Buch vorlesen zu hören, und daß man begriff, wie er so erstaunlich viel zu schreiben vermöge. Und je weniger P. seinen Vortrag durch äußere Mittel zu beleben suchte, — er hatte immerdar dieselbe fast bewegungslose Stellung — desto lebendiger erschien sein Vortrag; das werden allerdings nur diejenigen nicht für einen Widerspruch halten, welche ihn gehört haben. Seine Thätigkeit concentrirte sich übrigens mehr und mehr auf die Staatswissenschaften. So schrieb er: „Die Staatswissenschaften im Lichte unserer Zeit" (1823 f. 5 Thle.); einen „Grundriß für encyclopädische Vorträge über die gesammten Staatswissenschaften" (1825); „die Staatensysteme Europa's und Amerika's seit dem Jahre 1783" (1826, 3 Thle.); „Die europäischen Verfassungen seit 1789 bis auf die neueste Zeit" (1832 f. 3 Bde.). Außerdem gehören hierher „die Jahrbücher der Geschichte und Politik," für welche er sehr Vieles selbst arbeitete. Unter den historischen Werken aus diesem letzten und ruhmvollsten Stadium seines Lebens ist unstreitig das ausgezeichnetste „Die Regierung Friedrich August's, Königs von Sachsen" (Leipzig, 1830, zwei Theile); König Anton belohnte ihn dafür mit dem Ritterkreuze des Civil-Verdienstordens. Die beste seiner Arbeiten für deutsche Sprache möchte sein „Das Gesammtgebiet der deutschen Sprache nach Prosa, Dichtkunst und Beredtsamkeit" (1825, 4 Thle.). — Die letzten Jahre seines Lebens waren durch steigende Kränklichkeit getrübt; Erholungs- und Badereisen vermochten ein Uebel nicht zu bannen, dem der Unermüdliche durch seine ununterbrochenen Arbeiten immer wieder neue Nahrung gab. Nach schweren Leiden vollendete er am 27. Febr. 1838. Verheirathet war er nie gewesen, seine Kinder waren seine Bücher. Seine aus ungefähr 30000 Bänden bestehende Bibliothek kam durch testamentarische Verfügung an die Rathsbibliothek zu Leipzig; früher hatte er sie, wie man sagt, der Universitätsbibliothek zugedacht. Der Hochschule hatte er ein Capital zur Errichtung von 6 Freistellen im Convictorium vermacht. — Die Urtheile über ihn, die während seines Lebens fast durchaus günstig gewesen waren, — im Jahre 1825 schon hatte er von Friedrich August I. den Titel eines wirklichen Hofraths erhalten, und 1833 hatte ihn der Großherzog Ludwig von Hessen, als er demselben die „europäischen Verfassungen" zugeeignet, zum geh. Rathe ernannt, — sind nach seinem Tode aus einander gegangen, und die Hallischen Jahrbücher haben sogar (1839, Nr. 153) Oberflächlichkeit und Gesinnungslosigkeit ihm Schuld gegeben. Unbefangene werden auch in späterer Zeit die Anerkennung ihm nicht versagen, daß er mit dem ihm gegebenen Pfunde treulich gewuchert, vielem Guten durch sein Wort in vielen Kreisen Geltung verschafft und Anwendung gesichert. In seinen pädagogischen Arbeiten hat er nicht gerade Originales dargeboten, aber das Bewährte in gefälliger Form Vielen näher gerückt und lieb gemacht. Sein ganzer Lebensgang war nicht geeignet, ihn die Bedürfnisse und Eigenthümlichkeiten des jüngern Alters wahrhaft begreifen zu lassen; dennoch zeigen manche seiner Lehrbücher, wie er sich auch zu Kleineren herablassen konnte. Besonders hat seine „kleine Weltgeschichte" den Beweis geliefert, daß er es verstand zu schreiben, wie es nöthig ist, wenn die Jugend auf dem unermeßlichen Gebiete der Geschichte sich orientiren, wenn sie in dem verwirrenden Wechsel der Ereignisse überall die siegreiche Macht des Geistes ahnen, in allen Wunderlichkeiten das Reinmenschliche auffinden, aus allem historischen Unterricht reichlichen Gewinn für das Gemüth davon tragen soll. — Eine Biographie des Mannes hat der Prof. Hasse in den Jahrbüchern der Geschichte und Politik (1838) gegeben; ein Auszug daraus, mit einem sehr ähnlichen Portrait, befindet sich im 5. Bande der Saxonia. Kl.

Polen (Schulwesen in). Jahrhunderte lang hat Polen durch sein Schulwesen unter den Staaten Europa's einen ausgezeichneten Rang eingenommen; die Katastrophe der neuesten Zeit aber hat auch in dieser Beziehung alles selbstständige Leben zu Boden geschlagen. Mit besonderer Theilnahme wendet sich daher der Blick des Pädagogen diesem unglücklichen Lande zu, und je seltener allgemeine Werke über die Geschichte des Schulwesens und pädagogische Zeitschriften der polnischen Schulzustände gedenken, desto weniger scheint es einer Rechtfertigung zu bedürfen, wenn wir in die-

sem vielumfassenden Werke mühsam gesammelte Notizen über dieselben zusammenstellen.

Eine pragmatische Geschichte des polnischen Schulwesens gibt es nicht. Reiches Material aber bieten zwei Schriften von Joseph Lukaszewicz: Geschichte der Dissidenten im Polnischen (1832), und: Geschichte der Kirche der böhmischen Brüder in Großpolen (1835). Außerdem hat der Prof. Czwalina in Posen den interessanten Gegenstand in zwei Programmen „von den Schulen im ehemaligen Polen" (1825 und 1837) auf ansprechende Weise behandelt. Diesen verdanken wir einen ziemlichen Theil unsrer Mittheilungen. Das Uebrige ist von verschiedenen Seiten her zusammengesucht.

In der frühern Zeit des Mittelalters gab es auch in Polen fast nur Kathedralschulen, an den Sitzen der Bischöfe, zur Bildung von Geistlichen, in welchen lateinische Classiker, besonders Virgil, Horaz und Ovid, gelesen und außerdem noch Unterricht im Schreiben und Rechnen ertheilt wurde. Die später entstandenen Parochialschulen hielten sich niedriger und gingen im Sprachunterrichte nicht über den Donat und Cato's Distichen hinaus; in Posen, wo 1303 eine Parochialschule angelegt wurde, gab es auch Unterricht im Deutschen. Aber auch die Schüler dieser Anstalten dienten zum Theil kirchlichen Zwecken, und es fehlte an denselben nirgends ein Cantor und Organist. In den größern Städten gab es mehre Parochialschulen neben einander.

Einen höchst erfreulichen Aufschwung nahm das ganze Culturleben Polens mit der Stiftung der Universität Krakau durch Kasimir den Großen (1343). Ihre Geschichte hat Soltykowicz geschrieben. Da den Lehrern dieser Hochschule nach ihren Fundamentalstatuten persönlicher Adel eo ipso, und nach 20 Dienstjahren erblicher Adel und der ganze Gehalt als Pension zustand, jeder Lehrstuhl außer reicher Dotation mit einer Menge anderer Privilegien, z. B. Abgabenfreiheit, Unverletzlichkeit der Wohnung, bedacht war, und die Professur auch die Anwartschaft zu den höchsten Ehrenstellen im Staate verlieh; so konnte es nicht fehlen, daß die eminentesten Talente des In- und Auslandes sich um Krakaus Lehrstühle bewarben und durch solche die Hochschule rasch zu erfreulicher Blüthe gedieh. Von allen Seiten drängte sich die Jugend herbei und trug aus Krakau reichen wissenschaftlichen Erwerb nach allen Gegenden Polens wieder hinweg. Höchst characteristisch ist die Erzählung im Senatorium Martini Abbatis (ap. Pez Scriptor. rer. Austr. T. II. p. 629), von einer Jungfrau, welche, die Tochter eines Schulmeisters in Großpolen und durch dessen Unterricht mit Sehnsucht nach Höherem erfüllt, nach dem Tode des Vaters gen Krakau zog und 2 Jahre lang mit allem Eifer in männlicher Kleidung als Student die Vorlesungen besuchte, nach der Entdeckung aber den Schleier nahm und später Aebtissin wurde.

Zu der hohen Blüthe der polnischen Literatur im 16. Jahrhunderte hatte allerdings wohl auch manches Andere beigetragen, vor Allem die geistige Verbindung mit Italien. Johann Kochanowski, der Vater der lyrischen Poesie Polens († 1584), dessen Psalmen, Lieder, Elegien und Sinngedichte durch eine edle und reine Sprache sich auszeichnen, hatte seine Bildung in Padua erhalten. Großdenkende Könige und ein liberaler Adel gewährten Künstlern und Gelehrten die freundlichste Aufnahme und Schutz gegen Glaubensverfolgungen in einer Zeit, wo der heftigste Kampf der Geister Europa bewegte und Unduldsamkeit als eine Tugend galt. Bibliotheken und Kunstsammlungen entstanden, wie man sie damals kaum anderwärts hatte; die Druckereien waren damals zahlreich. Als hochgebildet war der Adel Polens weithin berühmt. Thuanus erzählt von den elf Gesandten, welche 1573 in Paris erschienen, Heinrich von Valois zur Besitznahme des polnischen Thrones einzuladen: „Jeder dieser Gesandten sprach fertig lateinisch, die meisten auch italienisch und deutsch, und einige so vollkommen französisch, daß man unmöglich wissen konnte, ob sie an den Ufern der Loire und Seine, oder der Weichsel und des Dniepr geboren waren." In gleich ehrender Weise bemerkt der feine Latinist Muret: „welche Nation ist roher, — die mitten in Italien geboren ist und in der kaum der hundertste lateinisch und griechisch versteht und die Wissenschaften achtet? — oder Polen, wo viele sind, die beide Sprachen vollkommen inne haben und den schönen Wissenschaften und Künsten ihr ganzes Leben widmen?"

Die reformatorischen Bestrebungen in Polen gingen vorzugsweise von den böhmischen Brüdern aus; die Lutheraner, Calvinisten und Unitarier (Socinianer) gewannen neben ihnen keine vorwiegende Bedeutung. Ein ganz ausgezeichnetes Verdienst erwarben sich die böhmischen Brüder dadurch, daß sie überall, wohin sie kamen, Schulen errichteten, die meist Elementarschulen waren. Höhere Bildungsanstalten hatten sie in Kozminek und Lissa; die letztere begründete der Castellan von Szrem, P. Leszczynski, der Wojewode Andr. Leszczynski dotirte sie 1608 sehr reichlich, und eine Reihe ausgezeichneter Rectoren, unter ihnen der berühmte Comenius (s. d. Art.), haben ihr Glanz verliehen. Auch in Posen entstand um die Mitte des 16. Jahrhunderts eine Schule der böhmischen Brüder, in welcher Knaben und Mädchen unterrichtet wurden und Lesen, Schreiben, die deutsche und die polnische Sprache, die Anfangsgründe der Arithmetik, der Katechismus, Auswendiglernen von Gebeten, Singen und etwas Latein die Lehrgegenstände waren. Die Lehrer, welche meist junge Theologen waren, mußten sich vom Schulgelde erhalten. Merkwürdig ist es, daß an dieser Anstalt eine ehemalige Dominikanernonne, welche 1550 den Orden verlassen und ihren Glauben geändert hatte, mehre Jahre den Mädchen Unterricht ertheilte.

In der stürmischen Zeit der kirchlichen Reformen gründete auch der Krongroßfeldherr Johann Zamoyski († 1605) eine hohe Schule zu Zamosc, an welche er Gelehrte aus allen Gegenden berief; auch legte er daselbst eine Büchersammlung an, die bald die erste im Lande wurde.

So frisches, herrliches Leben zerstörte die gefährlichste aller Pesten: der Orden der Jesuiten. Derselbe begann in Polen seine unheilvolle Thätigkeit 1564. Die geistige Ueberlegenheit seiner Mitglieder, die beharrlichste, consequenteste Verfolgung seiner Zwecke, die großartigen äußern Mittel, welche er zu seiner Verfügung hatte, machten ihn zu einem furchtbaren Gegner der kirchlichen Parteien, auf deren völlige Vernichtung er ausging. Der Ruf besonderer Frömmigkeit und Gelehrsamkeit öffnete ihm überall Thüren und Thore. Wie in allen Ländern, so legten auch in Polen die Jesui-

ten es darauf an, das gesammte Unterrichtswesen an sich zu ziehen. Ihre Collegia, wie sie durch äußere Pracht imponirten, lenkten auch durch das, was in ihren Auditorien gelehrt und gelernt wurde, die allgemeine Aufmerksamkeit auf sich. Nicht bloß die Schulen der Andersgläubigen, sondern auch die Anstalten von katholischem Bekenntniß sanken vor ihnen dahin. Ihren Machinationen erlag auch die Universität zu Krakau, welche bisher als höchste Culturstätte und als oberste Erziehungsbehörde des Landes einen so segensreichen Einfluß ausgeübt hatte; die ausführliche Geschichte dieser Hochschule, welche Muczkowski vorbereitet (sie ist auf 10 Bde. berechnet), wird auch hierüber wahrscheinlich merkwürdige Aufschlüsse geben.

Da das Streben durchaus ein polemisches war, so erhielt auch ihre Pädagogik diesen Character. Dialectik und Disputirkunst waren, wenigstens in den ersten Zeiten, die Hauptaufgabe ihres Unterrichts. „Die unausbleibliche Folge einer solchen Schulbildung war Unduldsamkeit gegen anders Glaubende, Gewöhnung an Streit und an die Begründung seiner Meinung durch dialectische Spitzfindigkeiten. Die Neigung des polnischen Adels zu rücksichtsloser Leidenschaftlichkeit, welche sich in den damaligen und folgenden Zeiten überall bei Land- und Reichstagen, vor den Schranken der Palästra wie beim Soldatenstande, im grellsten Lichte zum Unglücke des Landes bekundete, war großentheils die verderbliche Folge der Erziehung in den Bildungsanstalten der Jesuiten. Dem polnischen Adel, und besonders der lebendigen Jugend Polens, sagte der fein gebildete, heitere, lebensfrohe Jesuit mit seiner practischen Richtung wohl zu, und die Ordensprofessen wußten mit ihrer großen Lebensklugheit und Gewandtheit auf den polnischen Character so kräftig einzuwirken, daß sie überall, auch bei Staatsangelegenheiten, die im Geheimen, aber dennoch sehr sicher wirkenden Hebel wurden." Czwalina. Sehr geschickt wußte der Orden auch die fähigsten Köpfe ganz für sich zu gewinnen; es braucht nur an den großen Kanzelredner Peter Skarga, dessen Predigten noch jetzt als Muster eines gerundeten und schönen Styles gelten, erinnert zu werden.

Collegia der Jesuiten erhoben sich in allen größern Städten Polens. Eins der stattlichsten war das in Posen, welches bereits 1573 unter Begünstigung des Bischofs Adam Konarski eröffnet wurde und schon ein Jahr später dem Collegium Lubranscianum daselbst, welches der edle Bischof Johann Lubranský 1519 gegründet, fast alle seine Schüler entzogen hatte. Die Jesuiten hatten in Posen zu ihrem Kloster und Collegium ein Gebäude errichtet, welches noch jetzt zu den größten und schönsten Bauwerken der Stadt gehört; da hatten sie eine kostbare Bibliothek, ein astronomisches Observatorium, herrliche astronomische und physikalische Instrumente, eine Druckerei, große prächtige Oratorien und angemessene Locale zum Unterrichte. Hier zeichneten sich aber auch die Jesuitenschüler ganz besonders durch Uebermuth aus. Im Jahre 1616 zerstörten sie, in Verbindung mit dem Pöbel, die Schule der böhmischen Brüder, deren oben gedacht worden ist, sowie die der Evangelischen, sammt den Kirchen beider Confessionen, bis auf den Grund.

Die polnische Literatur wurde durch die Jesuiten um ihre schönste Entwickelung gebracht. Zahllose Werke wurden auf ihre Denuntiationen als ketzerisch dem Feuer übergeben; nur zuweilen war man mit der Vertilgung einzelner Blätter und Stücke zufrieden. So ist es gekommen, daß gegenwärtig in Polen antikatholische Werke aus dem 16. und 17. Jahrhunderte, die theilweise im schönsten und reinsten Polnisch geschrieben sind, wahre Seltenheiten geworden sind. Der von den Jesuiten entzündete Fanatismus verschonte am wenigsten die für religiöse Volksbildung so wichtigen Bibelübersetzungen. Die Prachtausgabe einer solchen, welche 1563 der Fürst Nikolaus Radzivill zu Brzesć mit großen Kosten (3000 Ducaten) in Großfolio hatte drucken lassen, ließ dessen zum Katholicismus zurückgeführter Sohn überall wieder aufkaufen und die aufgetriebenen Exemplare sämmtlich verbrennen. —

Gegen das Ende der Regierung August's III. wurden die Piaristen, deren Orden die Jugenderziehung zur Hauptaufgabe seines Wirkens sich gemacht hatte, durch den edlen Eifer eines ihrer Mitglieder, Stanislaus Konarski, welcher die Anstalt der Piaristen auf eine zeitgemäße Weise reformirte, sehr gefährliche Nebenbuhler der Jesuiten. Um sich nicht überflügeln zu lassen, unterwarfen nun diese auch ihrerseits das Unterrichtswesen einer vollständigen Reform und behaupteten so bis zur Auflösung ihres Ordens das frühere Ansehen. Auch muß anerkannt werden, daß gerade in dieser spätern Zeit, wo auch der Fanatismus sich gemildert hatte, viele Jesuiten als Gelehrte und Lehrer vortheilhaft sich auszeichneten.

Da stürzte das Jahr 1773 auch in Polen das stolze Gebäude der Jesuitenherrschaft. Dabei ging es an mehrern Orten sehr anarchisch zu. Czwalina sagt von Posen: „Man fiel über das Vermögen des Ordens mit so räuberischen Händen her, und wenn auch nicht gerade die goldenen und silbernen Schätze, die der Orden Jahrhunderte durch aufgehäuft hatte, zu bedauern sind, so ist um so mehr zu beklagen, daß die große und kostbare Bibliothek (im Collegium zu Posen) auf eine schändliche Weise zersplittert wurde. Die seltensten Werke, sowie die zahlreichen und kostbaren physikalischen und astronomischen Apparate wurden aus einander gerissen und kamen in die Hände von Privatpersonen, die nur den Metallwerth veranschlagten und die schönsten Instrumente vernichteten."

Aber mit der Aufhebung des Jesuitenordens war in Polen, wie in andern Ländern, das ganze Unterrichtswesen zerrüttet. Indeß wußte die im Jahre 1779 eingesetzte Erziehungscommission, trotz tausendfältiger Schwierigkeiten, ziemlich schnell eine Neugestaltung herbeizuführen, so daß bereits 10 Jahre nach dem Falle der Jesuiten in jeder Wojewodschaft nach einem neuen Schulplane höhere Bildungsanstalten eingerichtet und mit den nöthigen Apparaten ausgestattet waren. Die Oberaufsicht in wissenschaftlicher Beziehung wurde der Universität zu Krakau übergeben, mit der erneuerten Verpflichtung, Lehrer heranzubilden und die neuen Anstalten damit zu versorgen. Die Exjesuiten waren zum Theil bei den Wojewodschaftsschulen wieder angestellt worden.

Aber man hatte ein neues Gebäude nur aufgerichtet, um es unter den schrecklichen Ereignissen, welche die Selbstständigkeit Polens vernichteten, wieder dahin sinken zu sehn. Nachdem ein Theil von Polen mit dem Jahre 1815 unter dem Titel eines Königreichs noch einmal eine gewisse Selbstständigkeit zurückerhal-

ten hatte, schien auch für das Unterrichtswesen eine neue Zeit beginnen zu müssen. Im Jahre 1817 wurde die Universität zu Warschau gegründet: die Alexanderuniversität. Dieselbe erhielt, als im Jahre 1819 eine Reduction der Klöster beschlossen worden war und die Bibliotheken derselben dem Ministerium des öffentlichen Unterrichts zur Bestimmung überwiesen wurden, aus diesen und andern Sammlungen eine Bibliothek von 150000 Bänden und 1500 Manuscripten; man hatte die feuchten Keller und dunkeln Winkel der Klöster vollgestopft gefunden mit tausenden unter dem Staube modernder Werke in allen Sprachen. — Aus der frühern Zeit hatten sich einige Gymnasien und Piaristen-Collegia (zu Lowicz, Radom, Chelm, Lomza) erhalten. Auch war manches Neue begründet worden, als die auf Verjüngung der Nationalität mit Begeisterung hinarbeitende Jugend die Schulen in eine Bahn riß, auf welcher der Aufstand gegen Rußland das Ziel und Ende.

Das Ende der letzten Revolution aber führte einen gänzlichen Umsturz des Schulwesens herbei; die Universität wurde aufgelöst; alle andern Unterrichtsanstalten geschlossen, die Bibliotheken (darunter die bisher im Kazimirow'schen Palais aufgestellte Universitätsbibliothek, die 45000 Bände zählende Büchersammlung der „Freunde der Wissenschaften," die auf 60000 Bände angewachsene und die reichsten Schätze für slavische Literatur und Geschichte enthaltende Bibliothek des Fürsten Adam Czartoryski zu Pulawy) nach Petersburg geschafft. Erst im August 1833 wurden die Schulen wieder eröffnet; Warschau erhielt seine Universität nicht zurück, aber 2 Gymnasien und 4 Kreisschulen, in Kielce, Radom, Pietrkow, Lublin, Lukav, Lomza und Plock entstanden Gouvernementsschulen; hierzu kamen noch 18 Kreisschulen in größeren Städten. Die frühern Lehrbücher wurden sämmtlich umgearbeitet, die Privatinstitute größtentheils unterdrückt, Ausländer von den Lehrerstellen fern gehalten, die Hauslehrer auf das Strengste überwacht. Das Bestreben, die polnische Jugend zu verrufen, trat überall unzweideutig hervor, und das dermalige Gouvernement Polens wird den Beweis liefern können, ob es möglich sei, durch Schulunterricht die Jugend in eine von oben und außenher beliebte Richtung mit bleibendem, für das Volksschulleben und die Volksentwickelung entscheidendem Erfolge zu drängen. Natürlich wurde jetzt das Erlernen der russischen Sprache zu einer unumgänglichen Pflicht gemacht und auf jede Weise erleichtert, eben so drang man auf Beschäftigung mit russischer Geschichte.

Die Wirkungen, welche man beabsichtiget hatte, schienen schneller zu kommen, als man hatte hoffen können. Schon im Jahre 1836 konnte man aus Warschau schreiben: „Wahrhaft erstaunlich ist, mit welchen Riesenschritten die russische Sprache die polnische überflügelt und wie schnell diese immer mehr an Terrain verliert. Noch vor wenigen Jahren war in den alten polnischen Provinzen, in Litthauen, Podolien, Volhynien, die polnische Sprache die des Volks, und Kenntniß des Polnischen war eine nothwendige Bedingung für Jeden, der ein Amt in diesen Gouvernements erlangen wollte. Heut hat sich dort die russische Sprache schon so verbreitet, daß vor Kurzem diese Bedingung durch einen kaiserlichen Ukas als unnöthig aufgehoben werden konnte. Auch in unserm Königreiche selbst verbreitet sich die russische Sprache mit überraschender Schnelligkeit. Anfangs d. J. hat unser Administrationsrath eine Verordnung erlassen, nach welcher, da jetzt durch die vollständige Entwickelung des neuen Lehrplans und durch die Anstellung der nöthigen Anzahl von Lehrern der russischen Sprache, einem Jeden die Mittel zur Erlernung derselben geboten würden, bei allen Anstellungen denjenigen Candidaten der Vorzug gegeben werden soll, die bei gleicher Befähigung Kenntniß der russischen Sprache darthun; nach dem 20. Aug. 1837 aber, d. i. nach Ablauf von 4 Jahren seit Eröffnung der neuorganisirten Schulen und seit der Aufnahme der russischen Sprache in den Lehrplan, soll Niemand zu einem Amte gelassen werden, der nicht eine hinreichende Kenntniß dieser Sprache besitzt."

Indeß — die Schulen selbst gediehen nicht; der russische Minister des Cultus und der Volksaufklärung, Uwarow, erkannte dies, als er im November 1839 eine Inspectionsreise durch Polen machte und namentlich auch die Schulanstalten in Warschau einer sorgfältigen Prüfung unterwarf. Seitdem ist Manches zur Verbesserung geschehen. Neben der früher begründeten Realschule zu Warschau, in welcher die polnische Sprache die Unterrichtssprache ist, soll jetzt eine zweite errichtet werden, in welcher die russische und deutsche Sprache Unterrichtssprachen sein sollen. Ueberhaupt werden die Realschulen ungemein begünstigt; die Gymnasien stehen dagegen auf einer ziemlich niedrigen Stufe. Die neueingerichtete Sonntagsschule für Handwerkslehrlinge in Warschau erfreut sich eines großen Erfolgs. Das dort bestehende Taubstummeninstitut hat an Wysocki einen tüchtigen Director, der vor einigen Jahren auch eine Schrift „über den Unterricht der Taubstummen" veröffentlicht hat.

Die altpolnischen Provinzen, welche zum Theil am letzten Aufstande Theil nahmen, haben hinsichtlich des Unterrichtswesens eine nicht minder gewaltsame Umgestaltung erfahren. Die Universität in Wilna wurde aufgelöst, und der Hauptstadt Litthauens blieb nur eine römisch-katholische geistliche Academie. Im Süden dagegen erhob sich die Wladimirnniversität zu Kiew. Die niedern Anstalten dieser Landschaften haben die reichen Stiftungen aus der alten Zeit größtentheils eingebüßt. Auch im Freistaate Krakau wurden im Jahre 1833 die Lehranstalten sämmtlich reorganisirt; die Universität erhielt neue Statuten; die mit derselben verbundene Societät der Wissenschaften will ihre Aufmerksamkeit besonders auch auf Verbesserung der Volkserziehung und Abfassung von Lehrbüchern für die Volksschulen ausdehnen. Das Gymnasium der Stadt zählt etwa 400 Schüler; daneben besteht eine Realschule und einige Volksschulen.

Blickt man von diesen Zuständen hinweg nach dem, was für das Schulwesen des Großherzogthums Posen von der preußischen Regierung geschehen ist, welch' ein Contrast! Im Jahre 1814 bestanden nur 164 wirkliche Dorfschulen; 252 mußten mit fehlenden Lehrern oder fehlenden Fonds versehen werden. Seitdem sind noch 418 neue Dorfschulen entstanden; außerdem aber blühen jetzt 179 Stadtschulen, von denen 89 seit 1813 ganz neu entstanden sind. Eben so sind erst in dieser Zeit Gymnasien in Posen und Lissa, das Seminar in Paradies, das Progymnasium in Trzemeszno, die Realschulen in Meseritz und Krotoszyn, die Gewerbschule und 2 wohlthätige Anstalten für verwais'te Kinder in

Posen entstanden. Ueber 60000 Zöglinge erhalten in den Schulen des posener Departements Unterricht, und gegen 900 Dorfschullehrer beziehen, außer bedeutendem Naturalieneinkommen, jährlich 60490 Thaler an baarem Gehalte. —

Zum Schlusse sei noch einer Schrift gedacht, aus welcher Manches zur Vervollständigung der hier gegebenen Notizen sich schöpfen ließe: A. Mauritius Polens Literatur- und Cultur-Epoche seit dem Jahre 1831 in Kürze dargestellt. Posen, Gebr. Scherk, 1843. gr. 8. (1 Thlr. 5 Ngr.). Kl.

Polytechnische Schulen s. Realschulen.

Poppe (Johann Heinrich Moritz). Wer kennt nicht, besonders wenn ihn gemeinnützige Wissenschaften und Künste interessiren, den unermüdlich in Schriften wirkenden Poppe! Auch Lehrer an Volksschulen und höheren Anstalten kennen und achten ihn. Darum darf auch die pädag. Real-Encycl. ihn nicht aus der Acht lassen.

P. wurde am 16. Jan. 1776 zu Göttingen geboren, wo sein Vater Universitätsmechanikus war. Er besuchte bis in sein 17. Lebensjahr das Gymnasium seiner Vaterstadt, während er sich zugleich in der Werkstätte seines Vaters in mechanischen Handarbeiten übte. Darauf benutzte er an der Universität besonders den Unterricht des um die Geschichte der Erfindungen verdienten Beckmann, des Mathematikers Kästner und des sinnigen Lichtenberg. Im Jahre 1796 ließ er einen „Versuch der Geschichte der Uhren" drucken und bald auch sein „Wörterbuch der Uhrmacherkunst." Seine Schrift: „Ueber den Gebrauch des Cirkels und der Curven in der Mechanik und Baukunst" gewann im Jahre 1808, den von der philosophischen Facultät ausgesetzten Preis. Nun fing er an, größere Werke auszuarbeiten, namentlich seine „Geschichte der theoretischen und practischen Uhrmacherkunst" (Leipzig, 1808) und seine „Encycl. des gesammten Maschinenwesens" (8 Bde. 5. Aufl. Leipzig, 1820—26).

Als Hannover von den Franzosen besetzt wurde, verschwand ihm die Aussicht zu einer Anstellung im Vaterlande und er beschloß, sich dem Lehrfache zu widmen; deshalb wurde er Privatdocent der Mathematik und Technologie in Göttingen. Der mährische Graf von Berchtold hatte damals die Preisfrage gestellt: „Was für Maschinen und Erfindungen zur Rettung des menschlichen Lebens aus verschiedenen Gefahren sind bekannt und welche verdienen vor andern den Vorzug?" Poppe's Schrift ward gekrönt, und diese oft gedruckte und in mehrere Sprachen übertragene Schrift veranlaßte ihn späterhin, das im Jahre 1811 zu Nürnberg erschienene „Noth- und Hilfslexicon" zu bearbeiten. — Für die „Geschichte der Künste und Wissenschaften" lieferte P. die „Geschichte der Technologie," von der (Göttingen, 1807—11) drei Bände erschienen sind. Im Jahre 1804 erhielt P. den Ruf als Professor der Mathematik und Physik an das Gymnasium zu Frankfurt am Main. Bald nachher gewann er durch seine Schrift: „De incrementis & progressibus literarum mechanicarum" den von der Jablonowskischen Gesellschaft zu Leipzig ausgesetzten Preis.

Im Jahre 1811 ward er am academischen Lyceum zu Frankfurt angestellt, er trat aber, als 1824 dieses Lyceum wieder aufgehoben ward, wieder zum Gymnasium. Er begründete im Jahre 1816 die frankfurter Gesellschaft zur Beförderung der nützlichen Künste und ihrer Hilfswissenschaften, aus welcher bald auch die Handwerksschule hervorging. Einen Ruf nach Wien an die polytechnische Anstalt lehnte er ab und einen andern an die Universität Tübingen nahm er an.

Bekanntlich hat P. durch seine Schriften viel beigetragen, das Studium der Technologie in Deutschland zur Aufnahme zu bringen. Manche Winke und Bemerkungen, welche sie enthielten, haben auf neue Erfindungen und Verbesserungen geführt. Sein „Handbuch der Technologie," das von 1806—10 in 4 Abtheilungen in Heidelberg erschien, wurde im polytechnischen Institute zu Wien als Lehrbuch eingeführt und in's Italienische übersetzt. Sein „Technologisches Lehrbuch" ist für Universitäten bestimmt. Auf eine eigenthümliche Art wird die Wissenschaft von ihm in seiner „Ausführlichern Anleitung zur allgemeinen Technologie" (Stuttgart 1821) behandelt. Von 1815—20 ließ er daselbst sein „Technologisches Lexicon" in 5 Bänden erscheinen. Zu seinen späteren Werken gehören die „Neueste Handwerks- und Fabrikenschule." 10 Thle. Tübingen, 1827—33. Seit 1833 gibt er in Stuttgart eine „Volksgewerbslehre" in populairem Gewande heraus.

Im Fache der Mathematik hat er auf eine populaire Weise bearbeitet, z. B. das

„Lehrbuch der reinen u. angewandten Mathematik." 2 Bde. 2. Ausg. Frankfurt, 1820; das „Handb. d. Experimentalphysik." Hannover, 1826. 2. Aufl.; den „physikalischen Jugendfreund." 8 Bde. Frankfurt, 1811—16; das „Lehrbuch der Maschinenkunde." Tübingen, 1821; die „Geschichte der Mathematik." Tübingen, 1828; das „Populäre Handb. d. Mechanik." Tübingen 1829; die „Geschichte d. Erfindungen." 4 Bdchn. Dresden 1829; die „Physik, vorzüglich in Anwendung auf Künste u. Manufacturen." Tübingen, 1830; die „Technologie in ihrem ganzen Umfange." Stuttgart, 1829; „Volks-Naturlehre." 2 Bde. 2. Aufl. Tübingen, 1837—38; „Technologisches Universalhandbuch." 2 Bde. Leipzig 1837—38; „Lehrbuch der speciellen Technologie," 2. Aufl. Stuttgart, 1838.

Nächstdem hat P. eine Menge andere kleinere und größere populaire, zum Theil besonders für die Jugend bestimmte Schriften erscheinen lassen. Indeß in technologischen Dingen ist ihm die Zeit vorangeeilt und hat der Volubilität seiner Feder mancherlei Vorwürfe gemacht. Gegenwärtig gibt er einen „deutschen Hausfreund" (gemeinnützigen Inhalts) in einzelnen Lieferungen heraus. 7.

Präludium (lat.), deutsch: Vorspiel, wird im Allgemeinen jede Einleitung zu irgend einem Tonstücke genannt. Speciell bezeichnet dieser Ausdruck jene kürzeren oder längeren Orgelsätze, womit während des Gottesdienstes die verschiedenen kirchlichen Functionen vorbereitet werden. Einige sagen statt Präludium auch Präambulum und statt Präludiren (vorspielen, ein solches Vorspiel vortragen) wohl Präambuliren. Indeß versteht man unter Präambulum (wörtlich Vorgang, was vorangeht) gewöhnlich mehr jene kleineren Einleitungssätze oder Accorde, die Virtuosen bisweilen ihren Concert-Productionen und hyperartistischen Cadenzen oder dergleichen (gewöhnlich die Harmonie der eigentlichen Schlußcadenz enthaltend) vorangehen lassen, um eines Theils vielleicht sich selbst zum Spiel anzuschicken, andern Theils Publikum und Orchester auf sich und den Anfang ihres Spiels aufmerksam zu machen.

Bei dem protestantischen Cultus gehört es zu den

ersten **Pflichten** eines wohlbewanderten Organisten, der Gemeinde durch ein zweckmäßig entsprechendes Vorspiel die Melodie des jedesmaligen Chorals anzugeben, welches sofort auch immerdar analog dem Character des Liedes, also gemäß der vorherrschenden Empfindung bald feierlich, bald klagend, bald kräftig erhebend und bald demüthig fromm, jedenfalls aber in einem ernsten, würdevollen, von allem weltlichen Schmucke entkleideten Style gehalten sein soll. In der katholischen Kirche wird eben sowohl zum Introitus der gesungenen Messe als vor jedem einzelnen Hauptsatze derselben, auch zwischen der Aufwandlung und der Communion präludirt.

Gut Präludiren ist keine geringe Aufgabe. Es hat einen doppelten Zweck: die Gemüther der Gemeinde in die zur Andacht erforderliche Stimmung zu versetzen und dann zugleich die Gemeinde mit der Tonart und der Melodie des folgenden Chorals genau bekannt zu machen. Daher verlangt denn auch fast jeder Choral sein eigenes Präludium, und die vorhandenen gedruckten, dergleichen Kittel, Umbreit, Vierling, Rink, Schneider, Hesse, Köhler, Hering und viele Andere geliefert haben, sind in der That nichts als Muster, nach denen schwächere Organisten sich zu bilden haben. Das Präludium muß eine kurze, in der Würde und Heiligkeit der Kirche gehaltene und dann jenem ihrem Zwecke angemessene freie Phantasie sein, in reinen, einfachen Harmonien und Melodien sich bewegend. Alles eingelernte Stückwerk erreicht hier selten seinen Zweck. Die Eintretung der Melodie des folgenden Chorals ist nicht geradezu Regel. Findet sie statt, so sollte es jedesmal, wo möglich, auf einem zweiten Manuale mit etwas hervortretendem, angenehm klingendem Register geschehen, wie Oboe, Vox humana oder dergleichen, während die andere Hand dann auf dem andern Manuale in weichen, sanften Stimmen die Harmonie in gut figurirter Fortschreitung führt. Vielleicht können auch beide Hände und nur ein Finger zum Vortrag der Choralmelodie auf diese Art thätig sein. Genaue Vorschriften lassen sich darüber nicht geben, nur Fingerzeige, die dem einsichtsvollen und musikalisch, practisch und theoretisch gehörig gebildeten Organisten auch hinreichen. Endlich haben auch Bach, Händel, Mozart und Andere manche ihrer Clavier- und Orgelstücke Präludien genannt, ohne daß dieselben in einer besonderen Beziehung auf kirchlichen Gebrauch stehen, doch zum Theil auch dazu angewendet werden können. So findet sich z. B. in Bach's „Wohltemperirtem Claviere" vor jeder Fuge ein solches Präludium, als Vorbereitung nämlich zur Fuge selbst. S. Schilling „Encyclopädie der musikalischen Wissenschaft" unter dem Artikel: Präludium.

Da viele sogenannte Kirchenschullehrer auch Organisten sind, so wird die Aufnahme dieses Artikels in der pädag. Real-Encycl. Entschuldigung finden.

Präparandenschulen, Proseminarien. — Präparanden, wörtlich „Vorzubereitende," nannte man einiger Orten diejenigen Kinder, welche durch den Religionsunterricht des Ortspfarrers auf den erstmaligen Genuß des heiligen Abendmahles vorbereitet werden, — also die Confirmanden, Catechumenen, hier und da auch Betkinder genannt. — Seit einigen Jahrzehnden wird jenes Wort vorzugsweise gewöhnlich auf diejenigen jungen Leute übertragen, welche sich auf den Besuch eines Schullehrerseminars vorbereiten. — Im Königreiche Baiern sollten (nach einer Verordnung der k. Regier. des Untermainkreises vom 19. Jan. 1824) zwar diejenigen, welche sich dem Schullehrerfache widmen wollen, aber noch nicht in das Seminar aufgenommen sind, „Schuldienstadspiranten" genannt werden; während die Seminaristen selbst „Schuldienstpräparanden" und die aus dem Seminar als tüchtig entlassenen Individuen „Schuldienstexpectanten" heißen. Doch ist jener Gebrauch nicht allgemein geworden, und in Baiern selbst wird die Bezeichnung „Präparanden" auch auf diejenigen angewandt, welche sich auf Privatanstalten für die Aufnahme in's Schullehrerseminar vorbereiten. Neuerlich hat man dort angefangen, überhaupt Alle, die sich für den Lehrberuf vorbereiten, „Schullehrlinge" zu nennen. In Preußen nennt man die Präparanden auch „Seminar-Adspiranten." Dagegen ist in Hohenzollern „Präparanden" gleichbedeutend mit „Seminaristen." — In Baden werden die Präparanden „Schulaspiranten" genannt.

Präparandenschulen sind demnach Anstalten, wo Jünglinge zur Aufnahme in ein Schullehrerseminar vorbereitet werden. Man hat diese Anstalten auch Proseminarien (Vorseminarien) genannt. (In Hohenzollern nennt man die Seminare „Präparandenunterrichtsanstalten." A. S.-Z. 1826. S. 573).

Man hat jene Präparandenanstalten für entbehrlich erachtet und gemeint, die beste Vorbereitung erhalte der künftige Seminarist durch einen tüchtigen Volksschullehrer. Selbst Diesterweg (Rheinische Blätter f. Erzieh. u. Unterricht 1830. II. 2. S. 209) urtheilt: „Das Lehramt ist ein practisches Geschäft. Und zur Praxis wird man am besten in der Praxis durch einen guten Practiker gebildet. Deshalb kann der Präparand nirgends eine bessere Vorbereitung zum Seminarunterricht finden, als bei einem geistbildenden, in jeder Beziehung thätigen Lehrer. Das Beispiel wirkt mächtiger, als die Theorie." Dagegen ist mit Recht eingewendet worden, daß die Praxis eine tüchtige formelle Bildung voraussetze, — daß der Präparand durch bloßes Zuhören bei einem tüchtigen Lehrer nicht viel oder gar nichts gewinne, ihm selbst aber unmöglich schon ein Theil des Unterrichts überlassen werden könne, — daß auch jene in jeder Beziehung tüchtigen Lehrer noch immer nicht in gehöriger Anzahl vorhanden seien, — daß erst das Seminar selbst die eigentliche Schule der Praxis sei.

Anderer Ansicht ist Kern in seinem Aufsatze:

„Ueber die Einrichtung von Seminar-Präparanden-Anstalten" — in Diesterweg's rhein. Bl. 1833. VII. 1. S. 58 ff.

Er hält zwar besondere Präparandenanstalten mit eben so viel Classen und ähnlicher Einrichtung, wie die Seminarien, für das Zweckmäßigste, aber wegen ihrer Kostspieligkeit kaum für ausführbar; deshalb erklärt er sich dafür, die Präparandenanstalten mit Stadtschulen zu verbinden, wo die Präparanden den nöthigen Unterricht theils in den verschiedenen Classen der Stadtschule, theils in besondern Lehrstunden erhalten. Nach Kern's Ansicht reicht der Religionsunterricht der öffentlichen Schule auch für die Präparanden aus; der eigens für sie bestimmte Unterricht aber soll sich auf Denkübungen (?), gutes, sinngemäßes Lesen, Rechnen, vielleicht auch (nur vielleicht?) auf

deutsche Sprache und schriftliche Mittheilung und außerdem ganz besonders auf Musik erstrecken. — Er fordert auch, daß schon die Präparanden Anfänge im Lehren machen sollen, damit die Anlage der jungen Leute zum Schulfache sich bewähre, und die Präparanden dadurch einsehen lernen, daß zum Lehramte gründliche Kenntnisse gehören.

Kerns Aufsatz hat eine weitere Besprechung dieses Gegenstandes in der allg. Schul-Zeitung angeregt. I. A. S.-Z. 1834. Nr. 27. „Musterlehrer oder Präparandenanstalten?"

Hier werden mit besonderer Rücksicht auf Baiern, folgende Vorschläge gethan:

1) Es bestehn in jedem Kreise Seminarpräparandenanstalten als Privatinstitute, hervorgegangen durch den freiwilligen Zusammentritt mehrer Lehrer unter der Oberaufsicht der k. Kreisregierung und der Respicienz der Bezirksschulinspection.

2) Sie erhalten vom Staate eine Unterstützung, je nach ihrem Bedürfnisse und ihrer Bildung.

3) Die Kreishauptstadt und noch 2 andere Städte des Kreises gehörig situirt nach dem Bedürfnisse sind dafür auszuwählen.

4) Die Präparanden treten nach vollendeter Werktagsschule, also nach zurückgelegtem 14. Lebensjahre, in eine dieser Anstalten ganz nach freiem Willen.

5) Sie bleiben das erste Jahr als Hospitanten darin, ohne Entrichtung eines Honorars, und geben innerhalb dieses Jahres Gelegenheit, genau zu erforschen, ob sie zum Lehramte geeignet sind oder nicht.

6) Auf das ihnen ertheilte Zeugniß werden sie von der k. Kreisstelle als Schuldienstadspiranten aufgenommen.

7) Der Lehrcursus ist 3jährig und der Unterricht umfaßt Religion und Bibelkunde, Sprachunterricht, Raum- und Zahlenlehre, Weltkunde, Schönschreiben, Zeichnen und Musikunterricht, sowohl theoretisch als practisch.

8) Das Honorar erstreckt sich nicht über 1 Thaler.

II. A. S.-Z. 1834. Nr. 61 f. „Einige Worte in Bezug auf den im Märzhefte der A. S.-Z. mitgetheilten Aufsatz: Musterlehrer oder Präparandenanstalten?" — v. Rect. Kern. III. A. S.-Z. 1835. Nr. 33. „Bemerkungen zu dem Aufsatze d. Hrn. Rect. Kern in Nr. 62 der A. S.-Z. v. 1834," v. D. Hoffmann, k. Studienlehrer in Ansbach, — dem Verf. des Aufs. unter I. IV. A. S.-Z. 1835. Nr. 122. „Gegenbemerkungen zu d. Bemerkungen des Hrn. D. Hoffmann" — v. Kern.

Auch wir sind nicht dafür, den Lehrern selbst die Ausbildung der Präparanden zu überlassen: oft genug wird sie in jenen Händen nicht mit der nöthigen Sorgfalt betrieben. Wenn auch nicht überall die Präparanden von den Lehrern, (wie Fälle vorgekommen sind), als Kinderwärterinnen benutzt werden, so müssen sie doch meistens zu früh schulmeistern ohne Aufsicht des Lehrers; sie werden als willkommene Stellvertreter betrachtet. Besondere Präparandenanstalten sind wünschenswerth, doch nicht unbedingt nöthig, weil zur Vorbereitung für das Seminar ganz gewiß der Unterricht auf höhern Bürger- und Realschulen hinreicht, vorausgesetzt daß einige Privatstunden, namentlich in der Musik, hinzutreten.

Die Bildung der Seminaradspiranten auf letzterem Wege findet z. B. statt in Zittau, wo die Proseminaristen an dem Unterrichte der dritten Classe der Gewerbschule Antheil nehmen, und in Halle (A. S.-Z. 1840. S. 1152).

Besondere Präparandenanstalten bestehn in Freiburg, Grimma, Zeitz (A. S.-Z. 1842. S. 420), Jüterbog (A. S.-Z. 1833. Abth. I. S. 513 ff.), Langenhorst (ib. 1832. S. 88), Friedberg (1837. S. 592), Prenzlau (1837. S. 1048), Müncheberg (S. 1088), Neu-Damm (ib.), Warnitz (ib.), Beeskow (1838. S. 333), Bensheim (S. 1376) und anderwärts.

An manchen Orten sind die Proseminarien mit den Seminarien selbst verbunden und bilden gleichsam die Elementarclassen derselben. (Sie werden im Hannöver'schen „Nebenseminare, seminaristische Nebeninstitute," — im Preußischen „Applicandenclassen" genannt). So in Pirna, Wolfenbüttel, Cöln, Neuwied, Hannover, Stade, Alfeld, Soest (A. S.-Z. 1837. S. 120), Weißenfels, Potsdam (1837. S. 1048), Petershagen (vorher in Friedewalde, 1836. S. 175), Meurs (1838. S. 612 u. 627) u. s. w.

In Württemberg (A. S.-Z. 1842. S. 1200) scheint man sich mit einer dürftigen Vorbildung der Seminaradspiranten durch practische Schulmänner zu begnügen (Vergl. A. S.-Z. 1827. Abth. I. S. 32). Doch behilft man sich auch noch in Sachsen und Preußen (ib. 1832. S. 280. 1837. S. 1359) auf ähnliche Weise. —

Bei einer im September 1843 abgehaltenen Versammlung des württemberg'schen Volksschulvereins wurde erzählt, es wäre der Fall vorgekommen, daß Präparanden aus Hunger nicht mehr arbeiten konnten. Andern sei es unmöglich, auch nur die nöthigsten Bücher zu kaufen. Es wurde deshalb beschlossen, die Staatsregierung um baldige Errichtung von Schulpräparanden-Institnten, um Verlängerung des Lehrcursus und Bewilligung eines Kostgeldes für sämmtliche Zöglinge zu bitten. (A. S.-Z. 1843. S. 1304).

Zur Literatur d. Präparandenbildung:

(Winner) Versuch einer Beantwortung d. Frage: welches Ziel sollen Präparanden behufs ihrer Aufnahme in das k. evang. Schullehrer-Seminar zu Breslau erreicht haben? — Neisse, 1840. Wander Schlesische Schulpräparanden-Bildung. Hirschberg, 1840. Kern, B. G. Ein deutsches Schullehrer-Seminar u. d Vorbereitung zu demselben. Leipzig, 1843. ⅓ Thlr. Vgl. A. S.-Z. 1837. S. 1240.

Gesetzgebung über Präparanden-Anstalten.

Zwei Circular-Verfügungen, die Gründung von Präparanden-Anstalten im Reg.-Bez. Frankfurt und Potsdam betr. — s. Schulbl. f. d. Prov. Brandenburg. 1836. Hft. 3. Nr. 2. u. 3. Verordnung des Schulcolleg. d. Prov. Brandenburg ü. Präparanden-Anstalten. S. Weingarts Literaturzeitung f. deutsche Volksschull. 1837. Heft 1. Circular-Verfüg. des k. pr. Minist. d. geistl. Angelegenh. v. 28. Jan. 1843., die Lehrcurse in d. Schullehrerseminaren u. Präparanden-Anstalten betr. — Schulbl. f. d. Prov. Brandenb. 1843. S. 405. ff. Vorschrift des protest. Oberconsistoriums in München ü. die Ertheilung d. Religionsunterr. f. Schuldienstpräparanden u. Seminaristen — A. S.-Z. 1838. S. 211 f. — Die gesetzliche Einrichtung der Präparandenschulen in Baiern — s. A. S.-Z. 1828. I. Nr. 97.

K—sch.

Praetor (Friedrich Liebegott, M.). Dieser vor einigen Monaten verstorbene Gelehrte gehörte in die Classe derer, welche, soweit ihre Kraft reicht, in

ununterbrochener, aber geräuschloser Thätigkeit ihr Tagewerk treiben und nicht eher rasten und ruhn, bis die Nacht einbricht, da Niemand mehr wirken kann. Zu Dresden am 12. Decbr. 1777 geboren, hatte er in früher Jugend das Glück, erzogen zu werden von Eltern, welche in den wichtigsten Angelegenheiten der Erziehung gleich dachten und, nach ihrem schwachen Vermögen, nichts sparten, ihm einen nach damaliger Zeit guten Unterricht geben zu lassen. Sein Vater war eine Reihe von Jahren hindurch Feldwebel der sächsischen Armee und bildete, in schöner Uebereinstimmung mit seiner Gattin, das Herz dieses ihres einzigen Kindes frühzeitig zur Gottesfurcht und Frömmigkeit. Dies rühmt der Verewigte ausdrücklich in dem stückweise vorhandenen Album seines Lebens. Was aber Gutes und Göttliches in die zarte Kindesseele gelegt wird, das wuchert gewöhnlich wie ein Samenkorn des Himmels fort und fort und bringt reiche Frucht für das Leben. So war es bei dem Manne unsers Andenkens. Der fromme, gottesfürchtige Sinn stand wie ein Denkmal aus der Ahnenzeit in seinem Herzen und war durchaus in seinem Leben und Wirken erkennbar.

Dreizehn Jahre alt hatte P. das besondere Mißgeschick, den sorgenden Vater durch einen frühen Tod zu verlieren. Der Beruf hatte Demselben bald da, bald dort eine veränderte Wohnung angewiesen. Die Mutter zog nun mit ihrem Sohne nach ihrer Vaterstadt, Görlitz, in der damals sächs. Oberlausitz. Da ihr Sohn weder Leibeskräfte noch Neigung hatte, ein bürgerliches Handwerk oder eine Kunst zu erlernen, so ward er dem dortigen Gymnasium in Unterricht gegeben, obschon der armen Mutter die Mittel zum Studiren fehlten. Doch eben dieser Mangel rief den Sohn wieder von der Gelehrtenschule ab und in die Werkstätte eines Buchbinders. Kaum hatte der Jüngling eine 14tägige Probe bestanden, so zwang ihn körperliche Schwäche, die selbst Lebenslang über sein Augenlicht verbreitet war und ihn zum wirklichen Myops machte, wieder in die vorige Schulanstalt zurückzutreten, wozu ihm ein damaliger Lehrer derselben Rathgeber wurde. Hier blieb er, freilich von mancher Seite her bedrängt und oft in eine trübe Stimmung versetzt, unter immer regem Umgange mit den Wissenschaften und einigen guten Freunden bis zum Jahre 1799.

Jetzt begab er sich auf die Hochschule zu Leipzig. Hier suchte er, ob auch oft res angusta domi bei ihm war, doch seinen Hunger und Durst nach Weisheit zu stillen. Er richtete sein Studium auf Theologie und Philologie zugleich und arbeitete viel daheim im stillen Kämmerlein; aber auch die Hörsäle der damals geachtetsten Lehrer blieben von ihm nicht unbesucht, und er ging sehr prüfend bei der Wahl derselben zu Werke. Davon berichtet sein academisches Vademecum. P. fühlte bald die Schwierigkeiten eines doppelten Studiums und bildete sich mehr zum Philologen, zumal er Prediger zu werden nie viel Lust hatte.

Nach glücklich vollbrachtem academischen Leben übernahm er eine Hauslehrerstelle in einem adeligen Hause (des Hauptmann v. Tettenborn) zu Großradisch in der Oberlausitz. — Im Jahre 1807 erhielt er eine Anstellung als Collaborator am Gymnasium in Görlitz. Hier war viel Schweiß der Arbeit, aber wenig Brot zu ernten; daher er in die traurige Nothwendigkeit versetzt war, nebenbei sich durch Privatstunden fortzuhelfen, „um als ehrlicher Mann nicht in Schulden zu gerathen," wie er selbst schreibt und um seine alternde Mutter unterstützen zu können. Solch' ein bittres Loos — ach, wie ist es doch so vielen tüchtigen und verdienten Schulmännern beschieden!

P. fühlte sich in dieser arbeit- und kummervollen Lage sehr gedrückt und machte eine Menge unangenehmer Erfahrungen, so daß er sich zuletzt genöthigt sah, seinen öffentlichen Wirkungskreis zu verlassen und wieder als Lehrer in den engen Kreis eines Hauses (der Fr. v. Steinbach) in der Stadt Lauban zu treten. Doch „plötzlich — schreibt er selbst — schenkte mir die göttliche Vorsehung, welche mich schon so viele Spuren ihrer Liebe hatte finden lassen, einen Strahl der Hoffnung." Er erhielt vom Löbauer Stadtrathe die Einladung zu einer Conrectoratsprobe, und bald darauf das Conrectorat selbst an dem Lyceum, im Jahre 1810. Dieses Amt legte ihm so manche schwere Last auf, denn die Anstalt lag als Gelehrtenschule im Argen.

Nach einiger Zeit ward dieselbe in eine allgemeine Stadt- oder Bürgerschule umgeschaffen und P. als erster Hauptlehrer an derselben angestellt. In solchem Berufe wirkte er bis zu seiner ehrenvollen Emeritirung im Jahre 1840. Von dieser Zeit an nahm er Budissin zu seinem Aufenthalte und lebte hier im Schatten des Hauses für die Welt. Obschon Jahrelang von einem empfindlichen Körperleiden heimgesucht, murrte und klagte er doch wenig oder nicht, sondern blieb ruhig und gelassen. Er war viel mit Lesen und Forschen beschäftigt, machte fleißig Collectaneen und mehrte von Zeit zu Zeit seine verkleinerte Bibliothek mit Schriften; auch machte es ihm Freude, für Bedrängte und Arme der Ferne und Nähe milde Gaben zu sammeln. Er selbst hatte sich durch ein der Mäßigkeit und Sparsamkeit gewidmetes Leben ein nicht unbedeutendes Vermögen gesammelt, und er hat den größten Theil desselben in besonderen Legaten hinterlassen.

Außerdem daß er als Mitglied der Oberlausitzer Gesellschaft der Wissenschaften dem neuen Lausitz. Magazin (S. 1. Bds. 3. Hft. 1822) einen „Beitrag zur Geschichte des Schulwesens in Löbau" geliefert hat, sind auch in der Allg. Schulzeitung und in der von Hergang redigirten pädag. Real-Encycl. einige gute Aufsätze von ihm verfaßt erschienen.

Nicht ahnend die Nähe seines Todes, welchen er vielleicht gern noch fern gesehen hätte, ward er von ihm überrascht am 28. April 1843. Ruhig und gottvertrauend, wie er gelebt hatte, starb er.

Prahlerei. Alle Neigungen wachsen nur dann zu größerer Stärke an, wenn sie befriedigt, und oft befriedigt werden. Die Befriedigung kann aber entweder eine von Außen kommende Reizerfüllung, oder eine gleichfalls von Außen kommende Erregung einer als innere Anlage schon vorhandenen Steigerung, oder eine rein innerlich bedingte Bewußtseinserregung, oder eine zwar nicht hinsichtlich der einzelnen Reizungen, aber hinsichtlich der Gruppirung und Aufeinanderfolge äußerlich bewirkte Steigerung, oder endlich nur eine passive Begünstigung der rein innerlichen Bewußtseinserregung sein. Beim ersten Falle denke man etwa an die Neigung zum Trunke, im zweiten an den Ehrgeiz, beim dritten an den Stolz, beim vierten an die Neigung zu Glücksspielen; in der fünften Classe läßt sich das Verhältniß besonders durch eine genauere Würdigung

der Prahlerei anschaulich machen. Vergl. über diese interessante Partie der Lehre von den Neigungen Beneke's Grundlinien der Sittenlehre I. 157—164.

Betrachten wir aber die Prahlerei noch etwas näher, mit schärferer Berücksichtigung des Kinderlebens. Die Prahlerei ist das Geltendmachen wirklicher oder eingebildeter Vorzüge, die sich mit großer Stärke und Lebhaftigkeit im Bewußtsein ankündigen und in demselben Maße übertriebenere und unwahrere Aeußerungen hervortreiben, als sie schlecht begründet sind. Von der Eitelkeit (s. d. Art.) unterscheidet sich aber die Prahlerei dadurch, daß ihr eine bestimmter hervortretende Aufmerksamkeit Anderer nicht in gleich hohem Grade Bedürfniß ist; der Prahler hat ein so starkes und lebhaftes Bewußtsein seiner Vorzüge, daß er die Aufmerksamkeit Anderer als etwas sich von selbst Verstehendes voraussetzt und nur darum ein geduldiges Zuhören und bewunderndes Beachten fordert, daß seine gute Meinung nicht gestört werde. Er kann eine ganze Stunde von seiner redlichen Gesinnung, von der Masse seiner Arbeiten, von der Größe und Mannigfaltigkeit seiner Verdienste dir vorreden, und du hast nur nöthig, dann und wann eine beifällige Exclamation vernehmen zu lassen und in Miene und Haltung eine gewisse Gläubigkeit an den Tag zu legen. — Der Ausdruck Großsprecherei wird häufig gleichbedeutend mit Prahlerei gebraucht, kann aber, genau genommen, nur eine Species der letztern bezeichnen.

Eigentlich sollte man erwarten, die Prahlerei könne nur bei solchen, die entweder wirkliche Vorzüge bereits erworben haben, oder durch Einwirkung besonderer Lebensverhältnisse zu stärkerem Bewußtsein eingebildeter Vorzüge gelangt sind, d. h. bei Erwachsenen, hervortreten. Dem ist aber nicht so: auch Kinder prahlen, und oft. Indeß nicht gerade mit Vorzügen, welche unmittelbar mit ihrer Persönlichkeit verknüpft sind; eine solche Prahlerei macht sich in der Regel wohl erst im Jünglingsalter breit. Kinder prahlen mit den Vorzügen ihres Standes, ihrer Familie, ihres Geburtsortes; manche Knaben sind eifrige Lobredner ihres Vaters, wenn dieser in seinen Worten und in seiner Handlungsweise etwas Anregendes und Fesselndes hat, oder sie zu Mitwissern und Theilnehmern mancher Geschäfte macht. Sie prahlen aber immer erst dann, wenn dieselben Vorzüge ihnen oft und in frischer Anschaulichkeit vor die Seele getreten sind, so daß nicht nur eine klare, sondern eine stets zum Bewußtsein aufstrebende Vorstellung von denselben sich hat bilden können; außerdem ist nöthig, daß sie längere Zeit keine Gelegenheit gehabt haben, dasjenige was ihnen bedeutend und wichtig erscheint, mit gleich Bedeutendem oder gar Höherem zu vergleichen. Vereinigen sich diese beiden Bedingungen, dann wird es leicht geschehen, daß Kinder, wenn sie nun in Verhältnisse versetzt werden, welche sie zu Vergleichungen reizen, mit lästiger Wortseligkeit das ihnen Wichtige schildern, erzählen, anpreisen. Man denke sich einen Knaben, der seine ganze Kindheit unter städtischer Umgebung zugebracht hat, auf einige Zeit in einen ländlichen Kreis versetzt! Wie viel wird er zu berichten haben! Oder man beobachte Kinder, welche aus der Residenz in eine Provinzialstadt kommen, wo sie lange Zeit es nicht dazu bringen können, den großen Maßstab, welchen sie mitgebracht haben, mit einem kleinern zu vertauschen! In der untern Classe der Gymnasien, wo Knaben aus sehr verschiedenen Verhältnissen zu engster Berührung zusammengeführt werden, drängt sich die Prahlerei zuweilen in sehr drolliger Weise hervor, wird aber hier freilich nur selten gläubig getragen. Man nehme indeß nicht für Prahlerei, was nur den Schein derselben hat. Wenn nämlich Kinder in neue, ungewohnte Verhältnisse übergehn, haben sie natürlich das Bedürfniß, die bisher eingesammelten Anschauungen zu vermitteln mit der Menge der sich nun darbietenden; und da nun lebhafte Kinder laut zu denken, d. h. über Alles, was in ihnen vorgeht, sich auszusprechen pflegen, so wird es geschehen, daß sie bei jenem Geschäfte der Vermittelung und Ausgleichung sich häufig über das, was ihnen bisher das non plus ultra gewesen ist, aussprechen, und, da ihnen die Vermittelung nicht sogleich gelingt, manchmal ungeschickte Vergleichungen anstellen.

Die Prahlerei ist nicht ein Fehler, zu dessen Beseitigung scharfe Heilmittel nöthig wären. Zunächst wird man immer mit Belehrung zu versuchen haben. Man lasse dasjenige, was dem Kinde so gar wichtig erscheint, vor der Hand auf sich beruhen, hebe aber mit aller Ruhe und Milde daneben Anderes hervor, was sich ihnen als gleich wichtig darstellen muß. Fruchtet dies nicht, so mache man es auf die nothwendigen Folgen aufmerksam: wie es Andere kränken und sich selbst lästig oder lächerlich machen könne. Zuweilen gelingt es wohl auch, ihm eine an Unwahrheit streifende Uebertreibung nachzuweisen, und dann wird es leicht sein, mit Nachdruck an die sittliche Gefährlichkeit der Prahlerei zu erinnern. In andern Fällen möchte Nichtbeachtung das Zweckmäßigste sein; diese muß man nach dem oben Gesagten sogar für die natürlichste Behandlungsart halten. Demüthigung (s. d. Art.) möchte nur sehr selten sich anwenden lassen; ungeschickt angewendet wirkt sie das Gegentheil. Spott ist auch hier nicht Arznei, sondern Gift. Kämmel.

Prange (Wilhelm). Wir entlehnen die Biographie des rühmlich bekannten Seminarlehrers P., mit seiner eigenen Bewilligung, aus Dr. Harnisch Schrift: „Das Weißenfelser Schullehrer-Seminar und seine Hilfsanstalten u. s. w." S. 393 f. (Berlin, Lüderitz, 1838.) Wie er da von sich selbst spricht, so mag er auch hier sprechen.

Am 20. Dec. 1810 von Eltern des Mittelstandes zu Abenrode am Nordfuß des Brockens geboren, habe ich das ungewöhnliche Loos gehabt, noch im Säuglingsalter aus dem elterlichen Hause in das großelterliche nach Halberstadt gebracht zu werden. Die bewegten Lebensverhältnisse meiner Eltern gestatteten durchaus keine specielle Aufsicht über meine Erziehung, so daß ich mich glücklich preise, so früh der Pflege und Erziehung der nächst ältern Schwester meiner Mutter anvertraut worden zu sein, in einer Stadt, wo Gelegenheit zu sehr zweckmäßigem Schulunterricht geboten war. Bereits vor vollendetem dritten Jahre war ich eines Tags, als eben ein Regiment Franzosen nach dem Rheine durch Halberstadt zurück ging, in die Martinischule gelaufen, und wurde fortan in diese Schule geschickt, zunächst des damals üblichen Stillsitzenlernens wegen. In dieser Schule, welche unter der guten Leitung des überaus leutseligen, trefflichen Rectors Dr. Lehmann stand, habe ich von der Pike auf dreizehn volle Jahre bis zum vollendeten sechzehnten Lebensjahre

gedient, und erkenne es gern in der Stille meines Herzens, wie öffentlich, dankbar an, daß sie mein späteres Lebensglück begründet hat.

Bis zum Jahre 1823 hatte Prima der Martinischule ein Privat-Schullehrerseminar gebildet, worin der väterliche Lehmann fast allein den Unterricht ertheilte. Aber Ostern 1823 traten sämmtliche Primaner in das Königl. Schullehrerseminar über, und Prima wurde mit 12—14jährigen Secundanern neu constituirt. Mit besonderer Freude erinnere ich mich der Tage meiner Jugend, wo ich, mit nach Prima versetzt, das Glück genossen habe, zu den Füßen des eben so geschickten und gelehrten, als wohlmeinend gesinnten Lehmann zu sitzen. Man mußte ihn lieben. Soll ich sagen, was ich von ihm gelernt habe? Einen Werth auf Reinlichkeit, Ordentlichkeit und Stille legen, einen frommen Betenden hochachten und fleißig sein.

Unter der Last seiner geistlichen und pädagogischen Arbeiten, denen sein schwächlicher Körper, bei dem Eifer, womit er beseelt war, nicht hinlänglich gewachsen sein mochte, erlag der theure Mann nach langem Leiden. Nach seinem allgemein bedauerten Tode wurden raschere Schritte gethan, um durch geeignete Veränderungen der innern Einrichtung der Martinischule eine noch richtigere Stellung gegen die Anforderungen des Lebens zu geben. In dieser unruhigen Zeit, wo die Schule zu einer sechsclassigen Bürgerschule umgestaltet und mit dieser eine zweiclassige Communal-Volksschule verbunden wurde, wo auch das blühende Schadesche Privat-Institut sich der höhern Bürgerschule einverleibte; da ging das Rectorat an den Dr. Siderer über, der Manches im Unterrichte und in den äußern Schulverhältnissen reorganisirte.

In der damaligen Zeit wurde mit ungewöhnlichem Eifer gelehrt und gelernt, denn allerdings kam es darauf an, dem Publicum auch glückliche Erfolge in den Prüfungen darzulegen. Mathematik — und diese vorzüglich, — deutsche, lateinische und französische Sprache, Geographie, Geschichte und Physik: das waren die Unterrichtsgegenstände, welche außer der Religion, besonders fleißig angebaut wurden, — leider! nicht alle auf eine zweckmäßige Art*). Am wenigsten wollte es mit dem Unterricht im Zeichnen, Schreiben und Gesang fort, weil den damaligen Lehrern in diesen Fächern das Lehrgeschick gebrach, wenngleich ihre Tüchtigkeit in der Kunst anzuerkennen war. Erst als der greise Domcantor, Musikdirector Greif die Pflege des Gesanges übernommen hatte, gedieh derselbe erfreulicher; und der vielen Uebung im Singen kleinerer und größerer Kirchen- und Concertcompositionen, wie der besondern Aufmerksamkeit, die mir der alte Greis in meinen Sopranzeiten schenkte, verdanke ich großentheils die Erweckung meiner Liebe zur Musik und die erste Bildung meines musikalischen Sinnes. Wie in den meisten Schulgegenständen, so besonders in der Musik, wurde mir freilich durch einen Hauslehrer mehrere Jahre nachgeholfen, so daß mir das in der Schule wieder zu gut kam und den Schulunterricht mir fruchtbarer machte.

Nach vollendetem 16. Lebensjahre sollte ich meinem und meiner Eltern Wunsche gemäß, in das Halberstädter Schullehrerseminar eintreten. Jedoch ein sehr hartnäckiger Streit zwischen dem damaligen Seminardirector Brederlow und dem Oberlehrer H. Richter, jetzigem Missionslehrer in Barmen, der auf dem Gebiete des Glaubens, wie des amtlichen und privaten Lebens gleich heftig geführt wurde und zugleich ärgerlichen Zwiespalt unter den Zöglingen der Anstalt herbeiführte, hatte die Suspendirung der Anstalt zu Folge, so daß ich, dem Rathe des Oberlehrers Richter und meines Freundes Schade folgend, mich entschloß, in das Weißenfelser Seminar zu treten.

Es ist wahr: es ist mir wunderlich zu Muthe geworden, als ich nach solchen Schularbeiten, wie sie auf der höhern Bürgerschule gefordert wurden, im Seminar-Lehrplan Gegenstände, wie Lesen, Bibellesen, Einübung von Choralmelodieen verzeichnet fand, und als es im Unterricht galt, Laute richtig sprechen, Fragen und Antworten wiederholen, rhythmische, eintönige Gesangfragmente auf la mit tactgemäßer Handbewegung singen, den Violinbogen halten, die vier leeren Violinsaiten Stundenlang anstreichen, allerlei Striche und Bogen zur Vorübung auf den Schreibunterricht machen lernen zu sollen. Mir war's als würde ich schmerzlich enttäuscht; darum lernte ich mich erst mit meiner neuen Laufbahn aussöhnen, als ich merkte, daß es darin doch Berge zu übersteigen gäbe, und als ich solch Anstaltsleben zu begreifen anfing. Ich habe es bis jetzt noch keinen Augenblick bedauert, im Seminar abermals die Elemente durchmachen zu müssen, und schätze mich sehr glücklich, gerade im Weißenfelser Seminar meine Vorbereitungszeit erlebt zu haben, indem ich hier noch Strenge, Pünctlichkeit und Aufopferung für den Beruf habe lernen können. Vor Allem aber lernte ich nun beten, und dadurch ist mir Freudigkeit, Ausdauer und Segen bei der Arbeit geworden.

Die Zufriedenheit meiner Lehrer, vor Allem das väterliche Wohlwollen des Directors unsers Seminars, Herrn Dr. Harnisch, wurde die Veranlassung, daß ich, mit Rücksicht auf meine erworbene Schulbildung, nach Jahresfrist aus der dritten Classe gleich in die erste versetzt wurde, und Aussicht erhielt, später an der Seminarschule als Hilfslehrer angestellt zu werden. Als ich jedoch in der Abiturientenprüfung eine meine Erwartung übersteigende, sehr befriedigende Censur davon trug, ja, als durch den nun auch schon heimgegangenen, mir unvergeßlichen Regierungs- und Schulrath Dreist aus Berlin, auf Verwendung des Herrn Director Dr. Harnisch, mir die Bahn gebrochen wurde, das Wintersemester 1829—1830 in Berlin verleben zu können und durch die dort gebotenen erweiterten Bildungsmittel mich zur Uebernahme einer Lehrerstelle am Seminar vorzubereiten, da waren meine kühnsten Wünsche überflügelt, und ich konnte nur die wunderbare Führung Gottes preisen, die mich nach Weißenfels geleitet.

Meine Instruction machte mir Vervollkommnung in weltkundlichen Fächern, in Musik, Zeichnen und Schreiben zur Pflicht; deshalb besuchte ich die Vorlesungen der Professoren C. Ritter, Lichtenstein

*) Während in Prima nicht blos Planimetrie, sondern auch Stereometrie, ebene und sphärische Trigonometrie, die höhere geometrische Analysis, mit den verwickeltsten Wurzel-, Potenzen-, Gleichungs-, Progressions-, Logarithmen- u. s. w. Rechnungen betrieben wurden, war der deutsche Sprachunterricht nach Heinsius kleiner Schulgrammatik äußerst trocken, und die Literaturgeschichte wurde cursorisch vom Lehrer aus Heinsius Text vorgelesen. Besondere deutsche Aufsätze wurden nicht gemacht.

Turte, Weiß, Ideler, Schubart, Wiegmann und Helwig, zeichnete bei Peter Schmid und schrieb bei Markwardt. Das war unstreitig zu viel in der kurzen Zeit, und beim besten Willen mußte ich die Verhältnisse zu Professor Zelter und Musikdirector Bach aufgeben.

Nach einem harten, sauern Winter wurde ich zurückgerufen und trat am 18. April 1830, kaum mehr als 19 Jahre alt, in mein gegenwärtiges Amt. Meine Mitschüler wurden noch auf längere Zeit meine Schüler, — eine schwierige Sache, die mir jedoch durch freundliche Unterstützung meiner verehrten Collegen und durch die liebevolle Zurechtweisung des Herrn Directors erleichtert wurde. Mein Amt legt mir die Vertretung des weltkundlichen Unterrichts, des Zeichnens und Schreibens, sowie der Mithilfe beim sprachlichen und musikalischen Unterricht auf. Durch die 1833 erfolgte Uebernahme der Thärmann'schen Präparandenanstalt, in Gemeinschaft mit meinem Collegen, Herrn Musikdirector Heutschel, wurde mein Wirkungskreis erweitert. Mir fiel ein Theil des Unterrichts, die Beaufsichtigung des Lebens der Präparanden, ihre Bespeisung und Krankenpflege, so wie die Verwaltung der Anstaltscasse und der Taschengeldercasse der Zöglinge zu, da ich im Seminar, neben meinem Lehramt, ähnliche öconomische Functionen übertragen erhalten hatte.

Durch dies Alles, durch die Theilnahme an der Förderung kirchlicher Zwecke und durch meine Verheirathung, zu Anfang des Jahres 1835, ist mein Leben allmählich vielgestaltiger geworden. Da ich aber recht wohl weiß, daß Gottes Gnade mir ein so liebliches Loos in der Jugend bereitet und mich bisher so freundlich geführt, so kann ich, auch eingedenk der schweren Stunden, in denen ich Vater und Mutter verlor, und selbst das eine Mal in den Fluthen der Saale, das andre Mal auf tödtlichem Krankenlager mit dem Tode gerungen, so wie in großen Aengsten um das Leben meiner Gattin geschwebt, doch nicht anders, als nur die wunderbaren Wege Gottes und seine Gedanken des Friedens mit mir und den Meinen in Demuth preisen.

Wir schließen diese nicht uninteressante Biographie mit der Bemerkung, daß sich der im Weißenfelser Schullehrer-Seminar noch heute kräftig wirkende und an der Seite wackrer Mitlehrer, Heutschel, Hill, Fulda und Anderer stehende Verfasser einer großen Schaar von Schülern freut, die nach allen Himmelsgegenden hin auf sehr entlegenen Arbeitsfeldern wirken. Redacteur hat den Verfasser und seine würdigen Collegen selbst zweimal in ihrer geistigen Werkstätte besucht, als ihr verehrter Führer Harnisch noch unter ihnen weilte, und die dort verlebten Stunden haben ihm schon oft in der Erinnerung Freude gemacht. Auch hat Prange nicht verabsäumt, auf seinen weitläuftigen Reisen in Deutschland sich mit vielen achtungswerthen Schulmännern in Bekanntschaft zu setzen. Als Schriftsteller ist Derselbe durch Aufsätze und Abhandlungen in der „Preußischen Volksschulzeitung" (redigirt von Kobitz in Berlin) und in den „Rheinischen Blättern" Diesterweg's bekannt. Seine Abhandlung „über den Geschichtsunterricht" in Diesterweg's Wegweiser wird in der zu erwartenden 3. Auflage dieses nützlichen Werks verbessert erscheinen. Auch besitzen wir von ihm noch folgendes Schriftchen: Natur und Menschenleben als nothwendige Bildungsgegenstände der Jugend für gebildete Leser, besonders für Eltern, Lehrer und Erzieher 1. Abth. Ueber bildende Naturbetrachtung. Dresden, bei Naumann, 1842. gr. 8.

Praxis in der pädagogischen Wissenschaft. Soll diese der Theorie in der pädagogischen Wissenschaft vorangehen, oder die Theorie der Praxis, oder sollen beide, Theorie und Praxis, Hand in Hand gehen, einander begleiten und unterstützen? — Das sind allerdings nicht unwichtige Fragen, und die pädag. Real-Encycl. kann nicht umhin, ihnen in aller Kürze eine Antwort zu geben.

Ohne hier uns in eine Begriffsbestimmung von „Praxis" und „Theorie" einzulassen, da wir sie bei jedem nur einiger Maßen denkenden Pädagogen voraussetzen können, so dürfen wir wohl als gewiß behaupten, daß die Praxis der Theorie vorangegangen und diese von jener erst abgezogen sei, oder daß keine Kunst aus der Theorie hervorgegangen ist, vielmehr alle Theorieen erst aus der Kunstübung abgezogen worden sind; denn alle Künste waren da und wurden geübt, ehe nur Jemand daran dachte, Regeln für diese Uebungen aufzustellen oder gar diese Regeln zu einem Systeme zu verbinden. Es gab Redner, Dichter, Prediger, Katecheten und viele andere Künstler, ehe es eine Rhetorik, Poetik, Homiletik, Katechetik und andere Kunsttheorieen gab; ja die besten Leistungen sind so wenig aus dem Bewußtsein der Regel hervorgegangen, daß, so wie treffliche Theoretiker oft der Ausübung ihrer Kunst ganz unfähig sind, so die besten Practiker oft keine Ahnung von der Theorie haben, welche man für ihre Leistungen aufgestellt hat. Noch mehr, es scheint das Steigen der Kunst von der Ausbildung der Theorie nicht nur nicht abzuhängen, sondern sogar in umgekehrtem Verhältnisse mit derselben zu stehen, so daß die Theorie nur die reife Frucht davon zu sein scheint, welche von dem ausgewachsenen Baume der Kunstfertigkeit, vor dessen Entblätterung abfällt. So war Rom's Beredtsamkeit bereits auf dem Culminationspuncte, als die Rednerschulen eröffnet wurden, und als Ovid seine „Kunst zu lieben" schrieb, hatte er wahrscheinlich zu lieben schon aufgehört.

Diesen Bemerkungen zufolge, mag es allerdings den Anschein haben, als wollten wir alle Theorieen für überflüssig erklären, allein gegen diesen Vorwurf glauben wir uns dadurch zu verwahren, daß wir vielmehr nur das Entstehen der Kunstfertigkeit aus der Kunstlehre in Zweifel ziehen, wobei jedoch die Brauchbarkeit der Kunstlehre zur Beurtheilung der Kunstleistungen, gleichsam als Wage und Prüfstein, unbestritten bleibt; wogegen jeder Künstler, gleich dem Dichter, geboren, und nicht blos gebildet wird, d. h. seine Fertigkeit der Naturanlage, die sich durch Uebung ausbildet, nicht aber der Regel verdankt. Dabei bleibt jedoch für den Kunstjünger nicht nur das Studium der Meisterwerke unerläßlich, bei deren Anschauung seine eigene Kraft zum Bewußtsein kommt, sondern auch wünschenswerth, daß er seine Leistungen mit den Regeln zusammenhalte, welche von jenen Meisterwerken abgezogen worden sind, wodurch besonders das mindere Talent doch zu einer regelrechten Leistung befähigt wird, wenn auch eine ausgezeichnete oder geistvolle auf diesem Wege nicht erwirkt wird.

Wollte aber z. B. ein practischer Elementarlehrer einzig und allein durch die Theorie ins Leben gehen, so

würde er einen Umweg machen; denn so wenig sich der Landbebauer durch ökonomische Vorlesungen oder andere Studien bildet, sondern unmittelbar Hand an den Pflug legt, und die nöthige Kunstfertigkeit durch Zurechtweisung und Uebung erlangt, so soll auch der practische Schullehrer ausübend die Kunst erlernen, wobei die Anleitung nur darin bestehen kann und soll, daß die Kunstgriffe nachgewiesen und die bemerkten Mißgriffe verbessert werden. Am allerwenigsten darf dem Landschullehrer zugemuthet werden, in die Tiefen der Kunsttheorie hinabzusteigen, um sich das goldne Vließ der Kunstfertigkeit zu erobern, wenn man nicht den Unterschied zwischen einer wissenschaftlichen und practischen Bildung ganz verkennen will. Ueberhaupt kann und soll ja nicht das wissenschaftliche Forschen, sondern das unmittelbare Wirken den Landschullehrer beschäftigen, und zu solchem soll er sich auf naturgemäßem Wege beschäftigen, d. h. durch Handeln die Fertigkeit erringen, die ohnedem durch die Regel nie errungen wird.

Anders ist es bei dem Geistlichen; ihm steht eine eigentliche gelehrte Bildung zur Seite, bei ihm werden die philosophischen Studien vorausgesetzt, und er soll die Kunst nicht blos üben, sondern auch richten können. Von ihm ist es daher zu erwarten, daß er auch die aus der Erfahrung abgezogenen Regeln in ihrer Beziehung zu den menschlichen Denkformen sich bekannt mache, um die wirklichen Leistungen auf diesem Prüfsteine abwägen zu können. Dennoch aber thut es jungen Theologen, welche dereinst als Prediger mit Schulinspection beauftragt werden, oder als Humanisten und Elementarlehrer sich dem Schulstande widmen, Noth, daß sie auf Universitäten mit einer gründlichen Kenntniß der Pädagogik und Didactik ausgerüstet werden, weil ohne diese jene eben so wenig im Stande sein werden, das Volksschulwesen zweckmäßig zu leiten und zu beaufsichtigen, als es diesen, den Humanisten, trotz aller philologischen Gelehrtheit, in Gelehrtenschulen und dem Lehrer in Elementarschulen gelingen wird, mit segensreichem Erfolge thätig zu sein.

Doch — grau ist alle Theorie,
und grün des Lebens goldner Baum.

Dieser wahre und treffliche Ausspruch Göthe's veranlaßt uns denn hier nun zu der Frage: aber woher soll solchen mit theoretischen Kenntnissen im Gebiete der Pädagogik und Didactik ausgerüsteten Geistlichen die so nöthige practische Bildung kommen? Dazu hat man schon längst die Errichtung pädagogischer Seminarien vorgeschlagen, mit denen besondere Uebungsschulen verbunden werden müßten. Fast jede Universitätsstadt hat in unsern Tagen wenigstens eine gute Schulanstalt, welche zu practischen Uebungen im Unterrichten Gelegenheit geben kann. Darum errichte man auf den Hochschulen dergleichen Seminarien, wie wir eben genannt haben; in solchen werde die Pädagogik theoretisch und practisch behandelt, — und die Wissenschaft selbst wird dadurch in ihren Prinzipien fester gegründet, es werden tüchtigere Schulaufseher, Rectoren und Lehrer gewonnen werden; es wird auch auf die häusliche Erziehung durch Bildung geschickter Hauslehrer segensreich eingewirkt werden, und selbst den Gelehrtenschulen, welchen es in der Regel weniger an geschickten Philologen als an gebildeten Lehrern und Erziehern fehlt, wird es frommen. Bekanntlich haben Gräfe (Realschul-Director in Cassel) und der verstorbene Brzoska die Motion zur Errichtung von pädagogischen Seminarien erhoben; ihre Wünsche und Vorschläge aber sind bisher noch unerfüllt geblieben. Die Sache hat freilich ihre eigenen Schwierigkeiten.

Würden die Geistlichen, Ephoren, Schulinspectoren und wie sie nur heißen mögen, die Männer, welche der Schule mit Weisheit und Kraft vorstehen sollen, auf gutem Wege theoretisch und practisch vorgebildet, dann würden allmählich die mancherlei Klagen und Vorwürfe verstummen, welche so oft von der Schule über sie erhoben werden. Dergleichen oft schon erhobene Klagen und Vorwürfe wiederholt der Verf. einer unlängst erschienenen Schrift, welche den Titel führt: „Deutschlands gesammtes Volksschulwesen nach seiner nothwendigen Reformation und seinem künftigen Verhältnisse zum Staate, zur Kirche und zum Leben." (Bautzen b. Schlüssel, 1843.) 3. Abschn.

Daß in unsern Tagen gute Schullehrer-Seminarien die Einrichtung haben, daß mit ihnen Normalschulen in Verbindung stehen, in denen die jungen angehenden Pädagogen das in Praxis ausüben können, was sie in der Theorie aufgefaßt haben, ist sehr gut, ist nothwendig; denn was würde ihnen auch die beste, auf wahrhaft psychologischem Grunde erbaute Unterrichts- und Erziehungslehre eines Beneke nützen, wenn sie nicht practische Uebungen hätten! Also Theorie und Praxis müssen sich einander die Hand reichen und beide werden in solcher Verbindung viel nützliche Frucht geben. Docendo discimus. 10.

Preise (Prämien). Die Ertheilung von Preisen als Reizmittel im Jugendunterrichte ist ziemlich alt und läßt sich auf jenes natürliche Bedürfniß zurückführen, welches mehr oder weniger alle Erzieher treibt, dann und wann äußere Hebel in Anwendung zu bringen, wo es nicht gelingen will oder noch nicht gelungen ist, das Wesentliche so interessant zu machen, daß dadurch alle Kräfte könnten in Bewegung gesetzt werden. Je weniger nun früher die Methode eine anregende war und je ungeschickter man bei der Auswahl des Lehrstoffs verfuhr, desto näher lag namentlich auch für Unterrichtsanstalten das Bedürfniß, Erfolge, die man als wünschenswerth erkannte und doch bei einer größern Schülerzahl nicht zu erreichen sich getraute, durch eine künstliche Triebkraft herbeizuführen. Und so finden sich z. B. im vorigen Jahrhunderte auch in Deutschland an Gymnasien, Lyceen, Privatinstituten mancherlei Einrichtungen, durch Preismedaillen, Preisbücher u. s. w. unter den Schülern Wetteifer zu erregen und glänzende Resultate zu erkünsteln; zu höherer Ausbildung aber war damals schon in Frankreich das Prämienwesen gelangt, gehalten und gefördert durch den bei den Franzosen von jeher so lebendigen Ehrtrieb, der freilich auch durch jene Veranstaltungen wieder reiche Nahrung erhielt. Indeß scheint man doch auch in jener Zeit die möglichen Nachtheile nicht gänzlich verkannt zu haben; wir ersehen dies aus einer anmuthigen Schilderung in den Nouveaux contes moraux des edlen Marmontel (Tom. 1. p. 7 ff. Paris 1801), wo indeß der Rector der Schule ein sehr begründetes Bedenken mit der Bemerkung niederschlägt: „La vanité s'attache à des choses futiles, et nos triomphes ne sont point pour les jeunes gens un stérile et frivole honneur; dans tous les âges de la vie l'amour du travail, le goût de l'étude est un bien, et le succès en est loua-

le; il est beau d'en donner l'exemple; il est bon de le recevoir."

In Deutschland sind nach und nach die Preisertheilungen an Schulen immer seltener geworden, und wo nicht Legate aus früherer Zeit oder die vereinzelte Liebhaberei eines Schulvorstandes den Gebrauch aufrecht erhalten, dürfte er kaum noch gefunden werden. Allerdings hat man in neuester Zeit wieder die Gewerbschulen und Sonntagsschulen dadurch zu größerer Lebensthätigkeit zu bringen gesucht, daß man nach Ablauf eines Cursus unter die tüchtigsten Schüler Preismedaillen vertheilt; wer aber solche Vertheilungen mit angesehen und die daran sich knüpfenden Wirkungen beobachtet hat, wird gern geneigt sein, zu unterschreiben, was kürzlich der Schullehrer Noack in seinen „Beiträgen zur Pädagogik und Didaktik" Hft. 1. S. 135 gesagt hat: „Dafür kann ich mir nichts kaufen! So urtheilt der Rohsinnliche über Preismedaillen und ähnliche Dinge, die übrigens der guten Sache mehr schaden als nützen; denn abgesehen davon, daß mancher Ehrsüchtige sich gekränkt fühlt, wenn ihm eine solche Auszeichnung nicht auch zu Theil wird, und daß es beinahe unüberwindliche Schwierigkeiten hat, unter Mehren den Würdigsten herauszusuchen, so werden dadurch die jungen Leute auch in der Meinung bestärkt, als ob sie den Behörden oder Lehrern einen Dienst oder wenigstens einen Gefallen erzeigten, wenn sie eine Fortbildungsanstalt besuchen." Mehr läßt sich vielleicht zu Gunsten der Preise an den Universitäten sagen. Gewiß aber täuscht man sich, wenn man davon eine Steigerung des wissenschaftlichen Sinnes und Lebens erwartet, man muß die Gleichgiltigkeit gesehen haben, mit welcher die Studirenden der Mehrzahl nach Preisverkündigungen anhören. Die nächste Perspective für sie ist dermalen das Examen, die folgende die Versorgung. —

In Frankreich erfolgen die Preisertheilungen in den Schulen, namentlich in den Colléges, noch immer mit ungemeiner Ostentation. Die Nachtheile liegen allerdings gar sehr zu Tage. So wurde erst neulich aus Paris berichtet (Ausland 1843. Nr. 204): „Man spricht viel vom zunehmenden Studium des Deutschen; aber es ist hier nicht viel davon zu bemerken, und mir scheint, daß man vor 30 Jahren sich mehr damit beschäftigt habe, als gegenwärtig, obgleich man es jetzt in den Schulen lehrt und damals nicht. In den Schulen wird nichts mit Eifer betrieben, was bei der öffentlichen Preisvertheilung keine Rolle spielt, und die Schulen sind so mit Lehrstunden und Repetitionen überhäuft, daß sie Alles vernachlässigen, auf was nicht besonders gedrungen wird; aber diese Anstalten haben ein Interesse, nur auf diejenigen Studien zu dringen, welche zu Preisen führen und sie so in den Stand setzen, sich in den Zeitungen zu rühmen, daß sie bei dem großen Concurs so und so viel Preise davon getragen haben. Doch ist dies nur der geringste Theil des Uebels, welches diese großen Preisvertheilungen in der hiesigen Erziehung nach sich ziehen." Es war daher etwas sehr Zeitgemäßes, daß die Gelehrtenversammlung zu Straßburg im September 1842 auch hierauf ihre Aufmerksamkeit lenkte, und es entspann sich bei der Behandlung der Frage: Quels sont les divers genres d'intérêt, que doit mettre en jeu l'enseignemet pour captiver l'attention des élèves et pour entretenir leur application? und l'excitation de l'amour-propre et de l'ambition, telle qu'elle se pratique dans l'enseignement publique en France, est elle nécessaire pour entretenir le zèle pour les études? — eine höchst interessante Verhandlung, bei welcher namentlich Bruch von Straßburg in einer mit großem Beifall aufgenommenen Rede, und Noville und Hoffet in weitern Expositionen sich bemühten, die Mittel und Wege näher zu bezeichnen, durch welche die jetzt in Frankreich in dieser Beziehung herrschenden Uebelstände beseitigt, und dem jetzt durch die eingeführten Preise und deren feierliche Vertheilung, so wie durch andere nur den Ehrgeiz, die Eigenliebe und den Egoismus fördernde Mittel in Bewegung gesetzten Streben der Jugend eine bessere, edlere, höhere Richtung mittelst Belebung des Pflichtgefühls gegeben werden könne. In dem von Bruch geleiteten Gymnasium hatte sich die Anwendung solcher bessern Mittel auf das Erfreulichste bewährt, ein Umstand, der ihn bewog, den allgemeinen Wunsch für Frankreich auszusprechen, daß die jetzt bestehenden und angewendeten Mittel der Aemulation in irgend einer Weise modificirt und durch andere Mittel in einer höhern Richtung ersetzt werden möchten. Indessen fand dieser Vorschlag noch immer einen Widerstand, der eine Abänderung noch nicht so bald hoffen läßt. Jahn's Jahrbücher 1843. 37. Bd. S. 326 f.

Und doch sind die Nachtheile unverkennbar. Man regt in einseitiger Weise einen Trieb an, der immer von zweideutigem sittlichen Werthe ist (vgl. den Art. Ehrtrieb) und bei Schwächeren nothwendig mit Eifersucht, Mißgunst und Neid sich verbindet; man gewöhnt die jugendlichen Seelen, die Hauptsache nicht um ihrer selbst willen, sondern einer Nebensache halber werth zu achten und zu erstreben, und verleitet so zu einer verkehrten Werthschätzung, die sie dann vielleicht im ganzen Leben nicht los werden können. Andere Uebelstände von geringerer Erheblichkeit können wir hier übergehen.

In Volksschulen sind Prämien unstreitig gar nicht an ihrem Platze. Wer wollte bei einer größern Masse von Kindern, in denen ja Alles noch so unbestimmt, die Würdigsten der Würdigen herauszufinden sich anheischig machen! Und müßte nicht bei den Glücklichen die Aufregung, bei den Uebergangenen die Herabstimmung so heftig sein, daß der bleibende Nachtheil größer als die vorübergehende Wirkung, welche man erzielt? Außerdem kann man ja doch nicht glauben, daß Kinder einer Prämie wegen, die, wenn sie am Ende eines Schuljahres ertheilt wird, für ihre Auffassung in einer fernen Zukunft steht, besonders thätig sein werden, wenn nicht ganz andere Reizmittel in Anwendung kommen. Natürlich denken wir bei diesen Bemerkungen nicht an die Prämien bei Schulfesten, die durch eine bei den Festlichkeiten selbst veranlaßte Leistung gewonnen worden. Auch verbannt hier die allgemein herrschende Heiterkeit jeden widerwärtigen Eindruck schnell.

Die Prämien, wodurch Schullehrer zu tüchtigen Leistungen in ihrem Fache veranlaßt werden sollen, sind im Wesentlichen so zu beurtheilen, wie alle auf wissenschaftliche Productionen gesetzte Preise. Ein Concurs, wie ihn jährlich die von Ammonsche Stiftung in Dresden herbeiführt, kann nur wohlthätig anregen.

Kämmel.

Von einem Andern.

Preisvertheilung. Es ist bekannt, daß man hierbei an öffentliche Belobungen und Belohnungen der Kinder oder Zöglinge denkt, sie mögen entweder in der Schule oder in der Kirche oder sonstwo ertheilt werden. Aber ist eine solche Preisvertheilung zweckmäßig und zu billigen?

Es gibt der Pädagogen viele, welche diese Preisvertheilung als unzweckmäßig, ja als sittenwidrig ansehen und daher geradezu verwerfen. „Der Mensch, sagen sie, sei, seiner verderbten Natur nach, ohnehin nur zu geneigt, das Gute um eines zeitlichen Vortheils willen zu wählen, und seine Handlungen nach einem politischen Calcul zu bestimmen. Wenn nun vollends diese schlimme Richtung jugendlichen Gemüthern gegeben, und die sündhafte Neigung förmlich eingepflanzt werde, so geschehe hiermit ein unverzeihlicher Mißgriff in der Erziehungsweise, ja ein Verbrechen an der unschuldigen oder doch schuldlosen Menschennatur. Dem Menschen liegt es als Pflicht ob, das Gute um des Guten willen zu wählen und zu thun, und immer und überall nur nach dem Recht zu fragen, nicht nach dem Vortheil oder Nachtheil der Handlung; und je schwerer diese Obliegenheit für uns sei, selbst noch für uns ältere, desto dringender und entschiedener müsse diese Ansicht in den Kindern begründet, dieses Motiv in ihnen angebaut werden."

Diese Bemerkungen sind nicht neu; man hat sie entlehnt aus einer Schule, welche sich vorzugsweise mit der Aufgabe beschäftigte, die Vernunft in ihrer Reinheit zu construiren, und nach dieser Construction gewisse Imperative für dieselbe aufzustellen. Gegen diese Ansicht ist nun freilich nichts einzuwenden, als das Eine: daß des Menschen Vernunft, wie sie ist, nicht als eine „reine" anerkannt und behandelt werden könne, sondern daß ihr die Sinnlichkeit anklebe, und das ganze Gefolge von Schwachheiten, Beschränkungen, die aus jener sonderbaren Mischung hervorgehen und hemmend einwirken; und daß demnach die Aufgabe für uns Alle sei, die Sinnlichkeit der Vernunft unterzuordnen, und alle unsre Ansichten zu läutern und unsre Neigungen dahin zu veredeln, daß sie zur Auferbauung der Wahrheit und der Tugend diensam werden. Also verhält es sich namentlich auch mit dem uns inwohnenden Triebe, Vortheile und Ehren aus unsern Handlungen zu gewinnen, und Schade und Schande dadurch zu entfernen. Wäre freilich dieses Motiv das einzige oder auch nur das vorherrschende, so müßte es, ohne alle Widerrede, als selbstsüchtig und sündhaft verworfen werden, besonders in Fällen, wo das Gute im Widerstreite stünde mit dem Nützlichen, und jenes diesem sogar nachgesetzt und aufgeopfert würde. Wenn aber Vortheil und Ehre, Lob und Lohn nur als fördernde Mittel zur Ergreifung des Rechten und Guten, nicht als Endzwecke gelten; wenn der Mensch durch die Vorstellung des mit der Tugend zugleich erreichbaren Glücks um so rüstiger und standhafter sich macht zur Besiegung der Hindernisse und Schwierigkeiten und zur Ertragung der Mühen und Beschwerden, so dürfte ohne Zweifel gegen eine solche Gesinnungs- und Handlungsweise nichts einzuwenden sein. Rein vernünftig ist sie vielleicht nicht, aber sie ist rein menschlich.

Wenden wir nun diese Sätze auf die Erziehung an, und auf die Kinder und Zöglinge, deren sittliche Fähigkeiten besonders zu berücksichtigen, und zu Fertigkeiten, zur Tugend auszubilden, oder vielmehr hinanzubilden sind. Keine Verzärtelung des jugendlichen Gemüthes, keine Verheimlichung oder gar Verschönerung dessen, was sich in demselben Verkehrtes, Sündiges regt und äußert! Aber noch viel weniger eine zu große sittliche Strenge und Härte, keine Lähmung und Ertödtung jener Triebe, die an sich unschuldig und unschädlich, zur Förderung des Edeln und Guten und zum geistigen Wachsthum wesentlich beitragen können!

Ein Trieb dieser Art ist das Ehrgefühl, das im jugendlichen Gemüthe zu der Zeit erwacht, und in dem Maße sich entwickelt, als die Pietät, welche sich ursprünglich nur auf die Eltern beschränkte, nun auch auf andere achtungswerthe Menschen sich ausdehnt. Daß dieses Ehrgefühl des Kindes nur einem würdigen Gegenstande sich zuwende, nur von dem Urtheile würdiger Menschen sich abhängig mache, dafür ist vor Allem Sorge zu tragen bei der Erziehung des Kindes; und wird ihm diese edle Richtung gegeben — wie dies denn in allen den Anstalten der öffentlichen Schule, namentlich in der Preisvertheilung der Fall ist — so kann dadurch für die Erweckung des Tugendgefühls sicherlich kein Nachtheil, für die Erreichung der Schul- und Bildungszwecke aber nur Vortheil entstehen. — Der Erzieher muß die an sich unedlen, oder das Edle hindernden Triebe und Neigungen wohl zu unterscheiden wissen von jenen andern, die, wie sie aus dem innersten Leben natürlich hervorgehen, auch dieses Leben selbst wieder fördern und erkräftigen. Ein Erzieher, der nach der Theorie jener überstrengen Schule, alle sogenannten unlautern Triebe hemmen und ertödten wollte, würde sich einem ungeschickten Gärtner gleich stellen, der an den jungen Bäumchen alle Sprossen und Zweige abschnitte, in der Absicht, die innerste Lebenskraft, die Kraft der Wurzel zu potenziren — nicht bedenkend, daß ja die Zweige selbst wieder Wurzel sind, die von Außen wieder Lebenskraft einsaugen und nach Innen zubringen. Kurz, wollet ihr Blüthen und Früchte, so müßt ihr's eben wachsen lassen, wie es wächst, nach der weisen Natureinrichtung, und ihr habt nur das zu entfernen, was dem Gedeihen des Geistes, wie des Gewächses, hinderlich und schädlich fällt. Wer aber das Gedeihen selbst gibt, das ist Gott. A.

Preusker (Carl Benjamin). Dieser in und außer seinem Vaterlande Sachsen als Schriftsteller, als Alterthumsforscher und Pädagogiker in ausgezeichneter Achtung stehende Mann verdient in erster und letzter Beziehung in die Gallerie der Ehrwürdigen gestellt zu werden, die in Wort und Schrift für das Reich des göttlichen Menschenmeisters wirken, der einst sprach: „Lasset die Kindlein zu mir kommen und wehret ihnen nicht, denn solcher ist das Reich Gottes." Wie er aber für das weite Gottesreich edel und sinnig wirkte, so hat er sich auch als Beamter und Bürger um sein Vaterland und die Stadt Hain, welcher er jetzt angehört, unläugbare Verdienste erworben.

Er wurde am 22. Sept. 1786 zu Löbau in der sächs. Lausitz geboren, wo sein Vater, Joh. Karl Benj. P., Kauf- und Handelsmann war. Vorher im Militärdienst als Regiments-Quartiermeister, erhielt er im Jahre 1824 eine Anstellung als adjungirter und zwei Jahre später als wirklicher Rentbeamter zu Großenhain. Dieser feste Wohnsitz wirkte auf sein rastloses

Streben nach eigner Fortbildung überaus günstig. Außer dem Studium staatswirthschaftlicher Disciplinen, widmete er seine Mußestunden vorzüglich der schon früher mit Eifer betriebenen vaterländischen Geschichts- und Alterthumskunde. Wie schon eine ziemlich reichhaltige Sammlung germanisch-slavischer Alterthümer, wozu sich auch eine höchst interessante Sammlung eigenhändiger Schriften (Autographa) berühmter Männer gesellte, seine Vorliebe für antiquarische Beschäftigungen bezeugte, so bewies seine Schrift: „Ueber Mittel und Zweck der vaterländischen Alterthumsforschung," daß er sich auf diesem Gebiete nicht ohne Erfolg und Beifall bewegt habe: im Jahre 1829 belohnte ihn die oberlausitz. Gesellschaft der Wissenschaften mit einer silbernen Medaille.

Früher schon auf Verbreitung nützlicher Kenntnisse und fruchtbarer Lectüre hinarbeitend, war er im Jahre 1828 einer der ersten Mitstifter der damaligen Schul- und jetzigen Stadtbibliothek in Hain, deren Leitung und Vermehrung er sich seitdem namentlich durch Fürsprache bei auswärtigen Gönnern, sowie durch Errichtung eines Lesezirkels, dessen gelesene Bücher der Bibliothek zufallen, so thätig annahm, daß sie, obwohl eines Fonds ermangelnd, doch gegenwärtig mehr als 2000 Bücher, eine Mineralien-, technische Modell-Sammlung und noch andere werthvolle Gegenstände besitzt. (Vergl. Preusker's Schrift: „Die Stadtbibliothek zu Großenhain" u. s. w. 3. Aufl. 1841).

Im nächsten Jahre 1829 erblicken wir den thatkräftigen Pr. an der Spitze mehrer achtbarer Männer, welche zum Zweck hatten, durch Gründung einer Sonntagsschule für Fortbildung der Handwerkslehrlinge und Gesellen zu sorgen. Wenige Jahre später (1832) rief er den ebenfalls noch bestehenden Gewerbsverein in's Leben. Wie er aber in seinem Wohnort für Erhaltung und Vervollkommnung der durch ihn in's Dasein gerufenen Anstalten besorgt war, und dabei die mancherlei Anfechtungen unverständiger Scelen schonend ertrug, so regten seine kleinen, theils besonders, theils in Zeitungen abgedruckten Schriften den Sinn für Errichtung und Verbesserung ähnlicher wohlthätiger Anstalten auch auswärts an. Von allen Seiten her ward er befragt, berathen, so daß seine oft beschwerliche Correspondenz ihm manche Mußestunde raubte.

Preusker's unermüdliches Wirken für Volkswohlfahrt in und außer seinem Orte, zumal der segensreiche Einfluß seiner für's Leben und in's Leben eingreifenden Schriften, nicht weniger auch seine Berufstreue, zogen die Aufmerksamkeit der sächs. Regierung auf sich, so daß sich diese bewogen fühlte, seine rühmlichen Bestrebungen zu unterstützen und ihm ein Zeichen der Anerkennung seiner Verdienstlichkeit in dem Ritterkreuz des Civilverdienstordens darzulegen. Diese Auszeichnung, — unsers Wissens die erste in Sachsen für solches Verdienst um Förderung des Bürgerwohls und um erhöhte Gewerbs- und Volksbildung — ermuthigte den bescheiden wirkenden Mann zu der im Jahre 1834 erfolgten Herausgabe einer größeren Schrift unter dem Titel: „Andeutungen über Sonntags- und Realschulen, Gewerbvereine" u. s. w. Die erste Auflage ward so schnell vergriffen, daß im Jahre 1835 eine zweite erfolgen mußte, welche den Titel führt: „Bausteine" u. s. w. 3 Bdchn. Dieses erste und zugleich gründlichste Werk über jene Gegenstände erwarb dem Verf. im ganzen Deutschland einen so hohen Ruf, daß seitdem wohl selten über Sonntags- und Realschulen, Gewerbvereine u. dergl. geschrieben worden ist, ohne daß unsers P.'s dabei rühmende Erwähnung geschehen.

Eingedenk des römischen Denkspruchs: „ich habe nichts gethan, so lange es noch etwas zu thun gibt," ruhte und rastete Prensker nicht im edlen Wirken, sondern gab außer den „Förderungsmitteln der Volkswohlfahrt" (1837) und mehren kleinen humoristischen Schriften („der Herderolith" — „der Gewerbsgeist" u. s. w.) ein umfassendes, der Erziehungskunde angehörendes Werk heraus „Ueber Jugendbildung" u. s. w., dessen 5. u. letztes Heft sich „über Nacherziehung und Nachschulen" auf solche Weise verbreitet, daß es bis jetzt als das einzig ausführliche und literaturreiche in seiner Art empfohlen zu werden verdient, auch wirklich empfohlen worden ist. Nachher schrieb der Verf. „Ueber öffentliche, Vereins- und Privatbibliotheken" (1840 und 41). Diese Schrift ward nicht nur von sächs. Behörden mit Lob belegt, sondern es ward auch dafür von Sr. Maj. dem Könige v. Preußen ihrem verdienten Verf. die goldene Medaille für Wissenschaft und Kunst zugetheilt. Die Stadt Hain suchte ihm im Jahre 1840 für seine wohlthätige Wirksamkeit in ihrer Mitte durch Ertheilung des Ehrenbürgerrechts ein Denkmal des Verdienstes zu errichten. Wir wollen hierbei nicht unberührt lassen, wie P. einer der ersten war, welcher Dorflesezirkel und Kirchspielbibliotheken vorgeschlagen und in seiner Umgegend begründet hat. Sein Vorschlag und Beispiel hat bereits weit und breit Früchte getragen; ja, weit durch Deutschlands Gaue hin hat sein wiederholter Zuruf: „Errichtung von Dorf- und Stadtbibliotheken ist eine Heidenbekehrung der neuern Zeit!" Gehör gefunden; namentlich hat auch das bei Gelegenheit des Buchdrucker-Jubiläums 1840 von ihm verfaßte Schriftchen: „Guttenberg und Franklin" wesentlich zur Verbreitung seiner Idee in Deutschland beigetragen.

In der jüngsten Zeit widmete unser P. die Freistunden der Geschichts- und Alterthumskunde seines Vaterlandes, wovon die von ihm gelieferten „Blicke in die vaterländische Vorzeit, Sitten" u. s. w. ein rühmliches Zeugniß ablegen.

Soviel über Prensker, den Gelehrten und Schriftsteller, den man füglich an Zschokke's Seite stellen kann, auch darum, weil Biederkeit, Humanität, Wahrheitsliebe und Anspruchlosigkeit ihn schmücken. Beachtenswerth ist in dieser Beziehung das Motto, das Derselbe unter sein vom Maler Lutherer in Dresden lithographirtes Brustbild (Hinrichs'sche Buchhandl. in Leipzig. 10 Ngr.) in eigenhändigen Schriftzügen gesetzt hat: „Nur bei Herrschaft des Lichts und Rechts gedeihet Lebensglück, Volkswohl, Menschenveredelung." — Er selbst hat über manche seiner Bestrebungen Näheres mitgetheilt in „Bausteine" u. s. w. II. 159. 164. 65. — „Bibliotheken" u. s. w. I. 8 u. 17. II. 163 ff. — „Jugendbildung" u. s. w. V. 13—16. — „Blicke in die Vorzeit" u. s. w. I. 6 u. 7. — „Dorfbibliothek" u. s. w. S. 44 ff. — „Stadtbibliothek zu Hayn" VII.—XI.

Außer mehren kleineren über die von ihm geleiteten Anstalten, und zahlreichen Aufsätzen in Zeitschriften über historische und alterthümliche, gewerbliche, literari-

sche, lebensphilosophische, humoristische u. s. w. Gegenstände, hat P. folgende Schriften erscheinen lassen:

— Andeutungen über Sonntags- u. Gewerbsschulen, Vereine u. andere Förderungsmittel d. Gewerbfleißes u. d. Volksbild. im Allgm. Leipzig, 1834. 17½ Ngr. — Bausteine, als zweite Aufl. der (vorsteh.) Andeutungen üb. Sonntagsschulen u. s. w. 3 Bde. 1835. (2 Thlr.) Bd. I. über Real-, Sonntags- u. Gewerb-Schulen u. s. w.; Bd. II. üb. Ausbildung junger Oeconomen, Kaufleute, Handwerker u. s. w.; Bd. III. über Gewerbvereine und andere Fortbildungsmittel. — Förderungsmittel d. Volkswohlfahrt, in Bezug auf Wissenschaft, Kunst u. Leben. Leipzig, 1836. (1 Thlr. 12½ Ngr.) u. zwar: Heft I. Sphären der Kirche, des Staats, Berufsgeschäfts u. Hauses; Heft II. Menschenkenntniß u. Lebensweisheit. — Der Herderolith, Mittheilung im Scherz u. Ernst. Hayn, 1836. — Der Gewerbgeist im hermetisch-verschlossenen Glase. Chemnitz, 1839. — Ueber Jugenbildung, zumal häusliche Erziehung, Unterrichtsanstalten, Berufswahl, Nacherziehung und Nachschulen. Leipzig, 1837—1841. unter drei besond. Titeln Heft I—III. Ueber Erziehung im Hause der Eltern, mit Rücksicht auf deren mustergebendes Leben u. auf Bücherwahl f. eine Haus- u. Handbib. Leipzig, 1837. (1 Thlr.) Heft IV. Ueber Erziehungs- u. Unterrichts-Anstalten, besonders Volks- höhere Bürger- und Realschulen, Kinder-Bewahr-, Beschäftigungs- u. Besserungs-Anstalten. (11½ Ngr.) V. (u. letztes) Heft. Ueber Nacherzieh. u. Nachschulen, in Bezug auf die bereits entlassene gereiftere Jugend. (9½ Ngr.) — Ueber öffentliche, Vereins- u. Privat-Bibliotheken, sowie andere Sammlungen, Lesezirkel, u. verwandte Gegenstände, mit Rücksicht auf den Bürgerstand. Leipzig 1839 u. 40, und zwar unter den bes. Titeln: Heft I. Ueber Stadt-Bibliotheken f. d. Bürgerstand, deren Nützlichkeit, Gründungs- u. Aufstellungsart, damit zu verbindende Sammlungen u. Orts-Jahrbücher. Leipzig, 1839. (15 Ngr.) Heft. II. Ueber Vereins-, Schul-, Dorf- u. Privat-Bibliotheken, wissenschaftliche Sammlungen, Lesezirkel-Einrichtung u. verwandte Gegenstände. Leipzig, 1840. (18⅔ Ngr.) — Die Stadtbibliothek in Großenhayn; in Hinsicht ihrer Verwaltung und ihres jetzigen besitzthums. Großenhayn, 1841. (3 Ngr.) — Die Dorf-Bibliothek. Lesezirkel, Gemeinde- oder Kirchspiel- und Wander-Bibliotheken, zur Verbreitung nützlicher Bücher auf dem Lande und in kleinen Städten. Leipzig, 1842. (5 Ngr.) Ueber die Literatur d. Militair-Oeconomie. Leipzig, 1826. (Anonym.) — Ober-Lausitzische Alterthümer. 1. Bdch. mit Abbildungen. Görlitz, 1828. Beschreibung einiger bei Radeberg aufgefundenen Urnen. Halle, 1828. Ueber Mittel u. Zweck d. vaterländischen Alterthumsforschung. Leipzig, 1829. — Blicke in die vaterländische Vorzeit; Sitten, Sagen, Bauwerke, Trachten u. Geräthe, z. Erläuterung d. öffentlichen u. häuslichen Volkslebens im heidnischen Alterthume u. christl. Mittelalter d. sächsischen u. angrenzenden Lande, mit vielen Abbild. (Leipzig, 1841. Bd. I. u. II. à 1 Thlr.) (Beide die Lausitz nebst dem Riesengebirge u. d. sächs. Schweiz umfassende). Bd. III. 1. Heft. (Meißnische u. benachbarte Gegenden).

Preuß (August Eduard). Er war Waisenhaus- und Seminar-Dir. zu Bunzlau und daselbst am 13. März 1801 geboren. Friedrich Schäffer in Frankfurt a. M., (jetzt in Darmstadt?) der in seinen sehr schätzbaren biographischen Nachrichten von Pädagogen (in der A. S.-Z. 1840) auch in Nr. 201 dieses Verstorbenen gedenkt, sagt von ihm: „Die Waisenkinder verloren an ihm einen rastlos sorgenden Vater, die Seminaristen einen treuen, hochbegabten Lehrer, die Wissenschaft einen sehr schätzbaren Schriftsteller. Seine „Preußische Landes- und Volkskunde," die er mit Kawerau gemeinschaftlich herausgab (s. Hergang's Handb. d. pädag. Liter. S. 240), seine „biblische Geschichte" mit dem trefflichen Anhang: „Bemerkungen und Winke für den Lehrer zur Behandlung der biblischen Geschichte," und die von ihm seit 1837 herausgegebene pädagogische Zeitschrift: „Der Volksschulfreund" haben sich die Anerkennung namhafter Schulmänner und Pädagogen erworben. Vergl. über seine bibl. Geschichte eine ausführliche Beurtheilung im genannten Volksschulfreunde. 3. Hft. S. 331.

Besonders bezeugen die einleitenden Worte zu den beiden ersten Jahrgängen des Volksschulfreundes, so wie der edle Zweck, um dessen willen ihn der Herausgeber in's Leben treten ließ: „zur Begründung eines Pensionsfonds für emeritirte Lehrer," — wie würdig die Gesinnung dieses Mannes war. Er war ein treuer Arbeiter in des Herrn Weinberge.

Als solchen hat ihn auch sein Freund und Amtsgenosse, der Oberlehrer Vetter in Königsberg, in dem im „Volksfreund" Bd. 3. Hft. 2. enthaltenen „Nekrolog" geschildert. Auch hat diesen Nekrolog der Erziehungsinspector Kopf zu Berlin in den von ihm redigirten Volksfreund Jahrg. 1839. Hft. 4. S. 83 aufgenommen.

Preuß starb im schönsten Mannesalter, am 7. Juni 1839.

Preußens Schulwesen. Das preußische Schulwesen genießt in und außerhalb Deutschland einen großen Ruf, und in der That ist in Preußen, namentlich seit der Mitte des vorigen Jahrhunderts, für die Volksbildung außerordentlich viel geschehen. Noch jetzt steht Preußens Schulwesen hoch, wiewohl nicht verschwiegen werden darf, daß in der neuesten Zeit andere deutsche Staaten diesem Zweige der Cultur eine größere Aufmerksamkeit geschenkt haben. Zwar hat jede Provinzial-Regierung zweckmäßige, oft sehr ins Specielle gehende Schulgesetze erlassen; aber ein neues, allgemeines, dem jetzigen Standpuncte der Pädagogik angemessenes Volksschulgesetz fehlt immer noch. Den preußischen Gelehrten- und Bürgerschulen muß man Gerechtigkeit widerfahren lassen; aber das eigentliche Volksschulwesen läßt an vielen Orten und in vielen Stücken noch sehr zu wünschen übrig.

Als Hauptgesetz für die ganze preußische Monarchie gilt noch immer

das k. preuß. General-Land-Schul-Reglement, wie solches in allen Landen Sr. k. Maj. v. Pr. durchgehends zu beobachten, d. d. Berlin, d. 12. Aug. 1763.

Mit manchen Modificationen wurde dieses Reglement auf die besondern Verhältnisse der Katholiken in Schlesien seinen Hauptgrundsätzen nach angewendet, und daraus ging das sehr sorgfältig bearbeitete

General-Land-Schul-Reglement für die Römisch-Katholischen in den Städten und Dörfern des Herzogth. Schlesien und der Grafschaft Glatz, — d. d. Potsdam d. 3. Nov. 1765. —

hervor. — Doch war zu jener Zeit weder allgemeine Schulpflichtigkeit, noch regelmäßiger Schulbesuch zu erzwingen. Schon viel war durch die Verordnung Friedrich's d. Großen (v. Jahre 1769) gewonnen, durch welche er festsetzte, daß die Kinder in den 3 Sommermonaten wenigstens zweimal wöchentlich, in den übrigen Monaten täglich zur Schule gehen sollten: denn vorher war die Sommerschule fast gar nicht besucht worden. Daß von jener Verpflichtung auch die armen, unter fremden Leuten dienenden Kinder nicht entbunden sein sollten, sprach eine Verordnung Friedrich Wilhelm's II. (1788) aus; diese sollten vom 8. Jahre an

wenigstens einige Tage zur Schule und vom 13. Jahre an zum Prediger gehn. Durch das allgemeine Landrecht (v. Jahre 1794) aber wurde jeder Einwohner, welcher den nöthigen Unterricht für seine Kinder in seinem Hause nicht besorgen will, genöthiget, dieselben nach zurückgelegtem 5. Jahre zur Schule zu schicken. (Th. 2. Tit. XII. §. 43).

Obgleich dadurch die allgemeine Schulpflichtigkeit ausgesprochen ist, so hat man doch in Preußen die Freiheit der Eltern rücksichtlich der Schulen, welchen sie ihre Kinder anvertrauen wollen, nicht beschränkt, und keinen Schulzwang eintreten lassen; d. h. kein preuß. Unterthan ist genöthigt seine Kinder in die Ortsschule zu schicken, es steht ihm vielmehr unter gewissen Bedingungen frei, dieselben eine andere Schule besuchen zu lassen, selbst wenn diese Schule auch nur dieselbe Volksbildung, wie die Ortsschule, gewähren kann. Eine Einrichtung, für welche sich Manches sagen läßt, die aber auch unausbleibliche Nachtheile mit sich führt und durch die vielleicht zum Theil der traurige Zustand mancher preuß. Landschulen verschuldet ist.

Dagegen hat das preuß. Landrecht zuerst einen Grundsatz aufgestellt, der seitdem auch anderwärts Anerkennung fand, und welcher, consequent durchgeführt, zur Hebung der Volksschule zuverlässig viel beiträgt, den Grundsatz nämlich: „daß die Unterhaltung der Schule den sämmtlichen Hausvätern des Orts, gleichviel, ob sie schulfähige Kinder haben oder nicht, nach Verhältniß ihrer Besitzungen und Nahrungen obliege."

Eben so hat die preuß. Gesetzgebung das große Verdienst, zuerst die Errichtung besonderer Ortsschulvorstände und städtischer Schuldeputationen hervorgerufen zu haben.

Doch eine bessere Gestaltung des Volksschulwesens konnte nur durch eine bessere Lehrerbildung herbeigeführt werden.

Zwar hatten schon die Franke'schen Stiftungen in Halle manchen tüchtigen Lehrer gebildet und überhaupt größeres Interesse für Volkserziehung angeregt; zwar hatte schon Hecker im Jahre 1748 zu Berlin ein Privatseminar gestiftet: aber eine allgemeinere Fürsorge für Lehrerbildung zeigte sich erst unter der Regierung Friedrich Wilhelm's III. Die meisten Schullehrerseminarien des preuß. Staates sind durch diesen Fürsten hervorgerufen worden, oder doch unter ihm in's Leben getreten.

Unter ihm erschien auch das Schul-Reglement für die niedern katholischen Schulen in den Städten und auf dem platten Lande von Schlesien und der Grafschaft Glatz, d. d. Potsdam d. 18. Mai 1801, durch welches das obenerwähnte General-Land-Schul-Reglement für die Römisch-Katholischen theils neu eingeschärft, theils erläutert wurde. — Das General-Land-Schul-Reglement von 1763 sollte ebenfalls im Jahre 1818 durch ein allgemeines (vom Staatsrathe Süvern entworfenes) Schulgesetz ersetzt werden. der Entwurf dieses Gesetzes ist zwar gedruckt worden', doch fand die Bestätigung desselben, wir wissen nicht aus welchen Gründen, mancherlei Hindernisse. — Gegenwärtig beschäftigt sich die Regierung abermals mit der Ausarbeitung eines neuen Schulgesetzes. Vorläufig ist nur ein „Ministerial-Erlaß über den Unterricht in Landschulen" (d. 20. Sept. 1841) publicirt worden.

Für Beaufsichtigung des Schulwesens war schon 1786 ein allgemeines Ober-Schulcollegium in Berlin als Centralbehörde errichtet worden. An dessen Stelle trat 1810 das Ministerium der geistlichen, Unterrichts- und Medicinal-Angelegenheiten.

Ueber die Art und Weise, wie das Schulwesen überhaupt und das Volksschulwesen insbesondere in den k. preuß. Staaten beaufsichtigt wird, brauchen wir hier nichts zu erwähnen, da eine ausführliche Darstellung dieser Verhältnisse schon in dem Art. „Aufsicht über die Volksschule" (Th. I. S. 216) gegeben worden ist. — Eine Uebersicht vom gegenwärtigen Zustande des preuß. Schulwesens aber und eine Vergleichung desselben mit frühern Verhältnissen wird durch folgende Mittheilungen möglich, die größentheils auf officiellen Unterlagen beruhen.

Die nächsten Vorgesetzten der Elementarschulen sind überall die Ortspfarrer. — Um die Theologen mehr zur Schulaufsicht zu befähigen, müssen (zufolge einer Verordnung vom Jahre 1842) alle Predigtamtscandidaten 6 Wochen (!) lang irgend ein Seminar besuchen. —

Zu Ende des Jahres 1825 hatte der ganze preuß. Staat überhaupt 12,256,725 Einwohner. Um dieselbe Zeit wurden die öffentlichen Elementar- und Mittelschulen von 1,664,218 Kindern (nämlich 871,246 Knaben und 792,972 Mädchen) besucht. — Im Jahre 1834 war die Bevölkerung auf 13,693,000 Einwohner gestiegen, und die Zahl der Schulkinder betrug 2,235,359, darunter 1,159,434 Knaben und 1,075,925 Mädchen. Da hier die Schüler der Realschulen und Gymnasien nicht mitgezählt sind, so ist das Verhältniß aller Schüler gewiß wie 1:6 anzunehmen. — Im Jahre 1837 stieg die Bevölkerung bis nahe an 14,100,000 —, die der Schulkinder auf 2,278,601.

An Elementarschulen hatte im Jahre 1825 die ganze Monarchie 20,887 und überdies 736 Mittelschulen, die sich nicht viel über die gewöhnliche Volksschule erhoben, also im Ganzen 21,633. Dabei waren fest angestellt 22,261 Lehrer und 704 Lehrerinnen; zusammen 22,965. Im Jahre 1831 stieg die Zahl der Schulen auf 21,789 und die der Lehrer auf 24,919, mit Einschluß von 694 Lehrerinnen. — Im Jahre 1840 wurden (bei einer bis auf 15,132,634 gestiegenen Einwohnerzahl) im Ganzen 24,328 Lehrer gezählt, nämlich:

in Ostpreußen	2,617
= Westpreußen	1,703
= Posen	1,823
= Brandenburg	3,420
= Pommern	2,507
= Schlesien	3,708
= Sachsen	3,291
= Westphalen	1,794
= Rheinprovinz	3,465

Daß die Verhältnisse in den einzelnen Regierungsbezirken sich eben so verschieden gestalten, als die Verhältnisse der Provinzen unter einander, — ist natürlich. So kommt z. B. gegenwärtig im Regierungsbezirk Magdeburg (Provinz Sachsen) 1 Schule auf 0,187 □M., und 1 Lehrer auf 377,9 Einwohner; im Regierungsbezirk Merseburg kommt 1 Schule auf 0,137 □M.; im Regierungsbezirk Erfurt 1 Schule auf 0,122 □M. und 1 Lehrer auf 451 Einwohner. —

Im Regierungsbezirk Frankfurt betrug die Zahl der öffentlichen Schulen (am Schlusse des Jahres 1841) 1301, darunter 1149 Landschulen und 45 höhere Stadtschulen. An diesen Schulen arbeiteten 1655 Lehrer, einschließlich 5 Lehrerinnen. — In der Provinz Schlesien kommen durchschnittlich auf einen evangelischen Lehrer 99, auf einen katholischen nur 81 Schüler.

Wie viel für Lehrerbildung gethan sei, ergibt sich aus folgender, am Schlusse des Jahres 1840 aufgenommenen Uebersicht aller preuß. Seminarien für Elementarschullehrer.

Ostpreußen	hat 4 Seminarien	mit 247	Zöglingen,
Westpreußen	= 4 =	= 208	=
Posen . .	= 6 =	= 336	=
Brandenburg	= 4 =	= 324	=
Pommern .	= 6 =	= 177	=
Schlesien .	= 4 =	= 585	=
Sachsen .	= 9 =	= 364	=
Westphalen	= 4 =	= 231	=
Rheinprovinz	= 5 =	= 267	=

Im Ganzen 46 Seminarien mit 2721 Zöglingen.

S. A. S.-Z. 1842. Nr. 178. (In Berlin ist im Jahre 1840 auch ein jüdisches Lehrerseminar errichtet worden).

Vergleicht man die Zahl der Seminaristen mit der Zahl der gleichzeitig angestellten Elementarlehrer, so kommen durchschnittlich auf je 1000 der letztern

in Ostpreußen	94	Seminarzöglinge,
= Westpreußen	122	= =
= Posen	184	= =
= Brandenburg	95	= =
= Pommern	71	= =
= Schlesien	158	= =
= Sachsen	105	= =
= Westphalen	128	= =
= Rheinprovinz	77	= =

Im ganzen Staate 112

Eine tabellarische Uebersicht der im preuß. Staate befindlichen Schullehrerseminare aus den Jahren 1832, mit specieller Angabe a) der Confessions-Verhältnisse, b) der Einkünfte, c) des Stiftungsjahres, d) des Directors, e) der Lehrerzahl, f) der Classenzahl, g) der Zahl der Zöglinge, h) der Dauer des Aufenthaltes und i) der Zahl der Freistellen gibt

Diesterweg in den rhein. Bl. Neue Folge. IX. Hft. 3. S. 353 ff.

Die obige Nebeneinanderstellung lehrt, daß die Provinzen sehr ungleich mit Seminarien versorgt sind und nur in Posen, Schlesien, Westpreußen und Westphalen das jedesmalige Bedürfniß an Lehrern vielleicht vollständig gedeckt werden mag. Um die Seminare in den Stand zu setzen, noch mehr Zöglinge zu bilden, würden dieselben noch weit besser dotirt werden müssen, besonders wenn man den meist sehr armen Seminaristen auch durchgängig eine völlig kostenfreie, 3jährige Vorbereitungszeit bewilligen wollte. Denn in allen Seminarien wird zwar der Unterricht unentgeltlich ertheilt, aber nur ein kleiner Theil der Seminaristen lebt während der ganzen Vorbereitungszeit auch kostenfrei. Anstalten zur Bildung für Lehrerinnen bestehen in Berlin, Magdeburg und Danzig.

Zur Vorbereitung auf den Lehrcurs der Seminarien bestehen Präparandenanstalten (Proseminarien) in Halle, Jüterbogk, Prenzlau, Cöln, Meurs und anderwärts. (S. den Art. „Präparandenschulen).

Weit mehr läßt die Besoldung der preuß. Lehrer zu wünschen übrig. Zwar hat auch darin die neuere Zeit viel gethan; man würde ungerecht sein, wenn man dies nicht anerkennen wollte. Noch vor 50 Jahren mußten viele preußische Lehrer durch Betreibung eines Handwerkes, wohl gar durch Tagelöhnerarbeit in der Ernte ihr spärliches Einkommen zu verbessern suchen; das geschieht jetzt wohl nirgends mehr, aber eine durchgreifende Verbesserung ihres Gehaltes und allgemeine Fixation desselben ist noch nicht möglich geworden. Was dafür bereits gethan ist, haben wir in dem Art. „Fixation der Schullehrerbesoldungen" (Th. I. S. 666 f.) angeführt. Das Durchschnittseinkommen aller Landschullehrer Preußens mag nur etwa bei 6 über 100 Thlr., — bei 19 unter 100 Thlr., bei 4 sogar unter 50 Thlr. — betragen. — Um das Einkommen der am geringsten dotirten Stellen nur auf ein Minimum von 100 Thlr. — zu erhöhen, würden jährlich an 440,000 Thlr. erforderlich sein, — die der Staat freilich nicht aufbringen kann, weil die Unterhaltung der stehenden Heere u. s. w. zu viel Geld kostet. Fortwährend jedoch arbeitet man an Aufbesserung der Lehrergehalte. Im Regierungsbezirk Frankfurt z. B. betrug die Zahl derjenigen Stellen, welche weniger als 80 Thlr. gewähren, im Jahre 1835 noch $\frac{1}{5}$ der Gesammtzahl aller vorhandenen Lehrerstellen, während sie im Jahre 1841 nur noch $\frac{1}{7}$ derselben ausmachte. In demselben Bezirke wurden allein im Jahre 1842, 82 Lehrerstellen in ihrem Einkommen dauernd verbessert, theils durch Zuschüsse an baarem Gelde, theils durch Gewährung von Naturalien, theils durch Dienstländereien. Außerdem wurden ebenda in derselben Zeit 135 Lehrer wegen temporärer Hilfsbedürftigkeit unterstützt. Gleichwohl gibt es im Regierungsbezirk Frankfurt immer noch nahe an 280 Stellen, die nicht volle 100 Thlr. jährlich eintragen, ja sogar 13 Stellen, welche zwischen 20 und 40 Thlr. stehen! — Nur vier Landschullehrer (unter 1149) haben ein Einkommen, das mehr als 400 Thlr. beträgt. —

Vergl. die Nachweisung des Einkommens der Stadt- und Landschullehrer im Regierungsbezirk Frankfurt — Schulbl. f. d. Prov. Brandenburg. 1843. VIII. 1. S. 122 ff.

Am traurigsten sind die Verhältnisse der Lehrer wohl noch in der Altmark, einem Flächenraum von etwas über 82 □M. — Hier haben von 371 Schulstellen nur 137 ein Einkommen von mehr als 100 Thlr. Vor 1816 gab es dort noch 150 sogenannte Reiheschulen, von welchen nun mehr als die Hälfte in regelmäßige Schulen verwandelt sind; doch auch die Zahl der noch bestehenden ist groß genug, um das dortige Schulwesen im ungünstigen Lichte erscheinen zu lassen.

Für die Fortbildung der Lehrer bestehen in allen Theilen der Monarchie Conferenzen behufs ihrer allgemeinen Fortbildung, so wie Vereine für musikalische Fortbildung; auch pädagogische Lesegesellschaften werden überall gefunden. Ueberdies gibt es viele Kreisschulbibliotheken. — Die durch den berlinischen Schullehrerverein für deutsches Volksschulwesen in Anregung gebrachten jährlichen Versammlungen sämmtlicher Schullehrer der Provinz Brandenburg, (deren erste im Sept-

1842 stattfinden sollte), wurden durch den Minister des Cultus und Unterrichts aus besondern Gründen untersagt.

S. die deshalb erlassene Verfügung d. k. preuß. Schulcolleg. der Provinz Brandenburg vom 15. Sept. 1842. — im Schulbl. für d. Provinz Brandenburg 1842 VII. 3. und A. S.-Z. 1842. S. 1452.

Zur Erleichterung der Lage solcher Schullehrer, die durch Krankheit oder Alter dienstunfähig geworden sind, ist nur wenig gethan. — Weder der Staat noch die Communen sind gesetzlich verpflichtet, die Schulbeamten, (ob sie gleich in Preußen ausdrücklich zu Staatsdienern erklärt sind) im Alter zu pensioniren, vielmehr fällt die Unterhaltung des Emeritus seinem Nachfolger zur Last, so daß jener in der Regel $\frac{1}{3}$, dieser $\frac{2}{3}$ des Diensteinkommens erhält.

S. d. Art. „Emeritirung."

Eben so traurig ist das Loos der Schullehrerwitwen und Waisen. Die Volksschullehrer sind (vergl. von Kamptz Annalen 1. 3. S. 42 ff.) von der allgemeinen Staatswitwencasse ausgeschlossen; Lehrer an Gymnasien, Schullehrerseminarien und höhern allgemeinen Städtschulen aber sind zur Theilnahme verpflichtet. — Doch bestehen in den einzelnen Regierungsbezirken Witwen- und Waisencassen, zu welchen die Lehrer (meist in 3 verschiedenen Graden nach Verhältniß ihres Diensteinkommens) beitragen.

So im Regierungsbezirk Merseburg (s. Amtsblatt d. Regierung zu Merseburg 1817. Nr. 46 u. 195. A. S.-Z. 1839. Nr. 135. 1842. S. 307 f.), im Reg.-Bezirk Erfurt (A. S.-Z. 1838. Nr. 142 f.), in Schlesien (A. S.-Z. 1826. Nr. 50), in Magdeburg (ib. 1826. Nr. 54) und an andern Orten. Für die Prov. Brandenburg ist das Waisenhaus zu Klein-Glienicke besonders zur Aufnahme verwaist'ter Schullehrersöhne bestimmt. (Schulbl. f. d. Prov. Brandenburg. 1843. VIII. 1. S. 128 ff.)

Obgleich die preuß. Gesetzgebung hinsichtlich der Rechte des Schullehrers noch sehr mangelhaft ist, so hat sie sich dennoch mit ganz besonderer Ausführlichkeit über die Pflichten desselben verbreitet, wie schon die verschiedenen Dienstinstructionen bezeugen, welche in den einzelnen Provinzen gelten. Man vergleiche z. B. die Dienstinstruction der k. Regierung zu Magdeburg an Küster und Schullehrer (Sickel's Schulmeisterklugheit S. 206 ff. und A. K.-Z. 1838. Nr. 81), des k. Consist. zu Posen (A. S.-Z. 1827. S. 385 ff.), der Rheinprovinz (A. S.-Z. 1836. S. 598 ff. u. A. K.-Z. 1838. S. 1587 ff.), des Consist. zu Münster (A. S.-Z. 1841. S. 872) u. s. w.

„Ueber die Verhältnisse der Schullehrer im preuß. Staate" — s. A. S.-Z. 1841. Nr. 103. (Vgl. Nr. 149 u. 151). Auch A. S.-Z. 1837. Nr. 54 und 1838. S. 1468.

Was nun die innere Einrichtung und Ordnung der preuß. Volksschulen betrifft, so wird im ganzen Staate jedes Kind schon nach zurückgelegtem 5. Lebensjahre schulpflichtig. Die Aufnahme neuer Schüler geschieht fast überall zu Ostern und Michaelis. Eine Verpflichtung der Eltern, ihre Kinder in keine andere als die Ortsschule zu schicken, findet nicht statt; doch müssen diejenigen Eltern, welche die Kinder in eine auswärtige Schule schicken wollen, zu gewissen Zeiten dem Ortsgeistlichen und dem Schulvorstande Zeugnisse über den Schulbesuch der Kinder vorlegen. (Privatlehrer und Privatinstitute sind einer strengen Controle unterworfen. Oeffentliche Lehrer dürfen zu Privatstunden nur die Zeit nach dem Schlusse des gesammten öffentlichen Unterrichts verwenden).

Die Zulassung zur Confirmation nach vorheriger Entlassung aus der Schule erfolgt, die Tüchtigkeit der Erkenntniß vorausgesetzt, mit dem erfüllten 14. Lebensjahre; doch müssen die Confirmanden zuvor ein ganzes Jahr lang wöchentlich 2mal, die letzten 6 Wochen hindurch 3- bis 4mal den Religionsunterricht des Geistlichen genossen haben. Confirmationsscheine sind gesetzlich eingeführt.

Die Anwendung des Lectionsplanes für jede einzelne Volksschule steht dem geistlichen Localschulinspector zu, doch unter Genehmigung des Superintendenten. Neue Methoden und Lehrbücher aber dürfen, erstere nicht ohne Genehmigung des Superintendenten, letztere nicht ohne Genehmigung der Provinzialschulbehörde eingeführt werden.

Unter den einzelnen Lehrgegenständen der Volksschule hat sich die Aufmerksamkeit mehrer Provinzialregierungen besonders dem Gesangunterrichte zugewendet, um die Bildung kirchlicher Sängerchöre zu erzielen.

Zur Verhütung der Schulversäumnisse bestehn überall sehr ausführliche Verordnungen, säumige Eltern werden mit Geld- und Gefängnißstrafe, hier und da auch mit Zwangsarbeit belegt.

Besondere Schulhäuser sind noch nicht überall errichtet; man behilft sich an manchen Orten immer noch mit gemietheten Zimmern. Doch haben die meisten Regierungen über zweckmäßige Einrichtung der Lehrzimmer Verordnung erlassen; auch sind die Landräthe angewiesen, von Zeit zu Zeit die Schulgebäude in Augenschein zu nehmen. Auch die Kreisphysici haben zu gewissen Zeiten wie den Gesundheitszustand der Schüler, so die der Gesundheit angemessene Beschaffenheit der Schulstuben zu untersuchen.

(Eine umfassende, auch die äußerliche Umgebung des Schulhauses beachtende Circularverfügung wurde von der k. Regierung zu Frankfurt d. 27. Febr. 1840 und d. 10. Aug. 1841 erlassen. A. S.-Z. 1841. S. 1424).

Auf Anlegung besonderer Ortsschul- und Lehrapparats-Cassen hat man zuerst in neuerer Zeit (seit 1836) Bedacht genommen.

Rücksichtlich der Fortbildung der aus der Volksschule entlassenen Kinder, hatte schon das General-Land-Schulreglement verordnet, daß des Sonntags nicht blos der Prediger in der Kirche eine Katechisation mit den noch unverheiratheten Personen, sondern auch der Schulmeister in der Schule eine Wiederholungsstunde mit eben denselben halten sollte. Jene kirchlichen Katechisationen sind nie ganz eingegangen, im Jahre 1839 aber wiederholt eingeschärft worden. — Mit der Wiederholungsstunde in der Schule aber wollte es nirgends ein rechter Ernst werden; sie wurde daher im Landrechte mit Stillschweigen übergangen, und dem Lehrer zur Pflicht gemacht, am Sonntage und in Feierstunden denjenigen Schulkindern nachzuhelfen, welche die Schule nicht regelmäßig besucht haben. Erst in neueren Zeiten sind besondere Sonntags- und Abendschulen zu Belehrung und nützlicher Beschäftigung der Schule schon entwachsener Leute einge-

richtet worden. Die k. Regierung zu Frankfurt hat neuerdings (d. 7. Jan. 1843) die Errichtung solcher Sonntags- und Abendschulen dringend empfohlen. (Schulbl. f. d. Prov. Brandenburg 1843. S. 139 ff.). — In dem Bezirke dieser Regierung bestehn dergleichen bereits in den Diöcesen Züllichau, Sorau und Lübben. Zahlreicher noch sind ähnliche Anstalten im Regierungsbezirk Potsdam, z. B. in Brandenburg, Lenzen, Luckenwalde, Neustadt-Eberswalde, Perleberg, Prenzlau, Pritzwalk, Neu-Markgrafpieske, Spreenhagen, Görcke, Nakel, Lósikow, Kaltenborn u. s. w.

Auch für Errichtung von Industrieschulen ist an mehren Orten gesorgt worden. Namentlich hat sich die k. Regierung zu Cöln angelegen sein lassen, die der Anlegung jener Schulen entgegenstehenden Vorurtheile und Hindernisse zu beseitigen. S. die Bekanntmachungen der Regierung zu Cöln vom 28. Mai 1829 und 9. Jan. 1830. — Vergl. auch Circularverfügung der k. Regierung zu Potsdam vom 1. März 1834. und vom 19. Juli 1841. — Eine Erwerbschule zur Bildung weiblicher Dienstboten besteht unter andern in Königsberg. — In Berlin sind 9 solcher Erwerbschulen. (S. A. S.-Z. 1843. S. 1214).

Auch Kleinkinderbewahranstalten werden immer mehr in ihrer Nützlichkeit anerkannt, obgleich deren Anlegung bisher fast nur in größern und Mittelstädten möglich geworden ist. In Frankfurt a. d. O. bestehn deren 4 mit 567 Kindern; außerdem in Kottbus, Sorau und in den Dörfern Gusow und Lostin (Regierungs-Bezirk Frankfurt). Im Regierungs-Bezirk Potsdam finden wir Bewahranstalten in Berlin, Beeskow, Charlottenburg, Brandenburg, Gramzow, Luckenwalde, Joachimsthal, Prenzlau, Neustadt-Eberswalde, Boitzenburg, Potsdam, Spandau, Straußberg, Freienwalde und Zossen. Auch Breslau, Halle, Naumburg a. d. S. und andere Städte haben dergleichen. — Lehrerinnen für Bewahranstalten werden zu Kaiserswerth in Rheinpreußen gebildet.

Für die Erziehung der Taubstummen ist in besondern Instituten gesorgt, wie in Berlin (2), Magdeburg, Cöln, Halle, Stettin, Münster, Breslau, Königsberg, Neiße, Liegnitz, Grüneberg, Ratibor, Posen, Marienburg u. s. w. Anderwärts hat man es vorgezogen, die Zöglinge bei achtbaren Familien in Kost zu geben und bloße Taubstummenschulen zu eröffnen. Diese Schulen hat man an einigen Orten mit den Seminarien verbunden, um es den Seminaristen möglich zu machen, auch in diesem schwierigen Zweige der Pädagogik Uebung zu erlangen. — Taubstummenschulen der Art befinden sich in Kempen und Mörs (s. Verordnung des Oberpräsidenten der Rheinprovinz, die bei den Schullehrerseminarien eröffneten Taubstummenschulen betr., — vom 24. Sept. 1840. — A. S.-Z. 1840. S. 1616), bei den westphälischen Seminarien zu Büren und Soest, bei den 4 Hauptseminarien der Provinz Sachsen (A. S.-Z. 1841. Nr. 177 f.).

Die erste Blindenanstalt für die preuß. Monarchie wurde im Jahre 1806 zu Berlin errichtet. Ihr folgten die zu Breslau (1818), Königsberg (1818), Posen (1834?). Doch ist die Anstalt zu Königsberg weniger ein Lehr- und Erziehungsinstitut, als vielmehr eine Arbeits- und Verpflegungsanstalt. — In Schlesien besteht ein besonderer Verein für Blindenunterricht.

Für Unterricht und Erziehung armer, verlassener Kinder ist überall gesorgt, theils durch Anlegung besonderer Waisenhäuser, theils durch Verpflegung derselben in Bürgerhäusern. Zu den ältesten Anstalten erstrer Art gehören, nächst dem berühmten Halle'schen, durch A. H. Francke gestifteten, — das lutherische Waisenhaus zu Frankfurt a. d. O. (1737) und das reformirte daselbst (1763). — Wo verlassene Kinder bei Pflegeeltern untergebracht sind, haben die Ortsbürgermeister darüber zu wachen, daß dieselben gehörige Wartung und Erziehung bekommen. (Publicandum der k. Regierung zu Coblenz, die Fürsorge für verlassene Kinder betr. — vom 3. Juli 1819).

Ein Regulativ über Beschäftigung jugendlicher Arbeiter in Fabriken ist am 3. März 1839 erlassen worden. (Vergl. Stolz süddeutscher Schulbote 1840. Nr. 7). — Wie sorgfältig überhaupt die Verhältnisse dienender Kinder berücksichtigt sind, sieht man aus den im Art. „Dienstboten" — (Thl. 1. S. 500) angeführten Gesetzen.

Eine Anstalt zur Erziehung sittlich verwahrloster Kinder ist in Berlin 1825 eröffnet worden. (A. S.-Z. 1828. Abth. 1. Nr. 139). Aehnliche Anstalten bestehen in Erfurt, Memel, Königsberg, Posen, Frankfurt a. d. O., Zeiz (A. S.-Z. 1836. Nr. 181 1840. Nr. 132).

Mittelschulen für Söhne gab es (am Ende d. Jahres 1837) 307, an welchen 939 Lehrer arbeiteten; und die von 38,277 Knaben besucht wurden. Töchterschulen, die nicht in den Begriff der Elementarschule fallen, zählte man zu derselben Zeit 337 mit 1405 Lehrern und 39,972 Schülerinnen.

Die Zahl der höhern Bürgerschulen (90 im ganzen Staate) ist in Preußen wohl verhältnißmäßig größer, als in andern deutschen Staaten; doch genügt sie den Bedürfnissen noch nicht, wie denn überhaupt auch die Bürgerschulen der übrigen Länder noch nicht durchaus den Forderungen der Zeit entsprechen. Das Ministerium der geistlichen u. s. w. Angelegenheiten hat unterm 8. März 1832 eine „Vorläufige Instruction für die an den höhern Bürger- und Realschulen anzuordnenden Entlassungsprüfungen" erlassen, die sich in der A. S.-Z. 1835. Nr. 4 abgedruckt findet. (S. pädag. Real-Encycl. Art. „Bürgerschulen" — Thl. I. S. 376 ff.). — Durch Erlaß vom 30. April 1841 haben die Ministerien des Kriegs und des Innern rücksichtlich des Militärdienstes den tüchtigen Zöglingen dieser Schulen gewisse Begünstigungen zugestanden, um auch dadurch die höhern Bürgerschulen immer mehr zu heben. — Bis zu Ende des Jahres 1837 befanden sich im preuß. Staate 29 solche höhere Bürgerschulen, auf welche jene Ministerial-Verordnung Anwendung leidet: nämlich zu Königsberg, Löbenicht, Pillau, Insterburg, Graudenz, Guben, Danzig, Meseritz, Breslau, Landshut, Treptow a. d. Rega, Stolpe, Berlin (2, die k. Realschule und die städtische Gewerbeschule), Landsberg a. d. W., Lübben, Frankfurt a. d. O., Magdeburg (zugleich Handelsschule), Halle, Warendorf, Siegen, Barmen, Crefeld, Elberfeld, Cöln, Aachen, Duisburg und Nordhausen. (Eine Handelslehranstalt ist im Jahre 1843 in Berlin gegründet worden).

„Ueber die großen Mängel der preuß. höhern Bürgerschulen" — v. Kühn s. A. S.-Z. 1842. Nr. 102—107.

Unter den preuß. Kunst- und Gewerbschulen

für Künstler und Handwerker zur Fort- und Ausbildung von Real- und Gewerbschülern zeichnen sich namentlich die zu Berlin, Breslau, Königsberg, Magdeburg, Danzig und Erfurt aus. (S. A. S.-Z. 1841. S. 1016 und 1843. S. 1263). — Navigations- oder Schifffahrtsschulen sind in Danzig, Pillau, Memel, Stralsund, Stettin.

An landwirthschaftlichen Unterrichtsanstalten ist noch Mangel. Deshalb richtete der Landtag der Provinz Sachsen (1843) die Bitte an den König, eine höhere landwirthschaftliche Lehranstalt in Verbindung mit der Universität Halle zu begründen, außerdem 2 bis 3 Ackerbauschulen in verschiedenen Theilen der Provinz auf Staatskosten zu errichten. — Eine Musteranstalt der Art ist die Academie für Staats- und Landwirthschaft zu Eldena bei Greifswald (1834 gegründet). — Das Thaer'sche Institut zu Moegelin (Regierungsbezirk Potsdam) wurde schon 1819 zur k. Academie der Landwirthschaft erhoben und behauptet fortwährend seinen alten Ruf. Eine Gärtnerlehranstalt besteht in Potsdam und Schöneberg bei Berlin.

Kadettenanstalten hat der preuß. Staat 4, nämlich zu Kulm, Potsdam, Berlin und Wahlstatt, die im Jahre 1837 von 681 jungen Leuten besucht wurden. Höhere Militärunterrichtsanstalten sind die vereinigte Artillerie- und Ingenieurschule und die allgemeine Kriegsschule in Berlin.

Thierarzneischulen sind zu Berlin und Münster.

Noch einige Worte über das Gelehrten-Schulwesen des pr. Staates.

Die Gymnasien sind durchgängig der kirchlichen Aufsicht entzogen und der unmittelbaren Leitung besonderer Provinzial-Schulcollegien untergeordnet. Die meisten sind zu Landesgymnasien erhoben, nur wenige sind noch städtischem oder Privat-Patronate unterworfen, doch alle nach einem und demselben Organisationsplane geregelt. Jedes vollständige Gymnasium umfaßt 3 Abstufungen mit je 2 Classen. Die beiden untersten Classen bezwecken zugleich die Bildung für den niedern Gewerbstand, die beiden Mittelclassen aber eine höhere Berufsbildung; die 2 Oberclassen dienen ausschließlich der gelehrten Bildung. Solcher vollständiger Gymnasien bestehen im ganzen Staate 113, die im Jahre 1837 von 23,371 Schülern besucht wurden. — Die sogenannten Progymnasien (34) stehen den 4 untern Classen der eigentlichen Gymnasien gleich. Je mehr die Errichtung höherer Bürgerschulen durchgeführt werden kann, desto zweckmäßiger werden sich auch die Gymnasien einrichten und von unten auf für rein wissenschaftliche Bildung organisiren lassen. — Ueberhaupt steht das preuß. Gymnasialwesen hoch. Der Lectionsplan der gelehrten Schulen hat die Forderungen der Zeit beachtet, und den Naturwissenschaften eben so wie den neuern Sprachen Eingang gestattet. Ein früher (1812) gegebenes Gesetz über Abiturienten-Prüfung wurde 1834 revidirt und darin der Bildungsgrad der Abiturienten genauer bezeichnet.

Schultze — Die Abiturientenprüfung, vornehmlich im preuß. Staate. Liegnitz, 1831.

Die Stellung der Gymnasiallehrer ist eine selbstständige und durchaus würdige. Bei der Wichtigkeit ihres Berufes darf es nicht befremden, daß dieselben nicht blos eine strenge Prüfung aushalten, sondern auch vor definitiver Anstellung ein Probejahr bestehen müssen, und in ihrer Amtsführung sorgfältig überwacht werden.

Der vom preuß. Regierungs- und Medicinalrathe K. J. Lorinser (seit 1836) den Gymnasien gemachte Vorwurf, daß sie zu hohe Anforderungen an ihre Zöglinge stellen und dadurch die Gesundheit derselben untergraben, rief nicht allein viele Schriften über diesen Gegenstand, sondern auch eine sorgfältige Prüfung von Seiten der Regierung hervor. Eine Folge davon war die Circularverfügung vom 24. Oct. 1837, wodurch in der Lehrverfassung der Gymnasien einige Aenderungen herbeigeführt worden sind.

Die wichtigsten Verordnungen, welche innerhalb der letzten Jahre in Sachen der Gymnasien erlassen worden sind, beziehen sich auf den Rang der Directoren und Professoren an Gymnasien und höhern Bürgerschulen (Schulbl. f. Brandenburg VIII. S. 127 u. 276), die Anstellung dieser Lehrer (ib. S. 135), das für die Aufnahme in Gymnasien erforderliche Alter (ib. S. 137), die Abiturientenprüfungen (S. 275), das Strafrecht auf Gymnasien und höhern Bürgerschulen (S. 270), den Unterricht in der Muttersprache (S. 278) und die Einführung der Ruthardt'schen Methode (IX. S. 350).

Kunstacademieen sind in Berlin und Düsseldorf.

Die Universitäten liegen außerhalb den Grenzen dieses Werkes. Wir erwähnen nur, daß der preuß. Staat deren 6 zählt, nämlich:

	gestiftet	zählte	
1) Berlin,	im J. 1810,	im J. 1843	709 Studenten.
2) Bonn,	= 1774,	= 1840	600 =
3) Breslau,	= 1702,	= 1840	728 =
4) Greifswald,	= —,	= 1830	159 =
5) Halle,	= 1694,	= 1840	676 =
6) Königsberg,	= 1544,	= 1840	392 =

(Dazu kommt Münster, gest. 1631, nur mit einer katholisch-theol. und philosophischen Facultät, die im Jahre 1830 361 Studenten zählte).

Zur Kenntniß der preuß. Schulverfassung und Gesetzgebung dienen folgende Schriften:

v. Kamptz Annalen d. pr. innern Staatsverwaltung. Berlin, 1817 ff. K. A. Menzel die drei k. preuß. Schulreglements. Breslau, 1833. J. Chr. F. Seger Repertorium gesetzl. Bestimmungen u. Verfügungen, welche üb. d. evang. Kirchen- u. Schulwesen, üb. die Amtsführung und Pflichten, so wie über die Einkünfte u. Gerechtsame der Kirchen- u Schulbeamten des preuß. Staates ergangen sind. Leipzig, 1837. J. A. L. Fürstenthal Sammlung aller noch giltigen, durch die Gesetzsammlung, die v. Kamptz'schen Annalen u. die Amtsblätter sämmtlicher k. pr. Regierungen seit ihrer Begründung bis Ende 1838 publizirten, das Kirchen- u. Schulwesen betr. Gesetze, Rescripte u. Verfügungen. 4 Bde. Cöslin, 1838 f. 8 Thlr. K. G. Haupt Handbuch über die Religions-, Kirchengesitl.-Unterrichtsangelegenheiten im Königr. Preußen. Quedlinburg, 1822 f. 3 Bde. 3 Thlr. Die preuß. Volksschule, oder geordnete Sammlung d. k. preuß. Gesetze u. Verordnungen über das gesammte Volksschulwesen. Görlitz, 1825. Schmalz das k. preuß. Kirchen- u. Schulgesetz. 1826. Dr. J. F. Neigebaur das Volksschulwesen in d. preuß. Staaten. Berlin, 1834. (1 Thlr 15 Ngr.) Dessen die preuß. Gymnasien u. höheren Bürgerschulen. Berlin, 1835. (1 Thlr. 22½ Ngr.) Burkhardt, J. H. B. Beiträge zu einer vergleichenden Darstellung d. Lehr- u. Erziehungsanstalten in d. preuß. Prov. Sachsen. Eine Uebersicht von d. Fortschritten d. Bildungswesens seit d. J. 1818—1833. Mit Benutzung amtlicher Quellen bearb. Magdeburg, Rubach. 1834. (20 Ngr.). v. Schmieden das Elementar- und

Bürgerschulwesen in d. Provinz Brandenburg in seiner Entwickelung u. seinen Fortschritten, unter Benutzung authentischer Quellen dargest. Leipzig, 1840. (15 Ngr.). Th. Arendt d. Erziehungspolizei. Eine Zusammenstellung d. in Preußen erlassenen Gesetze u. Verordnungen, d. Erziehungswesen betr. Bielefeld, 1842. Altgelt Samml. d. gesetzl. Bestimmungen, d. Elementarschulwesen im Bezirk d. k. Reg. zu Düsseldorf betr. F. Harkort Bemerk. üb. d. pr. Volksschule u. ihre Lehrer. Iserlohn, 1842. Zustände d. Volksschule u. ihrer Lehrer in Rheinland u. Westphalen. Iserlohn, 1843. F. Otto üb. d. Behandl. d. öffentl. Unterrichts. Bemerkungen, gesammelt im Regier.-B. Erfurt. Mühlhausen, 1843. W. G. v. d. Heyde Landes- u. Localverfassung in d. k. pr. Staaten. 4. Thl. Magdeburg, 1843. (v. Hippel) Sendschreiben üb. einige Mängel d. pr. Schulverwalt. an d. Nachfolger d. Staatsmin. Freih. v. Stein. Bromberg, 1841. J. E. Kröger Bericht d. Hrn. M. V. Cousin üb. d. Zustand d. öffentl. Unterrichts in einigen Ländern Deutschlands u. bes. in Preuß. Altona, 1833. (Die 2. Abth. umfaßt d. Elementarschulen u. Seminarien im K. Pr.). v. Beckedorff Jahrb. d. pr. Volksschulwesens. 1825—28. Dr. Grübnau d. höhere Volksschulwesen in Preußen, vgl. mit d. gewerbl. u. staatsbürgerl. Anforderungen unserer Zeit. Danzig, 1842. A. Hinke üb d. Entwickel. d. pr. Volksschulwesens während d. Regier. Friedrich Wilhelms III. Neiße, 1843. (13. u. 14. Heft des schlesis. Schulboten). L. v. Römer u. H. Simon die kirchl. u. Unterrichtsverhältnisse d. pr. Staates. Breslau, 1842. 3 Bde. „Das Unterrichtswesen im pr. Staate" — (aus d. pr. Staatszeitung von 1838) — s. A. S.-Z. 1838. Nr. 178—183. K. H. Neumann üb. d. jetzt eingerichtete Verbesser. d. Elementarschulwesens in d. pr. Monarchie. Potsdam, 1811. Ueber d. jetzigen Standpunct d. Volksschulwesens, bes. d. Seminare im pr. Staate. Leipzig, 1824. J. M. E. Berger deutsches Wort üb. d. jetzigen Neuerungen in d. pr. Landschulen. Quedlinburg, 1818. F. Herzberg patriotische Wünsche u. Hoffnungen üb. Verbesserung d. Bürger- u. Landschulen in d. pr. Staaten. Berlin, 1799. J. S. Kaulfuß d. Erzieh. f. d. Staat. Versuch eines Planes z. Einricht. d. Erziehungswesens im pr. Staate. Breslau, 1817.

K—sch.

Princip der Pädagogik. Da die Pädagogik den Anspruch macht, eine Wissenschaft zu sein; so liegt es ihr auch ob, ein Princip, einen obersten Grundsatz aufzustellen, der unbestritten das ganze Gedankengebiet, welches ihr Name umspannt, beherrscht und ihre Eigenthümlichkeit neben andern Wissenschaften mit aller Schärfe ausspricht. Man kann allerdings sagen: die Pädagogik ist eine Erfahrungswissenschaft, und es ist unmöglich, die unübersehbare Fülle und Mannigfaltigkeit der ihr vorliegenden Erscheinungen so zu bewältigen, daß ein oberster Grundsatz wirklich für das in allen wiederkehrende Gesetz könnte gehalten werden. Auch ließe sich bemerken, und man hat bemerkt: für die Praxis ist die ganze Frage eine müssige, und in Hinsicht auf den Erfolg ist es vollkommen gleichgiltig, ob die Pädagogen über einen höchsten Grundsatz einig sind, oder nicht. In dieser Weise haben nicht blos solche sich geäußert, welche zum Denken zu faul, sondern auch solche, denen es wahrer Ernst um die Sache. Was nun aber den ersteren Einwurf anlangt, so ist doch klar, daß, wie groß auch die Menge der zu umfassenden Erscheinungen, wie ausgedehnt auch der Kreis der zu verarbeitenden Erfahrungen sein mag, das darauf gerichtete Denken, wenn es consequent vorwärts strebt, nicht ruhen, nicht aufhören kann, bis es nicht in jener Menge das allem Einzelnen Gemeinsame, in jenem Kreise das Centrum gefunden hat. Denn das ist Bedürfniß des Geistes in aller seiner Thätigkeit, Zusammenhang und Einheit aufzufinden, damit er jeder Einzelnheit ihren Platz anweisen und ihrer Bedeutung im Ganzen sich bewußt werden könne. Was sodann die Entbehrlichkeit eines obersten Grundsatzes in der Pädagogik betrifft, so fragen wir: ist nicht die Praxis, wenn sie mehr sein will, als eine elende Routine, eine mit Bewußtsein dessen, was sie kann, soll und will, energisch waltende, und ist ein solches Walten möglich, ohne ein klares Bewußtsein über dasjenige, was sie überhaupt, d. h. allgemeinhin, vermag und soll, und kann man ein solches Bewußtsein haben, ohne das Bewußtsein eines obersten Grundsatzes, der darin schon, wenn auch noch nicht entwickelt, gegeben ist? Wenn aber die Praxis gar eine getreue Anwendung der Theorie zu sein sich rühmt, — was ist das für eine Theorie, deren Gedanken nicht zu einer Einheit zusammenlaufen, deren Grundsätze nicht in einem obersten Grundsatze sich abschließen? —

Allerdings hat die Praxis in vielen Fällen ohne solches Zurücksehen auf ein Princip erfreuliche Resultate erzielt, und umgekehrt hat Niemand im Besitze der durchgebildetsten Theorie die Bürgschaft, daß er als Erzieher Großes oder auch nur das Nöthige leisten werde; dort hat oft ein glücklicher Tact den Mangel ersetzt, oder die Gunst äußerer Umstände hat herbeigeführt, was dann der Praxis angerechnet worden ist; hier haben die Anlagen gefehlt, welche der Theorie erst ihre Anwendung sichern, oder widrige Verhältnisse haben sich übermächtig in den Weg gedrängt. Was nun besonders den vielgepriesenen glücklichen Tact anlangt, so verweisen wir auf das Bd. I. S. 630 von uns Gesagte. Daß er die Theorie nicht entbehrlich mache, beweisen die vielfältigen Versuche, eine solche aufzustellen, und daß eine solche wieder haltlos erscheint ohne Princip, die zahlreichen Bemühungen, ein allgemeingiltiges zu gewinnen.

Die Betrachtung dieser Bemühungen ist jedenfalls ungemein lehrreich. Wir nehmen dabei besonders Braubach zum Führer, der in seiner „Fundamentallehre der Pädagogik" (Gießen, 1841) die zu verschiedener Zeit aufgestellten höchsten Grundsätze der pädagogischen Wissenschaft einer ausführlichen und gründlichen Kritik unterworfen hat. Dabei wollen wir jedoch das eigene Urtheil nicht gefangen geben. Auf die Verhandlungen zwischen B. und Curtmann über das Princip der Pädagogik können wir hier nur verweisen.

Da die Pädagogik eine practische Wissenschaft ist, so kann ihr höchster Grundsatz nur einen höchsten Zweck aussprechen. Dieser ist nun aber auf sehr verschiedene Weise bestimmt worden. Ganz richtig ist, was Braubach über diese Verschiedenheit bemerkt. „Daß man in der Erziehung verschiedene Zwecke als natürliche aufstellen kann, geht aus der reichen Mannigfaltigkeit menschlicher Gefühle, Gedanken und Wollungen hervor. Hat man doch selbst in der Wissenschaft der Moral, so bestimmt und klar die Begriffe in ihrer ursprünglichen Quelle auch vorliegen, die Glückseligkeit zum Principe hinstellen können, unbekümmert um den innern Widerspruch, daß ein Handeln zum Zwecke des Glücklichwerdens zwar ein natürliches, unverwerfliches, aber darum kein moralisches ist, und daß, da das Glück nur im Gefühl und Bewußtsein wohnt und lebt, bei einer Handlung um Glück zu erlangen, das Gefühl und Bewußtsein einer moralischen Handlung unmöglich ist." Es läßt sich übrigens nicht läugnen, daß die Lieblingswör-

ter gewisser Zeitalter fast unwillkürlich von einem verwandten Gedankengebiete zum andern sich übergetragen haben; da fehlte es häufig an klarer Erkenntniß von der Nothwendigkeit und Durchführbarkeit solcher Uebertragung.

Dies zeigt sich sehr deutlich darin, daß man *Glückseligkeit* als höchsten Zweck der Erziehung aufgestellt hat. Es gab eine Zeit, wo dieses nicht eben glücklich gebildete Wort in der Politik, in der Rechtsphilosophie, in der Sittenlehre, in der Religionslehre eine große Rolle spielte, und wo man von selber auch dazu kam, die Pädagogik als Anleitung zum Glückseligmachen zu behandeln. — Die Sache schien sich hier sehr einfach zu machen. Man nahm hier etwa folgenden Gedankengang: Der Mensch ist zugleich ein sinnliches und geistiges Wesen; insofern er sinnlich ist, meidet er sinnlichen Schmerz und sucht er sinnliche Freude, als geistiges Wesen aber meidet er geistigen Schmerz und sucht er geistige Freude, und gelingt ihm Beides, so ist er glücklich. Kann es nun für die Erziehung eine höhere Aufgabe geben, als die, dem Zöglinge dieses Doppelglück, im rechten gegenseitigen Verhältnisse, zu gewähren? Hiergegen hat nun Braubach bemerkt: 1) nichts ist individueller und wechselnder, als des Menschen Gefühl, in welchem doch sein Glück und Unglück, sein Himmel und seine Hölle liegt, und eine Erziehung und eine Wissenschaft, welche in consequenter Durchführung allen diesen täglich wechselnden Erscheinungen nachgehen wollte, angenommen, daß sie es könnte, müßte eine monströse Gestalt annehmen; 2) die Zeit der Jugend ist so reich an ihrer eigenen Freude, daß es wie Satyre lautet, sie für Glückseligkeit zu erziehen, und meint man, die Erziehung sollte für eine in der Zukunft zu erlangende Glückseligkeit erziehn, so fordert man ja, sie solle die Jugend um das Glück, das sie hat, bringen, das, indem die Sorge auf das Glück der Zukunft sich richten muß, ungetrübt nicht mehr bestehen kann. Dabei aber erinnern wir zu 1) wenn man die Glückseligkeit als höchsten Zweck der Erziehung bezeichnete, so dachte man sich wohl dieselbe nicht als wechselndes Gefühl, sondern als Zustand, der dauernd das Gefühl des Glücklichseins gewähren kann, und man meinte also, die Erziehung solle den Zögling befähigen, einen solchen Zustand sich zu gründen, (nicht aber: sie solle diesen Zustand selbst ihm geben); zu 2) es ist nicht nothwendig, daß man die Jugend um das Glück, welches sie hat, bringe, indem man sie in den Stand setzt, in der Zukunft ein größeres sich zu sichern, abgesehen davon, daß für die Jugend das Streben selbst etwas Beglückendes ist. Immer jedoch ist es unthunlich, die Glückseligkeit zum Principe der Erziehung zu machen. Sie ist ja doch erst etwas Abgeleitetes, nur die mögliche Folge aus dem Zusammenwirken innerer Entwickelungen und äußerer Verhältnisse, von denen nur die ersteren in einer gewissen Ausdehnung vom Erzieher abhängig sind, während die letzteren gar nicht von ihm bestimmt werden können.

Verwandt dem characterisirten Principe ist ein zweites: *Vollkommenheit*; aber es ist viel umfassender. Da das menschliche Wesen ein stetes Werden, jedes rechte Werden aber eine Vervollkommnung ist, so muß eine stetig fortschreitende Vervollkommnung allerdings als eine Hauptaufgabe, und Vollkommenheit als das höchste Ziel des Menschen angesehen werden. Aber daraus folgt freilich noch nicht, daß Vollkommenheit höchster Zweck der Erziehung (und folglich Princip der Pädagogik) sein müsse. Und Braubach bemerkt 1) die Vollkommenheit und Vervollkommnung als ein in vielem Einzelnen zusammengedachter Begriff erscheint eben so verschieden und vielgestaltig, wie die Glückseligkeit, und man müßte, sollte das Princip tauglich sein, jedenfalls eine nähere Bestimmung in den Begriff mit aufnehmen; 2) die Vollkommenheit in ihrer reinsten Auffassung ist ein Ideal, welches für den Menschen in seiner vollendeten Wirklichkeit unzugänglich ist, die Vervollkommnung ist daher eine Forderung, welche lebenslang fortgeht, so gewiß als Beschränktheit und Unvollkommenheit das lebenslängliche Erbtheil der menschlichen Natur bleibt, und es ist da nicht einzusehen, warum die Erziehung mit ihrer Thätigkeit für diesen Zweck da aufhört, wo doch so viel noch für diesen Zweck zu thun übrig bleibt. — Soviel ist indeß bei diesem Princip anzuerkennen, daß es nicht, wie das erste, blos auf etwas Abgeleitetem beruht, sondern das innere Wesen des Menschen selbst betrifft. Uebrigens könnte man doch den Begriff der Vollkommenheit bestimmter so ausprägen, daß man sagte: sie sei die höchste Steigerung und die reinste harmonische Verbindung aller Anlagen des Menschen nach dem Verhältnisse ihrer ursprünglichen Kräftigkeit. Immer freilich bleibt Braubach's zweites Bedenken stehen.

Ist aber Vollkommenheit als Princip zu weit, so ist es wieder eine zu starke Beschränkung, wenn man *Sittlichkeit* als Princip aufstellt. Allerdings ist die Sittlichkeit eine der höchsten Aufgaben, welche der Erziehung vorliegen, da der Mensch ja erst als sittliches Wesen in voller Erhabenheit über der ihn umgebenden Schöpfung erscheint; aber die Erziehung hat auch noch andere Aufgaben zu lösen. Auch würde dann die Erziehungslehre Eins sein mit der Sittenlehre, also ihre Selbstständigkeit als Wissenschaft verlieren. Und zugleich müßte wieder die Frage sich erheben: warum hört doch die Erziehung so zeitig auf, oder ist, wenn sie aufhört, die Sittlichkeit wirklich schon im Zöglinge begründet als herrschende Macht? „Wann treten die Stürme des Lebens gegen die sittliche Vollkommenheit am stärksten hervor? in den Jahren der unschuldigen Kindheit, wo die Erziehung ihr Werk verrichtet, oder in den Tagen des Uebertritts in die Welt, wo die Erziehung ihre Hand von dem Zöglinge abzieht? Ist es nicht eine bekannte Klage, daß die Welt so oft mit Einem Schlage bei dem angegangenen Menschen alles das vernichte, woran die Erziehung bei dem angehenden Menschen lange so sorgsam pflegt? Was hat denn nun die Erziehung mit dem erlangten Stande der sittlichen Vollkommenheit dem Zöglinge für das Leben und seine vernichtenden Stürme mitgegeben, wenn sie so schnell Alles vernichtet sieht? Muß nicht die vergeblich verwendete Zeit und der erfolglose Aufwand von Sorge und Mühe als ein unnützes Werk erkannt werden? Das Princip der Erziehung zur Sittlichkeit verlangt consequenter Weise, daß die Erziehung zur Sittlichkeit nicht schon in der Zeit aufhöre, wo ihr Beistand am nothwendigsten erscheint."

Aber die *Religiosität*? — Auch die Religiosität will Braubach als Princip der Erziehung nicht gelten lassen, und damit tritt er allerdings in einen harten Gegensatz zu Allen, welche mit Denzel zu reden, „das Ziel der Menschenbildung in der religiösen Bildung'

finden, „weil in der Religion alle Kräfte vollkommen sich vereinigen, und den Menschen in seiner Vollendung darstellen.“ Eben hierin aber findet jener das erste Hinderniß. „Wollte man die Religiosität zum Princip der Erziehung nehmen, so würde man nicht nur die einander entgegengesetzten Erscheinungen des Gefühles und des Denkens, sondern auch noch die in der echten Religiosität aufgenommene Sittlichkeit zusammennehmen, und man müßte dann in der Vermischung moralischer, ästhetischer, selbst logischer Elemente die Wissenschaft verwirrt sehn.“ Außerdem hebt er auch hier mit Nachdruck hervor, daß die Erziehung, wollte sie recht ernstlich dieses Princip als ihr höchstes Gesetz anerkennen, den Zögling nicht zu einer Zeit verlassen dürfe, wo seine Religiosität nur schwach erst angelegt ist. „Die Religiosität der jugendlichen Erziehungszeit hat noch wenige heftige Kämpfe zu bestehen; erst nach zurückgelegter Erziehung erheben sich die gewaltigen Stürme, welche dem Auge den Himmel entziehen, und mit drohendem Verderben umringen. Wenn also die Erziehung den Menschen in der Zeit verläßt, wo ihm dieselbe am meisten helfen könnte, wie sollte sie da nicht mit sich in den größten Widerspruch gerathen, wenn nicht ein anderes, der Pädagogik selbst inwohnendes, Princip der kommenden Gefahr zu begegnen und das Aufhören der Erziehung unschädlich zu machen suchte?“—

Welches ist nun aber dieses Princip? — Bei den erwähnten Principien (und allen Abarten derselben) ist der gemeinschaftliche Widerspruch der, daß die Erziehung zu einer Zeit ihr Geschäft als vollendet betrachtet, wo der in denselben ausgesprochene Zweck noch gar nicht als erreicht kann angesehen werden. Die erziehende Thätigkeit aber der Zeit nach weiter auszudehnen, ist theils darum nicht statthaft, weil ein Erreichen des Zieles auch dann noch nicht möglich wäre, theils und besonders auch darum nicht, weil Glückseligkeit, Vollkommenheit, Sittlichkeit, Religiosität vorzugsweise abhängig sind von innerer, freier Selbstthätigkeit, welche die Erziehung, wenn sie länger als gewöhnlich wollte thätig sein, mehr hemmen, als fördern würde, wie denn auch der Trieb zu selbstthätiger und selbstständiger Bewegung grade dann sich zu regen beginnt, wenn die gewöhnliche Erziehung zurücktritt. Daraus folgt nun: die Erziehung muß den Unmündigen mündig machen, und in der Zeit, welche ihr die Natur zugemessen hat; weiß sie diese ihr gegebene Zeit nicht zu benutzen, so tritt dennoch der Selbstständigkeitstrieb des Zöglings mit seinen Ansprüchen nach Verlauf jener Zeit so oder so auf und dem Willen des Erziehers entgegen, worauf dann alle erziehlichen Bestrebungen von ganz unsicherem Erfolge sind, ja vielleicht das Gegentheil des Gewollten bewirken. So wäre also der höchste Grundsatz der Erziehung und der Pädagogik als Wissenschaft in den Worten auszusprechen: Der Erzieher erziehe den Unmündigen zur Mündigkeit (Selbstständigkeit), oder mit Braubach's Worten: erziehe den Menschen zu seinem eigenen Erzieher; bestimmter: gib dem Menschen die Richtung und entwickele in ihm den Willen, daß er geneigt wird, sich selbst eben so zu leiten, wie ihn die fremde Erziehung leiten und führen will. In der Anwendung gestaltet sich nun dieses Princip in folgender Weise. Für den Unterricht: Der Lehrer bilde den Schüler zu seinem eigenen Lehrer, d. h. er gebe dem Schüler die Richtung, die Neigung und den Willen, daß er bei dem Aufhören des Unterrichts in den unterrichteten Wissenschaften selbst weiter fortschreiten kann. Für den formellen Unterricht: Der Unterricht in einer Erkenntniß, Wissenschaft oder Kunst muß in einer solchen Weise ertheilt werden, daß die Thätigkeit des Geistes in dieser Erkenntniß, Wissenschaft oder Kunst die Neigung und Richtung erhält, darin von selbst weiter fortzuschreiten, wenn auch der fremde Unterricht darin aufhört. Für den materiellen Unterricht: Der Unterricht in einer Wissenschaft oder Kunst muß in einer solchen Weise geordnet werden, daß die einzelnen Lehren und Wahrheiten derselben sich von selbst entwickeln und in dem Mitgetheilten die Elemente und Keime liegen, aus denen weiter fortgeschritten werden kann, wenn auch der Unterricht von Außen darin aufhört. Für den Unterricht in der Geschichte 1) formell: Ertheile den Unterricht in der Geschichte so, daß durch die aufnehmende und festhaltende Thätigkeit das Gedächtniß geübt und gestärkt, und somit die Richtung und Neigung gegeben werde, dem Mitgetheilten noch immer mehr anzuknüpfen, wenn auch die äußere, absichtliche Mittheilung aufhört; 2) materiell: Ordne die Puncte, Theile und Facta der Geschichte in solcher Art, daß in dem objectiv Gegebenen die Keime für die Erweiterung und Ausfüllung befruchtet liegen, und das Weitere leicht und sachgemäß von dem Schüler selbst an- und eingereihet werden kann, wenn der Lehrer ihm nicht mehr zur Seite steht. Und so würde sich die Anwendung leicht durch alle Unterrichtsgegenstände hindurch zeigen lassen. Aber auch hinsichtlich der Characterbildung erlaubt dieses Princip durchgängig die entschiedenste Anwendung. Und darin liegt die Bewährung eines Princips, daß es eine durchgängige Anwendung verstattet.

Andeutungen in der Richtung auf dieses Princip sind vielfach gegeben worden; aber Braubach scheint allerdings das Verdienst beanspruchen zu können, dasselbe zuerst in scharfer Sonderung von anderen aufgestellt und als das aus dem Wesen der Pädagogik unmittelbar sich ergebende erkannt zu haben. Mit demselben ist die Subjectivität in ihr vollständiges Recht eingesetzt, während die frühern Principe sich vorzugsweise auf ein Objectives bezogen. So arbeiten in neuerer Zeit die klarsten und besonnensten Geister dahin in der Pädagogik die Ansicht herrschend zu machen, daß zum Gelingen aller erziehlichen Bestrebungen die sorgsamste Beachtung des von der Natur dem Kinde Verliehenen erste Bedingung sei, und daß nur bei solcher Beachtung in allen Richtungen der Thätigkeit, wozu man das Kind anregt, die Ziele, die dann von selbst in ein höchstes Ziel zusammengehn, sich sicher stecken, die Mittel, die da überall zur Erreichung die besten sind, sich in rechter Angemessenheit berechnen lassen. Kämmel.

Prinzenerziehung. Die Erziehung der Fürstenkinder ist eben so wichtig, als die Stellung, welche sie in der gesellschaftlichen Ordnung einnehmen, bedeutend ist. Von der Art und Weise, wie ein Fürst erzogen wird, hängt die Wohlfahrt vieler Tausende ab. Dazu kommt, daß sich dem Erzieher eines Prinzen unzählige Schwierigkeiten entgegenstellen, die dem Erzieher jedes andern Kindes unbekannt bleiben. „Wenn man sich in die Seele des Zöglings setzen muß, um von da aus ihn zu bilden, so ist diese Aufgabe für einen

bloßen Nebenmenschen und also für jeden Prinzenlehrer äußerst schwer, da die äußerlichen Verhältnisse einen Fürsten nicht durch Stufen, sondern durch die Art, über alle unsrige erheben. Das fürstliche Herrschen ist von jedem andern unterschieden; wir kennen nur Befehle über Theile, nicht über das Ganze; wir sehen überall Annäherungen zu uns herab und herauf, der Fürst sieht keine; sondern der höchste Staatsdiener und der niedrigste sind ihm gleich thron-fern und scepterunfähig." — Deshalb läßt sich denn auch die Prinzenerziehung nicht als bloßer Artikel einer Real-Encyclopädie abthun; sie würde der Gegenstand eines bändereichen pädagogischen Werkes sein müssen. Hier können nur wenige Andeutungen gegeben werden, mit welchen unsere Leser sich gewiß desto leichter zufrieden stellen, da unter ihnen wohl kaum Prinzenerzieher sein mögen.

Für Prinzenerziehung sind drei ganz verschiedene Wege vor- und eingeschlagen worden. Manche haben geglaubt, es wäre für ein Volk am besten gesorgt, wenn dessen künftiger Herrscher, unbekannt mit seinem wahren Stande, fern von aller Berührung mit Menschen oder doch mit dem Hofe erzogen würde und ganz und gar von unten auf dienen, die ganze Stufenleiter von der Hütte bis zum Throne aufsteigen müßte. Man hat diese Art der Prinzenerziehung namentlich in Romanen und andern phantastischen Schriften als die vortrefflichste gepriesen: Calderon's „Leben ein Traum" und van der Velde's „Guido" haben zum Theil diese Tendenz. — Doch dem nüchternen, von der Phantasie nicht bestochenen Verstande leuchtet ein, daß Erziehung Vorbereitung auf den Lebensberuf sein müsse, und daß jenes gänzliche Fernhalten des Prinzen von der ihm eigenthümlichen Sphäre, ihn seinem wahren Berufe leicht entfremden könne.

Andere meinten, die Erziehung der Fürsten dürfe sich von der eines Bürgers nicht unterscheiden. Heinrich IV., jener große König der Franzosen, sei nur darum ein so ausgezeichneter Monarch und der populärste unter allen Regenten geworden, weil er in seiner Jugend die öffentliche Schule zugleich mit andern Kindern besucht habe. — Auch einer der größten Fürsten Sachsens, Vater August, besuchte die Schule seiner Vaterstadt Freiberg. — Allerdings scheint diese Erziehungsweise viel für sich zu haben, und im Mittelalter war sie die gewöhnliche; auch Prinzen wurden in den Kathedralschulen unterrichtet. — Doch kann ein solcher Unterricht für Fürstenkinder nicht ganz ausreichen, eben weil er auf allgemeinere Bedürfnisse berechnet sein muß. Und wo bleibt die Erziehung? — Doch Fürstenkindern geht in der Regel die Erziehung durch Elternhand ab: nur wenige Fürstinnen mögen, gleich jenen sächsischen Ahnfrauen Anna, Sophia und Magdalena Sibylla, Lust und Muße genug haben, ihre Kinder selbst zu erziehen.

Deshalb hat man jetzt durchgängig den dritten Weg der Fürstenerziehung vorgezogen, der übrigens auch nicht neu, sondern schon von Alexander dem Großen versucht worden ist. Man stellt besondere Prinzenerzieher an. Es ist nicht zu leugnen, daß durch einen solchen, eben so kenntnißreichen, als religiösen und seiner Aufgabe vollkommen gewachsenen Erzieher für Fürst und Volk am besten gesorgt ist. Ein solcher Mann „allein darf den Geist, der künftig kaum leisen Widerspruch verträgt oder erfährt, frei behandeln und belehren — leichter und vielseitiger als irgend ein künftiger Günstling, hat er an ihm nur Wachs, nicht Marmor zu gestalten. Er darf keck genug sein, die Leidenschaften des kleinen Fürsten zu bekriegen und zu bestrafen, welche das spätere Gefolge blos benutzt und verkehrt. Ja, er kann es ausführen, (was noch kein Minister und kein Günstling vermochte,) daß er so viel wie Fenelon ersiegt, der einen übelgearteten Herzog von Bourgogne in einen reinen schönen Menschen verwandelte, dessen vorfrühes Grab vielleicht der Eingang in die große Katakombe des vorigen Jahrhunderts wurde. — Die Kenntnisse, die Gewohnheiten, die Ansichten, die Liebhabereien, die er dem Zöglinge gegeben oder gelassen, arbeiten allen künftigen Einflüssen entweder vor oder entgegen." (Jean Paul).

Wir sind der Ansicht, daß sich der zweite und dritte Weg recht gut mit einander verbinden lassen. Man gebe dem Fürstensohne einen Erzieher, lasse ihn aber auch zugleich die öffentliche Schule besuchen, — in ähnlicher Weise, wie man junge Leute von Stande auf Universitäten schickt, aber ihnen noch einen Gouverneur beigesellt. Man glaubt genug gethan zu haben, wenn man Prinzen einen militärischen Cours von unten auf machen und dieselben an den Strapazen eines Marsches, eines Manövers u. dergl. Theil nehmen läßt, — und es ist nicht zu leugnen, daß der junge Prinz dadurch im Heere populär wird. Aber warum hält man ihn dem friedlichen Bürger fern? Warum bildet man ihn nicht zugleich mit denjenigen, die er einst beherrschen soll? kann er die beherrschen, deren Sitten, Ansichten und Lebensweise er nicht aus eigner Anschauung kennt? Ach, droben auf den Höhen des Lebens nimmt sich das Thal unten ganz anders aus, als es wirklich ist; droben sieht man nur die friedlichen Häuser und die freundlichen Gärten des Thales, aber nicht den Jammer und die Noth ihrer Bewohner und Pfleger! — Auch der Fürst sollte eine Schule des Lebens durchgehen! Wo hat Ludwig Philipp die Regierungskunst gelernt? Hat ihn nicht die Schule des Lebens gebildet? —

Auf besondere Grundsätze der Prinzenerziehung lassen wir uns hier, aus dem oben angeführten Grunde, nicht ein. Nur das erwähnen wir, daß manche Prinzenerzieher ihren Zöglingen Vorliebe zu irgend einer Kunst einzuflößen suchten, weil sie dieselben dadurch gegen manche Verirrungen zu schützen glaubten; sie wollten durch Erregung einer unschuldigen Leidenschaft andern Leidenschaften vorbeugen. Jean Paul sagt darüber: „Fürsten bedürfen mit keinen Nebenkünsten, so wie die alten Statuen mit keinen Farben geschmückt zu sein." Er will, daß der Erzieher den Fürstensohn zu keiner thätigen Lieblingskunst, z. B. Malerei, Musik, Baukunst, reize und rathe, damit er nicht das Regieren zur Nebenkunst mache. J. Paul weis't dabei auf Nero hin, der wirklich ein Kunstgenie und doch ein eben so schlechter Fürst, als schlechter Mensch war; er fürchtet auch, daß jeder Hofmann den Fürsten desto leichter bei der schwachen Seite, der Lieblingsneigung, angreifen möchte. Der Fürst solle nur Vorliebe für Wissenschaft überhaupt besitzen, die ihn, als ein Wechselgang zwischen zwei Höhen, erquicke und bereichere; vom Parnasse könne man noch weiter umhersehn, als vom Throne. — Für Fürsten, die einst zu Herrschern über große Staaten bestimmt sind, mag jene Bemerkung Wahrheit enthalten; aber Regenten kleiner Länder, zu-

nal constitutionelle, möchten in der Regierung des Landes nicht so viel Beschäftigung finden, daß ihnen eine theilernde Nebenbeschäftigung nicht zu gönnen, sogar zu wünschen wäre. —

Wir verweisen auf

Jean Paul's Levana. Braunschweig, 1807. Thl. II. S. 152—222. (Brief an d. Prinzenhofmeister Hrn. Hofrath Adelhard üb. Fürstenerziehung) u. S. 121—151 (Geh. Instruction eines Fürsten an d. Oberhofmeisterin seiner Tochter). Niemeyer's Grundsätze d. Erziehung u. s. w. Halle, 1815. Th. III. S. 251—264. (Erziehung der höchsten Stände od. d. Fürstenkinder). de Vareilles Lettres sur l'Education des Princes. Paris, 1754. Ehlers Winke f. Prinzen u. Prinzenerzieher. 2 Thle. Hamburg, 1786 f. Basedow Agathokrator von d. Erziehung künft. Regenten. Altona, 1771. Ueber d. frühe Erziehung, bes. d. Fürsten z. Menschenliebe. Dessau, 1785. C. D. M. Education d'un Prince. Durlach, 1788. (M. de Caraccioli). La vraie manière d'élever les Princes destinés à régner. Paris, 1788. Chambert Démetrius ou l'éducation d'un Prince. Paris, 1790. Ideen üb. Erziehung d. Fürstensöhne. Stuttgart, 1797. Engel Fürstenspiegel. Berlin, 1798. Arndt Entwurf der Erziehung und Unterweisung eines Fürsten. Berlin, 1813. Xenophon's Cyropädie, Fenelon's Les aventures de Télémaque u. Wieland's „goldener Spiegel od. d. Könige von Scheschian" gehören auch hierher.

In dem Zeitalter der Reformation unsrer Kirche schrieb der berühmte Schullehrer Johannes Sturm in Straßburg: de educatione principum.

Im Mittelalter schrieb Vincentius von Beauvais, der einzige pädagogische Schriftsteller jener Zeit, ein Buch „über die Erziehung königlicher Kinder" — in 51 Capiteln. Es ist der Königin Margaretha von Frankreich zum Gebrauche bei der Erziehung ihrer Kinder zugeeignet. Schwarz in seiner Erziehungslehre (Thl. I. Abth. 2. S. 216) theilt aus Cap. 43 folgende Stelle mit:

„Deine Tochter Pauline muß die weltlichen Lieder nicht lernen; sie muß von schlüpfrigen Dingen nichts erfahren; ihre Zunge lerne schon in der frühen Jugend Psalmen singen, und muthwillige Knaben müssen fern von ihr bleiben. Laß ihr von Buchsbaum oder Elfenbein Buchstaben machen, laß sie damit spielen, damit auch Spiel Belehrung sei; gib ihr beim Lernen Gespielen" u. s. w. Das 44. Cap. spricht gegen die Putzsucht.

K—sch.

Privaterziehung s. öffentliche Schulen.

Privatstunden. Die den öffentlichen Schulunterricht begleitenden Privatstunden sind im dermaligen Erziehungswesen von nicht geringer Bedeutung; sie verdienen die ernste Aufmerksamkeit Aller, welche es mit dem Gedeihen der Jugend redlich meinen. Man thut damit in den höhern Ständen des Guten unstreitig zu viel: man überlastet, man erdrückt die Kinder. Das in unsern Tagen manchmal so laute Geschrei über die Anspannung der zarten Kinderkräfte durch die Schule, über die planlose Ueberfüllung des Gedächtnisses der Kleinen durch ebendieselbe, über die höchst einseitige Hinwirkung auf Verstandesbildung, wie man sie beim öffentlichen Unterrichte bemerke, ist in der That nicht unbegründet; aber steigert nicht das Haus, dessen Anforderungen zum Theil die Schule erst zu jenen Verkehrtheiten hingedrängt haben, die angedeuteten Uebelstände hie und da noch um ein Bedeutendes? Wer nicht in diese Verhältnisse schärfere Blicke zu thun Gelegenheit gehabt hat, glaubt gar nicht, welcher pädagogischen Sünden das Haus so häufig sich schuldig macht. Umgekehrt aber zwingt die Schule ihrerseits wieder das Haus, den armen Kindern in besondern Stunden durch besondere Lehrer nachhelfen zu lassen. Iliacos intra muros peccatur et extra. So kommt es, daß namentlich Knaben, welche in den höhern Classen der Bürgerschulen und in den untern Classen der Gymnasien wöchentlich 30—34 öffentliche Stunden haben, die meisten Tage auch noch eine oder zwei Extrastunden aushalten müssen und von dorther schon mit häuslichen Arbeiten reichlich versorgt, auch von dieser Seite noch tüchtig beladen werden.

Die Privatstunden kann man aber eintheilen in Nachhilfestunden und in Ergänzungsstunden. Zu den ersteren gibt die Schule Veranlassung. Eltern, welche die von ihren Kindern für die Schule zu lösenden Aufgaben nicht bloß obenhin beachten, sind betroffen über die Menge und Schwierigkeit derselben. Sie werden von den kleinen Geistern um Hilfe, um Rath und Aufschluß gebeten, und fühlen sich dazu unfähig; überdies wünschen sie ein schnelles Fortrücken ihrer Kinder in den Classen, und je weniger vielleicht die Leistungen derselben und die von der Schule in stummen Zahlen gegebenen Urtheile mit den Vorstellungen zusammstimmen, welche sie von den Anlagen und Fähigkeiten ihrer Lieblinge haben, desto mehr fühlen sie sich gedrungen, nebenher noch diese Anlagen und Fähigkeiten in Bewegung setzen zu lassen. Also Privatstunden, Nachhilfestunden. Dabei nehmen sich die Eltern nur selten die Mühe, sich mit den öffentlichen Lehrern zu berathen, ob die Aufgaben wirklich so mannigfach und schwierig, als sie scheinen, ob die Menge nicht blos dadurch herauskommt, daß die Kinder die Zeit nicht einzutheilen wissen, und ob die Schwierigkeiten einzelner Aufgaben so groß sein können, nachdem die Schule die Anleitung gegeben hat. Ebenso wenig halten es im Allgemeinen die Eltern für angemessen, die öffentlichen Lehrer bei der Wahl von Privatlehrern zu Rathe zu ziehen, oder diese zu veranlassen, sich mit jenen über die Behandlung der Kinder, an denen sie nun gemeinschaftlich zu arbeiten haben, und über die gemeinschaftlich zu befolgende Methode zu verständigen. Die üblen Folgen bleiben dann freilich selten aus. Man belastet die Kinder nicht nur unnöthigerweise, sondern bringt nun auch Verwirrung in ihre Arbeiten und in ihre Köpfe, gewöhnt sie an Flüchtigkeit in allem Thun, macht sie schulmüde und stumpft sie nach und nach ab. Denn wer sind die Privatlehrer nun? Junge Leute, die nicht immer des Stoffes, welchen sie mitzutheilen und einzuüben haben, vollkommen mächtig, in der Methode aber gewöhnlich sehr unsicher sind. Was thun diese? Sie betreiben die Sachen eben auf ihre Weise, fügen zu den Schulaufgaben neue, machen irre und unsicher in dem, was die Schule mühsam begründet hat, und begründen vielleicht, was die Schule mühsam wieder entfernen muß. — Aehnliche Mißgriffe werden bei den Ergänzungsstunden gemacht. Obwohl die höheren Schulen Alles aufbieten, durch Vielseitigkeit den Wünschen der Eltern zu entsprechen, — das schafft den Kindern keine Erleichterung. Ich rede nicht von den Musikstunden, welche im Erziehungswesen der Gegenwart eine so hohe Stelle einnehmen und recht behandelt, Erholungsstunden werden können, (obwohl zweierlei Musikstunden neben einander bei Knaben von 12 Jahren, wie mir es vorge-

kommen ist, auch wieder gegen das goldene Ne quid nimis laufen); ich denke besonders an die ergänzenden Sprachstunden. Geschäftsmänner, denen die Erlernung des Französischen von besonderer Wichtigkeit zu sein scheint, lassen ihre Söhne zu einer Zeit französische Stunden geben, wo diese im Deutschen vielleicht noch keine regelrechte Periode bilden können und vielleicht doch auch schon das Lateinische angefangen haben. Der Sprachmeister weiß vielleicht anfangs die Sache recht schmackhaft zu machen; die Kinder sind voll Freude, ihre Altersgenossen sehen dies, bitten die Eltern, ihnen auch solche Stunden geben zu lassen, und diese, überrascht durch dieses Zeichen von Lernbegierde, willigen ein, um nach einigen Jahren zu erleben, daß die Lernbegierigen il und lui, ces und ceux, avoir und être, futur und Conditionnel noch nicht unterscheiden können. Das sind nicht Annahmen, sondern Erfahrungen.

Kurz, man darf behaupten: zwei Drittheile der gewöhnlich gegebenen Privatstunden sind überflüssig, ja schädlich. Nachhilfestunden sind nur dann zweckmäßig, wenn Schüler nach dem Uebergange in eine höhere Classe, zu dem sie im Allgemeinen fähig gewesen sind, in einem einzelnen Unterrichtsgegenstande zurückgeblieben, oder dann, wenn längere Kränklichkeit ihnen es unmöglich gemacht hat, mit ihren Mitschülern gleichen Schritt zu halten, hinter denen man sie doch, weil sie entmuthigt werden würden, nicht wohl darf zurückbleiben lassen, oder dann, wenn Schüler in eine neue Anstalt eintreten, wo ihnen das Meiste noch fremd ist und schwer fällt. Aber dann ist auch zu einem guten Erfolge Berathung und Uebereinstimmung mit der Schule unerläßlich. Deren Vernachlässigung rächt sich unausbleiblich auf die empfindlichste Weise. Eben so vorsichtig muß man bei den Ergänzungsstunden sein. Wollte man doch recht ernstlich erwägen, wie viel darauf ankommt, daß nur dann ein gedeihliches Lernen ist, wenn die Unterrichtsgegenstände möglichst in einander greifen und an das bis zu einem gewissen Grade fest Angeeignete stetig das Neue sich anschließt!

Eltern, welche auf dem Lande oder sonst in isolirten Verhältnissen leben, und ihren Kindern doch gern in einzelnen Fächern Höheres zuführen möchten, als sie in einer niedern Volksschule finden können, werden allerdings im höhern Maße Ergänzungsstunden für nothwendig halten müssen. Auf Fabrikdörfern machen sich solche Bedürfnisse ganz besonders fühlbar, und es können sich da fähige Schullehrer, wenn sie nicht vielleicht durch amtliche Arbeiten schon zu sehr in Anspruch genommen worden, viel Verdienst erwerben. Im Allgemeinen ist freilich nicht wünschenswerth, daß öffentliche Lehrer durch Privatstunden sich die Zeit, welche sie für die eigene Fortbildung nöthig haben, allzusehr beschränken. Zu Nachhilfestunden, welche oft nur Repetitionen zu sein brauchen, können auch schwächere, ungeübtere Leute, Schulamtscandidaten, Gymnasialschüler oberer Classen, verwendet werden; nur müssen diese Stunden sich treulich an den Gang der Schule binden, in der oben angedeuteten Weise.

Noch eine dritte Art von Privatstunden würden diejenigen sein, welche die Kinder über den Elementarunterricht der Schule hinwegheben sollen und darauf berechnet sind, die Kleinen gleich für höhere Classen in den traulichen Umgebungen des Hauses vorzubereiten. Man könnte dieselben **Vorbereitungsstunden** nennen. Aber diese bilden einen selbstständigen **Privat-Unterricht** für sich und sind hier nicht weiter zu berücksichtigen. Vgl. die Artt. Haus und Informator, besonders auch Erziehung des Hauses und der Schule. Kämmel.

Productivität ist diejenige Thätigkeit der Seele, welche die aufgenommenen Anschauungen und die gebildeten Vorstellungen, Vorstellungsreihen und Vorstellungsgruppen so frei verwendet und so eigenthümlich gestaltet, daß das Erzeugte das Gepräge des Neuen, Originellen an sich trägt. Wir nennen daher einen Dichter nur dann productiv, wenn seine Dichtungen aus der Fülle seiner Anschauungen und Gedanken als solche Entwickelungen hervortreten, die mit jenen zwar dem Stoffe nach verwandt, durch ihre Form aber etwas Anderes sind und eine Ausprägung erhalten haben, wozu weder das in seiner Seele Aufgenommene und Gebildete mit Nothwendigkeit hindrängte, noch Anderer verwandte Thätigkeit vorher geführt worden ist.

Es braucht nicht erst entwickelt zu werden, daß diese Thätigkeit der Seele die höchste ist, und die Erfahrung zeigt, daß sie sehr selten ist. Nachäfferei und Nachbeterei ist die Regel. Die aufnehmende und verarbeitende Thätigkeit der Seele ist bei den Meisten eine so matte und mechanische und das innerlich Gebildete so lückenhaft, so unbestimmt, so wenig aufstrebender Natur, daß ein freies und frisches Gestalten ja ganz unmöglich ist, und wenn nun obendrein die ursprüngliche Beschaffenheit der Seele weniger kräftig und von geringerer Lebendigkeit ist, so kann von productiver Thätigkeit nicht einmal der Schein gewonnen werden. Die wahrhaft productiven Geister bewirken überdies durch dasjenige, was sie schaffen, in engern und weitern Kreisen, daß die Andern, welche sie umgeben, auch wenn sie vielleicht selbst in einem gewissen Grade productiv sein könnten, den Muth hierzu verlieren und dann willenlos in die von Stärkeren gebrochenen Bahnen sich ziehen lassen.

Indeß werden wir Productivität auch in einer weniger idealen Fassung zu nehmen haben. Wir werden darunter auch diejenige Thätigkeit der Seele verstehen können, welche irgendwie freier combinirt und das innerlich Angeeignete mit einer gewissen Fertigkeit in Anwendung bringt. Dann ist Productivität das Gegentheil der Receptivität. In diesem Sinne hat nun auch die Pädagogik sie zum Gegenstande ihrer Aufmerksamkeit zu machen, ja es ist für das Gelingen ihrer Bestrebungen von höchster Wichtigkeit, daß sie das Verhältniß derselben zur Receptivität, die ersten Regungen productiver Thätigkeit in der kindlichen Seele, wie sie etwa die Witz- und Gleichnißcombinationen zeigen, die allmählich individueller sich hervorbildenden Neigungen zu productiver Thätigkeit, den Zeitpunct des Eintritts höherer Productivität u. s. f. sorgsam beachte. Man darf vielleicht der Pädagogik unserer Tage den Vorwurf machen, daß sie über dem Streben, ihre Zöglinge viel auffassen und lernen zu lassen, die Pflicht, das Aufgefaßte und Gelernte auch immer wieder verarbeiten zu lassen und durchgängig mit dem **Einprägen** das **Ausprägen** zu verbinden, mehr als billig versäume. Es hat sogar nicht an solchen gefehlt, welche den in der Gegenwart so häufig bemerkbaren Mangel an frischer Productionskraft auf allen Gebieten des Le-

bens der Pädagogik Schuld gegeben haben. Einen großen Theil der Schuld trägt sie gewiß.

Pädagogische Vorschriften zu geben über die Heranbildung zur Productivität, ist keine leichte Sache. Hier ist so Vieles der Individualität nachzusehen und zuzugestehn, während bei Regelung der receptiven Thätigkeit im Ganzen ein allgemein-gleiches Verfahren sich anwenden läßt; außerdem läßt sich die productive Thätigkeit bei Weitem nicht so gut wie die receptive controliren, da jene von innen nach außen, diese umgekehrt von außen nach innen geht und somit jene immer zweifelhaft läßt, ob das von ihr Gegebene ein treuer und wahrer Reflex des innern Lebens, oder etwas bloß Erborgtes und vorübergehend Angeeignetes ist, während diese theils nach dem, was der Erzieher und Lehrer gegeben hat, theils nach dem, was bei einer Repetition hervortritt, gemessen werden kann. Trotz dieser Schwierigkeiten jedoch werden folgende Grundsätze auf Giltigkeit Anspruch machen können.

1) Die früheste geistige Productivität geht hervor aus den Einbildungsvorstellungen im engern Sinne, und der Erzieher kann durch nichts mehr eine höhere geistige Entwickelung seines Zöglings vorbereiten, als wenn er dafür sorgt, daß solche Einbildungsvorstellungen (s. den Art.) in größerer Ausdehnung von demselben gebildet werden. Je mehr nämlich diesen eine hohe Lebendigkeit und Frische eigen ist, desto schneller und ausgedehnter können sie auch die in ihnen enthaltenen Bildungselemente zur Steigerung innerer Anlagen übertragen. „Vermöge dessen bilden sich zahlreichere Gruppen und Reihen mit selbstthätigem Schwunge hervor, aus welchen dann diese oder jene Glieder ausgeschieden und andere vollkommnere oder auch nur der Stimmung des Augenblicks mehr entsprechende an ihre Stelle gesetzt und so Idealisirungen und Umbildungen aller Art erzeugt werden." Beneke. Dabei versteht sich übrigens von selbst, daß jede Verfrühung und Ueberreizung in hohem Grade nachtheilig sein würde. Es führt uns dies zu einem zweiten Puncte.

2) Receptivität und Productivität müssen durchgängig in gleichem Verhältnisse stehn. Man hat dafür Sorge zu tragen, daß das Aufgenommene und Gelernte immer wieder auch verarbeitet und zu neuen Gestaltungen verwendet werde; aber man würde Schaden anrichten, wenn man entweder blos dasjenige aufnehmen lassen wollte, was leicht wieder producirt werden kann, oder die aufnehmende Thätigkeit unterbräche, beschleunigte, übereilte, um productiv thätig sein zu lassen. Bei lebhafteren Naturen wird man das Bedürfniß, das Gewonnene auch wieder anzuwenden, von selbst, ja manchmal überstark, hervortreten sehn, und also ruhig den Zeitpunct abwarten können, wo regelnd und bestimmend einzugreifen ist. Bei allen aber wird das Produciren zuerst immer ein mehr oder weniger unfreies Reproduciren sein, ein Wiedergeben und Nachbilden mit größerem oder geringerem Geschick. So im Zeichnen, im Gesange, im Clavierspiel, so besonders auch in stylistischen Darstellungen, die überhaupt der richtigste Gradmesser reproductiver und productiver Kräfte sein möchten. Man hat allzulange verkannt, daß alle Productivität im Grunde doch nichts weiter ist als ein Reproduciren in größerer Freiheit und Selbstständigkeit, und daß sie nicht eintreten kann, wenn nicht vorher vielfach unfreie Reproductionen versucht worden sind, und man ist zu dem Wahne, als könne irgend Jemand productiv sein, ohne vorher in Reproductionen sich versucht zu haben, wohl nur dadurch gelangt, daß man einzelne besonders begabte Geister schnell über das Stadium des unfreien, gebundenen Reproducirens hinauskommen sah.

3) Ein frischeres und freieres Produciren beginnt erst dann, wenn eine Neigung für productive Geistesthätigkeit sich gebildet hat; alles Demonstriren und Ermahnen kann jenes nicht erzwingen, wenn die Seele in sich selbst noch keinen Trieb und Drang dazu empfindet. Eine solche Neigung zeigt sich zuerst in den Spielen (s. d. Art.) der Kinder; späterhin tritt die Neigung zu witzigen Combinationen hervor; auf einer höhern Stufe macht sich die Neigung zu lebendigen Schilderungen und Erzählungen, vielleicht auch zu poetischen Versuchen, bemerklich. Mir ist ein Knabe vorgekommen, der im Alter von 11 Jahren Verse machte, ohne dazu von seinen Umgebungen angeregt zu sein, und ein anderer von 13 Jahren, der ein ziemlich umfängliches Lustspiel geschrieben hatte. Bildungsverhältnisse von größerer Belebtheit üben nicht selten unwillkürlich in dieser Beziehung einen überraschenden Einfluß aus. — Man schenke also diesen Neigungen die ernsteste Aufmerksamkeit und suche ihnen, ohne täppisch einzugreifen, eine für die Gesammtentwickelung förderliche Richtung zu geben; wo solche Neigungen nicht von selbst, d. h. in Folge rein innerer Entwickelungen, entstehen, bemühe sich der Erzieher, unter genauer Beachtung der Individualität, sie hervorzubringen. Er lasse also die Seele seines Zöglings so früh als möglich die mit geistigen Productionen verbundenen Steigerungen und Freuden empfinden. „Dann hat die Begründung dieser Neigungen keine Schwierigkeit. Die Geschichte der Wissenschaften und die Geschichte des Unterrichtswesens lehren einstimmig, daß es keineswegs grade besonders interessanter Gegenstände bedarf, um für die darauf gerichtete Verstandesthätigkeit ein lebhaftes und starkes Interesse zu erzeugen. Sondern die steigernde Kraft, welche die Verstandescombinationen selbst in sich tragen, genügt hiezu vollkommen auch bei dem geringfügigsten, ja abschreckendsten Inhalte des Erkennens. Man denke an die ungeheuren Kraftanstrengungen der Scholastiker für leere und bedeutungslose Spitzfindigkeiten; erinnere sich an die glänzenden Erfolge der Pestalozzischen Methode (s. d. Art.). In beiden Fällen waren es nur abstracte Verhältnisse, bei den Zahlen ohne alle gegenständliche Anschauungen, welche Seelen so in Feuer setzten, ja (im zweiten Falle) Seelen, welche noch überwiegend in frischen Anschauungen zu leben gewohnt sind." Beneke. Aber eben darauf kommt Alles an, daß die Thätigkeit als eine steigernde empfunden werde.

4) Man hat endlich der productiven Thätigkeit, soweit es ohne lähmende Beschränkung der Individualität geschehen kann, die Richtung auf das an sich Höhere zu geben. Die Neigung der Kinder wirft sich manchmal auf sehr untergeordnete Zweige der geistigen Thätigkeit, oder beschäftigt sich auch mit Dingen, die zwar in der allgemeinen Schätzung schwer wiegen, aber doch zu sehr Specialitäten sind, als daß nicht eine dauernd-einseitige Thätigkeit zu befürchten wäre, wenn der Steigerung nachgegeben würde. Mir ist ein Knabe vorgekommen, der Entdeckungsreisen in das Innere Africa's zur Aufgabe seines Lebens machen wollte und

darum nun alles auf diesen Erdtheil Bezügliche, aber auch blos solches, mit Heißhunger verschlang und hieran Pläne, Berechnungen, Hoffnungen und Träume in detaillirter Ausführung knüpfte. Ueberhaupt ist es wohl noch zu wenig Gegenstand ernstlicher Erwägung gewesen, wie die Schüler der Gymnasien gerade in dieser Beziehung oft auf den seltsamsten Irrwegen sich umhertreiben und in Beschäftigung mit anziehenden, aber den Hauptsachen fern liegenden Specialitäten ihre frisch aufstrebenden Kräfte vergeuden. Mancher Schüler gilt dann als stumpf und untauglich, der vielleicht in der Stille mit dem lebendigsten Eifer, mit wahrer Begeisterung denkt und schafft, vielleicht aber an einen Gegenstand hingegeben, der seinen Mentoren ganz verborgen ist, und unbekannt bleibt, wenn sie sein Vertrauen nicht besitzen. Je trockener und pedantischer der Unterricht in der Schule, desto öfter geschieht es, daß die mit unbestimmter Sehnsucht erfüllten Gemüther an Allotria sich hingeben, und dabei waltet dann zuweilen in wunderlicher Weise der Zufall. — In solchen Fällen ist nun aber ein besonnenes Einlenken durchaus nothwendig. Dabei wird man freilich viel Geduld aufzuwenden haben und immer damit beginnen müssen, daß man zwischen der Liebhaberei, die einmal zur angebeteten Gottheit geworden ist, und den wesentlichen Gegenständen der Thätigkeit eine Verbindung erkennen läßt, zwischen jener und diesen eine Brücke baut; dann bemühe man sich nur, den wesentlichen Gegenständen auch durch die Weise der Behandlung einen Reiz zu geben. — Daß man, je mehr die Erziehung sich dem Abschlusse nähert, die productive Thätigkeit vorzugsweise mit Rücksicht auf den künftigen Lebensberuf zu leiten habe, braucht kaum erst gesagt zu werden.

Zu interessanten Erörterungen würden wir kommen, wenn hier der Raum wäre, nachzuweisen, in welcher Ausdehnung bei den einzelnen Unterrichtsfächern eine anfangs reproductive, dann mehr und mehr productive Thätigkeit eintreten könne. Es würde sich dabei z. B. über die bei den sogenannten Realien mögliche Productivität Manches sagen lassen, was nicht immer beachtet zu werden scheint. Außerdem vergl. den Artikel Sprachunterricht.

Weitere psychologische Entwickelungen gibt Beneke in seinen psychologischen Skizzen Bd. I. 450 ff. II. 136 ff. Kämmel.

Prophetenschulen. Diese öffentlichen Lehranstalten der alten Juden stehen eigenthümlich in ihrer Art da, so wie überhaupt das Prophetenthum als theokratische Instanz eine der merkwürdigsten Erscheinungen im Gebiete des sittlichen Lebens der Israeliten ist. Die Propheten waren bekanntlich solche Männer des israelitischen Alterthums, welche das Interesse der Theokratie in aller Beziehung wahrnahmen und durch offene, freimüthige Rede geltend machten. Da in der israelitischen Theokratie (Gottesherrschaft) wie in jeder Theokratie religiöse und politische Elemente sich mischten, so mußte auch der Stoff und das Ziel der prophetischen Thätigkeit bald mehr in der einen, bald mehr in der andern Sphäre liegen; rein politisch aber ist keiner ihrer Vorträge, da über allen doch eine religiöse Erziehung schwebte. Nicht leicht blieben die Propheten ausschließend bei der Gegenwart stehen, sondern es schweifte ihr Blick hinüber in die Zukunft, die aus der Gegenwart sich entwickeln sollte, diese Zukunft aber ist in der Regel nicht eine fern liegende, eine durch Jahrhunderte von der Gegenwart getrennte. Das Bild, das die Propheten von der Zukunft entwarfen, fließt vielmehr mit der jedesmaligen Gegenwart zusammen und ist aus staatskluger, umsichtsvoller Betrachtung derselben erwachsen.

Der Ursprung des Prophetenthums fällt in das Ende der Richterperiode oder in das Zeitalter Samuels, der selbst Prophet war und den Prophetenorden durch Anlegung von Prophetenschulen noch für die künftigen Zeiten constituirte und ihm seine Stelle immitten der theokratischen Gewalten angewiesen zu haben scheint. Von diesen Schulen läßt sich im Grunde nichts sagen, als daß in ihnen junge Leute mit ihren Lehrern zusammengelebt und von diesen eine höhere, als die gewöhnliche Bildung genossen haben. Diese höhere Bildung mag die wenigen Wissenschaften umfaßt haben, welche bei den Hebräern blüheten: die Schreibekunst, die Poetik, die Heilkunde, die Anfänge der Philosophie, und eine genauere, tiefer eingehende Kenntniß in die Mosaische Gesetzgebung. Das Nähere ist unbekannt. S. Dr. Winer's bibliſches Realwörterbuch u. s. w. 2. Bds. (2. Aufl. 1838) S. 335 unter dem Art.: Propheten. — Dr. Niemeyer's Ueberblick der allgem. Geschichte der Erziehung und des Unterrichts. 3. Thl. S. 425. — Schwarz Geschichte der Erziehung und des Unterrichts I. a. 212 fg. 217 fg. — Cramer's Geschichte der Erziehung und des Unterrichts 2. Bds. S. 106 f. — J. H. Hering Abh. von den Schulen der Propheten. Breslau, 1777. 8. — Ständlin's Geschichte der Sittenlehre Jesu. I. 303 ff. — de Wette Lehrb. der hebr.-jüdischen Archäologie u. s. w. §. 268.

Prosodie, Prosodik. Prosodie (griechisch προσῳδία, von προς, zu, neben und ᾠδη, Gesang, Stimme) heißt eigentlich so viel als „Betonung, Accentuation" einer Sylbe; dann wird es auch gleichbedeutend mit Prosodik, für „die Lehre von der Betonung der Sylben, die Accentenlehre" gebraucht. Im weitesten Sinne umfaßt die Prosodik auch zugleich „die Lehre von der Länge und Kürze der Sylben, die Sylbenmessung" — Metrik. (S. d. Art. „Metrik" — Thl. II. S. 257 ff.).

Rücksichtlich der Prosodie hat man die Sprachen überhaupt in quantitirende und accentuirende eingetheilt. — Zu den quantitirenden Sprachen gehören namentlich die griechische und lateinische, in welchen das Zeitmaaß jeder einzelnen Sylbe durch das Verhältniß derselben gegen einander bestimmt wird, und eine solche Bestimmung des Zeitmaaßes hat man Quantität genannt. Derartige Sprachen unterscheiden lange und kurze Sylben, deren Zeitmaaß meistens durch die Natur des Vocals selbst oder die auf denselben folgenden Consonanten bestimmt wird. Das Zeichen einer langen Sylbe ist —, das einer kurzen ⏑. — Accentuirende Sprachen dagegen nennt man diejenigen, in welchen das Zeitmaaß der Sylbe durch den Accent bedingt ist. Unsere deutsche Sprache wird gewöhnlich den accentuirenden beigezählt; doch streng genommen bildet sie ein Mittelglied zwischen jenen und diesen, obgleich nicht zu leugnen, daß die Betonung den vorzüglichsten Maaßstab unserer Zeitmessung abgibt. Im Deutschen kann nur eine betonte Sylbe als Länge gelten, oder richtiger jede betonte Sylbe ist lang, jede tonlose kurz. Unser Zeitmaaß ist also zugleich

Tonmaaß und als solches von der größeren oder geringeren Wichtigkeit irgend eines Begriffes abhängig.

Die Sylben sind im Deutschen theils betont und als solche lang, theils tonlos und also kurz, theils mitteltonig: so nennt man diejenigen Sylben, welche bald betont, bald tonlos erscheinen und demnach bald lang, bald kurz sein können. Die letzteren hat man auch schwachtonig, mittelzeitig, gleichgiltig (lat. anceps) genannt. — Im Gegensatz der mitteltonigen hat man die Sylben, welche in jedem Falle den Ton haben, volltonige genannt. Eine sorgfältige Beachtung des Accentes lehrt, daß auch bei betonten Sylben sich ein Unterschied in der Höhe und Tiefe des Tones herausstellt, und dieselben sich in hochtonige und tieftonige eintheilen lassen. Die hochtonigen werden durch ⏑ bezeichnet, die tieftonigen durch ⏑̣.

Für die Betonung der Sylben gelten folgende Hauptregeln:

I. Die Hauptsylbe eines Wortes hat immer den Ton, die Nebensylben sind tonlos. Einsylbige Wörter, welche einen Hauptbegriff ausdrücken, sind hochtonig. Dieselbe Regel gilt, wenn in mehrsylbigen Wörtern nur eine betonte Sylbe vorhanden ist. Hochtonig sind also die einsylbigen Wörter: Hand, gut, Wind u. a.; und die Sylben duld in Geduld, gro in große, treu in getreulich.

II. Sind in einem Worte mehre betonte Sylben, so ist die vorderste in der Regel hochtonig, die nachstehenden tieftonig, z. B. Vollmond, Jungfrau, Andacht, Vaterlandsliebe.

III. Betonte Sylben, welche in demselben Worte auf eine hochtonige folgen, sinken etwas im Tone, während die dritte auf sie folgende betonte Sylbe sich wieder hebt, ohne jedoch der vordersten im Tone sich gleichzustellen. Beispiele geben die Wörter: schwermuthsvoll, Landwirthschaft, Schicksalsschläge, Gewaltthätigkeit u. s. w.

Diesen Hauptregeln stehen jedoch mehre Ausnahmen gegenüber.

Ausnahmen von der ersten Regel:

1) Diejenigen Vorsylben sind hochtonig, welche ein selbstständiges Wurzelwort ausmachen, also ant, erz, ur. Die Vorsylben un und miß aber sind mitteltonig.

2) Unter den Nachsylben sind ath, uth, haft, schaft, heit, keit, lein, niß und einige andere tieftonig. Nur in einigen Wortformen erhalten sie mißbrauchsweise den hohen Ton, z. B. wahrhaftig.

3) Tonlose Nachsylben werden von unsern besten Dichtern bisweilen (auch nur mißbräuchlich) zu tieftonigen erhoben, besonders in jambischen Versmaßen. So Schiller:

Höre mich, Gott, in meiner höchsten Noth,
Du halfst dem Simson, da er seiner Feinde Spott
Erduldete. —
Und Seume: — — Unter kaltem Regen
Eilete der gute wack're Wilde —
Bat er mit der herzlichsten Geberde.

Eben so Klopstock:

Geheiligèt hast du uns Dir.

Und Goethe:

Daß ich erkenne, was die Welt
Im Innersten zusammenhält.

Doch sind solche Verse immer Härten, die gegen den Geist der Sprache streiten.

4) In Fremdwörtern ziehen wir den Ton meistens auf die letzte Sylbe zurück z. B. Fabrik, Galop, Nation. Analog betonen wir die Wörter Soldat, Blumist und ähnliche.

Von der zweiten Hauptregel, daß bei zusammengesetzten Wörtern die vorderste betonte Sylbe hochtonig ist, weichen 1) die zusammengesetzten Partikeln ab, wo der hohe Ton meistens auf die zweite Hauptsylbe gelegt wird, z. B. wohin woher, woraus, umsonst, hinab, voran u. a.

2) Diese Art der Betonung wird auch auf diejenigen Wörtchen übergetragen, welche als Partikeln gebraucht werden, ob sie gleich ursprünglich an Substantive oder Adjective sich anlehnen, wie anstatt, jahraus, überhaupt, zuweilen u. s. w.; doch nur, wenn dergleichen Wörtchen zugleich aus einer Partikel und einem Nomen zusammengesetzt sind. Führen aber die Bestandtheile eines zusammengesetzten Wortes nur auf einen Nominalstamm zurück, so ist die Betonung regelmäßig; so in jenseits, stufenweise, schnurgrade u. a.

3) Ausnahmen sind auch solche Zusammensetzungen, in welchen das erste Wort die Gattung andeutet, das nachfolgende aber den näher bestimmenden, mithin wichtigern Einzelbegriff, z. B. Feldmarschall, Oberhofmeister, Oberlandesgericht, Südost, Nordwest, Jahrtausend, Charfreitag u. s. w.

Daß ein und dasselbe Wort mit verschiedener Betonung der Einzelsylben eine ganz verschiedene Bedeutung gewinnt, ist bekannt. Man vergleiche die Wörter: übersetzen und übersetzen, unterhalten und unterhalten, übertreiben und übertreiben, überfahren und überfahren.

Den Thl. II. S. 259 schon genannten Lehrbüchern der Metrik und Prosodie fügen wir noch folgende Schriften und Aufsätze hinzu:

L. J. Döring Entwurf d. reinen Rhythmik. Meißen, 1817. Dessen die Lehre von der deutschen Prosodie für die obern Classen in Gelehrtenschulen, aber auch als Beilage zu allen deutschen Sprachlehren u. als Vorbereitung zu einer gründlichen Einsicht in d. griech. u. lat. Prosodie. Dresden u. Leipzig, 1826. F. S. Feldbausch (Prof. zu Rastadt) deutsche Metrik in Beispielen aus classischen Schriftstellern. Heidelberg, 1841. 20 Sgr. Dr. Joh. Minckwitz Lehrb. d. deutschen Prosodie mit Metrik. Nach neuen Grundsätzen bearb. f. Gymnasien, Realschulen u. Seminarien, wie auch z. Privatstudium. Leipzig, 1843. 15 Sgr. „Bemerk. z. deutschen Prosodik" vom Schulmeister Felix. A. S.-Z. 1828. Abth. I. Nr. 134 f. B. Gleim Anleit. z. Kunst d. Versbaues f. Schulen u. z. Selbstunterrichte; nebst einem Anhange von Uebungsversuchen d. Schülerinnen. Bremen, 1814. 1½ Thlr. J. C. A. Heyse kurzer Abriß d. Verskunst d. deutschen Sprache. (Aus d. Sprachlehre besonders abgedruckt). Hannover, 1820. ⅓ Thlr. A. F. Gotthold Hephästion od. Anfangsgründe d. griech., römischen u. deutschen Verskunst. Königsberg, 1820. Perschke Orthometrie. Frankfurt a. d. O., 1809. Dr. L. Hörstel proct. Versuch einer deutschen Verskunst. Leipzig, 1805. J. H. F. Meinecke Verskunst der Deutschen. 2 Thle. Quedlinburg, 1816. 2⅔ Thlr. K. P. Moritz Versuch einer deutschen Prosodie. Berlin, 1815. ⅔ Thlr. F. E. Petri Vorkenntnisse der Verskunst f. Deutsche. Pirna, 1812. ⅓ Thlr.

Vgl. auch die Art. „Accent" Thl. I. S. 29. — „Lesen" Th. II. S. 210 f. und „Orthophonie" Thl. II. S. 353. K—sch.

Prüfung der Lehrer s. Anstellung.

Prüfung der Schulkinder (Schulexamen).

1) Zweck der Schulprüfungen. Allethalben sind Schulprüfungen eingeführt, und man betrachtet dieselben häufig als die zweckmäßigste Controle über die Thätigkeit des Lehrers, so wie über den Fleiß der Kinder; man hält das Ergebniß einer Schulprüfung für den sichersten Maaßstab des Standes der Schule selbst. Dies ist ein großer Irrthum: nichts ist leichter, als den Laien bei der Schulprüfung Sand in die Augen zu werfen; der wahre Standpunct einer Schule kann nur nach fleißigem Besuche derselben und sorgfältiger Beachtung des ganzes Lehrganges, so wie aus öfterer Vergleichung der von Zeit zu Zeit gemachten Fortschritte beurtheilt werden. Als eigentlichen Zweck der Prüfungen können wir nur den bezeichnen: Lehrer und Schüler sollen dadurch aufgemuntert und die Schulgemeinde zu größerer Theilnahme am Schulwesen geweckt werden.

II. Zeit. Es ist vollkommen hinreichend, jährlich einmal eine Schulprüfung zu veranstalten, und zwar immer am Schlusse des Schuljahres, also zu Ostern. Oefter wiederkehrende Schulprüfungen ermüden die Zuhörer und schwächen das Interesse, das sie doch eigentlich erregen sollen. Zwar hat man gefürchtet, (s. Allg. Anzeiger der Deutschen. 1839. Nr. 292) daß der Lehrer drei Vierteljahre lang nach Belieben die Kinder gehen lasse und erst im letzten Vierteljahre an eine Vorbereitung der Kinder auf das Examen denken werde, wenn man nur alljährliche Prüfungen festsetze. Aber sind denn die Schulstunden bloße Vorbereitung auf das Examen? wie gewissenlos müßten unsre Lehrer sein, wenn sie jener Vorwurf träfe! Er träfe nicht blos sie, sondern alle Schulinspectoren, die ja verpflichtet sind, über ihre Thätigkeit zu wachen.

In Sachsen, Preußen, Baden, Mecklenburg sind jährlich 2 öffentliche Schulprüfungen. In Kurhessen, im Großherzogthum Hessen, in Hohenzollern begnügt man sich mit einmaliger Prüfung.

Als Zeitdauer der Prüfung für jede zu prüfende Classe sind höchstens 3 Stunden anzusetzen.

III. Ort der Prüfung. — Die Schule wird für eine Schulprüfung jedenfalls der passendste Ort sein. Manche haben die Kirche angemessener gefunden (auch Zerrenner); doch passen profane Dinge, wie Rechnen u. dgl. nicht in die Kirche. Ueberdies wird der ungewöhnliche Ort Lehrer und Kinder befangener machen, und der Mangel der Lehrgeräthschaften (Wandtafeln, Landkarten u. dgl.) auch einige Uebelstände erzeugen. — Soll nur der religiöse Theil der Prüfung in die Kirche verlegt werden, so steht dem nichts entgegen; es wird dadurch sogar Zeit für den übrigen Theil der Prüfung gewonnen.

In der fürstl. Residenzstadt Hechingen wird die jahrliche Prüfung in der Kirche gehalten. Ein Augenzeuge spricht sich über den Eindruck, welchen dieselbe auf ihn gemacht hat, sehr günstig aus — in Hauschels Magaz. 1839. I. S. 81 ff. — Auch in Lennep finden die Schulprüfungen in der Kirche statt. In Württemberg gab die Synode den Decanen auf, bei ihren jährlichen Schulvisitationen die Schulprüfungen in der Kirche abzuhalten, damit die Gemeinde daran Theil nehmen könnte; doch sah man bald ein, daß viele Lehrfächer in der Kirche weggelassen werden mußten, weil dieselben der Heiligkeit des Orts zu wenig entsprachen. — In Kurhessen wird die Schulprüfung in der Kirche gehalten und zwar des Sonntags.

IV. Theilnehmer der Prüfung. Die Anwesenheit der Eltern ist wichtig, wird sich aber nur da ausführen lassen, wo die Schulstube Raum genug darbietet. Bei kleinern Localen sollten wenigstens der ganze Schulvorstand und alle Mitglieder des Gemeinderathes zugegen sein. — Ist der Schulpatron im Orte wohnhaft, so ist er für die Theilnahme wohl leicht zu gewinnen.

Die Anwesenheit des Pfarrers, als Localschulinspectors, ist unerläßlich.

In manchen Ländern wird die öffentliche Schulprüfung mit der sogenannten Schulrevision (oder Schulvisitation), die der Districtsschulinspector abhält, verbunden. So in beiden Fürstenthümern Hohenzollern. Diese Einrichtung hat das gegen sich, daß die Schulprüfung alsdann nicht gerade an den Schluß des Schuljahres gerückt werden kann, was doch aus vielen Gründen wünschenswerth ist.

V. Welche Schüler sollen geprüft werden? — Eigentlich wohl alle, d. h. es sollen nicht blos alle Schüler bei der Prüfung anwesend sein, sondern auch alle gefragt und bethätigt werden, damit jedes Kind Gelegenheit habe, seine Geschicklichkeit und seine Kenntnisse zu zeigen. Es versteht sich von selbst, daß ungetheilte Schulen auch ungetheilt geprüft werden müssen; wo dagegen Sonderclassen (die zu verschiedenen Zeiten unterrichtet werden) bestehen, muß auch jede einzelne Classe getrennt von der andern geprüft werden.

Bei vielclassigen Schulen können die Elementarschüler, deren Leistungen ohnehin den Laien zu unbedeutend scheinen, weggelassen werden, wenn man nicht etwa (mit Harms) der Ansicht ist, daß auch die kleinen Schüler schon einer solchen Aufmunterung bedürfen.

Für Mädchenschulen sind öffentliche Prüfungen unzweckmäßig. In Preußen sind sie daher mittelst k. Edicts vom Jahre 1819 untersagt worden.

VI. Lehrgegenstände. Da die Zeit von drei Stunden nie überschritten werden sollte, so können in Oberclassen unmöglich in dieser Zeit alle Lehrgegenstände durchgesprochen werden, zumal wenn die Classen volkreich sind und der Lehrer die Zeit nicht gehörig einzutheilen weiß. Nur gewandten Lehrern ist's möglich binnen einer halben Stunde einen Ueberblick des genommenen Lehrganges darzubieten, und dann reichen jene 3 Stunden allerdings für die vorzüglichsten Unterrichtsgegenstände einer Classe aus. — Weniger geübte Lehrer müssen sich so helfen, daß sie diejenigen Lehrgegenstände, die mit einander in innerer Verwandtschaft stehn, mit einander verbinden und z. B. in die Prüfung über Religionskenntnisse zugleich biblische Geschichte und Bibelkunde einschließen. Eben so bei den Realien, die ja in der Volksschule ohnehin möglichst mit einander verbunden werden müssen.

In Mittelclassen können binnen 3 Stunden recht gut alle Lehrgegenstände durchgegangen werden. Für Elementarclassen reichen sogar 2 Stunden vollkommen aus, um den ganzen Unterrichtskreis derselben zu durchlaufen.

VII. Form der Prüfung. — Jede Prüfung muß mit einer gewissen Feierlichkeit veranstaltet werden, um den Examentag von andern Schultagen zu

unterscheiden. Deshalb ist es zweckmäßig, ihn am Sonntage zuvor von der Kanzel zu verkündigen, wie auch einige Gesetzgebungen (z. B. die k. sächsische) ausdrücklich anordnen. Es ist nicht zu mißbilligen, wenn der Geistliche dabei im Ornate erscheint; die andern Zöglinge werden dadurch desto mehr veranlaßt, auch ihre anständigste Kleidung anzulegen.

Die Prüfung wird mit einem Gebete eröffnet, das der Lehrer selbst und zwar aus dem Herzen spricht.

Der Lehrton ist der gewöhnliche, die Lehrform durchaus examinatorisch. Es ist ein großer Fehler vieler Lehrer, daß sie bei Prüfungen doctren oder katechisiren; darin liegt der Hauptgrund, warum die meisten Prüfungen so unbedeutende Resultate geben. Daher ist's denn auch nicht zu billigen, daß manche Localschulinspectoren bei der Prüfung regelrechte Katechisationen hören wollen. — Die Kinder müssen alle gefragt werden, aber jedes ist einzeln und namentlich aufzurufen, auch nicht in der gewöhnlichen Reihe. Das im Chore Antworten ist bei Prüfungen unstatthaft. Die Fragen sind klar und bestimmt auszusprechen, die Kinder haben laut zu antworten. Dabei hat sich der Lehrer alles Scheltens, Schimpfens und Polterns, so wie langer Strafreden gänzlich zu enthalten.

Etliche Schulgesetze gestatten dem Geistlichen bei der Prüfung selbst erst den Gegenstand zu bezeichnen, welcher vorgenommen werden soll, damit der Lehrer die Kinder nicht besonders auf die Prüfung zustutzen könne. Wir glauben, es sei besser, dem Lehrer wenigstens am Abende vor der Prüfung diesen Gegenstand zu bezeichnen, wenn man ihm den Stoff nicht ganz freigeben will. Einiger Vorbereitung von seiner Seite bedarf es allerdings, wenn die Prüfung nicht ganz planlos erscheinen soll.

Manche Gesetzgeber machen überdies dem Geistlichen zur Pflicht, die Prüfungen selbst abzuhalten. Bei gewöhnlichen Schulbesuchen mag der Schulinspector immerhin die Kinder examiniren, nicht aber bei der öffentlichen Prüfung. Die Gemeinde will den Lehrer einmal hören, und nicht den Geistlichen, den sie schon öfter in der Kirche katechisiren gehört hat. — Dem prüfenden Lehrer in die Rede zu fallen, sollte sich kein Pfarrer erlauben.

Der Lehrer wird, wenn ihm Vorbereitung gestattet ist, die Prüfung möglichst interessant zu machen suchen, damit auch die Zuhörer sich angesprochen fühlen. Sehr gut ist's, wenn er die Prüfung in allen ihrer Theilen zu einem zusammenhängenden Ganzen zu gestalten weiß. Wie dies geschehen könne, zeigt Natorp im 5. Briefe seines Briefwechsels einiger Schulfreunde.

Die bei der Prüfung vorzulegenden schriftlichen Arbeiten werden häufig nur zu diesem Zwecke angefertigt und unter dem Namen Examenarbeiten vorgelegt.

Dies ist nicht zu billigen: die Anwesenden sollen vielmehr sehen, was in dem verflossenen Schuljahre wirklich geleistet worden ist; darum sind dieselben Schreibebücher vorzuzeigen, deren sich die Kinder in den gewöhnlichen Schulstunden zu bedienen pflegen.

Am Schlusse der Prüfung hat der Localschulinspector sein Urtheil über die Fortschritte der Kinder abzugeben. Er thue dies unparteiisch, aber schonend. Auch über die Sittlichkeit der Kinder hat er sich auszusprechen und deshalb nicht blos die Censurtabellen einzusehn, sondern auch zuvor mit dem Schullehrer Rücksprache zu nehmen; er wird hier auf der einen Seite übertriebenes Lob vermeiden, auf der andern sich vor ungerechtem Tadel und rohen Scheltworten hüten. Den Prämienaustheilungen, die hier und da mit der Prüfung verbunden werden, sind wir nicht hold. — Mancher Orten (im Großherzogthum Hessen z. B.) ist es gewöhnlich, am Examentage Backwerk unter die Kinder zu vertheilen, was an besondern Schulfesten passender geschehen könnte. Etwas Anderes und nicht geradehin zu mißbilligen ist es, wenn nach der Prüfung alle Schulkinder mit Kleinigkeiten beschenkt werden, die sich auf ihr Schul- oder doch Kinderleben beziehen, wie dies Natorp a. a. O. vorschlägt.

Die Bemerkungen, die der Pfarrer dem Lehrer über das Examen mitzutheilen hat, sind demselben immer nur unter vier Augen zu machen. Das k. sächs. Elementarvolksschulgesetz sagt: „nie in Gegenwart der Kinder und der Eltern, sondern nöthigenfalls nur im Beisein der übrigen Mitglieder des Schulvorstandes."

Im Großherzogthum Hessen besteht die nachahmenswerthe Einrichtung, daß jeder Lehrer seine Amtsgenossen in der nächsten Umgebung vom Prüfungstage in Kenntniß zu setzen hat, damit auch diese seine Schule kennen zu lernen Gelegenheit finden.

Etwas Aehnliches ist im Schulrevisionsberichte eines preuß. Seminardirectors (Rhein. Bl. X. 3. S. 340 f.) erwähnt: „Der Pastor des Ortes hält nach jeder Prüfung in jeder seiner Schulen, der alle Lehrer der Parochie beiwohnen, eine Conferenz mit Gesang und Gebet mit allen Lehrern, und controlirt genau alle Unterrichtsstoffe, weßhalb die Lehrer Bücher darüber führen." — Dieselbe Einrichtung besteht in der untern Synode Coblenz. (A. S.-Z. 1842. S. 1432).

In einigen Synodalbezirken von Mecklenburg-Strelitz hat man Folgendes eingerichtet:

Der Bezirk ist in mehre Kreise getheilt, deren Pastoren und Schullehrer sich jährlich 2mal zur Prüfung von wenigstens 2 Schulen vereinigen. Der Ortslehrer nicht blos, sondern auch ein anderer Lehrer hält über einen, ihm einige Wochen zuvor angezeigten Gegenstand eine Lection. Nach Beendigung derselben und nach Entlassung der Schüler treten die Prediger zusammen, um über das Gehörte ein Gesammturtheil festzustellen, welches hernach den Lehrern mitgetheilt wird. — Daran schließt sich eine gemeinsame Gesangübung. Zugleich werden die über ein von den Pastoren gegebenes Thema gelieferten Aufsätze beurtheilt. — Ueber die Prüfung wird ein Protocoll aufgenommen und dieses dem Consistorium statt des vorgeschriebenen Schulberichtes eingesendet.

An dieser Einrichtung haben wir nur auszusetzen, daß nicht auch die Lehrer veranlaßt werden, über die Leistungen ihrer Amtsbrüder ein Gesammturtheil auszusprechen! —

Die Schulprüfung darf, ohne die dringendsten Gründe, von keinem Schulkinde versäumt werden. Versäumnisse der Prüfungen müssen härter bestraft werden, als gewöhnliche Schulversäumnisse. (In Hechingen müssen Eltern, die ihre Kinder nicht zur Schulprüfung schicken, 1 fl. 30 kr. Strafe bezahlen).

Von den öffentlichen Schulprüfungen unterscheidet Zerrenner noch besondere Privat-Schulprüfungen. (Vgl. Ueber eine zweckmäßigere Ein-

richtung des Schulwesens in kleineren Städten. Magdeburg, 1832. S. 67 ff.). Er sagt:

„Außer den öffentlichen Prüfungen wünsche ich noch die Anstellung besonderer Privatprüfungen, die der Schulaufseher allein in Gegenwart sämmtlicher Lehrer der Schule abhält."

„Am besten stellt man dieselben vor jeder Ferienzeit am letzten Schultage an, und ist es, da diese Prüfungen häufiger vorkommen, durchaus nicht nöthig, daß bei jeder alle Lectionen aller Classen vorkommen. Sollen sie aber wirken, was sie wirken können, so muß der Schulaufseher durchaus nicht eher, als am Tage vor der Prüfung, und zwar, nachdem die Schule des Tags völlig geschlossen ist, oder eben aus einander geht, den Lehrern die Lectionen anzeigen, welche am folgenden Tage zur Prüfung kommen sollen. Bei der Prüfung selbst aber muß der Schulaufseher erst speciell nach dem Classenbuche (Diarium) von dem, was, seit die Lection zum letzten Male zur Prüfung kam, vorgetragen und gelehrt ist, das bestimmen, was der Gegenstand der Prüfung sein soll, damit er gewiß sei, daß keine Vorbereitung der Schüler statt fand, und der Lehrer einen Antrieb hat, über keinen Punct seines Lehrganges leichtfertig hinwegzugehen, da er nicht weiß, ob er nicht gerade von demselben in Gegenwart seiner Amtsgehilfen und des Schulaufsehers Rechenschaft geben muß."

„Diese Privatprüfungen sind für Lehrer und Schüler ein gewaltiger Sporn zum Fleiße, besonders wenn der Schulaufseher die Sache ernst nimmt, bisweilen dieselben Lectionen wieder fordert, die erst bei der letzten Prüfung vorkamen, über die Prüfung, und zwar über jede Lection, das Nöthige in einem Buche bemerkt, und nach der Prüfung, privatim oder in der Lehrerconferenz, wie er es für die gute Sache am zuträglichsten hält, belobend, tadelnd, ermahnend, warnend, belehrend und überzeugend über das Resultat der Prüfung zu den Lehrern redet."

„Wenn man bei öffentlichen Prüfungen als Schulaufseher oft die bekannten wunden Stellen nicht gern zeigt, sondern vielleicht verdecken helfen muß, so fällt bei diesen Prüfungen jede solche Rücksicht weg: der Lehrer soll Rechenschaft geben von seinem Thun. Nicht auch die Kinder? könnte Mancher fragen. Allerdings auch sie: denn der Lehrer soll bei diesen Prüfungen nicht etwa vortragen, wobei ihn der Schulaufseher bei seinen Schulbesuchen genugsam beobachten kann, sondern er soll wirklich prüfen; aber sind nicht die Kenntnisse der Kinder, ja ist nicht selbst ihr Fleiß größtentheils des Lehrers Werk?"

„Sehr zweckmäßig ist es, wenn sich die Districts-Schulaufseher, Superintendenten oder Schulinspectoren von Zeit zu Zeit die von dem Ortsschulaufseher über die Privatexamina aufgenommenen Protocolle zur Durchsicht vorlegen lassen. Sie finden in denselben die nöthigen Winke darüber, worauf sie bei ihren Schulrevisionen vorzüglich zu achten haben."

Für vielclassige Schulen mögen solche Privatexamina zweckmäßig sein.

Literatur.

Zerrenner Grundsätze der Schulerziehung u. s. w. §. 121. Derf. „Ueber öffentl. Schulprüfungen d. Volksschulen" — im Jahrb. f. d. Volksschulwesen. I. 2. S. 124 ff. Nebe Schullehrerberuf §. 238 u. §§. 284—286. Hoffmann pract. Handb. u. s. w. Th. 1. §. 82. Schulze vorzügl. Gegenstände u. s. w. §. 48. Gessert Handb. d. Schuldisciplin S. 118 f. Natorp Briefwechsel u. s. w. Bd. 1. S. 80—101. (2. Aufl. S. 73—92). Harms Pastoraltheologie III. S. 115 ff. Kirsch d. Aufsicht d. Geistlichen u. s. w. S. 272 ff. A. J. Hecker Ueber d. zweckmäßigste Methode, junge Leute auf Schulen z. prüfen. Berlin, 1791. ⅓ Thlr. A. H. Niemeyer Beitr. z. Methodik d. Examinirens. (A. d. Grundsätzen d. Erziehung abgedruckt). Halle, 1810. ⅓ Thlr. G. L. O. Plagemann Ueber öffentliche Examina auf Schulen. Rostock, 1810. ⅓ Thlr. J. H. P. Seidenstücker Vorschlag z. einer zweckmäßigen Einrichtung d. Schuleramen. Helmstädt, 1815. ⅓ Thlr. A. S.-Z. 1827. Nr. 101. 1833. Nr. 15. 1840. Nr. 38. Schleswig-Holstein. Schulblatt. IV. Jahrg. 1s u. 3s Hft.

K—sch.

Psychologie. Die Wichtigkeit der Psychologie für alle philosophische Forschung ist seit Jahrhunderten ziemlich anerkannt. Der große Denker Franz Baco von Verulam, welcher zuerst die Naturwissenschaften aus den Händen der Hypothesensucht und Träumerei befreite und auf Beobachtungen, Versuche und Induction zu gründen anrieth, lehrte hierin auch das Fundament der Psychologie und in dieser wiederum die Grundlage und die Ausgangspuncte für alles philosophische Denken und Erkennen finden. Noch entschiedener setzte Renatus Carteſius die Psychologie in ihrer Würde ein, indem er das Selbstbewußtsein des Menschen mit seinem berühmten Fundamentalsatze cogito ergo sum als Quelle und Regulator der philosophischen Erkenntniß hinstellte. Wenn nun dieser Philosoph dennoch wieder zu einer Speculation aus Begriffen kommen, und von angebornen Ideen reden konnte, so führte John Locke zu klarster Unbefangenheit zurück, indem er die Psychologie durchaus auf innere Erfahrung basirte, den reellen Zusammenhang der psychischen Entwickelungen nachwies und die Association der Vorstellungen, so wie die psychologische Bildung der wichtigsten metaphysischen Begriffe in helles Licht setzte. Diejenigen Denker in England, welche den Anregungen Locke's folgten, bemühten sich, alle philosophischen Wissenschaften auf psychologischer Grundlage zu erbauen und mit psychologischem Geiste zu durchdringen, ein Bestreben, welches auch die französischen Philosophen des vorigen Jahrhunderts leitete, obwohl sie nicht die Besonnenheit bewahrten, welche hier, wenn irgendwo, unerläßlich ist. In Deutschland hatten Leibnitz und Wolf auf einen Standpunct sich gestellt, auf welchem die volle Bedeutung der Psychologie nicht wohl erkannt werden konnte; dagegen schenkten ihr die sogenannten Eclectiker eine vorzügliche Theilnahme und wandten sie namentlich auf die practischen Theile der Philosophie mit großem Erfolge an. — Mit Kant betrat die deutsche Philosophie eine Bahn, auf welcher weder die Psychologie selbst gefördert, noch eine ernstliche Anwendung des von ihr Dargebotenen auf die übrigen philosophischen Disciplinen jemals versucht werden konnte. Denn obwohl der Philosoph in Königsberg vor allem Philosophiren eine sorgfältige Prüfung der Kräfte des menschlichen Geistes für nothwendig erachtete, so war doch dasjenige, was bei ihm aus dieser Prüfung hervorging, so wenig psychologische Wahrheit, daß das von ihm Aufgestellte keine Förderung genannt werden kann. Er hatte die Betrachtung von der natürlichen Basis weggezogen, und die folgenden Philosophen konnten diese so wenig wiederfinden, daß sie viel-

mehr ihre Psychologie aus geistreichen Einfällen, kühnen Hypothesen und künstlichen Constructionen zusammenwebten, auf die übrigen philosophischen Disciplinen aber derselben nur sehr geringen Einfluß zugestanden. Allerdings liegen ihren Speculationen durchgängig psychologische Voraussetzungen zu Grunde, — so bei Fichte's schaffender Einbildungskraft, bei Schelling's intellectueller Anschauung, bei Hegel's vernünftigem Denken, bei dem angenommenen Unterschiede zwischen Verstand und Vernunft, bei den Expositionen über die Persönlichkeit Gottes; — aber das geschah nur, weil man doch nicht ganz aus Luft in Luft speculiren konnte. — Dafür ist bei Engländern, Franzosen und Italienern die Psychologie in ihrer Würde und Geltung geblieben, und nachdem man bei uns, nach den gewaltigsten Anstrengungen, der Speculation einigermaßen müde geworden zu sein scheint, dürften die Bestrebungen derjenigen Männer, die, ungebeugt durch Mißachtung und Verfolgung, die besten Kräfte daran gesetzt haben, die Psychologie fester zu begründen und allseitig anzuwenden, — Herbart und Beneke, — in Deutschland mehr und mehr Anerkennung finden und Nacheiferung wecken. Der von ihnen ausgegangene Anstoß dürfte in nicht gar langer Zeit die deutsche Philosophie zu einer andern gemacht haben, dürfte namentlich auch für die practische Philosophie von größter Bedeutung werden.

Jetzt ist allerdings die Theilnahme für diese Bestrebungen noch nicht eben lebendig und ausgedehnt. Die Speculation der früheren Philosophen, welche so viel verhießen, so wenig hielten und endlich die erhabenste Geschichte zu einer Mythe, die Theologie zur Anthropologie, die Sehnsucht nach dem ewigen Leben zu einem Kitzel der Selbstsucht machten, hat gegen alle Philosophie mit Mißtrauen erfüllt und auch rege, strebsame Geister abgespannt. Dazu haben sich Viele, erschreckt durch die endlichen Consequenzen jener Speculation, in eine Richtung geworfen, die sie allem Wunderbaren und Geheimnißvollen geneigt, aller besonnenen Prüfung und Beobachtung abhold macht, und die ganze Reaction auf dem Gebiete des religiösen Lebens gegen die auflösenden, zersetzenden Tendenzen der Philosophie scheint sehr geeignet, denen, welche die Psychologie als Erfahrungswissenschaft zur Grundlage alles Denkens machen wollen, einen unübersteiglichen Wall entgegenzusetzen. Außerdem hat auch die frühere Methode der Psychologie, welche alle Entwickelungen der Seele von den abstracten Vermögen ableitete, die Formen der ausgebildeten Seele als etwas Ursprüngliches behandelte und eine wahrhaft genetische Construction nicht wagen, im Grunde nichts Erhebliches erklären konnte, die Psychologie selbst in üblen Ruf gebracht.

Da läßt sich die Mißachtung, in welcher diese Wissenschaft noch immer bei den Pädagogen steht, erklären. Ueberdies ist deren Aufmerksamkeit und Thätigkeit bisher vorzugsweise entweder dem Lehrstoffe, oder der Methodologie zugewendet gewesen, und zwar nicht selten in einer Weise, daß es scheinen konnte, als sei der Erfolg aller pädagogischen Thätigkeit von der Einführung dieses oder jenes Lehrbuchs, von der Anerkennung dieser oder jener Methode abhängig. So ist es gekommen, daß man bis auf diesen Tag noch über keine einzige Frage von größerer Bedeutung auf dem Felde der Pädagogik einig ist, daß man noch immer nur pädagogische Erscheinungen nach den äußerlichsten Rücksichten abschätzt, noch immer durch imponirende Einzelnheiten sich aus der Fassung bringen und zu einem voreiligen Generalisiren sich verleiten läßt. Das kann nur besser werden, wenn die Pädagogen des Wahns sich entschlagen, daß sie schon Pädagogen in optima forma geworden, wenn sie ein pädagogisches Collegium gehört, ein Vierteljahr catechetische Uebungen mitgemacht und dann eine eilfertige Bekanntschaft mit Niemeyer, Denzel und Diesterweg angeknüpft; wenn die jungen Theologen zu glauben aufhören, daß die Pädagogik ein demüthiges Anhängsel der Pastoraltheologie, wie die Schule ein nothdürftiger Anbau der Kirche, daß eine pädagogische Wirksamkeit als Uebergang zu einem Pfarramte recht gut, aber auch nur so zu ertragen sei; — wenn die Lehrer in höhern und niedern Schulen zur Ueberzeugung gelangen, daß erste Bedingung zum Gelingen ihres Wirkens zwar redlicher Wille und hingebende Treue, dann aber die allernächste genaueste Kenntniß der kindlichen Natur und somit ein ausgedehntes und immer wieder erneutes Studium der Psychologie ist. Dies will allerdings den Meisten noch nicht einleuchten. Wie man überhaupt allgemeinere pädagogische Studien als überflüssigen Luxus ansieht, so betrachtet man auch die Beschäftigung mit der Psychologie als Etwas, wozu doch eigentlich nur die Sonderlinge unter den Pädagogen sich entschließen können.

Und doch ist jetzt der Anreiz zum psychologischen Studium für Alle, die über sich selbst zu rechter Klarheit kommen wollen, besonders aber für die Pädagogen, größer als je. Mit Freude, mit Enthusiasmus hätte längst schon begrüßt werden sollen, was Herbart und Beneke zur Ausbildung der Psychologie gethan. Diese Wissenschaft ist durch die genannten Männer umgestaltet, ja man kann sagen, erst zu einer Wissenschaft im höhern Sinne des Worts gemacht worden. Jene Freude darf selbst dadurch nicht getrübt werden, daß Herbart und Beneke in nicht unwesentlichen Puncten auseinander gehn; die Entwickelung der Wissenschaft würde vielleicht bald eine Vermittelung finden lassen, wenn die Anhänger der ersteren nicht in etwas kleinlicher Weise ihrem Meister die Priorität der Erfindung zu vindiciren sich bemühten und den Letzteren, der auf jeder Seite seiner zahlreichen Werke als einen durchaus selbstständigen Forscher sich darstellt und seinerseits von jeher Herbart's Verdienste freudig anerkannt hat, als einen Plagiarius zu verdächtigen suchten und lieber ganz ignorirten. Doch das sind Menschlichkeiten, die sich selbst richten und die Wahrheit in ihrem Siegesgange nicht dauernd aufhalten können. Am allerwenigsten liegt in dieser Differenz eine Berechtigung für die Strebenden, der raschen Entwickelung der Wissenschaft mißtrauisch und unthätig zuzusehn; die Liebhaber des Schlendrian werden darin freilich eine Rechtfertigung ihrer Gedankenlosigkeit finden, — und dieser Gewinn soll ihnen nicht verkümmert werden.

Die Grundverschiedenheit zwischen der Psychologie Herbart's und Beneke's besteht darin, daß Ersterer diese Wissenschaft an die Metaphysik anschließt, Letzterer sie als Fundamentalphilosophie ansieht, auf welcher auch die Metaphysik sich zu erbauen habe. Für Herbart ist alle Philosophie Bearbeitung der Begriffe; mit der Deutlichkeit derselben und ihrer Zusammenstellung hat es die Logik zu thun, woran sich dann, da bei spe-

cielleren und tiefer eingehender Betrachtung störende Begriffe sich herandrängen und nun die Aufgabe entsteht, diese Begriffe so zu verändern, wie es die besondere Beschaffenheit eines jeden verlangt, wobei immer eine Ergänzung nöthig wird, die Wissenschaft eben dieser Ergänzung der Begriffe, oder die Metaphysik, schließt. Diese nothwendigen Ergänzungsbegriffe aber werden durch die Methode der Beziehungen aufgefunden, und sie bestimmt nun auch die auf uns selbst, sowie auf die um und über uns seiende Welt sich beziehenden Begriffe, woraus sich eine angewandte Metaphysik ergibt, die wieder in Psychologie, Naturphilosophie und natürliche Theologie zerfällt. Indem wir die Wissenschaft der Aesthetik, welche es mit den Urtheilen des Beifalls und Mißfallens und den dadurch in unser Vorstellen gebrachten zusätzlichen Begriffen zu thun hat, woraus dann in der Anwendung die practischen Wissenschaften hervorgehn, hier nur berühren, lenken wir ein auf die eigentliche Begründung der Psychologie im Systeme Herbart's. — Die drei mit Widersprüchen behafteten Hauptprobleme seiner Metaphysik sind: das Ding mit mehren Merkmalen, die Veränderung und das Ich. Zur Lösung dieser Widersprüche statuirt H., es sei die Qualität des Seienden schlechthin einfach, und dieses daher ohne räumliche und zeitliche Bestimmungen, aber in Beziehung zu einem Was zu denken; das Was der Dinge sei das Wesen. Dieses könne eine Vielheit von Attributen in sich vereinigen und bestehe alsdann aus vielen einfachen Wesen, welche die Principien aller Dinge sind, an sich jedoch gar nicht, sondern nur nach ihren äußeren und inneren Verhältnissen erkannt werden können. Ein solches einfaches Wesen sei nun auch die Seele und also an sich ebenfalls unbekannt, ohne Vielheit in ihrer Qualität, keinen zeitlichen und räumlichen Bestimmungen unterliegend, ein Sein, welches nichts von außen in sich aufnehmen, nichts aus sich produciren könne, welches überhaupt die der Seele gewöhnlich zugeschriebenen Vermögen so wenig, als die Formen des Anschauens und Denkens, die Gesetze des Wollens und Handelns in sich trage, ein Sein, welches näher und individueller bestimmt nur erscheine in seinem zufälligen und wechselnden Zusammensein mit andern einfachen Wesen, in welchem es durch immer neue Störung und Selbsterhaltung sich bewege. Dadurch scheint allerdings alle psychische Thätigkeit ein Mechanismus zu werden, und Herbart hat auch wirklich die Mathematik auf die Psychologie anzuwenden versucht. Indeß ist anzuerkennen, daß diese bei der specielleren Ausführung weit weniger dem gesunden Menschenverstande widersprechend erscheint, als in ihrer metaphysischen Begründung; die Anwendung derselben auf die Pädagogik aber, die Herbart selbst mit Vorliebe gemacht zu haben scheint, zeigt, welche reichhaltige Entwickelungen an diese starren eleatischen Abstractionen sich anknüpfen lassen. Demnach dürfte Beneke's Recht, diese metaphysische Begründung der Psychologie als unnatürlich zu bezeichnen, (s. die Vorrede seiner „Beiträge zur Seelenkrankheitskunde"), jedem Unbefangenen unzweifelhaft sein; und diejenigen Herbartianer thun wohl nicht Unrecht, welche die Psychologie von der Metaphysik auch ablösen und die obigen Grundsätze als einfache Hypothese hinstellen zu können glauben, wo dann immer bei der Anwendung die Erscheinungen des psychischen Lebens in einer weit befriedigenderen Weise, als früher, sich würden erklären lassen. Herbart's Psychologie möchte übrigens am leichtesten aus seinem „Lehrbuche der Psychologie" und aus dem Werke von M. W. Drobisch „Empirische Psychologie nach naturwissenschaftlicher Methode" (Leipzig, Voß. 1842. XII. 355 S. gr. 8.) sich aneignen lassen. Von großem Interesse auch für Pädagogen sind Herbart's „kleinere philosophische Schriften und Aufsätze," (herausgegeben von G. Hartenstein, Leipzig, Brockhaus, 1842 f. 2 Bde.). — Eine tief eindringende Würdigung und Vergleichung der Ansichten Herbart's und Beneke's dürfen wir in Kurzem von einem scharfen psychologischen Denker erwarten.

Beneke darf, wenn irgend einer, das Verdienst für sich in Anspruch nehmen, die Psychologie zu einer Naturwissenschaft gemacht zu haben. „Zwar wird hier nicht gerechnet oder gemessen, indem es überaus schwer, wo nicht unmöglich sein möchte, für die in jedem Augenblicke nach allen Seiten hin beweglichen Entwickelungen der menschlichen Seele ein sich gleichbleibendes Grundmaß aufzufinden. Aber jede Wissenschaft hat ihre eigene Art von Vollkommenheit. Müssen wir in der Psychologie auf die Vollkommenheit Verzicht leisten, welche der wissenschaftlichen Erkenntniß der äußern Natur eigen ist, so haben wir dafür die einfachen Elemente, die von dieser noch immer vergebens gesucht werden, und vielleicht in aller Zukunft vergebens werden gesucht werden, die Elemente, welche erst in mehr als tausendfacher Vervielfältigung sichtbar werden, für die geistige Natur wirklich nachgewiesen; haben dieselben rein an dem Leitfaden der Erfahrung nachgewiesen, und in eben der Art auch die allgemeinsten Grundgesetze festgestellt, auf welche alle Entwickelungen mit der größten Sicherheit zurückgeführt werden können; haben endlich als mit den Gesetzen vollkommen einstimmig dargethan, was bisher als Ausnahme oder als Abweichung von jenen allgemeinen Entwickelungsgesetzen galt. Und dennoch sind unsere Hypothesen bei Weitem einfacher, mit bei Weitem größerer Klarheit und Anschaulichkeit vorzustellen, und mit bei Weitem größerer Gewißheit zu erweisen, als etwa die neueren Hypothesen zur Erklärung der Licht- und Farbenerscheinungen." Beneke.

Aber B. ist weit davon entfernt, eine Begründung der Psychologie auf die mit der äußern Natur sich beschäftigenden Wissenschaften zu wollen oder auch nur für möglich zu halten. Die Methode hat er von jenen entlehnt; aber die Grundlage ist ihm das Selbstbewußtsein, und er ist der Ansicht, daß Alles, was die Psychologie bisher als sichere Erkenntniß gewonnen, sie auf diesem Wege erworben habe, und der Hoffnung gibt er sich hin, daß nun endlich auch die Psychologie, wie die übrigen Naturwissenschaften längst, sich aus dem Zustande des Schwankens und Dichtens herausarbeiten und aus luftigen, von jedem anders gebildeten und vielfach wechselnden Speculationen zum Range einer wahren Wissenschaft sich erheben werde. — Insofern aber die Psychologie Naturwissenschaft ist, gewinnt sie ihren Stoff ausschließlich durch sorgfältige Beobachtung alles im Selbstbewußtsein sich Ankündigenden, und durch besonnene Inductionen leitet sie aus der Fülle des Beobachteten die

allgemeinen Gesetze, welche das psychische Leben beherrschen, und die zur Erklärung der mannigfaltigen Entwickelungen vorauszusetzenden Kräfte ab. —

Also Selbstbeobachtung! Der Beobachtende und der Gegenstand der Beobachtung Eins! Es springt in die Augen, welchen Reichthum und welche Sicherheit diese Unmittelbarkeit zu gewähren vermag. Freilich drängen sich hier auch ganz eigenthümliche Schwierigkeiten auf: es gehört zur Selbstbeobachtung, wenn sie gelingen soll, immer, daß der zu beobachtende psychische Act klar im Bewußtsein hervortrete und in seiner Eigenthümlichkeit bestimmt sich darstelle, daß er zugleich so lange beharre, als zu seiner Auffassung nöthig ist, daß er endlich wiederholt im Bewußtsein sich ankündige, um eine recht scharfe und genaue Betrachtung möglich zu machen; und doch spiegeln sich so viele innere Entwickelungen im Bewußtsein nur undeutlich ab, oder gehen doch höchst flüchtig an diesem Spiegel vorüber und kehren in derselben Weise, in derselben Verbindung niemals wieder. Dazu übt nicht selten die Eitelkeit ihren trübenden und verwirrenden Einfluß aus. Indessen bedarf es am Ende nur des Ernstes, der für jede Erscheinung die volle Theilnahme hat, das Einzelne stets in seinem Zusammenhange auffaßt, Schein und Wesen fest aus einander hält, um jener Schwierigkeiten Herr zu werden, und die Uebung macht auch hier den Meister. Unterstützend aber tritt zur Selbstbeobachtung die Beobachtung anderer Menschen, welche zwar, weil sie eine (durch äußere Zeichen) vermittelte ist, weit weniger sicher ist, weit weniger die rechte und entsprechende Anschauung zu gewinnen vermag und besonders da leicht zu Fehlschlüssen führt, wo wir Eigenheiten des psychischen Lebens vor uns sehen, die wir in uns nicht bemerkt haben und also auch nur ungefähr nachbilden können, die indeß immer vielfache Ergänzungen gewährt und eine höhere Sicherheit dann erhält, wenn wir recht häufig die Zeichen, welche die inneren Entwickelungen Anderer uns darstellen, unter sich und mit dem, was uns von dem Verhalten jener bekannt geworden, vergleichen, wenn wir namentlich die Zeichen, welche unwillkürlicher Abdruck und Ausdruck innerer Erregungen sind, zu einem Gegenstande sorgfältigster Beobachtung machen. Wie groß übrigens auch in beiden Beziehungen die Schwierigkeiten sein mögen, — ein ganz eigenthümlicher, Alles aufwiegender Vorzug ist der, daß wir bei der psychischen Beobachtung den Gegenstand in seinem wahren Sein (wie er an und für sich ist) zu erkennen vermögen. Die Entwickelung der Seele ist unter allen Naturentwickelungen diejenige, welche allein in ihrer Unmittelbarkeit, in ihrem eigentlichen Regen und Bewegen sich uns darstellt, so daß wir ihr innerstes Bilden belauschen, durchgängig und in aller Mannigfaltigkeit der psychischen Processe von den Wirkungen zu den Ursachen und durch Zerlegung der Producte zu den Factoren kommen können, sowie wir auch umgekehrt mit Sicherheit von den Ursachen auf die Wirkungen schließen, aus den Factoren die Producte zusammenstellen können. Mit Recht erwartet daher Beneke, daß in Folge dieses unschätzbaren Vorzugs die Psychologie, wenn sie nur erst längere Zeit und von Vielen nach der Methode bearbeitet sein werde, welche in den übrigen Naturwissenschaften so reiche Früchte getragen, in Hinsicht auf Klarheit und Bestimmtheit der Constructionen diesen nicht nur gleich kommen, sondern selbst werde vorleuchten können mit ihrem Lichte; es werde von der Seele aus durch Analogie das ganze Naturleben in einer Weise sich begreifen lassen, wie es bisher kaum geahnt worden sei, und es habe namentlich die Physiologie und die Pathologie von der Psychologie aus die wichtigsten Aufklärungen zu hoffen, ja es dürfte erst dann die angemessene Grundlage für das noch immer vergebens erstrebte rationelle Heilverfahren gefunden werden.

Nicht minder bedeutend wird diese Psychologie auf die übrigen philosophischen Wissenschaften einwirken, ja sie hat zum Theil schon durch ihren Schöpfer einige derselben völlig umgestaltet; Logik, Ethik, Rechtsphilosophie, Metaphysik und Religionsphilosophie sind von Beneke auf psychologischer Grundlage in einer Weise aufgebaut worden, daß erst jetzt die Logik aufgehört hat, den bedenklichen Schein der Willkürlichkeit und Spitzfindigkeit zu tragen, daß erst jetzt die Ethik in ihrer vollen Selbstständigkeit und Unabhängigkeit von metaphysischen Theorien und positiven Glaubenssätzen erscheint, daß die Religionsphilosophie eine wirkliche Versöhnung von Wissen und Glauben geworden ist. Es würde indeß zu weit führen, wenn wir nachweisen wollten, wie durch alle philosophischen Wissenschaften hindurch, bis zu den höchsten Entwickelungen hinauf, das von der Psychologie dargebotene Licht Verbindungen zeigt, wo früher das Auge nur Vereinzelung sah und Aussichten eröffnet, vor welchen sonst Nebel und Schatten lagen, aber auch Gespenster verscheucht, vor denen man lange als Götzen knieete; wir verweisen auf die hierüber von Beneke gegebenen Andeutungen in seiner Schrift: die Philosophie in ihrem Verhältnisse zur Speculation und zum Leben (Berlin, Posen u. Bromberg, 1833. 8.) S. 14 ff.

Welche Anwendung von der Psychologie auf die Pädagogik sich machen lasse, wie durch besonnene Benutzung des von ihr Gebotenen für alle Theile dieser Wissenschaft fester Boden, wahrer Zusammenhang, das rechte Maaß gewonnen und alles haltlose Experimentiren, alles voreilige Generalisiren abgeschnitten werde, das ist in Beneke's Erziehungs- und Unterrichtslehre für Alle, welche sehen wollen, auf das Ueberraschendste dargethan worden. Die Lehrgegenstände sind in ihrem innersten Wesen erkannt und nach ihrer Bildungskraft mit solcher Genauigkeit abgewogen, daß man sich der Hoffnung überlassen darf, es werde der vielfältige Streit über den höhern oder geringern Werth der einzelnen Disciplinen allmählich zum Abschlusse sich neigen, mancher Tadel oder Zweifel verstummen, manche zu glänzende Erwartung sich herabstimmen. Es sei hier nur der Expositionen über den Unterricht in der Mathematik, in den alten Sprachen, in der Religion gedacht. Ueber Gemüths- und Charakterbildung, namentlich über die Entwickelung und Behandlung der Neigungen, ist ein neues Licht ausgegossen, und es dürfte eine nach dieser Anleitung versuchte sittliche Erziehung mit größerer Sicherheit fortschreiten und mehr Mißgriffe vermeiden, als die nach irgend einer andern Anleitung unternommene, und keine möchte mit größerem Ernste, mit mehr Gewissenhaftigkeit zu Werke gehn.

Wir treten näher. Zuerst ist unverkennbarer Gewinn, daß B. das Verhältniß von Seele und

Leib mit großer Genauigkeit bestimmt und auch für den Pädagogen in ein helles Licht gestellt hat. Sehr nachdrücklich macht er darauf aufmerksam, daß der alte Satz mens sana in corpore sano für die Kindheit eine viel höhere Wahrheit und Bedeutung habe, als für das reifere Alter, wo der zur Selbstständigkeit und Festigkeit herangebildete Geist auch einen geschwächten, ja zerrütteten Körper aufrecht erhalten könne. Beim Kinde sei der Leib der Seele noch mehr gleich. „Das Kind hat, wenigstens in der früheren Zeit, weder die Kraft, den ungünstigen Einwirkungen einer krankhaft gereizten oder gespannten körperlichen Entwickelung Widerstand zu leisten, noch kann es sich einmal die Aufgabe stellen; und so ist denn der Einfluß davon für die Ausbildung und Gestaltung des Psychischen ein weit unmittelbarerer und von bedeutenderem Gewichte. Die noch so trefflich angelegte intellectuelle, ja selbst die Gemüths- und Characterbildung kann dadurch untergraben und verderbt werden; und der Erzieher also muß die Ausbildung des Körpers stets aufmerksam im Auge behalten und für die psychische günstig zu stimmen suchen." Diese so bedeutende Einwirkung des Körperlichen auf das Seelische ruht aber darauf, daß die Kräfte und Entwickelungen des Körpers wie der Seele in derselben Reihe liegen und wesentlich unter denselben Gesetzen stehen. Körper und Seele bestehen aus gewissen Systemen von Kräften; die Kräfte beider entwickeln sich und zeigen sich wirksam, theils in ihren eigenen Systemen, theils in vielfältigen, oft außerordentlich raschen Uebertragungen; verschieden zeigen sie sich zunächst nur dadurch, daß die Entwickelungen der psychischen Kräfte im unmittelbaren Selbstbewußtsein sich uns darstellen, während die der leiblichen Kräfte durch die Sinne für uns wahrnehmbar werden. Aber diese Verschiedenheit ist keine schroffe Scheidung, da unter gewissen Umständen ja alle leiblichen Entwickelungen auch durch das unmittelbare Selbstbewußtsein wahrgenommen werden können und überdies eine so bewußtgewordene Entwickelung des leiblichen Lebens auf psychische Entwickelungen ganz eben so sich wirksam zeigt, wie eine psychische. In Bezug auf Ersteres denke man etwa an die Nerventhätigkeit im Zahnen, die im gewöhnlichen Zustande durchaus unbewußt ist, bei krankhaften Affectionen aber sogleich in sehr empfindlicher Weise bewußt wird; in Bezug auf Letzteres beachte man, daß die Störung, welche der Zahnschmerz auf das Denken, auf die gemüthliche Stimmung ausübt, in gleicher Weise erfolgt, wie eine peinliche psychische Erregung. Kurz, wir müssen die Kräfte des Leibes den eigentlich psychischen analog denken, als niedere Potenzen der letzteren, welche jedoch durch besondere Verstärkungen den höhern Potenzen (den psychischen Kräften) sich annähern können. Wie dies, weit entfernt, Materialismus zu sein, was die Oberflächlichkeit wohl glauben kann, grade das Gegentheil desselben ist, wird der Art. Psychol. Materialismus zeigen.

Aber die Seele selbst! Die neue Psychologie hat den Pädagogen die abstracten Vermögen genommen. Die bisher namentlich auch bei diesen fast allgemeine Ansicht verwechselte dasjenige, was in der ausgebildeten Seele sich darstellt, mit demjenigen, was ihr ursprünglich eigen ist und dachte sich das ursprünglich Gegebene nicht selten so bestimmt und individuell, daß schwer zu sagen war, was denn im Entwickelungsgang des Lebens noch könne bestimmter und individueller werden. Was man nicht zu erklären vermochte, stempelte man zu etwas Ursprünglichem; selbst ganz specielle Neigungen, sittliche Fehler erklärte man in seiner Rathlosigkeit für angeboren und fand, wenn die erziehende Thätigkeit in der Seele des Zöglings auf Widerstand und Hindernisse stieß, bei jener Erklärungsweise für sich immerdar ausreichende Entschuldigungsgründe. Aber diese Erklärungsweise ist künftig nicht mehr zu halten; sie muß allmählich zu einer Lächerlichkeit werden.

Man sagt vom Kinde, daß es einen Verstand mit auf die Welt bringe, weil es ja späterhin, und manchmal überraschend schnell, versteht, vergleicht, urtheilt u. s. w., und da jeder Mensch, jedes Kind einen Verstand habe, dieser auch, bei allen Individualisationen, in seiner wesentlichen Entwickelung überall derselbe sei, so erscheine keine Annahme richtiger und begründeter als diese. Aber es fragt sich doch: nöthiget das spätere Vorhandensein des Verstandes ein Individuum zu der Annahme, daß schon ursprünglich das später ihm unbestreitbare Eigene (Begriffe, Urtheile u. s. w.) irgendwie präformirt in ihm sich finde, so daß es nur allmählich hervorgebildet zu werden brauchte? Das hieße ja annehmen, es seien in dem eben gepflanzten Kirschbäumchen schon die Kirschen, wie klein auch, vorhanden. Vielmehr kommt eine tiefer eindringende Psychologie zu dem Resultate: Die Formen des Psychischen entstehen erst in und mit der Entwickelung der Seele.

Was finden wir in der ausgebildeten Seele? 1) Gegenständliches: Anschauungen von Dingen in der Außenwelt, Kenntnisse von Zuständen, Ereignissen, Verhältnissen des uns umwogenden Lebens, Ideen, die auf dieser Grundlage sich gebildet haben oder durch Tradition uns zugekommen sind, Neigungen, die auf Objectives gerichtet sind, Fertigkeiten, die Aeußerliches als Stoff und Mittel suchen u. s. w. Nichts davon kann angeboren sein; Alles ist erst durch die Gegenstände selbst oder deren Einwirkungen gegeben. Also keine Vorbildung (Präformation), sondern nur eine Vorherbestimmung (Prädetermination), „in wiefern allerdings in Folge der Uranlage Dies oder Jenes leichter und vollkommener aufgefaßt, auch in Folge dessen kräftiger angeeignet und verarbeitet werden, und für die Gesammtentwickelung ein bleibendes Uebergewicht gewinnen kann; aber weiter geht diese Prädetermination nicht, und sie ist also jedenfalls von großer Weite und Unbestimmtheit." 2) Formen: in denen das Gegenständliche Eigenthum der Seele geworden ist, — Begriffe, Urtheile, Erinnerungen, Begehrungen u. s. w. Aber wer gibt uns ein Recht, anzunehmen, daß in der Seele ein Verstand sei, ehe in derselben Vorstellungen, Begriffe u. s. w. gebildet sind? daß eine Einbildungskraft vorhanden, ehe Einbildungsvorstellungen gebildet worden? Die neue Psychologie kehrt das Verhältniß um. Während man früher sagte: aus dem (im Wesentlichen fertigen) Verstande treten Vorstellungen, Begriffe, Urtheile hervor, sagt sie: aus Vorstellungen, Begriffen, Urtheilen wird der Verstand, und wo jene noch nicht gebildet sind, ist auch dieser noch nicht da. Und die neue Psychologie übernimmt es dann auch, in die Geburtsstätte der Vorstellungen, Begriffe, Urtheile einzuführen, sie geht bis auf die einfachsten Elemente derselben zurück; sie sagt den Päda-

gogen, der Verstand ihrer Zöglinge könne von ihnen nur gebildet werden, indem sie Vorstellungen, Begriffe, Urtheile bilden. 3) Die quantitativen Bestimmungen der innerlich aufgefaßten Gegenstände und ihrer Formen: der Grad der Kräftigkeit, der Frische, der Ausdehnung, der Feinheit, mit welchem beide innerlich angelegt und wirksam sind. Dieser wird allerdings durch die Beschaffenheit des Ursprünglichen und Angeborenen bestimmt; aber dieses zieht doch immer nur die Grenzen, in denen sich die Ausbildung einer Seele halten muß, und es bleiben zwischen denselben unzählige Modificationen möglich, welche durch die Bildungsmomente (s. d. Art.) bestimmt werden, folglich in größerer oder geringerer Abhängigkeit von der Kraft und Einsicht des Erziehers sind.

Uebrigens sind diese quantitativen Bestimmungen natürlich immer ein erst allmählich Gebildetes und erscheinen ursprünglich an ganz andern psychischen Factoren. „Zergliedern wir die Entwickelungen, welche unserem unmittelbaren Selbstbewußtsein vorliegen, bis zu diesen ihren elementarischen Factoren, so zeigen sie sich zurückzuführen auf gewisse Grundsysteme: die Systeme des Gesichtssinnes, des Gehörsinnes, des Tastsinnes u. s. w. Diese Systeme aber sind nicht etwa nur neben einander gegeben im menschlichen Wesen, sondern auf das Innigste und in Verhältnissen, welche sich in ihren Grundlagen stets gleich bleiben, zu Einem Sein mit einander verbunden. In diesem Einssein sind sie nicht Etwas an der Seele, sondern für den Zeitpunct der Entwickelung die Seele selbst. Sie selber bestehn ursprünglich aus einer unbestimmten Anzahl von sinnlichen Urvermögen, in der Art, wie dieselben auch späterhin für die einfachen sinnlichen Empfindungen (der rothen Farbe, des Flötentons u. s. w) die Grundfactoren bilden (s. d. Art. Urvermögen). Alles, was wir sonst noch in der unserem Bewußtsein vorliegenden Seele finden, ist durch die Ausbildungen und Zusammenbildungen dieser Urvermögen entstanden." Wie aber von dieser Grundlage aus das psychische Leben sich entwickelt, das wird besonders in den Artikeln Spur und Sinnlichkeit darzustellen sein und ist im Einzelnen bisher schon vielfach gezeigt worden.

Die Entwickelung des Individuellen möchte nur durch die neue Psychologie erklärt werden können, und grade in dieser Beziehung leistet sie dem Pädagogen, der ja mit lauter Individualisationen zu thun hat, die wesentlichsten Dienste. — Was konnte die frühere Psychologie zur Erklärung des Individuellen sagen? Indem sie über den Umfang und die ganze Beschaffenheit des Angeborenen gar keine klare Ansicht hatte, mußte sie Vieles für ursprüngliche Eigenthümlichkeit halten, was jetzt in seinem Werden sich verfolgen läßt, und Anderes wieder von den Bildungsmomenten ableiten, was nun als nothwendig aus dem Ursprünglichen und Angeborenen sich ergeben erkannt wird. In der That sind alle individuellen Verschiedenheiten der psychischen Entwickelung entweder auf gewisse Eigenthümlichkeiten der Urvermögen, oder auf die Bildungsmomente (die äußern Eindrücke), oder auf beide zugleich zurückzuführen; aber es kommt zu richtiger Erklärung jener eben Alles darauf an, daß man die Eigenthümlichkeiten der Urvermögen genau bestimmt sich vergegenwärtige. (Das Nähere s. unter Urvermögen und Temperamente). Dann zeigt sich jedoch überall bei der Betrachtung des Individuellen das erfreulichste Licht. Alle die mannigfaltigen und so verschiedenartigen Richtungen des menschlichen Denkens, Wollens und Könnens empfangen ihre vollständige Erklärung dann, wenn man auf die drei Grundeigenschaften der Urvermögen, Kräftigkeit, Reizempfänglichkeit, Lebendigkeit zurückgeht und festhält, daß jeder Grad von Kräftigkeit bei jedem Grade von Reizempfänglichkeit und jedem Grade von Lebendigkeit Statt haben kann, womit man dann freilich auch in Rechnung zu bringen hat, was die Bildungsmomente wirken und wie, da Alles, was die Seele mit einiger Vollkommenheit gebildet hat, in einer Spur sich erhält, auf die Art der Aneignung, auf die Anzahl der für eine Vorstellung, Neigung, Fertigkeit angesammelten Spuren, auf die Gestaltung ihrer Verbindungen ungemein viel ankommt. „Indem, vom ersten Erwachen zum Leben an, in jedem Augenblicke, irgend eine Empfindung, Vorstellung, Bestrebung u. s. w. gebildet wird, und diese und ihre Fortwirkungen sämmtlich Spuren zurücklassen, so wird auch in jedem Augenblicke etwas für das innere Seelensein gebildet, welches unter ganz bestimmten Bildungsverhältnissen entstanden und durch diese bestimmt, den Character derselben auch auf Dasjenige, was davon für die Substanz der Seele zurückbleibt, übertragen muß." — Darnach ist übrigens auch klar, daß nicht nur zwischen im Ganzen sehr verwandten Individualitäten noch immer große Verschiedenheiten Statt finden müssen, sondern daß nicht einmal in demselben Individuum auch nur zwei Vorstellungen oder Neigungen innerlich gleich organisirt sein können, da ja auch sie aus zahlreichen elementarischen Spuren bestehen, von denen jede anders gebildet sein kann.

Die Pädagogen nun haben immer das Bedürfniß sehr lebhaft gefühlt, aus den abstracten Allgemeinheiten, mit denen doch gar nichts anzufangen war, zu einer tiefer dringenden und allen Individualisationen sich gleichsam anschmiegenden Auffassung zu kommen. Die Forderung, daß man den Unterricht mit Anschauungen beginnen solle, daß derselbe naturgemäß und lückenlos sein und demgemäß der Lehrstoff in seine elementarischen Bestandtheile zerlegt, dann aber in streng abgemessener Stufenfolge zusammengesetzt werden müsse, ist ein Beweis davon. Aber man hat sich hier vorzugsweise an das Objective, an die Gegenstände der Mittheilung, und zwar an die einfachsten, gehalten, das Subjective aber, das Psychische, die aufnehmenden Kräfte vernachlässiget, da hierüber bei der früheren Psychologie so gar wenig Rath zu holen war; die Erziehungslehre, welche es allerdings mit verwickelteren Bildungsverhältnissen zu thun hat, ist nicht einmal in so fragmentarischen Versuchen gefördert worden. Man sollte meinen, die Pädagogen müßten einer Psychologie, die ihnen so tiefe Einblicke in alles Psychische verheißt und also einem oft schmerzlich gefühlten Bedürfnisse entgegenkommt, die lebendigste Theilnahme widmen.

Es braucht kaum noch besonders nachgewiesen zu werden, welche ernste Consequenzen aus dem bisher Bemerkten sich ziehen lassen. Zuerst: unsere Psychologie ist ungemein geeignet, den Erzieher und Lehrer stets wieder mit frischem Muthe zu erfüllen. Da nach ihr nichts verloren geht, was die Seele mit einiger Kräf-

tigkeit gebildet hat, so folgt daraus, daß er nur anregend, anziehend, anspannend in seinen Einwirkungen sein darf, um darauf rechnen zu können, daß diese so oder so sich erhalten, innerlich weiter wirken, vielleicht für das ganze Leben seines Zöglings sich fruchtbar erweisen werden. Neben dieser Folgerung haben die Klagen über vergebliches oder doch durch die störenden und verwirrenden Einflüsse schlechter Umgebungen immer wieder gefährdetes Wirken nicht das Gewicht, welches man ihnen so oft beilegt. Aber unsere Psychologie ist zweitens auch sehr geeignet, zu gewissenhaftester Vorsicht zu mahnen. Nichts kräftig Aufgenommenes entschwindet wieder aus der Seele, sondern erhält sich, wenn auch lange in geheimster Stille, und wirkt weiter, wenn auch in wunderlicher Verpuppung. Also erhält sich auch die irreleitende, verbildende, verderbende Einwirkung, mag sie vom Erzieher selbst oder wider seinen Willen von den weiteren Umgebungen des Zöglings ausgehn, und sie erhält sich um so gewisser, je frischer, je kräftiger die Einwirkung gewesen ist. Als einen Wahn von unberechenbaren Folgen stellt diese Psychologie die Ansicht hin, daß der Erzieher und Lehrer zuweilen auch ohne besondern Nachtheil sich übereilen oder Andere verkehrt eingreifen lassen könne, daß es vielleicht nur geringen Schaden bringe, wenn er den Zögling dann und wann sich selbst überlasse und längere Zeit freie Bewegung nach seiner Phantasie gestatte, ein Schaden, der durch gewichtvolles Eingreifen bald wieder gut zu machen sei. —

Wenden wir uns aber zu dem, was durch die erziehlichen Einwirkungen gebildet werden kann, so zeigt sich die neue Psychologie besonders bedeutend dadurch, daß sie nachweis't: es sei unstatthaft, die in der Seele des Erziehers vorhandenen Vermögen und Kräfte in Aehnlichkeit mit denen des Zöglings zu denken; dieser hat vielleicht dieselben noch gar nicht, und es ist Aufgabe des Eeziehers, sie ihm zu geben. „Da die Vermögen oder Kräfte der ausgebildeten Seele durch eine große Anzahl von elementarischen Entwickelungen vermittelt werden, so dürfen wir unstreitig diejenigen, welche einen solchen abgeleiteten Character an sich tragen, nicht ohne Weiteres als vorhanden voraussetzen, und uns einbilden, daß wir sie blos anzuregen brauchten. So vorzüglich in Hinsicht des Sittlichen und Religiösen in allen ihren Formen (der sittlichen Normen, des Gewissens, des Bewußtseins von Gott); aber auch in Hinsicht der Verstandes-, der Urtheils-, der Willenskräfte. Wir müssen überall erst fragen, wie weit und ob sie überhaupt schon gebildet sind: wo wir dann, wenn die Antwort ungünstig lautet, uns erst diese Bildung, auch wohl, wenn die bisherige Entwickelung noch nicht einmal das Elementarische dafür erzeugt hat, deren Vorbereitung durch Anderes zur Aufgabe setzen, oder wenn sie verkehrt eingeleitet ist, die Wirkungen hiervon rückgängig machen müssen."

Zu weit würde es uns führen, wenn wir in das Specielle eingehn und darlegen wollten, wie die neue Psychologie in ihrer Anwendung auf die Pädagogik durchgängig sich fruchtbar zeigt; wie durch sie alles innerliche Bilden als ein Zusammenbilden (gleichartiger oder ungleichartiger Entwickelungen) erkannt wird, und zwar so, daß aus dem Zusammenbilden des Gleichartigen sich auf die einfachste Weise die Klarheit des Vorstellens und Erkennens, die Innigkeit des Empfindens, die Kraft des Wollens erklärt, während das Zusammenbilden des Ungleichartigen als die für alle zur Erwerbung von Fertigkeiten und Kenntnissen nöthige Operation erscheint; wie sie dieses Zusammenbilden (Combiniren) als die Hauptthätigkeit bei Erziehung und Unterricht ansehn, alles Erziehen und Unterrichten vorzugsweise als ein Uebertragen und Beschleunigen richtiger und musterhafter Combinationen betrachten läßt; wie sie ebendamit zur Ueberzeugung zwingt, daß erst auf so reichen tausendfältig zusammengesetzten Unterlagen das sich erhebt, was in der ausgebildeten Seele als Verstand, Vernunft, Wille in formeller Einheit erscheint. Man vergl. besonders den Art. Combinationsproceß; nächstdem das unter Verstand, Vernunft, Wille, Gemüth, Religion ausführlich Entwickelte. Uebrigens soll das von uns Gegebene nur anregen zu sorgfältiger Würdigung dessen, was der Meister selbst dargeboten hat. Jedem Pädagogen, der es mit seinem Berufe redlich meint, rufen wir mit Hinweisung auf dieses Dargebotene die Mahnung zu: Sapere aude!

Kämmel.

Psychologische Beobachtung (besonders in der Schule). Je mehr die neugestaltete Psychologie als eine Naturwissenschaft anzusehen ist, desto näher legt sich die Ueberzeugung, daß sie gleich jeder andern Naturwissenschaft, allein auf sorgfältige Beobachtungen sich stützen kann; und jemehr die Pädagogik als eine angewandte Psychologie aufgefaßt und bearbeitet wird, desto mehr muß auch bei ihr die psychologische Beobachtung zu Ehren kommen, als erste Bedingung zu allem gedeihlichen Wirken anerkannt werden. Und zwar nicht blos eine vereinzelte, gelegentliche, lückenhafte Beobachtung, sondern eine umfassende, beharrlich fortgesetzte, immer wieder erneute. In dieser Beziehung ist noch viel Verdienst zu erwerben übrig, und mit Recht hat Beneke angestrengte Thätigkeit nach dieser Seite hin für die weitere Ausbildung der Pädagogik für vorzüglich wünschenswerth gehalten. Er verlangt besonders von den Schulmännern „specielle Beobachtungen über die Entwickelung der Kindercharactere, sowohl in Hinsicht ihrer intellectuellen als ihrer gemüthlichen und moralischen Eigenthümlichkeit. Das allmähliche Anwachsen, die Ausbildung und Gestaltung der herrschenden und regelnden Vorstellungsmassen, ihre Anziehungs- und Abstoßungsverhältnisse, ihre Veränderungen in Folge dieser oder jener äußeren Einwirkungen u. s. w. sind einer so reichen Mannigfaltigkeit fähig, daß die abstracte Wissenschaft nur unvollständig aus sich heraus zu construiren, und also auch von ihrem Standpuncte aus, die practischen Vorschriften nicht in der Besonderheit zu geben im Stande ist, welche für eine sichere Anwendung erfordert wird. Allerdings liegen uns aus früheren Zeiten einzelne Versuche solcher Beobachtungen vor, aber theils ist ihrer eine zu geringe Anzahl, theils auch ihre Ausführung mehr oder weniger unvollkommen: indem sie nicht vollständig und genau genug auf die Entwickelungsverhältnisse und die durch diese bedingten Gründe der Characterbildung eingehen, und nicht lange genug fortgesetzt worden sind." Indeß darf nicht verschwiegen werden, daß grade hiefür in neuester Zeit von dem bei aller Einseitigkeit tüchtigen Scherr in seinem „leichtfaßlichen Handbuche der Pädagogik" Bd. 1 sehr gute Bei-

träge gegeben worden sind. Daß das berühmte Werk der Mad. Necker de Saussure an speciellen psychologisch-pädagogischen Beobachtungen außerordentlich reich ist, davon wird Jeder sich überzeugen, der nur einen Abschnitt desselben gelesen hat. Eben so bietet das „Buch der Mutter" von Anna Child, der man eine ausgezeichnet feine Beobachtungsgabe in der That nicht absprechen kann, viel Treffliches. Ueberhaupt möchten Frauen besonders zu psychologischen Beobachtungen der Kinder geeignet sein, da sie ja überhaupt nach ihrer ganzen Natur grade für das Kleine, Specielle, scheinbar Untergeordnete disponirt sind; namentlich in den ersten Jahren stehen sie den Kindern noch so ganz nahe, mit ihnen in einem so ununterbrochenen Verkehr, daß für diesen Abschnitt des Kinderlebens nur von ihnen ausgedehntere Beobachtungen möchten zu erwarten sein. Für die darauf folgenden Jahre müßten auch von den Vorstehern der Kinderbewahranstalten vielfache Beobachtungen gesammelt werden können. Späterhin werden die Väter und Lehrer bei der Beobachtung in den Vordergrund treten.

Es fragt sich nun aber zuerst: was gehört zu solcher Beobachtung? Vor Allem: genaueste Beachtung der Individualität. Man wird hierbei zu berücksichtigen haben, man wird sich klar machen müssen, von welcherlei Grundstimmung die Urvermögen sind, ob Kräftigkeit, oder Reizempfänglichkeit, oder Lebendigkeit vorwaltend ist; man wird darauf sehn, welchen Einfluß das leibliche Leben ausübt auf das psychische, ob jenes etwa dieses beschränkt und niederhält, oder dieses frei neben jenem zu rascher Entwickelung aufstrebt; man wird dann in's Auge fassen, für welche Objecte das Gedächtniß besonders treu ist und in welcher Form der Combination, in welchen Verbindungen es die Gegenstände am sichersten auffaßt und behält; ähnliche Aufmerksamkeit wird man dem Bilden der Einbildungsvorstellungen, den Versuchen der Gleichnißbildung, der Witzcombinationen, der Urtheile, Schlüsse u. s. w. widmen; nicht geringere dem Entstehen der Neigungen, der Begründung des Willens und Characters, der Richtung, Stärke, Frische der Gefühle. Man wird sodann auch prüfen, welche Perioden die Entwickelung des Kindes durchmißt, wobei von besonderer Wichtigkeit die Uebergänge und die scheinbaren Pausen im Fortschritte sind. In allen diesen Beziehungen kann die Beobachtung nicht scharf genug, nicht speciell genug sein. Man nehme z. B. die Zerstreutheit. Die Oberflächlichkeit leitet dieselbe fast immer von Flüchtigkeit ab, und doch sieht der sorgfältige Beobachter sehr bald ein, daß sie nicht selten ihren Grund in einer großen Kräftigkeit der kindlichen Seele haben kann, vermöge welcher diese das Mitgetheilte mit einer höhern Festigkeit in sich aufnimmt und dabei noch verweilt, während der Mittheilende schon weiter geht und neue Vorstellungen oder Bilder heranführt, die nun natürlich keine rechte Aufmerksamkeit finden. Aber man denke an die oft so verkehrten Urtheile über das Gedächtniß der Kinder. Manche meinen, wenn ein Kind ein gutes Gedächtniß habe, müsse es auch ein gutes Zahlen- oder Wortgedächtniß haben, und wenn man nun in dieser Hinsicht einen Mangel bemerkt, so erklärt man dies vielleicht für allgemeine Dummheit, ohne zu bedenken, daß das Gedächtniß für jedes Object, für jede Classe von Objecten besonders sich bildet, ohne genauerer Beobachtung zu unterwerfen, in welcher Richtung das Kind besonders auffassend thätig gewesen ist, und warum gerade in dieser Richtung. Und so sind manchmal Lehrer unsinnig genug gewesen, Schülern, die vielleicht zu ausgezeichneter wissenschaftlicher Thätigkeit befähigt und berufen waren, vom Studiren abzurathen, weil es mit dem Memoriren von Vocabelreihen und Conjugationsparadigmen schlecht ging. — Aber nöthig ist auch genaueste Beachtung der Erziehungsmittel und des Einflusses, den sie auf die kindliche Seele ausüben. Man sollte im Grunde stets darauf bedacht sein, den Einfluß zu messen, welchen einzelne Mittheilungen, einzelne Unterrichtsgegenstände, einzelne disciplinarische Maaßregeln auf das Kind machen. In der häuslichen Erziehung ist das nicht selten sehr leicht. Da spricht sich das Kind vielleicht ganz ohne Rückhalt über den Eindruck aus, den Etwas auf seine Seele gemacht hat; da treten die Wirkungen manchmal auf überraschende Weise in Nachahmungsversuchen hervor; da läßt sich jedenfalls immer beim Unterrichte durch eine genaue Repetition Sicherheit des Urtheils gewinnen. Aber auch in der Schule ist solche Beobachtung, wenn auch in beschränkterer Ausdehnung und nicht ohne Lücken, möglich, wie dies weiter unten wird zu zeigen sein. — Bei diesem Anschließen an die Individualität auch hinsichtlich der Erziehungsmittel dürften sich dem schärfer beobachtenden Blicke Erscheinungen darbieten, welche man häufig übersieht. So möchte sich zur Evidenz bringen lassen, daß die von Natur mit größerer Kräftigkeit (im Sinne unserer Psychologie) Begabten vorzugsweise für den sprachlichen und mathematischen Unterricht sich gewinnen lassen, während diejenigen, in denen die Lebendigkeit und Reizempfänglichkeit vorwiegend ist, lieber in die bunte, wechselnde Welt, welche die Realien vorführen, eingehen werden. Im Allgemeinen wird sich jedoch auch dann zeigen, daß beim Unterrichte die Rücksicht auf das Objective vorherrschen darf, während bei Erziehung und Disciplin ein möglichst individuelles Anschließen an das in der Seele des Zöglings Gegebene als durchaus nothwendig betrachtet werden muß. — Sehr erschwert wird übrigens diese Beobachtung des Einflusses der Erziehungsmittel an Schulen dann, wenn der Unterricht unter mehre Lehrer vertheilt ist. Was der Unterricht in der Geschichte gewirkt hat, tritt bei Einzelnen vielleicht weniger in den Geschichtsstunden, als vielmehr in den deutschen Sprachstunden, bei den stylistischen Arbeiten, hervor; wenn nun zwei verschiedene Lehrer diese zwei Lehrfächer besorgen, wie viel muß dem Lehrer der Geschichte entgehen! —

Aber dies führt uns zu einem zweiten Puncte hinüber, der uns erklärt, warum man die psychologische Beobachtung vernachlässiget. In Schulen scheint sie nicht wohl über vereinzelte Wahrnehmungen hinauskommen zu können, und da auch weniger nöthig zu sein. — Sie scheint nur in sehr beschränkter Ausdehnung möglich. Wie soll der Lehrer, der täglich 30, 40, 60 und noch mehr Kinder um sich versammelt sieht, in diesem Gewimmel mit seiner Beobachtung sich zurechtfinden und 30, 40, 60 und noch mehr Seelenbilder (daß ich so sage) zugleich in voller Klarheit sich gegenwärtig halten! Und wie beweglich und wandelbar sind die kleinen Geister, wie schüchtern diese, wie pfiffig jene, nie ganz unbefangen sich darstellend unter den Augen des Lehrers! Außerdem aber die

Kürze der Zeit! 3, 4 Stunden täglich, wo die Hauptaufmerksamkeit des Lehrers doch immer auf das Ganze im Unterrichte und in der Disciplin gerichtet ist! Aber die psychologische Beobachtung scheint in der Schule auch weniger nöthig. Der Unterricht ist und bleibt da Hauptsache; auch die sichersten Ergebnisse lassen sich nur unvollständig benutzen; der Ernst der Schulordnung hält alle Individualitäten unter einem Gesetze und verlangt Anbequemung des einzelnen Wollens und Denkens an dasselbe; überdies ist die Individualität der Kinder noch nicht so fest und entschieden ausgeprägt, daß eine ängstliche Berücksichtigung derselben als Pflicht erscheinen könnte; das Haus endlich und das Familienleben ergänzt, was die Schule nicht leistet. — Auch läßt sich nicht leugnen, daß selbst in der häuslichen Erziehung die psychologische Beobachtung meist eine schwere Sache ist. Es gehört dazu viel Geduld und Ausdauer, viel Verleugnung der bei Eltern so häufigen Neigung, in den Kindern Vorzüge aller Art, Talent, Genie zu sehn.

Nichts desto weniger ist solche Beobachtung unerläßlich, auch in der Schule. Nur durch sie ist Vermeidung vieler Mißgriffe und ein im Wesentlichen sicherer Erfolg möglich. Der treue psychologische Beobachter allein wird die rechte Mittelstraße zu finden wissen zwischen dem Zu-hoch und dem Zu-niedrig im Unterrichte, zwischen dem Zu-viel und Zu-wenig, zwischen der Uebergründlichkeit und der Oberflächlichkeit; nur ein solcher wird in der Disciplin weder zu schroff noch zu nachsichtig, weder zu gemessen noch zu beweglich, weder ein Orbilius noch ein Possenreißer sein. Ein solcher wird es vielleicht dahin bringen, daß keiner seiner Schüler unangeregt bleibt, keiner theilnahmlos für irgend einen Gegenstand des Unterrichts, daß keiner auf selbstgesuchte Bahnen und auf Irrfahrten abschweift, keiner verstört wird, keiner ohne Liebe zur Schule, keiner ohne Liebe zum Lehrer selbst ist. Nur ein solcher Beobachter wird die schwere Kunst verstehn, im Unterrichte wie in der Disciplin den Gesammtzweck fest im Auge zu behalten und zugleich die Bedürfnisse der Einzelnen in größerer Ausdehnung zu berücksichtigen.

Und eine solche Beobachtung ist möglich, auch in der Schule. Noch fehlt uns eine durchgebildete pädagogische Zeichenlehre. Was früher J. Huarte und Chr. Garve, und vor Kurzem Theob. Fenner (in seiner kleinen Schrift: Ueber die Prüfung der Anlagen zu den Wissenschaften. Ein Beitrag zur pädag. Zeichenlehre. Hanau, 1842) gegeben haben, das sind nur wackere Anfänge. Natürlich können auch hier nur Andeutungen gegeben werden. Weiteres vielleicht später. — Zuerst bieten sich der Beobachtung die physiognomischen Merkmale dar. Die Physiognomik ist allerdings auch nach Lavater's genialem Versuche eine sehr unsichere Wissenschaft und es möchte namentlich für den Pädagogen sehr schwierig, ja bedenklich sein, eine Anwendung derselben zu unternehmen; aber dennoch machen wir immer wieder im täglichen Leben von dem Aeußern der Menschen Schlüsse auf ihr Inneres, die vielleicht nur in den seltensten Fällen grabezu falsch sind, und auch den Kindern gegenüber bildet sich uns oft unwillkürlich nach ihrem Aeußern ein Urtheil über ihr Inneres. Gang und Haltung, die Sprache, der Mund, das Auge, dieser Spiegel der Seele, lassen mit Recht auf die Eigenthümlichkeit eines Kindes schließen, und das Recht ist um so größer, je größer die Vorsicht ist und je weniger vorgefaßte Meinungen vorwiegend sich dazwischen drängen. Indeß werden die physiognomischen Merkmale weder ein vollständiges Urtheil möglich machen, (denn sie sind weit mehr der Ausdruck der Neigungen und Gewohnheiten, als der Denkthätigkeit), noch ein sicheres, (denn sie werden bei Kindern immer nur in unbestimmter Ausprägung erscheinen), und jedenfalls ist in Rechnung zu bringen, daß das Aeußere auch bei Kindern schon durch äußere Einflüsse in einer Weise individualisirt wird, daß kaum zu unterscheiden ist, wieviel jenem zugeschrieben werden muß und wie viel der nach Außen gehenden Bildungskraft der Seele. Die Kraniosc opie, auf welche Fenner hinweist, dürfte bei Kindern keiner Anwendung fähig sein, am wenigsten in der Schule. — An die physiognomischen Merkmale schließen sich nun aber die im äußern Verhalten überhaupt liegenden Merkmale. Nur einige Andeutungen. Ein Schüler hat das für den einen Unterrichtsgegenstand bestimmte Heft in größter Ordnung und Sauberkeit, das für einen andern zu führende nachlässig, flüchtig, ungleichmäßig; da ist ein Schluß auf Vorliebe für jenen Gegenstand vollkommen sicher, wenn die Forderung der Ordnung in beiden Fällen gleich ernst. Oder man beobachte das Thun unmittelbar nach Lob oder Tadel; man benutze die Pausen, wo die Zügel weniger straff angezogen sind und die Schüler sich weniger beobachtet glauben, zu sehn, ob sie stumm und steif dasitzen, oder in unruhiger Bewegung sind, ob sie mit Tändeleien die Zeit ausfüllen, oder irgend wie mit ihren Büchern sich beschäftigen, ob sie unter sich harmlos verhandeln, oder den Lehrer nach Diesem oder Jenem fragen. — Viel schärfer wird man jedoch in die Seele der Kinder blicken, wenn man sie zu vertrauterem Einzelgespräche zu bringen weiß. Gereiftere haben oft ein Bedürfniß, mit einem Lehrer, der ihr Vertrauen gewonnen hat, über einzelne Gegenstände, die ihre Seele beschäftigen, vielleicht beunruhigen, zu sprechen; diesem Bedürfnisse muß man entgegenkommen. Und man wird leicht unterscheiden können, ob wirkliches Bedürfniß, oder Eitelkeit sie hergeführt habe. — Daß Repetitionen und, wenn die innere Entwickelung im Uebergange zur Selbstständigkeit ist, freie Arbeiten, dem Lehrer, welcher sehen will, ungemein viel sagen, bedarf keiner Auseinandersetzung. — Wichtig bei diesen Beobachtungen ist nun aber besonders dies, daß man, wie sorgfältig man auch das Einzelne in Betracht ziehen wird, zu einer Auffassung der Gesammteigenthümlichkeit des Schülers zu kommen sucht, in welcher alle Einzelheiten zusammenklusen, aus welcher dann auch mehr und mehr alle Einzelheiten sich erklären. Nur ein Beispiel. Ein Schüler erscheint dem Lehrer als ein langsamer Kopf; aber es drängt sich diesem zugleich die Ueberzeugung auf, daß jener in sich kräftig arbeitet. Da ist Hoffnung auf eine erfreuliche Entwickelung. Es geht vielleicht eine Zeitlang so langsam, daß ein oberflächlich beobachtender Lehrer ungeduldig werden und zu einem Verwerfungsurtheile sich verirren könnte; aber die Schwingen werden sich regen, der junge Adler wird steigen. Der sorgfältige Beobachter wird sich sagen, daß, wie im Einzelnen ein Begriff, ein Urtheil in demselben Maaße langsamer sich bildet, als die Zahl der Spuren von Vorstellungen, welche zu einem Begriffe oder Urtheile

zusammenfließen, größer ist, so auch im Ganzen und Großen diejenige psychische Entwickelung langsamer vor sich gehen muß, in welcher viele innere Bildungen neben einander gegeben sind und zur Ausgleichung und Verknüpfung streben. Dieses innere Arbeiten läßt manchmal ziemlich lange die Seele unbeholfen, ja dumm erscheinen, während eine lebhafte Natur auch das flüchtig Angeeignete nach Außen gut zu verwenden weiß und in den Augen des unerfahrenen Mannes als glänzende Fähigkeit, als Genie besitzend erscheint. Würdigt man nun aber jenen langsamen und doch kräftigen Geist in seiner Totalität, dann wird mehr oder weniger alles Einzelne verständlich, als Manifestation des innern Ringens und Gährens, und die Geduld fehlt nicht, die Stunde des Durchbruchs abzuwarten. — Ob es gut sei, die über einzelne Schüler gesammelten Erfahrungen und Beobachtungen in einem Diarium zu verzeichnen, das möchten wir bezweifeln. Theils sind viele Beobachtungen so feiner Natur, daß es unmöglich ist, sie in entsprechende Worte zu fassen, theils erfordert diese Aufzeichnung, wenn sie nützen sollte, so viel Zeit, daß keinem Lehrer eine solche angesonnen werden kann. Die Hauptsache ist, daß der Lehrer von den einzelnen Schülern ein klares und täglich vervollständigtes und weiter ausgeführtes Bild in sich trage. — Natürlich wird er sich auf sein alleiniges Urtheil nicht unbedingt verlassen dürfen. Er hat Berathung mit den Collegen, wo deren an seiner Seite stehn, und mit den Eltern nöthig. Manche Kinder sind ja zu Hause ganz andere, als in der Schule, und die häuslichen Verhältnisse, die häusliche Zucht wirkt vielfältig in das Leben der Schule herüber. Man denke an die unglücklichen Kleinen, welche daheim unter einer eisernen Ruthe stehn und dafür in der Schule durch Ausgelassenheit sich entschädigen; an die kaum weniger beklagenswerthen, welche frühzeitig ihre Mutter durch den Tod verloren haben und nun in der Schule einen bedauerlichen Mangel an Gemüthlichkeit offenbaren; an andere, denen von einem ungeduldigen Vater beständig vorgepredigt wird, daß sie Dummköpfe seien und die in der Schule sich für milde Verweise abgestumpft zeigen, ja vielleicht ganz harmlos in dem Gedanken sich wiegen, daß sie als Dummköpfe auch weiter nicht viel zu lernen brauchen; an solche, in denen das Haus unverständigerweise die Genußsucht groß gezogen, und die dann in der Schule keiner geistigen Anspannung fähig sind. Gut ist es, wenn der Lehrer in einzelnen Fällen einen unmittelbaren Einblick in das häusliche Leben thun kann, da die Urtheile der Eltern über ihre Kinder oft so unzuverlässig sind. Daß übrigens damit zur psychologischen Beobachtung der Kinder die schwierigere der Eltern tritt, ist einzusehen. „Es wäre auch, sagt Fenner sogar, zur Beurtheilung der Anlagen des einzelnen Schülers nicht unwichtig, daß man die Entwickelungsgeschichte der Geisteskräfte der Eltern kennte. Denn ob uns gleich über die Fortpflanzung der Anlagen eine bestimmte Kenntniß abgeht, so ist doch, auf Erfahrung gestützt, zu vermuthen, daß, wenn ein Knabe bis zu einer gewissen Zeit seinem Vater ähnlich sich entwickelt hat, diese Aehnlichkeit auch ferner Statt finden werde. Auch von älteren Geschwistern läßt sich hier auf jüngere ein Schluß machen, den ich schon öfters wohl begründet gefunden habe. So kenne ich Familien, in denen sich fast ohne Ausnahmen gescheute Knaben und kaum mittelmäßige Männer finden. Es tritt bei allen in einer ziemlich bestimmten Lebenszeit eine, zuweilen unerklärliche Erschlaffung ein, die aber bei näherer Kenntniß der Sachen sich wohl erklären lassen würde. Natürlich ist ja in etwa Statt findender sehr ähnlicher Beschaffenheit der Individuen einer Familie eine ebenso ähnliche Entwickelung zugleich angegeben. Wären doch viele Eltern fähig und wahrheitsliebend genug, in dieser Beziehung dem Lehrer mit Aufschlüssen an die Hand zu gehn!"

Die Möglichkeit ausgedehnter psychologischer Beobachtung auch in der Schule und der Erwerbung einer ausgezeichneten Beobachtungsgabe würde durch Urtheile von Schulmännern, welche in dieser Beziehung tüchtig gewesen, am besten sich darthun lassen. Wir erinnern hier nur an Spilleke, von dem Wiese erzählt, daß er oft kaum in einer Classe eingetreten, dem darin eben thätigen Lehrer über einzelne Schüler Bemerkungen zu geben wußte, die als durchaus treffend anerkannt werden mußten. Kämmel.

Psychologischer Materialismus. Die Betrachtung des Menschen geht entweder von einem physiologischen Standpuncte aus und sucht durch immer feinere Synthesis auch das Seelenleben desselben zu erklären, oder sie stellt sich auf einen psychologischen Standpunct und bemüht sich, auf analytischem Wege das Wesen des Menschen zu begreifen. Bei jener Betrachtungsweise erscheint der Mensch im Grunde nur als eine mechanisch-chemisch-galvanische Composition und das psychische Leben, so weit man es anerkennt, wird noch möglichst nach körperlichen Gesetzen, aus körperlichen Theilen und Kräften erklärt, wo dann die Entwickelungen der menschlichen Seele als Producte, oder gar nur als Symptome der körperlichen Entwickelungen gedacht werden. Das ist aber eben ein mehr oder weniger grober Materialismus, der dem Edelsten nicht nur seine Selbstständigkeit, sondern fast seine Existenz abspricht, und doch so ohnmächtig ist in seinen Bestrebungen, daß er auch in den feinsten Organisationen des menschlichen Körpers, wie etwa im Gehirn, nicht einmal die Parallele eines Gedankens nachzuweisen vermag. Dieser psychologische Materialismus ist jedoch in Deutschland unter den Psychologen selbst nie zu besonderer Geltung gekommen, und dürfte jetzt auch den Physiologen nach und nach verdächtig werden.

Da ist es nun sonderbar, daß gegen Beneke's Psychologie, welche dem tiefer Eindringenden als die entschiedenste Widersacherin alles Materialismus auf dem Gebiete des Seelenlebens erscheinen muß und die lieber auch das leibliche Leben dem materialistischen Secirmesser entziehen möchte, wiederholt der Verdacht des Materialismus ausgesprochen worden ist. Für die oberflächlichen Geister liegt allerdings in seiner Terminologie eine scheinbare Hinneigung dazu angedeutet (s. oben Band I. S. 222); aber auch nur für diese, und nachdem B. in seiner Schrift „Das Verhältniß von Seele und Leib," in seinen „Erläuterungen über die Natur und Bedeutung meiner psychologischen Grundhypothesen" sich mit der größten Entschiedenheit gegen jenen Verdacht verwahrt und in seinen eigentlich psychologischen Werken überall auf die entgegengesetzte Seite mit Nachdruck sich gestellt hat, gehört böser Wille dazu, jene Meinung zu wiederholen. — Wir können hier nicht auf das Specielle uns einlassen; da aber in die-

sem Werke so vielfach die Anwendung der genannten Psychologie auf Pädagogisches versucht worden ist, scheint eine Berührung des Gegenstandes nicht umgangen werden zu können. —

B.'s Psychologie kann 1) schon deshalb keine materialistische sein, weil sie sich durchaus auf das Selbstbewußtsein und die Zergliederung der in denselben hervortretenden Thatsachen gründet. Dabei aber kann nichts Materielles aufgenommen werden. Denn was ist das Selbstbewußtsein? Doch nur das Bewußtsein, welches die Seele über sich selbst, über ihre Zustände und Entwickelungen hat. Diese spiegeln sich unmittelbar nur in jenem ab, können wahrhaft nur durch jenes, äußerlich, d. h. durch die Sinne, nur in sehr beschränktem Maaße erkannt werden. Was wir durch die Sinne von uns wahrnehmen, ist unser Leib und das von der Seele aus auf diesen Gewirkte. So ist zwischen Seele und Leib hinsichtlich der Erkenntniß derselben eine scharfe Linie gezogen, die keine Vermischung zuläßt. Eben so wenig ist 2) bei der Bestimmung des realen Verhältnisses von Seele und Leib irgend eine Hinneigung zum Materialismus bemerkbar. Allerdings denkt B. Seele und Leib in einer so innigen Verbindung, daß beide in einer parallelen Entwickelung erscheinen. Er legt den Wahrnehmungen von unserm Leibe als eigentliches Sein gewisse Systeme von Kräften unter, die in ihrer Entwickelung im Wesentlichen denselben Gesetzen folgen, wie die Systeme der psychischen Kräfte, so daß bei diesen und bei jenen Aufnahme äußerer Reize (s. d. Art. Reiz), das Beharren von Spuren (s. d.), die Anziehung des Gleichartigen, die Ausgleichung der beweglichen Elemente (s. d.) Statt findet. „Eine genauere wissenschaftliche Beobachtung nun läßt keinen Zweifel übrig, daß das Streben zur Verbindung des Gleichartigen und das zur Ausgleichung der beweglichen Elemente eben so zwischen Seele und Leib, wie in jedem derselben einzeln, Statt finden. Die Vorstellungen und Gefühle treten am liebsten mit den ihnen (in Hinsicht des Grades, der Art der Erregung u. s. w.) gleichgestimmten leiblichen Zuständen in Verbindung, und die Erregungen der Seele werden auf den Leib, und umgekehrt, oft mit erstaunlicher Schnelligkeit, nicht nur im Allgemeinen, sondern nach bestimmten Verknüpfungsverhältnissen übertragen, welche durch ein früheres Zugleich oder Nach-einander bleibend begründet worden sind." (Vgl. Bd. I. S. 804). Ueberdies aber hebt B. noch besonders hervor, daß die leiblichen Systeme unter besondern Umständen auch bewußt und somit zu Elementen unsers psychischen Lebens werden können, im Verhältniß, in welchem er die qualitative Verschiedenheit zu einer Gradverschiedenheit werden läßt. — Allein aus diesem Allen folgt nichts Anderes, als daß für B. das leibliche Leben im Grunde ein untergeordnet seelisches, nicht dieses ein potenzirtes leibliches ist. Es liegt hierbei auf der Hand, welche Folgerung die kirchliche Auferstehungslehre daraus für sich ableiten könnte. — Wenn sodann 3) B.'s Lehre von den Spuren den Schein einer materialistischen Ansicht haben kann, so vernichtet er doch diesen Schein sogleich, indem er darauf aufmerksam macht, daß durch bloße gleichartige Vervielfachung nichts Geistiges entstehen könnte, wenn nicht der Grundcharacter des Geistigen schon in dem Elementarischen gegeben wäre, welches sich in dieser Weise vervielfacht. „Aus den sinnlichen Auffassungen könnte nicht der klar-bewußte Begriff hervorgehn, wenn nicht die Grundlage Desjenigen, was das klare Bewußtsein bestimmt, schon in jenen sinnlichen Auffassungen gegeben wäre: nur zu schwach, zu einfach, als daß es schon darin mit diesem Bewußtsein hervortreten konnte. Hierfür bedarf es erst seiner Vervielfachung. Während also nach der bisherigen Ansicht der geistige Character nur einigen Entwickelungen der menschlichen Seele eigen sein, gleichsam nur in einem Winkel derselben seinen Ursprung haben, die sinnlichen Entwickelungen aber, und deren Reproductionen, desselben entbehren sollten; so erscheint uns jetzt die menschliche Seele als durch und durch geistig. Es ist gar nichts Ungeistiges in ihr gegeben: keine einzige sinnliche Empfindung, welche der sinnlichen Empfindung eines Thieres gleich wäre; sondern in allen findet sich eine höhere Kräftigkeit, welche die Grundwurzel des Geistigen ist." Kl.

Pulttische (Subsellien). Ueber die Pulttische haben wir schon in dem Art.: „Geräthschaften in der Schule" (Th. I. S. 763 f.) das Hauptsächlichste gesagt. (Vgl. auch Th. II. S. 180). Hier tragen wir nur noch einen Ausspruch J. M. Scholand's nach, der in mehren seiner Schriften die physische Erziehung ins Auge gefaßt hat. In einem Aufsatze „Ueber Schulräume und deren Einrichtung" (Allg. Anzeiger und Nationalzeit. der Deutschen. 1843. Nr. 235 f.) sagt Scholand:

„Die in den Classen befindlichen Bänke und Tische (Schultafeln) sollten so eingerichtet sein, daß für jedes Kind zwischen denselben ein Raum von 14 Zoll stattfände. Erstere können 15 bis 18 Zoll, letztere 25 bis 30 Zoll hoch sein, je nachdem die Schüler größer oder kleiner sind. Das Herunterhängen der Beine an zu hohen Bänken ist, so wie das Sitzen an zu hohen Tischen, der Gesundheit der Kinder ungemein nachtheilig; nicht zu gedenken, daß die Schüler an zu hohen Tischen den Büchern und Arbeitsgegenständen mit den Augen zu nahe kommen, wodurch die jetzt so häufig vorkommende Kurzsichtigkeit befördert wird. Deshalb sollte die Schuljugend überall angehalten werden, beim Arbeiten so viel als möglich immer gerade zu sitzen und die Augen 12 bis 14 Zoll von den Arbeitsgegenständen entfernt zu halten. Es ist bemitleidenswerth, wie hier und da, sowohl in der Schule, als auch im elterlichen Hause, die Kinder lesen, schreiben und arbeiten; wie sie da zusammengesunken, gleichsam mit der Nase auf den Büchern, Stickrahmen und andern Arbeitsgegenständen liegen."

„Die Entfernung der Bänke von den Tischen darf weder zu weit noch zu nah sein; denn im erstern Falle sitzt das Schulkind nur halb, im zweiten leidet durch Annäherung die Brust. Auch sollten die Tische und Bänke der bessern Uebersicht wegen terrassenförmig und so weit von einander gestellt werden, daß die Schulkinder zwischen denselben bequem gehen und stehen können. Da die Kinder sich in der Regel abgemattet und unbehaglich fühlen, wenn sie ununterbrochen stundenlang still gesessen haben, so ist es ihnen eben so erwünscht als heilsam, wenn sie während des Unterrichts auch zuweilen auf einige Zeit stehen können."

„Die Bänke sollten auch überall mit Lehnen versehen sein, um den Kindern beim anhaltenden Sitzen

zuweilen einen Stützpunct für den Rücken bieten zu können. Das mehrstündige Sitzen auf den Bänken und Schemeln ohne Lehnen, wie dies leider in den meisten Schulen noch üblich ist, schwächt ungemein die Muskeln, welche Rückgrath und Rumpf tragen. Nicht selten pflegen Kinder, welche einen großen Theil des Tages auf solchen Subsellien sitzen müssen, ohne einen Stützpunct für den Rücken zu finden, schief zu werden, oder wohl gar eine Krümmung des Rückgrathes zu erleiden."

„Doppelsitzige Bänke, an welchen die Schüler einander gegenüber sitzen, sollten in Lehrzimmern nicht vorkommen, weil die Schulkinder, der zu nahen Berührung wegen leicht durch Plaudern und andere Neckereien Störungen zu veranlassen pflegen. Auch können die Schüler bei einer solchen Einrichtung beim Arbeiten nicht das gehörige Licht haben." —

Damit vergleiche man Zerrenner's Meinung über diesen Gegenstand:

S. C. C. G. Zerrenner Ueber eine zweckmäßigere Einrichtung des Schulwesens in kleineren Städten. Magdeburg, 1832. (S. 36 f.).

„Am zweckmäßigsten und bequemsten ist es, die Subsellien so einzurichten, daß immer ein Tisch mit der dazu gehörigen Bank unten durch einen starken Stollen verbunden ist, auf welchem ein Fußbret befestigt wird."

„Die Tischblätter dürfen nicht zu schmal und nicht zu schräg, und unter dem Tisch- oder Pultbret muß noch ein Bret angebracht sein, auf welches die Kinder ihre Bücher, welche sie gerade nicht brauchen, legen können. Dieses Bret muß aber so angebracht sein, daß die Schüler nicht mit den Knieen daran stoßen, weil sie sonst beim Schreiben an der richtigen Körperhaltung gehindert werden."

„Oben in dem horizontalen Theile des Pulttisches müssen die Dintenfässer so angebracht sein, daß sie nicht umgestoßen und zerbrochen und nach gemachtem Gebrauche verschlossen werden können."

„Auch die Stellung der Pulttische ist keineswegs gleichgiltig. Sie müssen so stehen, daß alle Kinder stets den Lehrer vor Augen haben, und er allen in's Gesicht sehen kann; daß, wo beide Geschlechter in einem Zimmer unterrichtet werden, diese durch einen ziemlich breiten Gang getrennt sind; und daß der Lehrer hinter jedem Pulttische, oder doch hinter je zweien, durchgehen kann, was besonders in den Schreib-, Zeichnen- und Tafelrechenstunden höchst nöthig ist; auch müssen die Kinder ohne Klettern und Uebersteigen zu jedem Platze gelangen können. Man hat, in der Meinung, der Lehrer könne die Schüler besser übersehen, die Pulte in manchen Schulen terrassenmäßig, nach hinten zu höher, machen lassen; alles dies ist ganz unzweckmäßig und führt viele und große Unbequemlichkeiten herbei. Weit zweckmäßiger ist es, den Standpunct des Lehrers so zu erhöhen, daß von ihm aus alle Schüler bequem übersehen werden können." *)

K—sch.

*) In dem zu Grimma im Verlags-Comptoir im J. 1838 erschienenen Ephoralboten Nr. 76 bemerkt Jemand: „Nach meiner langjährigen Erfahrung sind Pulttische nicht nachtheilig, sondern nur zweckmäßig, wenn ihre Abhängigkeit nur gering (etwa 12—15 Grad) ist und die Leiste nicht durchgeht, sondern da fehlt, wohin die Arme zu liegen kommen. Daß jetzt mehr Kinder, wie früher, eine erhöhete rechte Schulter bekommen, rührt jedenfalls mit daher, daß sie jetzt in der Schule und zu Hause viel schreiben müssen, und wegen Mangel an Raum den linken Arm gewöhnlich nicht unterstützen können." D. Red.

Pünctlichkeit. Daß Eltern und Lehrer überall auf Pünctlichkeit und Vollständigkeit bei ihren Kindern und Zöglingen halten sollen, mag wohl eine erkannte Pflicht sein; aber wird sie auch geübt; wird die unter dem Schutz der Erziehung stehende Jugend auch immer ernstlich angehalten, Alles pünctlich und vollständig, genau und sorgfältig zu thun und alle Halbheit, Saumseligkeit, Nachlässigkeit zu bekämpfen?

Es gibt bekanntlich eine leichtbewegliche Naturart. Diese wird schon in den ersten Jahren des Kindes dadurch sichtbar, daß es ruhig, wiewohl nicht zu lange, nach einem Gegenstande hinsieht, eben so auf das Gehörte merkt, doch sich leicht wieder auf einen andern Gegenstand hinwendet. Es ist bereit zum Gehorchen, zum Geben, zum Weinen wie zum Lächeln, zur Freude wie zur Betrübniß, zur Lust wie zur Unlust; aber weder mit besonderer Heftigkeit, noch für die Dauer. Es gibt sich leicht hin, fühlt sich aber nicht lange behaglich, und langt wieder nach der Mutter oder der Wärterin. Es liebt die Veränderung und steht jedem Eindruck offen, der aber bald wieder erlöscht. So wächst es bis zu den Schuljahren heran, und unter mannigfaltigen Schattirungen wird sich dann seine Naturart schon ausgebildet haben, je nachdem die Erziehung im elterlichen Hause beschaffen war. Ein solches Kind von beweglicher Naturart kann dem Lehrer Freude machen durch seine Willigkeit, Gutmüthigkeit und Folgsamkeit, aber auch Aerger und Verdruß durch Flatterhaftigkeit, Faselei, Leichtsinn, Mangel an Ausdauer, tändelhaftes Wesen, Spielerei und Zerstreuung. In Beibringung der Kenntnisse, welche Nachdenken (z. B. Rechnen) oder ausdauernde Geduld (wie Schönschreiben und Zeichnen) erfordern, wird er seine Noth mit ihm haben.

Solche bewegliche (sanguinische) Kindesnatur zu beherrschen, zu erziehen, zu veredeln, zu bilden, dazu wird freilich eine weise, ernste, ausdauernde Erziehung erfordert. Gewöhnlich wirkt hier die häusliche Erziehung ganz verderblich ein; es wird oft im Hause eine Nachsicht, oder vielmehr eine Nachlässigkeit geübt, die der kindlichen oft gleich kommt, welche letztere sich dann leicht bis zur Liederlichkeit, Ordnungslosigkeit und völligen Unbrauchbarkeit für bestimmte Geschäfte und Ausrichtungen steigert. Was das Kind nicht recht oder nicht pünctlich, wie es geboten ist und nicht vollständig, wie es sein soll, thut oder ausrichtet, das thut und ergänzt die Mutter, oder der Vater, oder ein Dienstbote. Solchen Kindern muß überall nachgegangen, nachgebessert werden, sie thun Alles nur halb, oft nicht am rechten Orte, nicht zu rechter Zeit, nicht auf rechte Weise. So wächst allmählich in ihnen ein unordentliches, nachlässiges Wesen heran, das, an Halbheit gewöhnt, zu pünctlicher und vollständiger Verrichtung der Haus-, der Berufs- oder Amtsgeschäfte wenig oder nichts taugt. Es werden untaugliche Lehrlinge, es werden untaugliche Dienstboten, es werden untaugliche Lehrherren und Herrschaften, und weiter hinaufgesehen, untaugliche, zum Erziehen Anderer untaugliche Väter und Mütter, Lehrer und Erzieher. Wie sehr haben daher vor Andern die letztern Ursache, sich selbst sorgfältig zu erziehen und in allen ihren Geschäften sich an

Pünctlichkeit, Ordnung und Genauigkeit zu gewöhnen, damit sie um so leichter im Stande sind, auch Andere oder zunächst ihre Kinder und Zöglinge an diese Tugenden frühzeitig und beharrlich zu gewöhnen. Durch Pünctlichkeit und Ordnung werden unsere Geschäfte erleichtert, Ordnung und Pünctlichkeit in unsern Geschäften und Verrichtungen gewährt bedeutende Vortheile. Es bleibt daher für Eltern und Lehrer eine überaus wichtige Regel: „Halte bei deinen Kindern und Zöglingen auf Pünctlichkeit, Ordnung und Vollständigkeit in allen Stücken." Der Lehrer darf sich folglich nicht entbrechen, schon ihr Aeußeres manchmal zu mustern, zu untersuchen, ob sie die nöthigen Schulsachen mitgebracht haben, und was sie vergessen, muß er sie sofort holen lassen; in ihrem Sprechen darf er ihnen kein ausgelassenes Wort, keine verschluckte Sylbe, keinen vernachlässigten Buchstaben übersehen; kurz im Reden und Thun, im Antworten, Auflösen, Arbeiten muß Alles pünctlich und vollständig geschehen. Wie für die Schule überhaupt, so insbesondere bei den Kindern von beweglicher Naturart kann dem Lehrer diese strenge Genauigkeit nicht genug empfohlen werden. 7.

Pustkuchen (Friedr., Dr. phil.). Obschon dieser — als Schriftsteller Glanzow genannte — Mann sich als geistig reich begabten zeigte, so war doch an ihm eine entschiedene Feindseligkeit gegen alle neue Schulverbesserungen deutlich bemerkbar; und auch deshalb mag seiner in diesem dem Schulwesen gewidmeten Werke gedacht werden. Die anerkannten Feinde eines guten Werkes müssen ja oft zur Förderung und Verherrlichung desselben wirken, ohne daß sie es wollen. Der Himmel muß sich zuweilen selbst am hellen Tage in ein nächtliches Dunkel verhüllen, damit dann die Sonne um so herrlicher hervorglänze. P. ward am 4. Febr. 1793 zu Detmold geboren und vollendete seine Laufbahn als Pfarrer zu Wiebelskirchen bei Trier am 2. Jan. 1834.

P.'s schriftstellerische Celebrität wurde durch die „falschen Wanderjahre" begründet, in welchen er eine bittere, absprechende, nur selten ganz gerechte Kritik über den Dichter Goethe gab. Daß es ihm selbst nicht an poetischem Talent gebrach, haben seine Schriften zu Tage gelegt. S. Guden, Chronologische Tabellen. S. 277. Eben so bitter, absprechend und ungerecht war er als pädagogischer Richter. „Man muß es bedauern, sagt Harnisch in seinem „Volksschullehrer" (Halle, b. Anton. Bd. 4. Hft. 2. S. 135 f.), daß dieser Mann, der an vielen Stellen so manches wahre Wort sagt, wie von einem bösen Geiste geplagt ist, der ihm ein wunderliches Gaukelspiel mit der Volksschule macht. Sein Grimm gegen alle neuere Schulverbesserung, woran allerdings viel zu tadeln ist, geht so weit, daß er selbst alle Empörungen, Umtriebe und sonstigen geistigen Pestilenzen und Seuchen von ihnen ableitet. Ja, Alles, was die Kirche verschuldet hat, das muß die Schule tragen. — Es ist gut, daß er der Schule die Wahrheit sagt, und ich glaube, daß auch manches seiner Worte nützen wird; aber sein Toben und Poltern ist ein unchristliches Eifern, ohne Liebe. Er fährt wie ein wüthender Bursche in den Wald hinein und hauet, ohne Weiteres, Trocknes und Grünes nieder, weil er bemerkt hat, der Wald wachse zu hoch."

Sein erstes dahin bezügliches Werk erschien 1824 unter dem Titel: „Kritik der Schulen und der pädagogischen Ultra's." Vergleiche dazu die interessante „Mit- und Einsprache zu der Beurtheilung von Glanzow's Kritik der Schule." Rossel's Rheinisch-Westphäl. Monatsschrift Bd. 4. S. 43., 250 u. 269. In derselben Zeitschrift setzte P. seine Kritik über Volksschulen unter dem Titel: „Ansichten über das Volksschulwesen und was damit zusammenhängt," fort im 6. bis 8. Bde., womit zu vergleichen sind die „Ansichten über die Ansichten des Herrn Dr. Fr. P.-Glanzow." Von Adolph Bornheim ebendaselbst. P.'s zweite pädag. Hauptschrift war: „Schule und Haus. Dargestellt von —." Elberfeld, Büschler'sche Verlagsbuchh. 1832. Der sel. Schwarz sagt in seinem Werke „Die Schulen" (Leipzig, 1832) darüber: „Ein geistreiches Buch, das die Schulen besonders in's Auge faßt und über ihre inneren und äußeren Verhältnisse Vieles sagt, das Beherzigung verdient, und in mehreres Specielle eingeht. Wenn aber der Verf. die Volksschulen von der Kirche und der Aufsicht der Geistlichen in solcher Weise emancipiren will, daß ein eigener Schullehrerstand bestehe, und daß doch der Geistliche die Aufsicht über die religiöse Bildung führe, so läßt sich die Ausführbarkeit nicht absehen." Mögen diese letzteren Aeußerungen des scharfsinnig sehenden S. einen lebendigen Eindruck bei diesen und jenen angehenden Schulmännern machen, welche Pustkuchen's unüberlegte Ansicht theilen und sich, wie uns dünkt, als wirkliche Feinde des Schulwesens zeigen, wie auch Pustkuchen.

Im Jahre 1829 gab P. eine pädag. Zeitschrift unter dem Namen „Levana" heraus, von welcher jedoch nur 7 Hefte erschienen sind. Späterhin erschienen die darin enthaltenen Aufsätze, welche allgemeines Interesse darboten, als besondere Schrift unter dem Titel: „Abhandlungen aus dem Gebiete der Jugenderziehung von Pustkuchen-Glanzow, Hermann Harleß u. A. m." Rinteln, Oswald. 1835. — Noch nennen wir Desselben „Kurzgefaßte Geschichte der Pädagogik, oder gedrängte Darstellung des Entstehens, Wesens, Zusammenhanges und Wechsels der herrschenden Ansichten über Erziehung und Bildung." Rinteln, 1830. S. Allg. S.-Z. Jahrg. 1840. Nr. 178.

Pythagoras. Dieser griechische Weise, der 580 vor Christus zu Samos, einer jonischen, durch musikalische Bildung und politische Entwickelung schon frühzeitig hervorragenden Insel geboren ward, kann als der erste innere Erzieher (wie Lykurgus ein äußerer) eines vollendeteren Menschenkreises, der durch Selbstbeherrschung Andere beherrschen sollte, angesehn werden, er war Erzieher durch die harmonische Seelen- und Körperdiätetik in Vereinigung, durch die echte Seelenreinigung vermittelst der Künste (Musik) und der Arbeit, durch tägliche Selbstprüfung und echt practische Selbststärkung des Gleichmuths. Doch wir betrachten ihn, soweit es die engen Schranken der pädag. Real-Encycl. erlauben, etwas näher.

Wollen wir die pädagogischen Systeme, welche von hellenischen Philosophen ausgegangen sind, genauer kennen lernen, so haben wir uns lediglich an Pythagoras, Plato und Aristoteles zu halten, welche in ihren pädagogischen Ueberzeugungen und Bestrebungen echt hellenisch die Idee des Schönen und die Entwicke-

lung des Menschen zu dieser Idee festhalten, dabei jedoch von ganz verschiedenen Prinzipien ausgehen und sich an verschiedene Gestaltungen des Lebens anlehnen. Plato's und Aristoteles Pädagogik liegt der Hauptsache nach in der pädag. Real-Encycl. vor.

Pythagoras hat nichts Schriftliches hinterlassen, und die Erziehungsgrundsätze, welche als in der Pythagorischen Schule geltend aufgestellt werden, sowie die Nachrichten über diese Schule selbst, rühren aus einer so späten Zeit her und tragen wenigstens zum Theil das Gepräge der Unwahrscheinlichkeit oder doch der Erfindung so bestimmt an sich, daß selbst die allgemeinsten Umrisse, wie sie zur Formirung eines Bildes von dem Pythagoreischen Bunde gegeben werden, nicht für historisch sicher gehalten werden dürfen. Darum wie des Pythagoras Philosophie, so ist auch sein Leben in vielfaches Dunkel gehüllt, und hat sich im Laufe der Zeit im Munde des Volkes ganz mythisch gestaltet, bis es endlich von späteren Biographen, besonders von Diogenes Laertius, der oft compilatorisch und unkritisch verfährt, — von Porphyrius und Jamblichus im dritten und vierten Jahrhunderte nach Christus, so wie es sich nach dem allgemeinen Glauben gestaltet hatte, aufgefaßt und niedergeschrieben wurde. Dr. Cramers „Geschichte der Erz. u. des Unterr. im Alterthume" u. s. w. 2. Bd. 1. S. 99 ff. Schwarz „Erziehungslehre." 2. Aufl. Bd. 1. S. 302 ff.

Wenn wir auch die Lehren des Pythagoras und die Reisen, welche er in's Ausland, besonders nach Aegypten gemacht haben soll, in Zweifel ziehen, so bleibt doch soviel gewiß, daß er mit einem scharfen physiognomischen Gefühle einen feinen Beobachtungsgeist verband, einen feinen moralischen Tact, der überall Harmonien hörte und suchte, und einen göttlichen Sinn für die höhere Freundschaft, die uns in die innige Vertraulichkeit mit Andern setzt. P. gehörte, wenn auch nicht nach seiner Geburt, doch nach seiner ganzen Wirksamkeit und Lebensweise, dem dorischen Stamme an. Nachdem er nämlich in seinem Vaterlande, wo er eine Schule, das sogenannte Hemicyclium gegründet haben soll, keinen ihm zusagenden Wirkungskreis gefunden hatte, besonders, wie Jamblichus meint, wegen seiner symbolischen, nach Aegyptischer Weise eingerichteten Lehrart, so reis'te er zuerst nach den Hauptstaaten des dorischen Stammes, nach Creta, wo er sich in die Heiligthümer einweihen, und nach Sparta, wo er die lykurgischen, wie dort die minoischen, Einrichtungen kennen lernte. Einige behaupten, er habe Samos verlassen, vielleicht aus Feindschaft gegen den Tyrannen Polykrates, die jedem Dorier gleichsam angeboren war und weil die griechischen Tyrannen eine freie Jugendbildung nicht eben förderten. Pythagoras verließ nun das eigentliche Griechenland, um in den griechischen Colonien Unteritaliens seine pädagogischen Ideen in religiös-politischen Gestaltungen realisiren zu können, und er wählte daselbst die Stadt Kroton zu seinem Aufenthalte. Hier bewirkte er, im vierzigsten Lebensjahre stehend, gleich bei seinem Auftreten eine günstige und wohlthätige Veränderung der Sitten, und er soll sich daselbst eine solche Achtung verschafft haben, daß man ihn den Göttlichen nannte. In Kroton wurde die Gymnastik mit besonderer Vorliebe getrieben und das dorische Prinzip der körperlichen Abhärtung entfaltete sich hier in reicher Blüthe.

Die Schule oder der Verein (Bund), den P. in Kroton gründete, war ein politisch-religiöser, denn ernste Religiosität scheint die Grundstimmung des Stifters gewesen zu sein. Daher auch seine Philosophie, besonders seine Ethik, noch nicht selbstständig auftrat, sondern, wie im Orient, Religion und Philosophie noch in ungetrennter Einheit bei ihm verbunden waren, ebenso wie theoretische Bildung und practische Ausübung bei seinen Schülern nicht getrennt wurde.

Ob nun gleich die Ueberlieferungen von der Einrichtung seines Bundes in vielen Stücken das Gepräge der Unwahrscheinlichkeit an sich tragen, und zwar in einem weit höheren Grade, als seine philosophischen Lehren, weil diese von einem Plato und Aristoteles und zum Theil von Pythagoräern selbst uns überliefert worden, so lassen sich doch die Grundzüge seines von dorischer Pädagogik geleiteten Vereins oder seiner Schule also angeben: sie sollte eine auf reine Harmonie des Lebens, Denkens und Fühlens, und gleichsam auf ein sittliches Gleichgewicht des Blutes gegründete große Familie sein; daher im weitesten Sinne nicht allein die Jugend, sondern auch das Alter oder die Erwachsenen, nicht allein Männer, sondern auch Frauen Mitglieder derselben waren. Dr. Cramer's Gesch. u. s. w. 2. Bd. S. 110.

Daß aber P. in seinem Bunde die höchste Blüthe der dorischen Pädagogik darstellte, das läßt sich theils aus der ethischen und religiösen Richtung seiner pädagogischen Bestrebungen, theils aus manchen Einzelnheiten entnehmen; besonders sind in letzterer Beziehung entscheidend: die höhere Achtung der Frauen, die Einfachheit der Kleidung, die Strenge der Diät, das Prinzip der Gewöhnung.

Um schon von der frühesten Jugend an den Sinn für häuslichen Frieden und stille Einfamkeit zu nähren, richtete Pythagoras, wie die meisten pädagogischen Gesetzgeber und Theoretiker, sein Augenmerk auch auf das eheliche Leben. Hierbei ist als ein großer Fortschritt des geistigen und sittlichen Bewußtseins gegen die früheren Stufen besonders die Achtung der Frauen und des weiblichen Geschlechtes überhaupt hervorzuheben. Wie in Sparta die Hausfrau eine ehrenvolle und einflußreiche Stellung einnahm, und wie man dort selbst die Jungfrau an den volksthümlichen Mitteln der Erziehung Theil nehmen ließ, so auch im Bunde des Pythagoras. Er soll die Frauen selbst im Tempel der Here unterrichtet haben, und wirklich finden wir unter den Pythagoräerinnen weise und gelehrte Frauen, Theano, Periktione, Myia u. s. f. Auf dasselbe Resultat führt, was P. gesagt haben soll: „die Frauen müssen immer gute Worte im Munde führen, denn sie sind ja vorzugsweise zur Frömmigkeit bestimmt und von den Göttern selbst in Dodona und Delphi zu Auslegern ihres heiligen Willens erkoren." Endlich gehören auch hieher die Vorschriften und Ermahnungen, welche auf Begründung und Förderung des ehelichen Lebens und des wahren Familienglücks ausgehen, besonders aber die Kinderzucht im Auge haben. „Andere Verträge, bemerkt Pythagoras, können auf Tafeln und Säulen geschrieben werden, aber der Vertrag mit der Gattin wird durch Kinder befestigt."

Was hiernächst die Einfachheit der Kleidung betrifft, welche P. eingeführt hatte, so bestand diese ge-

wöhnlich aus einem weißen Gewande, wie das der Orphiker und Aegyptischen Priester.

In Hinsicht der Nahrung war die strengste Diät vorgeschrieben, der Genuß blähender Speisen und des Weins war verboten, und im Allgemeinen nur nahrhaftes und kräftiges Essen erlaubt. Aus diätetischer Rücksicht und um die verschiedenen Wirkungen der verschiedenen Speisen auf die Menschen kennen zu lernen, beschäftigten sich die Pythagoräer auch mit der Medicin. Als Feinde des Krieges, den sie als den Zerstörer der allgemeinen Harmonie ihres Vereins ansahen, enthielten sie sich auch der Jagd, deren sich doch die Dorer zur körperlichen Abhärtung vielfach bedienten, damit auch zwischen Menschen und Thieren Friede und Eintracht herrsche.

Wie in Sparta auf eine frühe Gewöhnung großer Werth gelegt wurde, so scheint auch Pythagoras die Macht derselben erkannt zu haben. „Wähle dir, sagt P., das beste Leben, und die Gewohnheit wird es angenehm machen." Die Knaben, sagte P., müssen gewöhnt werden, daß sie gleich vom frühesten Alter die Nahrungsmittel nach einer gewissen Ordnung zu sich nehmen. Diese Gewöhnung, wie überhaupt die ganze Zucht und Unterweisung der Jugend, sollte sanft, mild und friedlich sein; deshalb durfte der Aeltere den Jüngern nur auf liebevolle Weise zurechtweisen, und ernste Strenge mußte immer mit friedlicher Milde gepaart sein; denn nur so werde die Erziehung nützlich und zweckmäßig zugleich werden. Ein sonst häufig gebräuchliches pädagogisches Mittel, durch Erregung der Ehrliebe auf die Schüler einzuwirken, so daß einer den andern zu übertreffen, und einen höhern Rang als der andere einzunehmen sucht, scheint in der Schule des P. nicht stattgefunden zu haben, weil dadurch das harmonische Verhältniß der Einzelnen, die Grundbedingung des Ganzen, gestört, und eine gewisse Mißstimmung erregt werden kann. Dr. Cramer a. a. Orte S. 131. und „Mißstimmungen" in der pädag. Real-Encycl.

Diese bisher aufgeführten dorischen Principien der pythagor. Pädagogik dienen jedoch in seinem Bunde höheren Zwecken, als in den dorischen Staaten, namentlich in Sparta. Pythagoras will nicht Krieger bilden, die in einer bestimmten Abgeschlossenheit fern von höherer Bildung bleiben und alle ihre Interessen dem Wohle des Staates unterordnen, sondern Männer, welche sich eben so durch Erkenntniß und Wissenschaft, als durch Sittlichkeit und Religiosität auszeichnen. Während er also wie die Dorier den Leib und das Gemüth des Menschen durch Gymnastik und Musik stählte und insbesondere durch die letztere eine stets reine Seelenstimmung zu erhalten suchte, gestattete er zugleich den Mitteln für Geistesbildung, welche in dem Leben der Spartaner fast ganz zurücktraten, eine weitgreifende Wirksamkeit; er wendete sie jedoch erst bei den Jüngeren an, welche er bereits auf anderem Wege erprobt hatte. „Es ist unverzeihlich," soll Pythagoras gesagt haben, „die geistige Bildung zu vernachlässigen; denn während der Fleiß, den wir auf den Körper wenden, gleich schlechten Freunden alt wird, so dauert die Ausbildung zu einem guten und schönen Menschen bis zum Tode, ja sie erwirbt uns sogar die Unsterblichkeit." „Das Gerechteste, sagt er, ist: zu opfern, das Weiseste die Zahl, das Schönste die Harmonie, das Stärkste die Einsicht, das Beste die Glückseligkeit, das Wahrste, daß die M. von Natur schlecht sind.

Pythagoras soll aber zu einer erfolgreichen Geistesbildung besonders dreierlei Forderungen als nothwendig aufgestellt haben: Schärfe der Auffassung, Combinationsgabe und ein gutes Gedächtniß. Die Verschiedenheit der Menschen in Hinsicht ihrer geistigen Anlagen, so wie die Verschiedenheit des Vermögens und der Glückszufälle, schreiben die Pythagoräer einem angebornen Geschicke zu. Pythagoras soll, wie jeder weise Lehrer und Erzieher thut, die geistige Individualität seiner Schüler möglichst berücksichtigt und sie daher nach der Verschiedenheit ihrer Fähigkeiten unterrichtet haben. Was das Aeußere und mehr Methodische des Unterrichts betrifft, so ist die Nachricht des Jamblichus nicht unrichtig, daß alle Hellenen, welche sich an des Pythagoras Verein anschlossen, sich nur der Muttersprache bedienten; denn man habe es für unzweckmäßig gehalten, eine fremde Sprache zu gebrauchen.

Zunächst mußte sich jeder, der in des Pythagoras Bund eintreten wollte, einer Prüfung unterwerfen. Man untersuchte dabei besonders, ob er bisher gegen seine Eltern und Angehörigen bescheiden gewesen und ob er frei von Eitelkeit geblieben sei. Dem Ungehorsamen und Eiteln, meinte man, würde ein wissenschaftlicher Unterricht mehr schaden als nützen. Gewährte dagegen die Prüfung ein erwünschtes Resultat, zeigte sich bei dem Novitius eine höhere Richtung des Geistes, so trat er in die Classe der Exoteriker ein. Als solcher hatte er zuvörderst einer dreijährigen Prüfungszeit sich zu unterwerfen, damit seine geistige und sittliche Beschaffenheit so wie sein Benehmen genauer beobachtet werden könne. S. Cramer a. a. Orte S. 111. Derselbe fügt hinzu: „Hiermit meinen wir aber keineswegs, daß dieselben etwa von der übrigen Jugend abgesondert und vielleicht in klösterlicher Lebensweise erzogen worden wären; diese erwähnten Schüler sind unsres Erachtens nur solche, die des Pythagoras besondere Aufmerksamkeit auf sich zogen, so daß er sie während ihres Umganges mit den übrigen Jünglingen, mit denen sie sich frei bewegten, genauer beobachtete, und sie, wenn er sie würdig fand, zu seinen vertrauteren Genossen wählte. Mit dieser Ansicht läßt sich auch wohl die Nachricht vereinigen, nach welcher diese, gleichsam erst designirten Schüler, dem engeren Kreise oder dem Gemeinsam-Lebender entgegengesetzt werden."

Hiernächst hatte Jeder ein fünfjähriges Stillschweigen zu bestehen. Dieses Stillschweigen soll sich nach Cramer a. a. O. S. 115 nicht auf Gegenstände der wissenschaftlichen und noch viel weniger der künstlerischen Bildung, sondern nur auf die Religion, auf das Gebiet des Fühlens und Glaubens bezogen haben. Auch will Cramer S. 117 nicht bestimmt behaupten, daß jene Probezeit gerade drei Jahre und in der zweiten Classe das Stillschweigen sogar fünf Jahre gedauert habe.

Nur die Esoteriker wurden in den Wissenschaften vollständig unterwiesen, namentlich in der Mathematik, Physik, Astronomie und Ethik. Sie wurden nicht blos zur Betrachtung der Natur der Dinge, sondern zur Betrachtung dessen, was das Schönste ist, hingeführt. „Schön aber ist nach Pythagoras Glauben nur das, worin sich die reine Natur des Göttlichen kund gibt, die in dem menschlichen Leben, wie in den über-

irdischen Erscheinungen als Harmonie, Ordnung und Ebenmaaß erkannt und empfunden wird."

S. in Betreff der Pädagogik des Pythagoras: Cramer Geschichte der Erziehung u. s. w. Bd. II. 1. 99 ff. Niemeyer's (des Sohnes) Ueberblick der allgem. Gesch. der Erz. und des Unterr. (3. Th. der Grundsätze.) S. 371 ff. Schwarz Erziehungslehre. Aufl. 2. Bd. 1. S. 302. Hochheimer System der griech. Pädagogik. Bd. 2. Cap. 12. 10.

Petri (Gottfried Erdmann), Dr. der Theologie und Philosophie, Kirchen- und Schulrath bei der Kreisdirection zu Budissin, ist daselbst am 30. Juni 1783 geboren, jüngster Sohn des 1818 als Archidiaconus und Jubelprediger verstorbenen Christian Abraham Petri. Seine Gymnasialbildung erhielt er zu Budissin in der unter dem damaligen Rector Gedicke vorwaltenden realen Richtung. Diesem trefflichen Pädagogen verdankt er starke Anregung der Liebe zum Wahren und Guten und Neigung zum Lehrgeschäfte. Auf der Universität Leipzig waren seine Lehrer in der Philosophie Platner und Carus, an dessen Gesellschaft für empirische Psychologie er Theil nahm, in der griechischen Literatur Hermann und Schott, in der Exegese des N. T. und der Kirchengeschichte Dan. Beck, in der Exegese des A. T. Krüger, in der Hermeneutik und Dogmatik Keil, in der Moral und Symbolik Tittmann. Sein pädagogisches Wirken begann er 1804 an einer Erziehungsanstalt in Altenburg, wo die Anwendung der Methoden des Elementarunterrichtes, Versuche im Gestalten derselben, Beschäftigung mit der pädagogischen Literatur und die Obliegenheiten des Erziehers ihn mit Theorie und Praxis der Pädagogik vertraut machten. In andere Kreise trat er 1807 als Führer eines jungen Edelmannes auf der Universität zu Leipzig, der schon zu Leipzig 1808 am Scharlachfieber starb, und konnte der hierauf in Dresden übernommenen Vorbereitung eines jungen Mannes auf die academischen Studien nur einige Monate widmen, da er im November 1808 den Ruf ins Predigtamt erhielt und Dom. 1. p. Epiph. 1809 als substituirter Katechet und Prediger zu St. Maria und Martha zu Budissin antrat. So in noch frischer Jugendkraft der Aufgabe seines Lebens zugewendet, gab er sich ihr mit ungetheiltem Eifer und nicht ohne Aufmunterung Seiten der Gemeinde hin. Bald fand er freilich, wie sehr das Gedeihen des Confirmandenunterrichtes durch einen befriedigenden Zustand des Volksschulwesens bedingt wird und ging daher freudig 1811 in das Amt des Katecheten und Zuchthauspredigers zu Zittau über, wo eben die Gründung der allgemeinen Stadtschule hierzu sichere Aussicht eröffnete. In Verbindung mit dem Stadtschuldirector Krug unterzog er sich dem Auftrage, die Errichtung eines Landschullehrer-Seminars in Zittau einzuleiten und verwaltete dessen Direction nebst der Function des Lehrers der Religion und Katechetik von Michaelis 1811 bis Ostern 1832 mit um so größerem Gewinne für seine Ausbildung, je unablässiger er fortfuhr, sich auf jede den Seminaristen gewidmete Stunde, wie auf seinen Confirmandenunterricht, sorgfältig vorzubereiten, denn der Lehrer muß im Verständniß und der Aneignung des Lehrstoffs nicht weniger als im Gestalten der Lehrform von Jahr zu Jahr zum Vollkommneren fortschreiten, um seinem Wirken belebende Geistesfrische zu erhalten und den Ertrag seiner reifenden Einsichten nicht zu entziehen. Solches Fortschreiten zu fördern, bezweckte P. bei den mit Benutzung einer pädagogischen Bibliothek verbundenen Conferenzen, welche durch freie Vereinigung einer großen Anzahl von Schullehrern seit 1812 in Zittau unter seiner Leitung bestanden haben. Bei der Seelsorge im Zuchthause lernte er die sittlichen Gebrechen der niedern Volksclassen genauer kennen. Durch sein Aufrücken in das zweite Diaconat trat er 1816 unter die Seelsorger der Parochie und übernahm noch in demselben Jahre mit dem ersten Diaconate das Pfarramt in Kleinschönau, das ihm in 11jähriger Verwaltung Erfahrungen von dem Wirkungskreise des Landgeistlichen verschaffte. Das Archidiaconat bekleidete er von 1827 bis 1830 und rückte 1831 in das Primariat, in dem er bei der Aufsicht über das Gymnasium mitzuwirken und das Predigercollegium der Candidaten, dessen zweiter Vorsteher er schon früher gewesen war, zu leiten hatte.

Im März 1832 zu der Stelle des Kirchen- und Schulrathes bei der Oberamtsregierung in Budissin berufen, endigte er Ostern desselben Jahres seine Wirksamkeit im Predigtamte, mit der er viel verlor. Die Stunden der Weihe, in denen er das Evangelium verkündigen und, was sein Innerstes bewegte, vor der Gemeinde aussprechen durfte, waren für sein Herz die bedeutendsten seines Lebens. Möchten sie es auch an Segensfrucht für Andere gewesen sein! Im Schmerze seines Scheidens von diesem Berufe mußte er jedoch erwägen, daß vorgerückte Jahre die Schwungkraft des Geistes und die Tüchtigkeit der körperlichen Organe, welche den Eindruck der Predigt bedingen, zu mindern pflegen, hingegen die Reife des Urtheils und der Erfahrung steigern.

In die Ernte der treuen Arbeit seines verdienstvollen Vorgängers gekommen, lernte er bald, daß in den allgemeinen Angelegenheiten des Kirchenwesens nur langsam, in Befriedigung der Localbedürfnisse des Schulwesens rascher vorzuschreiten ist. Während seiner Amtsführung hat in Beziehung des Kirchlichen die Oberamtsregierung in der Oberlausitz die Rechte der deutschen oder wendischen Minorität auf die Zeit des ersten Gottesdienstes an ihren Communiontagen in Kirchspielen, die der Sprache nach gemischt sind, gesichert, die Ordination und Verpflichtung der Geistlichen am Orte und Tage ihrer Antrittspredigt 1834 eingeführt und, wie die seit 1835 als Consistorialbehörde für die Oberlausitz und die Ephorie Bischofswerda bestehende Kreisdirection, vorbereitend, begutachtend und vollziehend bei den höheren Ortes eingeleiteten Verbesserungen mitgewirkt, was in gleicher Weise bei allgemeinen Maaßregeln für das Schulwesen zu geschehen pflegt. Das Elementarschulgesetz vom 6. Juni 1835 und für die Oberlausitz auch die Schulstiftung des 1834 verstorbenen Hauptmanns von Nostitz auf Weigsdorf, welche Mittel zur Unterstützung gering besoldeter Lehrer und zur Errichtung neuer Lehrerstellen darbietet, hat die zum Gedeihen der Schulen nöthigen Verbesserungen am meisten gefördert. Es wurden seit 1832 in der Oberlausitz, seit 1835 im Bezirke der Kreisdirection zu Budissin bis 1844 22 neue Schulen gegründet, 61 neue Schulhäuser gebaut oder erworben und eingerichtet, 15 Schulhäuser erweitert und 78 neue Lehrerstellen errichtet. Hinsichtlich der Anstalten zur Fortbildung der Volks-

schullehrer war dem erwähnten Gesetze und nach dessen Erscheinen, den Modificationen, unter denen höhern Ortes die Errichtung von Districtsschulinspectionen in der Oberlausitz beabsichtiget wurde, nicht vorzugreifen. Erst nachdem die Provinzialstände jede Aufstellung neuer Schulbehörden abgelehnt und die wegen Errichtung von Schullehrerconferenzen eröffneten Vorschläge Billigung erhalten hatten, bildete P. 1838 für die Schullehrer auf dem Lande und in den kleinen Städten der Oberlausitz durch deren freie Vereinigung 16 Conferenzgesellschaften mit Theilung der größeren in Partialvereine von 5 bis 8 Lehrern. Die Zusammenkünfte letzterer finden von 3 zu 3 Wochen an den Wohnorten der Theilnehmer abwechselnd in der Maaße Statt, daß nach und nach jeder durch eine practische Leistung in Gegenwart der übrigen sein Lehrverfahren und die Fortschritte seiner Schüler der gemeinschaftlichen Beurtheilung unterwirft und über die Ergebnisse ein Protocoll aufgenommen wird. Bei den im Jahre 3 oder 4 Mal zu haltenden Conferenzen aller Volksschullehrer eines Conferenzdistricts werden unter Leitung des von demselben gewählten Vorstehers die Protocolle der Partialvereine zur Erledigung etwa streitig gebliebener Puncte, so wie von Mitgliedern gefertigte pädagogische Aufsätze, welche vorher circuliren, zur Ermittelung des Anwendbaren besprochen. Die Conferenzgesellschaft, deren Versammlungsort Budissin ist, leitet P. selbst in Gemeinschaft mit dem Director des Schullehrerseminars. Aus den Mitteln genannter Stiftung angeschaffte und jährlich vermehrte pädagogische Bücher setzt er seit 1839 in 14 gesonderten Lesekreisen unter den Vorstehern und Gliedern der Oberlausitzer Conferenzen in Umlauf. Nicht nur das dringende Bedürfniß, sondern auch schon manche Frucht dieser Veranstaltungen hat er bei den ihm obliegenden Localrevisionen wahrgenommen, vollständigere Erfolge aber von dem Steigen thätiger Theilnahme und nachhaltigen Berufseifers unter den Schullehrern, so wie von dem Eintreten frischer Kräfte in die jetzt noch minder zulänglich besetzten Lehrerstellen zu erwarten. Als Vorstand der Prüfungscommission ist er daher bei den Prüfungen sowohl zur Aufnahme in die Seminarien als zur Erlangung der Candidatur und der Wahlfähigkeit auf Abweisung schwacher Subjecte bedacht, kann aber freilich, wenn es an Candidaten für die zu besetzenden Lehrerstellen nicht fehlen soll, die Zulassung zum Volksschulfache auf mehr als mittelmäßig begabte und durchaus gut vorgebildete Männer nicht beschränken, da dieser Stand hervorstechende Talente nur selten anzieht. In Hinsicht der Vorbildung für das Seminar hat P. durch eine 1836 in Budissin errichtete Präparandenanstalt zu helfen gesucht, zur Verbesserung gering dotirter Lehrerstellen durch Zulagen aber seit 1835 insofern mitgewirkt, als seine dahin abzweckenden Vorschläge genehmigt wurden und für die Oberlausitz aus den Mitteln mehrgedachter Stiftung mit jedem Jahre in größerem Umfange zur Vollziehung kommen. Demnächst überträgt diese Stiftung, welche die Oberlausitzer Geistlichkeit behufs ihrer Theilnahme an der allgemeinen Pensionscasse für Predigerwittwen und Waisen in die alterbländische Augusteische Stiftung mit einem bedeutenden Capitale einkaufte, die an die allgemeine Pensionscasse für Schullehrerwittwen und Waisen zu leistenden Beiträge sämmtlicher Schullehrer in der Oberlausitz ganz oder zu ⅔ oder ½, unterstützt arme Schulgemeinden zur Besoldung ihrer Lehrer und gewährt auch Schullehrerwittwen und Waisen, welche auf Antheil an dieser Pensionscasse nicht Anspruch haben, jährliche Spenden. Der Schullehrerstand in der Oberlausitz hat daher über Mangel an Aufmunterung Seiten der Provinzialstände und der Kreisdirection nicht zu klagen und nun den Erwartungen zu entsprechen, welche diese Berücksichtigung seiner Bedürfnisse auch für das innere Gedeihen der Schulen erweckt. Durchdringen des guten Geistes, in dem schon an vielen Orten des Bezirks das Predigtamt verwaltet wird, in alle würde dann zeigen, daß es wenigstens nicht an der Arbeit in den Kirchen und Schulen liegt, wenn der Zustand des Volks noch große sittliche Gebrechen wahrnehmen läßt. Welche Hülfe zu dem Gelingen dieser Arbeit am Volke nöthig wäre, hat P. in seiner unter dem Titel: „Quae desiderentur adjumenta et praesidia ad augendam christianae religionis vim salutarem in civibus patriae nostrae Saxoniae“ 1839 gedruckten Promotionsschrift nachgewiesen und in demselben Jahre „die schwersten Aufgaben in Kirche und Schule,“ eine Glückwünschungsschrift, erscheinen lassen. Sonst gab er außer vielen wissenschaftlichen Artikeln in größern encyclopädischen Werken, Aufsätzen in Zeitschriften und dem Sonntagsblatte für häusliche Erbauung in zwei Jahrgängen 1829 und 1830 mehre einzelne Predigten und Reden, so wie 1827 einen Band Predigten über wichtige Angelegenheiten des Herzens und Lebens zum Besten des Unterstützungsfonds für die Witwen und Waisen evangelischer Volksschullehrer in der K. S. Oberlausitz heraus.

Q.

Quintilianus (Marcus Fabius), unter den römischen Rhetoren nach Gesinnung und Verdienst unstreitig der ehrenwertheste und durch sein berühmtes Werk de institutione oratoria auch den Pädagogen der Gegenwart noch ein in mehrfacher Rücksicht beachtenswerther Mann, den wir auch in diesem Werke nicht ungenannt lassen können. — Er wurde um das J. 38 nach Chr. geboren, zu einer Zeit also, wo die römische Welt die Tollheiten Caligula's mit Entsetzen sah und ertrug. Den wahrscheinlichsten Nachrichten zufolge war Q's Geburtsort Calagurris im Tarraconensischen Spanien (j. Calahorra am Ebro). Hier aber blieb er wohl nur die ersten Jahre seines Lebens; sein Vater, dessen er selbst nur einmal (IX. 3. 73) gedenkt und der nach Einigen auch als Rhetor in Rom gewirkt haben soll, zog unter der Regierung des Claudius nach der

Weltstadt an der Tiber. Unter welchen Lehrern hier der junge Marcus zum Rhetor sich herangebildet habe, sagt er in seinem Werke nicht; doch erwähnt er sie im Allgemeinen mehrmals (II. 4. 26. I. 2. 23) mit freudiger Anerkennung, und die Worte, worin er sich über die Pflichten der Schüler gegen die Lehrer ausspricht (II. 9: id unum interim moneo, ut praeceptores suos non minus, quam ipsa studia ament, et parentes esse, non quidem corporum, sed mentium, credant), zeigen, wie sehr er auch den seinigen sich verpflichtet fühlte. Daß der Grammatiker Palämon sein Lehrer gewesen, ist von den Scholiasten Juvenals (zu Sat. VI, 452) zuerst und nach ihm oft behauptet worden, läßt sich aber aus Q's Werke nicht erweisen; jedenfalls müßte zugegeben werden, daß dieser seinen Meister, der als Grammatiker zwar ausgezeichnet, aber durch Anmaßung, Schwelgerei und Wollust berüchtigt war, darum als seinen Lehrer nicht genannt, weil er sich seiner geschämt. — Zu größerer Reife gelangt schloß er sich, nach altrömischer Weise, an mehre der berühmtesten Redner und Staatsmänner jener Zeit an, ihre Vorträge und Disputationen zu hören, in ihrem Umgange und nach ihrem Vorbilde sich zu kräftigen; mit keinem aber befreundete er sich inniger als mit Domitius Afer, einem allmählich zu hohen Staatsämtern sich erhebenden Gallier, dessen Feinheit, Witz und Scharfsinn er wiederholt als ungewöhnlich rühmt. Und nichts in der That bildet einen bessern und förderlichern Uebergang in das größere Leben, als dieser freie, lebendige Umgang mit durchgebildeten, erfahrungsreichen Männern; gegenwärtig sieht man die jungen Leute möglichst lange als Schüler behandelt und dann ohne Uebergang in den Berufskreis gezogen, wo man ihnen freilich in den meisten Fällen nur eine mechanische Thätigkeit zumuthet. — Uebrigens machte sich Quintilianus auch, von Domitius Afer angeregt, mit Cicero und den übrigen großen Rednern des goldenen Zeitalters der römischen Literatur genau bekannt; wie sehr er den Ersteren bewunderte, lehrt keine Stelle mehr, als die III, 2, 20, wo er sagt: praecipuum lumen sicut eloquentiae, ita praeceptis quoque ejus dedit unicum apud nos specimen orandi docendique oratorias artes M. Tullius, post quem tacere modestissimum foret nisi et rhetoricos suos ipse adolescenti sibi clapsos diceret et in oratoriis haec minora, quae plerumque desiderantur, scieus omisisset. Mit Seneca dagegen konnte er sich nicht befreunden.

Diesem scheint er für einige Zeit auch räumlich aus dem Wege gegangen zu sein. Er zog sich wahrscheinlich im J. 59 nach seiner Heimath zurück, und kam erst gegen Ende des J. 68 im Gefolge Galba's wieder nach Rom, um nun hier einen schaudervollen Wechsel der Herrscher zu sehen. Mit der Erhebung des Vespasianus begann jedoch, wie für das ganze Reich, so auch für ihn, eine glücklichere Zeit. Vespasianus war ein besonderer Freund der Redner und ihrer Künste; er bewies dieses auch dadurch, daß er, zuerst unter den Kaisern, griechischen und lateinischen Rhetoren Jahrgehalte gewährte (Sueton. Vespas. 18). Der Ruhm Quintilians stieg jetzt schnell zu einer glänzenden Höhe, und zahlreiche Schüler sammelten sich um ihn. Von seinen öffentlich gehaltenen Reden ist leider keine mehr vorhanden; aber wir dürfen annehmen, daß ein Mann, der in den Formen seiner Rede wie in seiner Gesinnung niemals von antiker Einfachheit und Würde sich entfernte, Allen zu imponiren, Alle zu fesseln vermochte. Der Bildung aufstrebender Jünglinge widmete er sich mit allem Ernste; summus vagae juventutis moderator heißt er bei Martial, und im ganzen Alterthume ist ihm vielleicht kein Lehrer gleich gekommen. Mit seinem scharfen Blicke durchdrang er alle Gebrechen, an denen zu seiner Zeit Unterricht und Erziehung krankten; mit den Entwickelungen, Bedürfnissen, Schwächen und Neigungen des jugendlichen Lebens ist er innig vertraut; die Ueberzeugung seines herben Zeitgenossen, maximam debere pueris reverentiam, leitete auch sein Verfahren und er meinte, der Lehrer müsse glauben, in jedem Kinde sei ihm ein Alexander an das Herz gelegt; alles Wissen schien ihm werthlos ohne reine Sittlichkeit, und er verlangte, daß der Erzieher seine Zöglinge nicht bloß kenntnißreich, sondern auch gut machen müsse. — So wirkte er zwanzig Jahre.

Aber auch nachher hatte er gern bildsame Jünglinge um sich. Doch beschäftigte ihn in dieser spätern Zeit seines Lebens vorzüglich die Abfassung jener Schriften, in denen er die Resultate seines Nachdenkens, die Erfahrungen so vieler Jahre niederlegte. Sein Buch de caussis corruptae eloquentiae ist verloren gegangen. Dagegen sind seine zwölf Bücher de institutione oratoria vollständig erhalten. Obgleich vorzugsweise mit der Bildung der Jugend zur Beredtsamkeit sich beschäftigend, hat dieses Werk doch ein hohes allgemein-pädagogisches Interesse: es ist eine Pädagogik, wie das Alterthum keine mehr uns hinterlassen hat und welche in der Masse pädagogischer Werke, welche die neuere Zeit zu produciren bemüht gewesen ist, in unvermindertem Glanze strahlt. Quintilian beginnt mit den Elementen und giebt da treffliche Winke über die Behandlung der ersten Kindheit; dann begleitet er die Entwickelung des jugendlichen Geistes durch alle Stadien, characterisirt in eindringender Weise die einzelnen Gegenstände des Unterrichts und führt so allmählich bis zum Abschlusse der Bildung. Ueberall sieht man, daß die Bildung zum Menschen ihm wichtiger ist als die Bildung zum Redner, wie ernst er es auch mit dieser nimmt, in welcher er nach der Ansicht seines Zeitalters das höchste geistige Streben finden mußte. — Uebrigens ist das Werk, nach Hummels gründlicher Exposition, unstreitig in den Jahren 86—89 geschrieben.

Seine häuslichen Verhältnisse sind einigermaßen bekannt. Er war zweimal verheirathet und hatte hoffnungsvolle Söhne, die er jedoch vor sich hinsterben sah. Nach Juvenal (Sat. VII. 188) war er sehr reich, wie dies nicht unwahrscheinlich ist bei einem Manne, der Jünglinge der vornehmsten Familien, und selbst aus dem Kaiserhause unterwies; nach Plinius Briefen (VI. 32) könnte man daran zweifeln. Ob er mit der consularischen Würde geschmückt worden, ist ungewiß. Er starb im J. 92 nach Chr. Ueber sein Leben haben H. Dodwell, J. A. Fabricius, J. M. Gesner genaue Untersuchungen angestellt; von E. Hummel's Vita M. Fabii Quintiliani ist erst die Part. prior (Gotting. 1843. 4) erschienen. Außerdem können Bernhardy's Grundriß der römischen Literatur S. 309 f. und Westermann's Geschichte der römischen Beredtsamkeit §. 80 verglichen werden.

Wir geben nun aus Quintilian's Werke noch einige Proben.

1) Ueber die natürlichen Fähigkeiten. „Wenn der Sohn geboren ist, so fasse der Vater über ihn die möglichst beste Hoffnung; so wird er von Anfang an sorgfältiger werden. Denn es ist eine falsche Klage, daß den wenigsten Menschen die rechte Fassungskraft verliehen sei, die meisten aber Zeit und Mühe ob der Langsamkeit ihres Geistes verlieren. Denn im Gegentheil möchte man mehr solche finden, die im Denken gewandt, zum Lernen tüchtig sind. Denn das ist dem Menschen natürlich, und sowie die Vögel zum Fluge, die Pferde zum Laufe, zur Wuth die wilden Thiere geboren werden, so ist uns des Geistes Bewegung und Lebendigkeit eigen, weshalb man auch an den himmlischen Ursprung des Geistes glaubt. Schwache und Ungelehrige kommen so wenig nach der Natur zur Welt, als seltsame, mißgestaltete Körper; aber deren sind sehr wenige. Als Beweis kann dienen, daß die Meisten von Kindern große Hoffnungen hegen; wenn diese mit der Zeit ersterben, so ist offenbar, daß nicht die Natur, sondern die Sorgfalt nachgelassen hat. Allerdings ist ein Geist vorzüglicher, als der andere: das gebe ich zu; mag er aber auch mehr leisten, oder weniger, es wird doch keiner sich finden, der durch Eifer nicht Etwas erreicht hätte."

2) Der Anfang des Unterrichts. „Einige haben gemeint, man dürfe Kinder unter sieben Jahren nicht unterrichten, weil erst jenes Alter die Sachen verstehen und Anstrengung aushalten könne. Mehr Recht haben jedoch diejenigen, welche keine Zeit der Sorgfalt wollen entbehren lassen, wie Chrysippus. Denn dieser gesteht zwar den Wärterinnen eine Frist von drei Jahren zu, meint aber, daß auch sie schon den Geist der Kinder auf das Beste unterweisen können. Warum sollte aber ein Alter für den Unterricht nicht taugen, welches für sittliche Einwirkung bereits empfänglich ist? Wohl weiß ich, daß in jener Zeit, von der ich rede, kaum soviel erreicht werden kann, als später in einem Jahre; doch scheinen mir diejenigen, welche dies bemerkt haben, in dieser Beziehung nicht sowohl auf die Lernenden, als vielmehr auf die Lehrenden, Rücksicht genommen zu haben. Was können die Kinder sonst Besseres thun, nachdem sie sprechen gelernt? Etwas müssen sie doch thun. Oder warum wollen wir diesen allerdings wohl kleinen Gewinn bis zum siebenten Jahre verschmähen? Denn wie gering auch sein mag, was das frühere Alter schafft, so wird doch der Knabe in eben dem Jahre, wo er Unwichtigeres gelernt hätte, Wichtigeres lernen. Dies von Jahr zu Jahr fortgesetzt macht eine große Summe, und die in der Kindheit vorausgenommene Zeit wird für die Jugend erworben. Dasselbe gelte auch von den folgenden Jahren: daß Keiner zu spät zu lernen anfange, was er zu lernen hat. Verlieren wir also nicht gleich die erste Zeit des Lebens, und um so weniger, weil der anfängliche Unterricht es allein mit dem Gedächtnisse zu thun hat, welches bei den Kleinen nicht nur vorhanden, sondern auch grade dann von besonderer Kraft (tenacissima) ist."

3) Erholungen und Spiele. „Man muß jedoch Allen auch Erholung gönnen; nicht nur, weil nichts eine ununterbrochene Anstrengung aushalten kann und selbst dasjenige, was ohne Sinn und Seele ist, um seine Kraft erhalten zu können, abwechselnd durch Ruhe sich wieder anspannen muß; sondern auch, weil die Lust zum Lernen Sache des Willens ist, den man nicht zwingen kann. Daher bringen diejenigen welche sich haben erholen und erfrischen können, mehr Kraft zum Lernen mit und einen aufgeweckteren Geist, welcher dem Zwange widerstrebt. Auch habe ich nichts gegen die Spiele der Knaben: sie sind ein Zeichen der Munterkeit; ich kann nicht glauben, daß der immer Ernste, immer Gelassene von besonderer Strebsamkeit in den Studien sein werde, wenn er auch in dem jenem Alter so natürlichen Ungestüm matt ist. Doch müssen die Erholungen ein Maß haben, damit sie verweigert nicht Abneigung gegen die geistige Thätigkeit erwecken, oder durch Uebermaß zu süßer Gewohnheit werden. Es sind auch einige Spiele wohl geeignet, den Geist der Knaben zu schärfen, wenn sie z. B. wetteifernd Fragen aller Art einander aufgeben. Auch der Character gibt sich beim Spiele rückhaltsloser kund; nur muß man kein Lebensalter für so schwach halten, daß es nicht gleich lernen könne, was recht und schlecht sei; vielmehr ist es dann besonders als bildsam anzusehen, wenn es vom Heucheln nichts weiß und der Belehrung am leichtesten sich fügt. Denn man kann schneller brechen, als bessern, was zum Schlechten verhärtet ist."

4) Vorzug des öffentlichen Unterrichts. Bei dieser Frage widerlegt Quintilian besonders zwei Einwürfe: in der Schule sei das sittliche Leben der Kinder gefährdet, und ein Lehrer unter Vielen könne dem Einzelnen zu wenig geben. Hinsichtlich des erstern macht er darauf aufmerksam, wie das Haus in der Regel mehr verderbe, als die Schule. Man höre seine Worte selbst, die in solcher Kürze unübersetzbar sind. „Utinam liberorum nostrorum mores non ipsi perderemus. Infantiam statim deliciis solvimus; mollis illa educatio, quam indulgentiam vocamus, nervos omnes et mentis et corporis frangit. Quid non adul us concupiscet, qui in purpuris repit? Nondum prima verba exprimit, et jam coccum intelligit, jam conchylium poscit. Ante palatum eorum quam os instituimus. In lecticis crescunt: si terram attigerint, e manibus utrinque sustinentium pendent. Gaudemus, si quid licentius dixerint. Nec mirum: nos docuimus, ex nobis audierunt." In Bezug auf die Hauslehrer bemerkt er, daß die tüchtigeren Geister es immer vorziehen, im Lichte der Oeffentlichkeit zu wirken; aber auch der trefflichste Hauslehrer könne doch seine Zöglinge nicht immer beschäftigen, und bei manchen Beschäftigungen der Letztern müsse er sich sogar ferne von ihnen halten; leicht könne er mit diesen in Mechanismus versinken. Dagegen die Schule! Hier sagt er: „schon von Kind auf muß der künftige Redner sich daran gewöhnen, die Menschen nicht zu fürchten, nicht im einsamen Stubensitzer-Leben blaß zu werden. Der Geist, welcher in solcher Abgeschlossenheit erschlafft oder in eitlem Dünkel sich aufbläht, (necesse est enim sibi nimium tribuat, qui se nemini comparat), muß immer angeregt und gesteigert werden. Sonst sieht er, öffentlich vortretend, bei hellem Tage nicht, und stößt sich an alles Neue, weil er für sich gelernt hat, was er unter Vielen thun soll." Er erinnert sodann an die Jugendfreundschaften, welche in der Schule so oft sich knüpfen und bis in das späteste Alter unerschüttert dauern, da sie gleichsam unter religiöser Weihe geschlossen werden: neque enim est sanctius, sacris iisdem, quam studiis initiari. Auch könne der gesunde Menschenverstand (sensus, qui

communis dicitur) nirgends besser geweckt, genährt, gekräftigt, vor Abwegen behütet werden, als im Zusammenleben und Zusammenlernen, wo das dem Einen Gesagte Allen gesagt wird. Audiet multa quotidie probari, multa corrigi: proderit alicujus objurgata desidia: proderit laudata industria: excitabitur laude aemulatio: turpe ducet cedere pari, pulchrum superasse majores.

5) Die Unterrichtsgegenstände. Quintilian läßt den Unterricht mit den Lesen mustergültiger Dichter und Schriftsteller überhaupt beginnen. Lesen soll der Knabe durch Vorlesen lernen. In Bezug auf den Schreibunterricht bemerkt er: „Es ist der Mühe werth, darauf zu achten, daß der Knabe, wenn er Wörter zu schreiben anfängt, seinen Fleiß nicht an gewöhnliche und zufällig sich darbietende Wörter verschwende. Denn er kann ja gleich, während er etwas Andres thut, seltenere Wörter sich einprägen und bei den ersten Elementen sich aneignen, was nachher besondre Zeit in Anspruch nehmen würde. Auch sollten die Verse, welche als Vorschriften gegeben werden, nicht müssige Gedanken enthalten, sondern etwas Gutes anregen. Dergleichen behält das Gedächtniß bis in das Greisenalter, und dem kindlichen Geiste eingeprägt, werden solche Gedanken auch für das Herz Einfluß ausüben.“ Sehr in's Einzelne gehen seine Bemerkungen über den Unterricht in der Grammatik. Belehrend ist auch dasjenige, was er über Musik, Geometrie, Declamation, Gymnastik sagt. Die Bedenklichkeiten, welche die Vielerleiheit der Unterrichtsgegenstände hervorrufen könne, beseitigt er durch eine treffende Exposition, die jetzt, wo man über das Nimium im Unterrichte so lebhaft verhandelt, besondere Beachtung verdient. „Man pflegt zu fragen, ob Alles dies zu gleicher Zeit gelehrt und gelernt werden könne. Denn Einige verneinen es, weil die Seele durch so viele auseinander strebende Disciplinen, wozu weder der Geist, noch der Körper, noch der Tag selbst ausreiche, verwirrt und ermüdet werde; und wenn auch das kräftigere Alter dies gar wohl aushalte, so dürfe man damit doch die Knabenjahre nicht belasten. Aber sie sehen nicht genug ein, wie viel die Natur des menschlichen Geistes vermag: sie ist so behend und schnell, blickt dergestalt, daß ich so sage, nach allen Seiten, daß sie nicht einmal im Stande ist, nur Eins auf einmal zu thun, daß sie im Gegentheil nicht blos an einem Tage, sondern in demselben Momente auf Mehreres zugleich ihre Kraft wendet. Warum sollen wir also die Zeit nicht unter mehrere Gegenstände theilen, vornehmlich da die Abwechselung selbst die Geister erquickt und erfrischt, während es viel schwieriger ist, in einer Arbeit zu verharren. Daher ruhen wir vom Schreiben im Lesen aus, und der Ueberdruß am Lesen wird wieder durch Abwechselung gehoben. Wie viel wir auch gethan, so sind wir doch in irgend einer Weise frisch zu dem, was wir beginnen. Wer könnte nicht stumpf werden, wenn er den ganzen Tag nur einen Meister irgend einer Kunst aushalten soll. Im Wechsel wird er sich erholen, wie bei den Speisen, durch deren Verschiedenheit der Magen gestärkt, durch deren Mannigfaltigkeit er mit geringerem Ueberdrusse genährt wird. Oder es mögen Jene mir sagen, welches die andere Weise des Lernens sei? Sollen wir allein dem Grammatiker dienen? dann nur dem Geometer, und unterdeß bei Seite lassen, was wir gelernt? sollen wir dann zum Musiker übergehen und das Uebrige ausfallen? sollen wir, mit dem Lateinischen beschäftigt, das Griechische bei Seite lassen? sollen wir mit einem Worte immer nur das Neueste thun? Warum rathen wir nicht auch den Landleuten, daß sie ja nicht zugleich Fluren, Weingärten, Oelbäume und Obstgärten besorgen, nicht zugleich auf Wiesen, Vieh und Bienenstöcke sehen sollen? Warum widmen wir selbst täglich Etwas den öffentlichen Angelegenheiten, Etwas den Wünschen der Freunde, etwas den häuslichen Geschäften, Etwas der Pflege des Körpers, Etwas den Vergnügungen? Eins davon, unablässig getrieben, würde uns ermüden. Um so viel leichter ist es, Vieles zu treiben, als Etwas lange. Das wenigstens ist gar nicht zu fürchten, daß Knaben die Mühen der Studien schwerer ertragen; kein Alter wird weniger ermüdet. Das ist vielleicht sonderbar; aber die Erfahrung lehrt's. Denn die Geister sind gelehriger, ehe sie hart werden. Dies geht selbst daraus hervor, daß sie innerhalb zweier Jahre, wenn sie die Wörter zu bilden gelernt, ohne Antrieb von Außen fast Alles sprechen; aber wie viel Jahre macht den aus der Fremde gekommenen Sclaven die lateinische Sprache Schwierigkeit? — Auch haben die Knaben eine zur Arbeit willigere Natur als die Jünglinge. Wie nämlich die Kinder, so oft sie auch fallen, nicht schweren Schaden an ihrem Leibe nehmen, so wenig als ihnen das Kriechen auf Händen und Knieen, und das fast unausgesetzte Spielen, und das den ganzen Tag fortgesetzte Herumlaufen schadet, weil ihnen das Gewicht fehlt und sie selbst sich nicht beschweren; so werden auf ähnliche Weise auch die Geister, weil sie leicht sich bewegen und nicht aus eigenem Antriebe die Studien treiben, sondern sich nur zur Bildung darbieten, nicht ermüdet. Ueberdies folgen sie, nach einer andern Leichtigkeit dieses Alters, den Lehrenden in aller Einfalt und messen nicht, was sie schon vollbracht. Auch fehlt ihnen noch das Urtheil über die Arbeit. Endlich greift, wie wir oft erfahren haben, die vorgeschriebene Thätigkeit weniger an, als die Selbstthätigkeit.“ —

Wir brechen hier ab; können jedoch zum Schlusse den Wunsch nicht unterdrücken, daß der treffliche Quintilian recht bald eine wahrhaft pädagogische Würdigung finden möge. Nur ein schwacher Versuch ist gemacht in dem Programme des Gymnasiallehrers Otto zu Neisse: Quintilian und Rousseau. Eine pädagogische Parallele. Neisse, 1836. 19 S. 4. Kl.

R.

Rabanus Maurus. Dieser in seinem Zeitalter berühmte Gelehrte war der Zeit nach der erste eigentliche Schulmann in Deutschland, wie ihn Schwarz in seiner „Erziehungslehre" und in einer besondern Abhandlung: „Rab. M. primus Praeceptor Germaniae" bezeichnet hat. Wohl verdient er daher, dieser Urschulmeister Deutschlands, in der pädag. Real-Encycl. biographirt zu stehen, wenn auch nur in bündiger Kürze.

Rab. Maurus wurde im Jahre 776 zu Mainz von edlen Eltern, Walram und Walrade, geboren. Lebhaft von Geist, schwächlich am Körper, widmete er sich aus eigenem innerstem Triebe und nach dem Wunsche seiner Eltern, da Tubin, sein Bruder, im Sachsenkriege gefallen war, dem geistlichen Stande und ward zu Fulda Benedictiner. Denn Wissenschaften lieben und Benedictiner sein, bedeutete damals dasselbe.

Was gemeine Menschen lockt: leckere Nahrung bei Müssiggang, Prunk, Körperlust, hatte für diesen seltenen Jüngling keinen Reiz. Sein Glück und seine Wonne suchte und fand er nur in Einsammeln von Kenntnissen, dann in der Verbreitung derselben, in frommen, erhabenen, himmlischen Gedanken und Empfindungen. In einem seiner Gedichte singt er:

Du, o stille Zelle, bist mir die lieblichste Wohnung,
Und die süßeste Kost — heiliges Gottesgesetz!

Noch nicht 16 Jahre alt, überragte er durch Fleiß und Geist die noch übrigen Klosterbrüder so hoch, daß Ratgar, der Abt, ihm ein Lehramt an der Schule übertrug, besonders Rabanus Lieblingsfach betreffend, die Auslegung der heil. Schriften. Doch bald merkte er, wie viel ihm noch fehle, und auf seine Bitte ertheilte ihm der Abt gern die Erlaubniß, mit Haymo, seinem gleichgestimmten Freunde, nachmals Bischof zu Halberstadt, die hohe Schule des großen Alcuin zu Tours im Jahre 800 besuchen zu dürfen.

Raban machte zu Tours in der Theologie, daneben in der lateinischen, griechischen und hebräischen Sprache, in der Philosophie, Poesie, Rhetorik, Meß- und Rechenkunst schnelle Fortschritte, vor Allem aber — das Bedeutendste für Raban's Leben und Wirken — lernte er seinem großen Lehrmeister Alcuin die Kunst eines gründlich-fortschreitenden, angenehmen Unterrichts und frommer Erziehung ab.

Alcuin starb 804 und Raban, den er, an jenen Schüler des heil. Benedictus gedenkend, Maurus genannt hatte, kehrte in sein Kloster zurück und führte seitdem diesen Namen.

In den Jahren 810 bis 813 — die Geschichte läßt uns hier im Dunkeln — übernahm er das Magisterium Scholae (Rectorat) zu Fulda, wozu ihn der Abt Ratgar berufen hatte. Als Unterrichtsgegenstände werden diejenigen angeführt, welche die sogenannten sieben freien Künste begreifen, nämlich: Grammatik, Rhetorik und Dialektik, das sogenannte trivium, die für die nothwendigsten gehalten wurden, und Arithmetik, Musik, Geometrie und Astronomie, welche das quadrivium bildeten. Hier wirkte Rab. M. als erster Pädagog Deutschlands. Sein Geist war durch die Gelehrsamkeit nach damaliger Zeit vorzüglich gebildet; seine Gemüthsart war sanft und milde, mittheilend, zu jedem Lernenden neidlos und liebreich sich hinneigend; sein frommes, harmonisches Leben erwarb ihm den Ruhm der Heiligkeit, gewiß mit mehrerem Rechte, als es bei Vielen der Fall ist, welche die Kirche preis't. Seine Schüler, welche aus Jung und Alt bestanden, trug er im Herzen, behandelte sie mit väterlicher Sorgfalt, und lehrte jeden nach seiner Individualität. Möge sich mancher Lehrer unsrer Zeit an ihm spiegeln! — So war er denn auch als Methodiker ausgezeichnet, ebenfalls der erste seiner Zeit und vieler nach ihm. Denn nicht einen lehrte er wie den andern, sondern manche blos in der Grammatik, manche auch in der Rhetorik, manche endlich auch in den geistlichen Wissenschaften, so wie jeden seine Anlagen fähig machten, und Alles in einer solchen Aufeinanderfolge, wie es die Natur des Schülers forderte.

Wir führen noch dies und das aus der Pädagogik seiner Zeit an. R. M. lehrte Astronomie. Darin war der Kirchenkalender, besonders das Osterfest, das Hauptstudium. Raban hielt sehr auf den Unterricht dieser Wissenschaft in Tours, correspondirte oft über Gegenstände derselben mit Karl d. Gr.., der sie auch sehr liebte, und wendete sie nach damaliger Weise besonders auf Bestimmung der Kirchenfeste an. Der astronomische Aberglaube nahm nicht ab, die Meteore gaben Vorbedeutungen, selbst die Sonnenfinsternisse. In Klöstern scheint die Astrologie zu Metoposkopie, Chiromantie und überhaupt zu einer Geheimkunst von Physiognomik geführt zu haben, wonach denn manchen wißbegierigen Schüler gelüstete.

Der Papst Gregor d. Gr. (gegen 600) hatte den Kirchengesang aus alten Weisen vollständig für die geistlichen Anstalten, die Schulen, den Gottesdienst eingeführt. Er stiftete mehre Sängerschulen mit Einkünften. Da er nun canonisirt wurde, so nahmen ihn, den heil. Gregorius, die Schulen, vornehmlich des Gesanges wegen, zum Schutzpatrone an; daher denn das bekannte Gregorinsfest. Raban lehrte, daß man ohne Singlust weder Priester noch Lehrer sein könne. In allen Schulen wurde sie mehr oder weniger gelehrt, und wer sie verstand, erhielt als Lehrer den Vorzug, so daß Cantor oft der Titel des obersten Lehrers war. Man bediente sich bei dem Unterrichte der Anweisungen von Beda, Gregorius und Alcuin.

Raban stellte den Encyclopädismus auf und schrieb „De Universo." Dieses Werk scheint wohl bestimmter als die vorhergehenden Encyclopädien der Art zu den Schulbüchern, die einen Inbegriff aller Wissenschaften enthalten, gehört zu haben. Der Inhalt besteht in 22 Capiteln: von Gott, von den Personen des A. T., von den Personen des N. T., von Evangelisten, Apost., Märtyrern u. a. kirchlichen Dingen, von der heil. Schrift, Bibliotheken u. s. w., von dem Menschen, von Thieren, von astronom., physical., chronolog. Dingen, von der Erde, Naturerscheinungen u. s. w., von Gebäuden, von Philosophen, Poeten, Heiden, Götzen, von Sprachen, von Metallen, von Gewichten, Zahl, Musik, Medicin, von Landbau und Gewächsen, von Kriegssachen, Kampfspielen u. s. w., von Zimmern, Gemälden u. s. w., von Speisen u. s. w.; überall sind Bibelstellen, theol., etymol. u. a. Bemer-

kungen zu finden. Man sehe in Betreff der wissenschaftlichen Unterrichtsgegenstände jener Zeit Schwarz Geschichte der Erziehung 1. Bd. 2. Abth. S. 206 ff.

Raban starb am 5. Febr. 856 als Erzbischof in Mainz, woselbst er in der St. Albanskirche beigesetzt wurde.

„Als Erzbischof Albert im ersten Jahre seines Mainzischen und im zweiten seines Magdeburgischen Erzbisthums aus Liebe zu Gott und Ehrfurcht gegen die Heiligen alle Kirchen und auch die Hauptkirche des Märtyrers Alban besuchte und gewahr ward, daß die heil. Leichname der beiden Bischöfe Maximus und Rabanus ohne Denkmal und Ehrenzeichen geblieben und vergessen worden waren, da beschloß er, kraft seines apostol. und bischöfl. Ansehens, den Leichnam des heil. Rabanus ganz, von dem Leichnam des heil. Maximus aber die Hälfte, mit Zustimmung der Canonicorum, nach Sachsen bringen zu lassen, und ließ solche in Halle in der Capelle des Stifters St. Moritz nach abgehaltener feierlicher Procession beisetzen, welches geschah im Jahre 1515."

Hiernach sind also die Gebeine Rabans wirklich nach Halle gebracht worden; dennoch aber ist's ein Irrthum, daß sie noch jetzt daselbst ruhen. Das Wahre in der Sache ist Folgendes:

Der Erzbischof Albert hatte eine besondere Vorliebe für das neue Stift zu Halle gefaßt und einen unermeßlichen Schatz von Reliquien und Heiligthümern von Mainz in die neuerbaute Moritzstifts- oder Domkirche geführt. Ihre Kraft, Ablaß für alle Sünden zu ertheilen, wird von einem gleichzeitigen Schriftsteller (s. Dreyhaupts Chronik von Halle 1. Th. S. 854) auf nicht weniger, als „auf 4 tausend Jar, 3 tausend hundert und 40 Tag und achthundert Quadragenen" angegeben. Unter diesen Heiligthümern waren auch mehrere theils ganze, theils halbe Körper von vormaligen kanonisirten Bischöfen von Mainz, worunter sich auch der ganze Körper des heil. Raban befand. In der oben angeführten Chronik ist der kostbare Sarg zu sehen auf Tab. N. Fig. 183. Die diesem Bilde zur Erklärung beigefügten Worte lauten: „Ein vberfilberter sarch mit eym C getzeichnet, darin üst der Cörper vnd Haubt des heil. Bischoffs Maximi, der die Homilien gemacht hat. Das Haubt und der Cörper des heil. Rabani."

Als aber die Reformation zum großen Verdruß Albert's auch in Halle unglaublich schnell um sich griff und den Glauben an Ablaß und Reliquien verdrängte, da entschloß er sich schnell, diesen ganzen in der Domkirche aufgestellten Schatz wieder wegzuführen. So mußte der heil. Raban abermals die Reise nach Mainz machen. Seine Ruhestätte hat er demnach ungefähr 20 Jahre in Halle gehabt. Sein Andenken wird auch von den würdigen Pädagogen unserer Zeit geehrt werden.

Rabbinen-Schulen. Das ganze Volk der Juden war bekanntlich in Gelehrte und Ungelehrte geschieden. Jene erhoben sich mit grenzenloser Anmaßung über diese und wußten, was dem Priester zu keiner Zeit vollständig gelungen war, unter weit schwierigeren Verhältnissen Jahrhunderte lang mit staunenswerthem Erfolge durchzusetzen. — Das Ansehen des Lehrers (Rabbi) galt nicht blos mehr als die Autorität der Eltern, sondern seine Aussprüche mußten sogar für untrüglicher angesehen werden, als die des geschriebenen göttlichen Gesetzes, ja in einem Falle entscheidet sogar ein gelehrter Rabbi eine Streitigkeit, welche zwischen Gott und den Engeln ausgebrochen ist. S. Gfrörer das Jahrhundert des Heils u. s. w. I. 139. 140. — Vor der Zerstörung Jerusalems hatten die Juden einen Einigungspunct in dem Tempel, nach derselben lebten sie ohne äußeren Halt in den verschiedenen Ländern zerstreut, dennoch verstanden es die Gelehrten, sich zu Herren der ganzen Masse zu machen.

Die Ungelehrten genossen im Wesentlichen ihre Erziehung im Hause nach hergebrachter Weise, aber auch in Schulen. Hier wurde das heranwachsende Geschlecht nur im Gesetz und in den Hauptstücken der Mischna unterwiesen, alle andern Disciplinen blieben ausgeschlossen. Das Material des Unterrichts war somit sehr beschränkt, indessen hätte derselbe doch durch Anwendung einer erregenden Methode bildend werden können; allein gerade daran lag dem Rabbiner nicht; das Volk sollte nur zur Kenntniß von dem Gesetz kommen, um sich willig demselben zu unterwerfen, und dazu reichte die gedächtnißmäßige Auffassung des Gesetzes hin. Die Methode, welche in diesen Schulen befolgt wurde, war daher rein mechanisch. S. Gfrörer I. 169.

In ähnlicher Weise suchten die Rabbiner die Synagoge zu beherrschen, indem sie dafür Sorge trugen, daß die Vorträge, welche Jeder an die biblischen Abschnitte aus dem Gesetz (Paraschen), den Propheten (Haphtharen) und einigen andern A. T. Büchern (Megilloth) zu knüpfen berechtigt war, in ihrem Sinn und Geist gehalten wurden. Wer anders redete, wurde verfolgt, wie Christus und seine Apostel.

In ähnlicher Weise ward auch auf eine stereotype Bildung der Rabbiner selbst gehalten. Auch diese, welche einen Anspruch auf höhere und gelehrte Bildung machten, wurden nur in dem Gesetz und in Allem, was sich auf die Erklärung desselben bezog, unterwiesen; alle andern Wissenschaften, wie Mathematik und Naturkunde, Geschichte und Politik, waren auf den Schulen der Rabbinen verachtet oder gar ausdrücklich verboten. Gfrörer a. a. O. I. 123 Anmerk. sagt: „Von allen Rabbinen des Mittelalters hat nur der einzige Maimonides aus dem Becher fremder Bildung getrunken, aber derselbe hat auch das traditionelle Judenthum durch seine Schriften umzuvernünfteln gesucht. Dafür traf ihn der Bann, und zwar mit Recht, denn 5, 6 Männer, wie er, wären im Stande gewesen, die Ueberlieferung zu untergraben und somit der Nationalität den Todesstoß zu geben."

Ueberhaupt war in den Rabbinen-Schulen Alles so eingerichtet, daß weder Lehrer noch Schüler je in die Versuchung kamen, sich nach fremder Wahrheit und Weisheit umzuthun. Der Knabe, der mit seinen Genossen vor dem Rabbi auf der Erde saß, hatte anfangs nichts zu thun, als zu hören und das Gehörte treulich mit dem Gedächtniß aufzufassen. Schien er nach langjährigem Unterricht so weit gekommen zu sein, daß ihn der Lehrer für würdig hielt, mitzusprechen, so erhielt er die erste Weihe. Ohne Zweifel wurde auch der 12jährige Jesus dieser Weihe würdig gehalten, denn er durfte in der Rabbinen-Schule antworten und die Lehrer verwunderten sich seiner verständigen Antworten, wie es von ihm heißt. Er fragte sie und sie fragten ihn.

Die Weihe des Knaben bestand aber darin, daß er durch Auflegung der Hände in eine höhere Classe, in die Classe der Chaberim, die auf niedrigen Sesseln neben dem Stuhle des Rabbi saßen, aufgenommen ward, und daß er sich verpflichten mußte, nichts Anderes zu sagen und zu lehren, als was er von seinen Lehrern vernommen hatte, ja diese Verpflichtung blieb ihm im Grunde auch, wenn er durch die zweite Weihe, bei der ihm als Symbol seiner Macht ein Schlüssel überreicht wurde, zum Rabbi erhoben ward. Er mußte stets der Halacha, d. i. der Deutung des Gesetzes, die von den Schulen des ersten und zweiten Jahrhunderts ausgegangen war, also der alten jüdischen Kirchenlehre gemäß Andere unterweisen. „Wer solche Erklärungen vom Gesetz giebt, welche der Halacha nicht gemäß sind, der hat keinen Theil an der zukünftigen Welt, wenn er auch sonst das Gesetz versteht, und viele gute Werke besäße." Gfrörer a. a. O. I. 172. 173. mit Beziehung auf Pirke Asoth III. 11.

Daneben war er auch gehalten, ein Handwerk zu lernen, um der Gemeinde nicht lästig zu fallen. Viele Hierarchien sind durch Habsucht ihrer Vertreter gefallen; die jüdische, welche durch die Rabbiner errichtet wurde, war vor solchem Sturze sicher. Gfrörer I.

Die Schule von Jamnia, anfangs unter Gamaliel, später unter Simeon, war in den ersten Jahrhunderten die bedeutendste; um 180 nach Christus wurde sie nach Tiberias am See Genezareth verlegt und blühete hier bis 420, wo ihr Glanz mit dem Tode Gamaliels des Vierten erlosch.

Die Rabbinen-Schulen waren ursprünglich Privatanstalten, aber durch einen geltenden Lehrer errichtet. Eine solche Schule hieß daher Rabbinenhaus, und sie erwarb sich durch ihren Stifter manchmal eine allgemeine Autorität. Wahrscheinlich hielten im Anfang die Lehrer ihre Schulen in dem obern Saale ihres Hauses, wie man schon in alten Zeiten Speisesäle, aber auch Andachtszimmer (2. Könige 4, 10) gehabt hatte. Auch sind vermuthlich solche Säle auf den Nebenhallen der Synagogen und vornehmlich des Tempels gewesen, in welchen denn die öffentlichen Lehrer lehren konnten. Ein solcher Saal bei dem Tempel scheint jener gewesen zu sein, worin der Knabe Jesus den Lehrern zuhörte und sie fragte. (Luc. 2, 46). Auch lehrte wohl mancher Rabbi auf öffentlichen Plätzen, nach alterthümlicher Weise. S. Schwarz Gesch. d. Erziehung u. s. w. I. 2. Abth. S. 218.

Nach dem babylonischen Exil entstanden mit der Rabbinengelehrsamkeit eigentliche gelehrte Schulen (Academien), um in diesen wenigstens den aus dem Leben entflohenen Geist noch länger zu bannen. Solche Schulen gab es namentlich zu Jerusalem, Alexandria und Babylon, welche alle drei unter einander sehr verschieden waren, nach den drei verschiedenen Richtungen der religiösen Ansichten, die wir erstlich als eine massoretische, wo die Ueberlieferung vorherrschte, zweitens als eine philosophische, wo man allgemeine Ansichten und Wahrheiten aus den heiligen Urkunden belegte, drittens als eine kabbalistische, die in den Buchstaben eine Geheimlehre suchte, bezeichnen können. S. Cramer Geschichte d. Erz. u. s. w. 1. Bd. S. 108. S. auch Gfrörer a. a. O. I. 130 vgl. mit S. 129 wo es heißt: „Unter Esdra's sind die Schriftgelehrten entstanden, damals wurde der Grund zu der einstigen Macht dieser Kaste gelegt. Die jüdische Tradition sagt das ganz bestimmt, sie berichtet weiter, daß die Schriftgelehrten in die Fußstapfen der Propheten getreten seien, und ich kenne keinen irgend giltigen Einwurf, den man gegen die einstimmige Aussage des jüdischen Alterthums erheben könnte."

S. Dr. Niemeyer (Prof. in Halle), Ueberblick der allgemeinen Geschichte d. Erziehung u. d. Unterrichts. (3. Th. d. 9. Aufl. der „Grundsätze" u. s. w.) S. 431 f.

Wie wenig der Rabbinismus und die Rabbiner auf wahre jüdische Volksbildung wirken, darüber sind merkwürdige Aeußerungen eines Israeliten in Rossel's „Allgem. Monatsschr. f. Erzieh. u. Unterricht" (Jahrg. 1828, Decbr.-Hft.) zu lesen unter der Aufschrift: „Einfluß des Rabbinismus und der Rabbiner auf jüdische Volksbildung." 10.

Rätze (Johann Gottlieb), ein auch als Jugendschriftsteller und Pädagog verdienter Mann. Er war geboren am 2. Juni 1763 zu Rauschwitz, einem Dorfe bei dem oberlausitzischen Städtchen Elstra, wo sein Vater, der früher Soldat gewesen, Schullehrer war. Drückende Armuth umgab die Wiege des Knaben und trübte seine ersten Jahre. Der bedrängte Schulmeister mußte darauf bedacht sein, seine Kinder frühzeitig außer dem Hause bei menschenfreundlichen Leuten unterzubringen, und so kam unser Rätze zu einem Anverwandten in Pulsnitz, welcher daselbst herrschaftlicher Kunstgärtner war und ihm jene Liebe zu den Blumen einflößte, welche er sein ganzes Leben hindurch behielt. Aber er ließ seinen kleinen Schützling auch das Vieh hüten. In dieser Beschäftigung fand der Knabe eines Tages auf dem Felde das Fragment einer theologischen Druckschrift, deren Inhalt seine Aufmerksamkeit erregte. Mit diesem Funde beschäftigte er sich nun Tag für Tag, wenn er im Freien das Vieh hütete. So fand ihn ein Mann, der täglich auf seinem Spaziergange an dem Feldrande, wo er studirte, vorüberkam und knüpfte ein Gespräch mit dem unbefangenen Knaben an, der auf die Frage, ob er wohl die Schrift verstände, eine herzhaft bejahende Antwort gab und nun von jenem den Rath erhielt, zu studiren. Dies Wort fiel wie ein zündender Funke in des Knaben Seele. Zugleich war ihm der Aufenthalt im Hause seines Verwandten durch die Frau desselben unerträglich geworden; unter mancherlei Lieblosigkeiten, die er bisher zu dulden gehabt, war auch die, daß er aus demselben Geschirr, aus welchem die Hausthiere gefressen hatten, essen mußte, ohne daß es vorher gesäubert worden wäre. Da faßte er rasch einen Entschluß: er ging nach Rauschwitz zurück und offenbarte dem Vater seine unbezwingliche Lust zum Studiren. Vergeblich mahnte dieser ab; der 16jährige Knabe wankte nicht, und so führte der arme Schulmeister mit schwerem Herzen seinen Sohn auf das Lyceum nach Camenz. Es war im Jahre 1779.

Wie zu erwarten, — auch jetzt war seine Lage eine höchst gedrückte, selbst dann noch, als er in die mit dem Lyceum verbundene Currende aufgenommen worden war. Dennoch wußte er noch Etwas für Eltern und Geschwister zu erübrigen. Den Currendanern gehörte der übrig gebliebene Kirchenwein und sie verkauften denselben an die nach Camenz eingepfarrten wendischen Bauern. Den Erlös, etwa zwei Groschen,

trug der wackere Sohn dann Sonntags Abends nach Rauschwitz. Mit frommer Seele bestand er alles Ungemach, und nur mit schwerem Herzen trennte er sich von Camenz, als ihn sein Vater im September 1783, wo ein Pfarrer in der Nähe von Zittau ihm die Aussicht zu reichlicher Unterstützung gemacht hatte, auf das Gymnasium dieser Stadt schickte. Er kam hier mit 2 Groschen an und fand seinen Gönner — todt. Dennoch blieb er in Zittau, wo Privatstunden und freundliche Gaben ihm bald eine sorgenlose Existenz sicherten. Aber neue Noth umlagerte ihn, als er im Jahre 1791 die Universität Leipzig bezog. Eine Zeit lang hatte er täglich kaum mehr zu seinem Unterhalte, als ein Convictbrötchen, das er regelmäßig von einem Freunde erhielt. Dieser Noth wurde jedoch ein Ende gemacht, als er von einem Speisewirthe zum Hauslehrer angenommen wurde, und nun widmete er sich den theologischen und philosophischen Studien mit höchstem Eifer. Namentlich erfreute er sich der besonderen Aufmerksamkeit Platner's, der ihn für das philosophische Katheder zu gewinnen suchte und es sehr ungern sah, als Rätze doch sich bestimmen ließ, gegen Ende des Jahres 1794 nach Zittau zurückzukehren. Hier lebte er nun 9 Jahre lang in dem bescheidenen Wirkungskreise eines Hauslehrers in mehren Familien; dabei predigte er oft und mit Beifall. Noch in seinem Greisenalter erklärte er dem Ref., seinem dankbaren Schüler, daß er am allerliebsten als Landgeistlicher gewirkt hätte.

Diese Wirksamkeit jedoch war ihm vom Himmel nicht beschieden. Im Frühjahr 1803 wurde er sechster College am Gymnasium. Wie beschränkt aber damals auch das Einkommen dieses Amtes war, so beeilte er sich doch, seine greisen Eltern aus Rauschwitz zu sich zu nehmen. Erst 1811 wurde er fünfter College, und in dieser Stellung blieb er bis zum Jahre 1835, wo er in ehrenvollen Ruhestand versetzt wurde. Er hing bis an sein Ende mit rührender Liebe am Gymnasium, dessen Verjüngung und Vervollständigung er noch erlebte, und seine Freundlichkeit, die manchmal vielleicht in allzugroße Nachsicht überging, machte ihn seinen Schülern lieb und werth. Er starb den 22. September 1839.

Sein Leben war ein pädagogisches Stillleben. Auch seine Erholungen waren einer einfachen Regelmäßigkeit unterworfen. Selten kam er weit über sein liebes Zittau hinaus. Dabei aber entwickelte er eine große literarische Thätigkeit. Seine frühesten Werke galten der Popularisirung der Kantischen Philosophie. Wir erwähnen aus ihnen nur drei:

1) Kantische Blumenlese, oder eine Samml. solcher Stellen aus Kant's Schriften, d. f. Jedermann faßlich, interessant u. lehrreich sind, nebst einer Abhandl. über d. Hauptresultate der Kantischen Philosophie. Zittau, 1799. 2 Bändchen. 2) Herder gegen Kant, od. d. Metakritik im Streite mit d. Kritik d. Vernunft. Leipzig, 1800. 3) Ueber d. Freiheit d. Willens, mit Hinsicht auf d. neuesten Einwendungen wider dieselbe. 1801.

Später war die schriftstellerische Thätigkeit vorzüglich der Theologie und Religionsphilosophie gewidmet. Hierher gehören:

4) Der Thesenstreit, oder Harms u. seine Gegner; ein Beitr. z. Beendigung d. Streits zwischen d. Vernunftreligion u. d. Offenbarungsglauben. Leipzig, 1818. 8. 5) Blumenlese aus Jacob Böhmes Schriften, nebst d. Geschichte seines Lebens u. seiner Schicksale. 1819. 6) Erläuterungen einiger Hauptpuncte in Dr. Schleiermachers christl. Glauben, nach d. Grundsätzen d. christl. Kirche im Zusammenhange dargestellt. 1833. 7) Der christl. Religionsglaube in seiner Reinheit, ohne alle Zuthat aus d. speculativen Vernunft. 1820.

Von seinen pädagogischen Leistungen sind folgende hervorzuheben:

8) Taschenbuch d. Humanität, Religion u. Sittlichkeit f. edle Jünglinge in allen gebildeten Ständen. Zittau, 1804. 8. Zweiter Jahrgang 1805. 9) Auszug aus d. neuen Testamente, nach Zeitfolge und Inhalt geordnet und zu einem Lehr- u. Erbauungsb. eingerichtet. Zittau u. Leipzig, 1807. 8. 10) Auserlesene Gesänge, f. höhere u. niedere Schulen. Görlitz, 1805. 8. (Ein kleines Buch aber von sorgfältiger Auswahl). 11) Lehrbuch d. christl. Religion f. d. untern Classen d. Gymnasien, mit einem Vorbericht von Fr. Lindemann. Leipzig, 1828. 8.

Kl.

Ramsauer (Johann). Dieser ehrenwerthe Pädagog der Gegenwart hat sich bereits zweimal selbst biographirt, das erste Mal in Diesterweg's „Pädagogischem Deutschland" u. s. w. (Bd. 1. S. 105 ff.). hiernächst in einem besondern Schriftchen, das den Titel führt: R. J. kurze Skizze meines pädagogischen Lebnes. Mit besonderer Berücksichtigung auf Pestalozzi und seine Anstalten. (Oldenburg, in der Schulze'schen Buchhandl. 1838. 15 Ngr.). Darin hat er Manches vervollständigt und genauer ausgeführt. Diese Biographie ist allen Lehrern und Erziehern zur Lectüre und Beherzigung dringend zu empfehlen. Wir wollen hier seine Skizze abermals skizziren, und damit den Lesern der Real-Encycl. einen Vorgeschmack geben.

„Wäre es an der Zeit, spricht Ramsauer in der Vorrede S. 4, so würde ich Manches noch umständlicher geschrieben haben, denn erfahren habe ich Vieles, an und außer mir. Den tiefsten Eindruck unter allen Erfahrungen hat aber die auf mich gemacht: daß denen, die Gott lieben, alle Dinge zum Besten dienen." Die letzten Worte seines Vorworts sind folgende: „Reichlich belohnt für diese meine kleine Arbeit würde ich sein, wenn durch dieselbe auch nur einige Eltern oder Lehrer die Ueberzeugung gewännen, daß nicht die Masse der Kenntnisse und Fertigkeiten die Hauptsache sei, worauf es bei dem Unterrichte sowohl, wie bei der Erziehung ankommt, sondern Gründlichkeit; und noch mehr würde es mich freuen, wenn durch dieselbe auch nur Ein Lehrer mehr zu der Ueberzeugung käme, daß er nur dann ein glücklicher Lehrer und Erzieher werden könne, wenn ihm das Evangelium das Höchste und Wichtigste ist, nach dem er sich in seinem Berufe richtet; — oder wenn sie Einiges dazu beitragen könnte, daß Behörden oder einzelne Personen, welche einen Erzieher oder Elementarlehrer anzustellen haben, dann mehr auf das sehen würden, was dieser ist, als auf das, was er weiß." Doch nun eine Skizze des Inhalts.

Unter der Aufschrift: 1) „Mein Leben im elterlichen Hause," berichtet der Verf.: Ich bin im Mai 1790 in Herisau, dem Schweizer-Canton Appenzell, geboren, wo mein sel. Vater eine kleine Fabrik und einen Handel mit allen möglichen Gerüsten und Werkzeugen unterhielt, die man in unsern Spinnstuben, Webekellern und Indienfabriken gebraucht. Meinen Vater verlor ich schon im 4. Jahre u. s. w. Am Schlusse dieser Nachricht giebt er das Resultat: Nicht durch

die Schule, nicht durch Lehr' und Ermahnung, sondern durch das gute Beispiel, d. i. durch das Leben selbst wurde ich im elterlichen Hause erzogen.

Die zweite Rubrik: „Meine Auswanderung" berichtet: „Als der französischen Revolution wegen, in den Jahren 1796 bis 1799, auch in der Schweiz, besonders in der östlichen, Stockung des Handels und allgemeine Brotlosigkeit, ja sogar Hungersnoth und Elend aller Art eintrat, wanderten aus den Cantonen Uri, Schwyz, Unterwalden, Zug, Glarus und Appenzell nach und nach 5300 Knaben und Mädchen von 7—14 Jahren theils nach Basel und Neuenburg, größtentheils aber nach den größern Cantonen Zürich und Bern aus, wo sie mit großer Menschenliebe aufgenommen und meistens mit wahrer Elternliebe und Elterntreue behandelt wurden. Wiewohl ich zu solchen ganz armen Kindern nicht gehörte, gab meine Mutter meinen immer wiederkehrenden Bitten, mich doch auch auswandern zu lassen, nach, und ich verließ im Februar 1800 mein elterliches Haus und wanderte mit 44 Knaben von 10—14 Jahren fort." — Er kam als Knabe in eine Schule zu Burgdorf, wo Krüsi angestellt war, bald darauf zu Pestalozzi. „Schulgerecht lernte ich in der Stadtschule, worin Pestalozzi täglich 6 Stunden Unterricht gab, nichts, so wenig wie andere Schüler: „sein heiliger Eifer aber, seine hingebende, sich selbst ganz vergessende Liebe, seine, sogar in die Augen der Kinder fallende, ernste, gedrückte Lage machte den tiefsten Eindruck auf mich und knüpfte mein kindlich dankbares Herz auf ewig an das seine." Noch schildert der Verf. sein Leben in Burgdorf als Schüler, als Tischdecker, als Unter-Unterlehrer.

Unter Nr. 5 beschreibt Derselbe seinen Aufenthalt in München-Buchsee, von welchem Orte weg er bald von Pestalozzi nach Yverdun berufen wird, wo er wieder ein Vaterherz und die lieben freundlichen Lehrer Krüsi und Buß fand. Was er unter der Rubrik „Yverdun" in's Auge faßt, — es ist das Leben der Unterlehrer, das Leben der Oberlehrer, das Leben in christlicher Beziehung, das bildende Leben, das Erlernen der Mechanik, seine letzten Zeiten in Yverdun, einige Züge aus Pestalozzi's Leben und 2 Briefe, sein Abschied von Yverdun.

Im April 1816 ging Ramsauer als Lehrer einer neu errichteten Lehr- und Erziehungsanstalt nach Würzburg. Noch in demselben Jahre (im October) bekam er einen doppelten Ruf nach Stuttgart, als Lehrer der Prinzen Alexander und Peter von Oldenburg, und als Vorsteher und Lehrer einer bedeutenden Elementarschule für Kinder gebildeter Eltern beiderlei Geschlechts. Hier beginnt sein zweiter Lebensabschnitt. S. 64 ff.

S. 67 kommt der Verf. auf die Besuche, welche er seiner Mutter in Herisau machte. Dabei schreibt er von den einzigen Thränen, welche seine Mutter einst seinetwegen vergoß und die so sehr auf ihn wirkten, daß sie ihm unvergeßlich blieben. Das offene Geständniß, das Ramsauer hierbei thut, ist zu ehren.

Im Jahre 1826 wurde R. als Lehrer der Herzoginnen Amalie und Friederike von Oldenburg angestellt, denen er 10 Jahre lang Unterricht ertheilte. Später errichtete er in Oldenburg eine Schule für Töchter aus den gebildeten Ständen. Hier fertigte R. auch seine „Formen-, Maaß- und Körperlehre, oder die Elemente der Geometrie methodisch bearbeitet." (Mit 15 Blättern in Steindruck. Stuttgart u. Tübingen bei Cotta, 1826). — Früher gab er seine „Zeichnungslehre" unter dem Titel heraus: „Zeichnungslehre von J. Ramsauer." (1. Th. mit 18 Platten Steindr. 2. Th. mit 13 Platten Steindr. Stuttgart u. Tübingen bei Cotta, 1841). Diese Arbeit ist zunächst für Lehrer, besonders aber für junge Elementarlehrer geschrieben, und hat eben so großen Werth, als jene.

Nachdem Ramsauer noch einige pädagogische Erfahrungen mitgetheilt hat, liefert er einen kleinen Anhang und das Schlußwort, das wir hier zur Anschauung geben.

1) In meinem elterlichen Hause lernte ich bis in mein 10. Jahr beten und gehorchen;

2) in Schleumen: laufen, klettern und springen;

3) bei Pestalozzi von 11—26 Jahren arbeiten, denken und beobachten;

4) auf meinen verschiedenen Reisen selbstständiger werden und mir selber helfen;

5) in Würzburg und Stuttgart bescheidener sein und einigermaßen die Welt und das Familienleben und

6) in Oldenburg das Wort Gottes kennen, Freud' und Leid gleichmüthiger ertragen, wohl wissend, von wem und wofür sie gegeben, und noch vielseitiger erfahren, daß wir zwar auf einer sehr schönen merkwürdigen Erde wohnen, daß auf dieser aber nur Mühen und Sorgen d. i. ein gar unruhiges Treiben, und gegenwärtig ein Zeitgeist herrscht, den zu beherzigen es sich sehr der Mühe lohnt, daß man aber dennoch hienieden sehr glücklich sein und sich sehr gut auf das künftige bessere Leben vorbereiten könne.

Noch theilen wir hier aus der Skizze u. s. w. einige Ansichten und Erfahrungen mit, die gewiß manchem unserer pädagogischen Leser nicht unwillkommen sein werden. S. S. 88 ff.

„Ich sage oben, daß die feinern gesellschaftlichen Tournüren angeboren oder von Jugend auf eingeübt werden müssen. Ja, schon das einfache artige Benehmen des Knaben muß ihm angeboren oder angeübt sein. Ich habe dieses in allen Ständen erfahren. Gewöhnlich sind es aber die Schwächern und geistig Oberflächlicheren, denen diese Gabe eigen ist, sie kommen aber, wie man zu sagen pflegt, gewöhnlich recht gut durch die Welt, oder besser gesagt, sie erlangen im gesellschaftlichen Leben bald Ansehen. — Diese Erfahrung hat mich auf eine andere geführt, die weit wichtiger ist, nämlich, daß es mit dem etwas mehr oder minder „guten Kopf" im practischen Leben so gar viel nicht zu sagen hat, mehr aber mit der Treue und Beharrlichkeit, und noch mehr, daß man Glauben halte, denn durch letzteren, wenn er rechter Art ist, kommt der Segen. Wollen wir aber hier nur bei der practischen Thätigkeit stehen bleiben, so wird Jeder, der sich auch nur einigermaßen in der Welt umgesehen hat, mit mir sagen, daß weit aus die Menschen, welche im gesellschaftlichen Leben zu einem bedeutenden Wirkungskreise gelangt sind, diesen mehr ihrer Treue, Beharrlichkeit und Rechtlichkeit, als

ihrem guten Kopfe, „ihrem Genie" zu verdanken haben. Besonders ist dieses bei bürgerlich Gebornen fast immer der Fall. — Diese Treue und Beharrlichkeit kann aber schon in der Elementarschule angewöhnt und schon recht erprobt und befestigt werden, doch muß die häusliche Erziehung das Meiste dazu beitragen.

Es kann mich oft betrüben, wenn ich in einer Familie oder in einer Schule viel von einem „guten Kopfe" sprechen höre, und sehen muß, wie derjenige, dem dieser zu mangeln scheint, immer nur mit dem ersten verglichen wird. Dadurch verkümmert man dem Schwächern (der es später vielleicht noch weiter bringt als der andere) die Jugend, während man den vermeintlich Talentvollen nur aufgeblasener und herzloser macht. Seht auf den Glauben, seht auf das Herz und thut doch nicht immer, wie wenn wir nur für diese Spanne Zeit geboren wären! Besonders sind junge, oder vielmehr angehende Lehrer oft sehr schnell bereit, „gute Köpfe" ausfindig zu machen, lassen sich aber gewöhnlich täuschen, indem sie eine einseitige Leichtigkeit im Auffassen schon so hoch stellen. Dann giebt es aber auch Lehrer, die (sei es aus Menschenfurcht oder aus einer andern unverantwortlichen Schwäche) Alles loben, was sie an ihren Schülern sehen, ja sogar so schwach sind, daß sie demselben Schüler, über den sie beinahe das ganze Jahr hindurch gegen ihre Collegen klagen, am Ende des Semesters dennoch die besten Zeugnisse schreiben.

Ich habe nicht nur die hundertfältige, sondern tausendfältige Erfahrung, daß, so unbequem ein strenger Lehrer einem schlechten Schüler ist, letzterer dennoch immer die meiste Achtung und am Ende die meiste Liebe und Dankbarkeit gegen diesen hegt, sobald er gerecht streng war, d. i. ohne Ansehen der Person, ohne Parteilichkeit und Leidenschaftlichkeit sich immer gleich blieb. Ja, von einem solchen Lehrer können auch die verzärteltsten Schüler zehnmal mehr ertragen als von jedem andern, so wie auch die Eltern sich mehr von ihm gefallen lassen.

Es giebt Lehrer, welche so großes Gewicht legen auf das „schnelle Lernen" und dabei übersehen, daß die oberflächlichsten Schüler oft am schnellsten lernen. Bei genauer Prüfung findet es sich aber, daß diese eben so schnell vergessen, während dasjenige, was mit mehr Mühe erlernt wurde, auch mehr haftet und meistens auch besser verarbeitet ist. Die Hauptsache ist Gründlichkeit, und nur diese ist wahrhaft bildend, Character bildend. Auf etwas mehr oder weniger Wissen kommt es wahrlich nicht an, und derjenige, der recht viel zu wissen sich einbildet, weiß im Grunde doch nur erbärmlich wenig. Diese Gründlichkeit gehört schon in die unterste Elementarschule, und ist zum Theil dasselbe, was ich oben Beharrlichkeit nannte. Zu dieser Gründlichkeit gehört, daß der Schüler so geführt werde, daß er gezwungen wird (ohne einen Zwang zu verspüren) selber zu denken und selber zu schaffen. Daher sage ich manchmal einem trägen oder bequemen Schüler, der sich gern auf Andere verläßt und Andern absieht oder abschreibt: „Selber essen macht fett," das weißt du gewiß, aber eben so macht auch nur selber denken gescheidt und selber machen geschickt.

Zum gründlichen Lernen gehört besonders auch das Wiederholen und immer Wiederholen. Das ist aber gar vielen Lehrern zu mühsam oder zu langweilig. Letzteres denjenigen, welche den Unterricht mechanisch treiben, und ersteres denjenigen, die ihn selber nicht verarbeitet und gewöhnlich nur aus Büchern nothdürftig abgesehen und abgelernt haben. Ein Lehrer aber, der ganz in seinem Fache lebt, wiederholt oft und gern und jedesmal anders, so daß sowohl er, wie die Schüler, der Sache jedesmal eine neue interessante oder unterhaltende Seite abgewinnen. Ein Lehrer aber, der auch nur in 2 oder 3 Fächern mit Leben und Freudigkeit arbeitet, und einen recht gründlichen, d. i. bildenden Unterricht geben will, hat natürlich weder Zeit noch Lust, täglich einige Stunden einem Clubbleben oder andern Zerstreuungen nachzugehen, sondern er wird sein größtes Glück in seinem Berufe finden und trachten, täglich weiter zu kommen in Allem, was für Zeit und Ewigkeit wahrhaft frommt. Ein solcher Lehrer wird auch alles Mögliche thun, seinen eigenen Kindern (wenn er deren hat) viel zu leben, denn je mehr er dieses thut, desto richtiger wird er auch andere Kinder beurtheilen und consequenter behandeln.

Ich habe sowohl an meinen eigenen Kindern, wie auch an fremden Kindern vielfach erfahren, wie es einen Schulverstand, einen Schwatzverstand und einen Lebens- oder practischen Verstand giebt, welche drei sehr zu unterscheiden sind, besonders der erste und letzte. So lange ein Lehrer bei seinen Schülern nur den ersten kennt, so lange kennt er diese nur halb und fordert von den Kindern leicht zu viel oder zu wenig. Und so wie der Lehrer dem Schüler, eben so thun auch die Eltern dem Lehrer Unrecht, wenn sie ihr Kind nur nach seinem Sprechen und Treiben im elterlichen Hause beurtheilen. Besonders können oft Mädchen, die in der Schule kaum den Mund zu öffnen wagen, außer derselben zum Erstaunen artig und verständig reden und den täuschen, der es übersieht, wie sehr Vieles die Kinder den Erwachsenen nachahmen und nachsprechen und das Gesagte für eigene Münze ausgeben. Der Schulverstand ist für die meisten Schüler der bequemste, da ihre Leidenschaften dabei selten mit in's Spiel kommen und Alles geordnet und geregelt seinen Gang vorwärts schreitet. Daher kommt es denn auch so oft, daß derselbe Schüler, der in der Schule fleißig, brav und recht verständig ist und für sein Alter sehr weit zu sein scheint, außer der Schule wieder ganz Kind ist, und kindisch und albern (wie es auch recht ist) sich benimmt und daher wieder an Verstand eher zurück zu sein scheint, und das besonders in Fällen, wo er sich überwinden und Character beweisen soll.

Solche Erfahrungen und hundert ähnliche macht jeder aufmerksame Lehrer, und ich spreche sie nicht als etwas Neues aus, aber als etwas psychologisch Wichtiges, und halte dafür, daß dergleichen nicht oft genug ausgesprochen werden können, damit man von der lieben Jugend weder zu viel noch zu wenig fordere, und weder zu viel noch zu wenig hoffe. Auch bin ich der Meinung, daß solche und ähnliche Erfahrungen schon darum öfters ausgesprochen werden sollten, um angehenden Lehrern ihren ohnehin sehr schweren Beruf einigermaßen zu erleichtern, damit sie nicht erst nöthig haben, zuerst Jahre lang zu probiren und zu experimentiren, ohne Nutzen von dem schon Vorhergehenden ziehen zu können, wie das bei uns im Pestalozzischen Institute der Fall war."

Ratich (Wolfgang). Dieser merkwürdige Methodiker hat erst in der neuesten Zeit wieder die verdiente Anerkennung gefunden; durch die Gründlichkeit der Untersuchungen, welche Hr.-Dr. H. A. Niemeyer angestellt und in einigen Programmen des königl. Pädagogiums zu Halle (1840—42) veröffentlicht hat, ist sein Leben und noch mehr seine Methode in helles Licht gesetzt. Verbinden wir damit noch, was K. von Raumer in seiner Geschichte der Pädagogik 2. Th. S. 11—42 gegeben hat, so möchte man Ratich's Bild in ziemlich bestimmter Ausführung vor sich haben.

W. R. war 1571 zu Wilster in Holstein geboren. Seine gelehrte Vorbildung empfing er auf dem Gymnasium zu Hamburg; in Rostock studirte er Philosophie und Theologie. Da ihm eine schwere Aussprache die Predigerlaufbahn unmöglich machte, warf er sich zunächst ausschließlich in das Hebräische, ging dann nach England und wandte sich von da nach Amsterdam, wo er nun längere Zeit sich aufhielt und neben mathematischen Studien auch das Arabische trieb. Er hatte so vielerlei Wissen mit Energie sich anzueignen bemüht, daß sein lebhafter Geist mit Nothwendigkeit zum Nachdenken über die beste, am schnellsten und sichersten zum Ziele führende Methode des Lernens hingedrängt wurde. Es darf daher nicht Wunder nehmen, daß er jetzt schon den Muth hatte, dem Prinzen von Oranien, Wilhelm, dem großen Gegner der Spanier und der Remonstranten, eine neue Lehrmethode anzubieten und, als der vorsichtige Fürst nur in beschränkter Weise darauf eingehen wollte, halb Deutschland zu durchreisen, um Gönner und Beförderer seiner Erfindung zu gewinnen.

Im Frühjahre 1612 erschien er zu Frankfurt a. M., wo eben die deutschen Fürsten damit umgingen, dem Habsburger Matthias die deutsche Krone zu übertragen. Da reichte Ratich ein Memorial ein, worin er „mit göttlicher Hilfe zu Dienst und Wohlfahrt der ganzen Christenheit Anleitung zu geben" versprach, wie alle Sprachen in gar kurzer Zeit und mit leichter Mühe könnten erlernt und fortgepflanzt werden, wie man zum Lehren aller Künste und Facultäten in jeglicher Sprache eine Schule einrichten sollte, wie man im ganzen Reiche eine einträchtige Sprache, eine einträchtige Regierung und endlich auch eine einträchtige Religion bequemlich einzurichten und friedlich zu erhalten vermöchte. Gewiß hatte er bei diesem letzten Puncte, wobei er mehr versprach, als von einer Lehrmethode scheint erwartet werden zu können, die damaligen kirchlichen und politischen Wirren des Vaterlandes im Auge, und er mochte hoffen, daß die schon fieberhaft gespannten Gemüther seinen Vorschlägen um so eher Aufmerksamkeit schenken würden. Zugleich unterließ er nicht, die bisherige Lehrweise nach ihren Mängeln schonungslos zu schildern, und er stand freilich mit seiner Forderung, daß die Jugend zuerst ihre Muttersprache „recht und fertig lesen, schreiben und sprechen lernen müsse," zu jener in so directem Gegensatze, daß der vollständige Sturz derselben die unerläßliche Bedingung zum Siege seiner Sache war.

Zunächst hatte Ratich's Eingabe keinen andern Erfolg als den, daß ihm der Pfalzgraf Wolfgang Wilhelm von Nürnberg 500 Gulden schenkte, um sich die nöthigen Bücher kaufen zu können. Bald darauf aber beauftragte Landgraf Ludwig von Hessen-Darmstadt zwei Professoren zu Gießen, den Theologen Christoph Helwig u. den Philosophen Joachim Junge, ihm über Ratich's Methode Bericht zu erstatten; derselbe erschien gedruckt im Jahre 1614. Fast zu gleicher Zeit lenkte auch die Herzogin Dorothea Maria von Sachsen-Weimar (vergl. d. Art.) auf den Methodiker ihre Aufmerksamkeit und veranlaßte einige Professoren der Universität Jena, Graver, Brendel, Walter und Wolf, zu einem andern Gutachten, das in demselben Jahre herauskam. Beide Vota sprachen sich sehr günstig über die neue Methode aus und Ratich schien auf dem besten Wege, der Reformator des deutschen Schulwesens zu werden.

Ein trefflicher Wirkungskreis wurde ihm schon 1614 angeboten, wo die Stadt Augsburg ihn einlud, ihre Schule zu reformiren. Wie weit er es damit gebracht, ist unbekannt. Bald war er indeß von Augsburg wieder hinweg und in Weimar, wo die Herzogin Dorothea Maria ihn mit Vertrauen aufnahm und der Hofprediger Joh. Kromeyer seine Sache mit dem größten Eifer unterstützte. Man machte in diesem Ländchen einen sehr ernstlichen Versuch, Ratich's Methode in die Schulen einzuführen und 1619 erschien von Kr. der „Bericht vom neuen Methodo: wie es in den Schulen des Weymarischen Fürstenthums mit Unterweisung der Jugend gehalten werden soll." Der frühzeitige Tod der edlen Fürstin unterbrach jedoch auch hier das begonnene Werk. Ein Versuch des Methodikers, den Rath in Frankfurt zu gewinnen, scheint ohne Erfolg gewesen zu sein.

Desto freundlichere Anerkennung fand er 1618 in Köthen. Fürst Ludwig von Anhalt-Köthen hatte den Methodiker bereits 1613 in Weimar bei seiner Schwester Dorothea Maria kennen gelernt und im Sommer des Jahres 1616 auf einer Reise nach Westphalen mit ihm genauer sich unterredet. Obwohl er nun die übrigen Fürsten von Anhalt noch bedenklich sah, lud er doch den pädagogischen Reformator noch in demselben Jahre ein. Indeß kam Ratich nicht sogleich; er entschuldigte sich, „daß ehr wegen etzlicher sachen, so er nothwendig aufs pappier zu bringen, diesmals nicht erscheinen könnte," und im folgenden Jahre ersuchte er den Fürsten noch, wenn seine Herauskunft ihm zu lange fallen sollte, Jemanden an ihn abzufertigen, dem er Anleitung geben könnte, „etwas mitler Zeit zuvorrichten." Endlich aber, am 10. April 1618, traf er in Köthen ein. Hier versprach er nun, unter den Augen des Fürsten in Anwendung bringen zu wollen, was er in der Lehrkunst Neues erfunden habe; dagegen sollte Fürst Ludwig ihm und seinen Gehilfen Schutz und Unterstützung gewähren, auch ohne Ratich's Mitwissen und Bewilligung nichts von der neuen Lehrkunst bekannt werden lassen. Schon am 14. April überreichte Ratich dem Fürsten ein Memorial, welches in dreizehn Puncten die Grundzüge seines ganzen Systems darstellt. Es sind folgende: 1) Die Lehrkunst ist ein gemeines, durchgehendes Werk und Niemand davon auszuschließen, so daß jeder wenigstens fertig lesen und schreiben lernen muß. 2) Die allererste Unterweisung im Lesen und Schreiben muß aus Gottes Wort geschehen. 3) Die Jugend darf auf einmal nur in einer Sprache oder Kunst unterrichtet, und ehe sie dieselbige nicht gelernt und ergriffen, zu keiner andern zugelassen werden. 4) Alles muß der Ordnung der Natur gemäß geschehen, welche in allen ihren Verrich-

tungen von dem Einfältigeren und Schlechteren zu dem Großen und Höhern, und also von dem Bekannten zum Unbekannten zu schreiten pfleget. 5) Es dürfen dem Schüler keine Regeln vorgeschrieben, vielweniger zum Auswendiglernen aufgedrungen werden, er habe denn zuvor die Sache oder Sprache selbst aus einem bewährten Autor ziemlicher Maaßen erlernt und begriffen. 6) Es müssen auch alle Künste auf zweierlei Weise erstlich in Kürze begriffen und hernach in vollkommener Unterrichtung verfasset und gelehret werden. 7) Alles muß zu einer Harmonie und Einigkeit gerichtet sein, daß nicht allein alle Sprachen auf einerlei Art und Weise getrieben, sondern auch in jeder Kunst nichts, das der andern zuwiderlaufen möchte, gesetzt wird. 8) Alle Unterweisung muß zuerst in der Muttersprache geschehen, und erst wenn der Schüler in dieser Fertigkeit erlangt, darf er zu andern Sprachen zugelassen werden. 9) Alles muß ohne Zwang und Widerwillen geschehen, weshalb kein Schüler des Lernens halber vom Lehrer, wohl aber wegen Muthwillen und Bosheit von einem dazu bestellten Aufseher, geschlagen werden darf. 10) Es sollen nicht allein in lateinischer oder griechischer Sprache, wie bis dahin gebräuchlich gewesen, sondern auch in hochdeutscher und allen andern nothwendigen Sprachen die Künste und Facultäten verfaßt und getrieben werden. 11) Die Schulen sollen nach Unterschied der Sprachen auch an unterschiedlichen Oertern angelegt werden. 12) Eine jede Schule soll ihre besondern Aufseher und Lehrer haben, welche zu Zeiten den obern Scholarchen Rechnung zu geben schuldig sind. 13) Wie die Knaben durch Männer, so sollen die Mädchen durch tüchtige Weibspersonen unterwiesen und in guter Zucht gehalten werden.

Allein die übrigen Fürsten von Anhalt hatten zu Ratich's Thätigkeit nicht gleiches Vertrauen, und Fürst Christian lehnte unter dem 8. Sept. 1618 die Theilnahme an einem Werke geradezu ab, das schon an vielen Orten angefangen, aber noch nirgends glücklich zu Ende gebracht worden. Dafür gelang es dem Fürsten Ludwig, noch in demselben Jahre den Herzog Johann Ernst den Jüngern von Sachsen-Weimar, seinen Neffen, für die Sache zu gewinnen; beide schlossen am 6. Nov. zu Köthen einen Vertrag, worin sie sich verpflichteten, die neue Unterrichtsmethode auf gemeinschaftliche Kosten in das Leben zu rufen.

Ratich war nun zunächst darauf bedacht, Lehrer für die neue Lehrweise heranzubilden. Eine ziemliche Anzahl strebsamer Männer sammelte sich um ihn, und er hielt denselben Vorträge theils über die Methodik des Sprachunterrichts überhaupt, theils über die Methode, das Lateinische oder das Deutsche zu lehren. Alle mußten vorher an Eides statt schriftlich geloben, was sie von der neuen Lehrart erfahren würden, „Niemandem zu offenbaren, noch irgendwo nach derselben zu lehren, und Alles geheim und in Verschwiegenheit zu halten, auch dieser neuen Lehrkunst mit allem Fleiße und aller Treue beiwohnen und dieselbe treulich zu Gottes Ehren und der lieben Jugend Wohlfahrt befördern und fortsetzen zu helfen." Es sollte also ein Stamm von Lehrern gebildet werden, die, der neuen Methode kundig, dieselbe unmittelbar in die Schule einführen könnten. Dies war der Anfang zu einem Lehrer-Seminar. Je mehr aber die ganze Unternehmung sich erweiterte, desto weniger konnte R. hier fortfahren, unmittelbar thätig zu sein. Bald nahm ihn die Oberaufsicht der in der Stadt entstehenden Schulen und die Leitung des Ganzen so sehr in Anspruch, daß er Beistände sich zuordnen lassen mußte.

Und so begann in Köthen ein reges Schulleben sich zu entfalten. Zum Drucke der mannigfaltigen Lehrbücher aber, welche die neue Methode nothwendig machte, wurde eine sehr bedeutende Druckerei errichtet. Der Fürst ließ die Lettern zu sechs Sprachen theils aus Holland kommen, theils wurden dieselben in einer eigenen Schriftgießerei zu Köthen gegossen; Setzer kamen aus Rostock und Jena; das Papier wurde aus Quedlinburg bezogen und zugleich mit dem Rathe der Stadt Frankfurt wegen eines den Verlag betreffenden Nachdruckverbots unterhandelt. Auch hier hatte Ratich die Oberaufsicht; indeß verfolgte der Fürst selbst mit nicht geringerer Aufmerksamkeit die Arbeiten der Druckerei. Zunächst wurden die nöthigen Lehrbücher gedruckt; so eine Encyclopaedia pro Didactica Ratichii (1619), eine Allunterweisung nach der Lehrart Ratichii (1619), eine allgemeine Sprachlehre (1619), ein Lesebüchlein für die angehende Jugend (1619), ein Compendium Grammaticae latinae (1620), eine griechische Sprachübung (1620), ein Compendium Logicae (1621); dann auch eine Ausgabe des Terenz, eine Ausgabe des Plautus, Compendien der Metaphysik, Dialektik und Rhetorik (deutsch und lateinisch), eine Ausgabe der Institutionen, ein syrisches neues Testament, ein Lexicon Syriacum, ein Dictionarium Grammaticum Latinum et Germanicum, die Genesis mit Commentar, u. A. Die allgemeine Sprachlehre erschien auch in hebräischer, griechischer, lateinischer, französischer und italienischer Sprache. Der Vorrath häufte sich in 2—3 Jahren so an, daß Johann Clericus, welcher die gedruckten Bücher wie das Papier in Verwahrung hatte, mit einem Cataloge nach Leipzig zur Messe gesandt werden konnte.

Die Bürgerschaft von Köthen scheint anfangs der neuen Sache viel Vertrauen geschenkt zu haben; es wurden eine Zeitlang nicht weniger als 231 Knaben und 202 Mädchen nach Ratich's Methode unterrichtet. Fürst Ludwig ließ neue Schulhäuser errichten. Weitläufige Anordnungen über die Einrichtung der Schulstunden wurden erlassen.

Mit wahrer Wehmuth aber sieht man einen so redlichen Willen in seinen Erwartungen getäuscht, so viel versprechende Anfänge ohne Fortgang. Es kann nicht geläugnet werden, daß Ratich's Didaktik, verglichen mit dem alten Wesen, welches dadurch verdrängt werden sollte, große Vorzüge hatte und ein wirklicher Fortschritt war; aber der alte Methodiker scheint weder die rechte Ausdauer, noch die wünschenswerthe Mittheilungsgabe besessen zu haben, und seine Geheimnißkrämerei erhielt mehr und mehr den Schein der Charlatanerie. Daher brach der schnell entstandene Bau in Köthen auch schnell wieder zusammen. Ratich entsprach den Hoffnungen, welche man von ihm gehegt hatte, keineswegs, „weshalb er den einen unangenehmen Revers von sich geben und daß er mehr versprochen als halten können, darin erkennen und die Hochfürstliche Herrschaft sowohl zu Weimar als zu Köthen um Verzeihung bitten müssen, womit er seinen Abschied bekommen."

Neue Aussichten eröffneten sich für den Methodi-

ker in Magdeburg. Hier bot der Hauptpastor an der Johanniskirche, Cramer, Alles auf, ihn in das Rectorat des Gymnasiums zu bringen. Der Rector Joseph Götze, unter dem die Anstalt wesentliche Verbesserungen erhalten hatte, — die Lectionen waren verändert, die Schulgesetze erneuert, die Winkelschulen abgeschafft worden, — lag krank darnieder, und Ratich, dem die Begründung neuer Anstalten bisher nicht gelungen war, schien doch der Mann, trefflich Organisirtes weiter zu führen. Auch ließ der Magistrat durch eine von Rechtsgelehrten und Predigern zusammengesetzte Commission eine Untersuchung der Methode Ratich's veranstalten. Aber der Pastor Gilbert de Spaignart, Götze's Schwager, donnerte in Schulpredigten, die er auch drucken ließ, so heftig gegen Ratich und verwendete sich für seinen zweiten Schwager Evenius (s. d. Art.) so nachdrücklich, daß der Reformator nicht gewählt wurde.

Dieser fand nun ein Asyl in Rudolstadt bei der Gräfin Anna Sophia, welche bei ihm hebräischen Unterricht nahm und auch durch den Oberhofprediger in Dresden, Dr. Hoë von Hoënegg, der sehr bestimmt gegen R. sich erklärte, in ihrem Vertrauen nicht schwankend gemacht wurde. Und obwohl später auch die Herzöge von Weimar und Gotha ihm ihre Unterstützung entzogen, so empfahl sie ihn doch dem Reichskanzler von Schweden, Axel Oxenstirna, der nach Gustav Adolphs Tode bei Lützen mit fester Hand auch in die deutschen Verhältnisse eingriff. Der Schutz der edlen Gräfin war aber für Ratich um so wichtiger, als er in den Stürmen und Schreckniffen der damaligen Zeit, der ersten Hälfte des 30jährigen Krieges, anderwärts kaum eine sichere Freistätte würde gefunden haben. Die Verhandlungen des schwedischen Kanzlers mit Ratich führten zu keinem Resultate; jener wünschte in mündlicher Unterredung eine gedrängte Exposition, und der Methodiker überreichte ihm einen dicken Quartanten. Indeß erstatteten die von Oxenstirna Beauftragten, die Doctoren Brückner, Meyfart und Ziegler unter dem 10. März 1634 dem Kanzler einen günstigen Bericht. Aber schon war R. am Ziele seiner Laufbahn; im Jahre 1633 hatte ein Schlag ihm Zunge und rechte Hand gelähmt; 1635 starb er.

Sehr treffend ist K. v. Raumer's Urtheil über Ratich. „Ihm kommen viele neue, seinen Zeitgenossen unverständliche, ja ärgerliche Gedanken. Er hat Einsicht genug, um die Mängel des Herkömmlichen zu erkennen, aber nicht genug, um ihnen abzuhelfen. Er ahnet manches Bessere, schaut es aber nur in allgemeinen Umrissen als Princip. Will er seinen Principien gemäß Etwas verwirklichen, in die Schulen einführen, so zeigt er sich ganz unklar und ungeschickt. Diesen Principien vertrauend verspricht er, was er bei seiner practischen Unfähigkeit nicht zu halten im Stande ist; so kommt er selbst bei denen, die ihm wohlwollen, in den Ruf eines Charlatans. Dieser große Conflict seiner Ideale mit seinem Ungeschick, dieselben zu realisiren, macht den Mann unglücklich; er erscheint in dieser Hinsicht als ein characteristischer Vorgänger späterer Methodiker, besonders Pestalozzi's." Kl.

Rationalismus und Supernaturalismus (im Religionsunterrichte). Der große Gegensatz zwischen R. und S., der seit langen Jahren bereits in der protestantischen Kirche die Geister beschäftiget, hat auch die Lehrer der Jugend nicht unberührt gelassen, ist auch durch die Schulen störend und verwirrend hindurchgedrungen. In dem allgemeinen Kampfe über die Rechte der Vernunft und die Befähigung derselben zur Erkenntniß des Uebersinnlichen und zur Kritik des in der positiven Religion Gegebenen konnten die Schulmänner nicht indifferent bleiben, welche irgend wie ihrer herrlichen Aufgabe, die Jugend des Volkes, das ganze heranwachsende Geschlecht, zu dem geistigen Bildungspuncte der Erwachsenen emporzuführen und die geistige Errungenschaft von einem Geschlecht zum andern fortzuleiten, eingedenk waren; auch die Schlafferen und Gleichgiltigen wurden durch Vorträge, Bücher, Flugschriften und Journale, die bald von dieser, bald von jener Seite ihnen unter die Augen kamen, in die Bewegung hineingezogen, und da diese allmählich alle Classen des Volkes ergriff, mußten auch die Mattherzigsten wenigstens ehrenhalber an der Sache Theil nehmen. Für gar Viele wurde ein tieferes Eingehen, ein gründlicheres Erforschen des hier in Frage Kommenden subjective Nothwendigkeit, ein Bedürfniß des Herzens, eine von dem in dieser Richtung einmal aufgeregten Denken mit Entschiedenheit erwählte Arbeit. Da konnte es nicht unterbleiben, daß auch die Jugend in den Kampf verwickelt, auf die Streitpuncte aufmerksam gemacht, zu freiem Urtheile verleitet wurde. Wo man vor ihren Ohren nicht geradezu polemisirte, versuchte man doch, Einzelnes zu verdächtigen und zurückzudrängen; stille Beseitigung war allgemein, und der Contrast zwischen dem Alten und dem Neuen, weil er unvermittelt blieb, wurde grade dann um so mehr gefühlt. Die etwaigen Vermittelungsversuche führten erst recht in den Zwiespalt hinein, welchen sie versöhnen wollten.

Die Folgen hiervon sind keine erfreulichen gewesen. Hatte man früher die Jugend fest bestimmte Glaubensbensätze auffassen lassen, so hatte man damit allerdings kein religiöses Leben erzeugt, wie Lehrsätze ein solches erzeugen können, aber man hatte ihr die Formen gegeben, an die sich das fromme Gemüthsleben halten, in denen es sich entwickeln konnte. In den Zeiten des Kampfes zwischen Realismus und Supernaturalismus war die erste Folge des davon ergriffenen Unterrichts Verwirrung in den Seelen der Kinder, im gemüthlichen Leben der Jugend. Es mischte sich Altes und Neues, es drängten sich Wahrheiten und Vermuthungen durch einander, biblische Anschauungen und moderne Abstractionen kamen zusammen. In diesem Chaos kein Mittelpunct, in diesem Wirrwarr von Bildern, Vorstellungen, Urtheilen und Phantasieen keine Idee, die übermächtig das Verwandte nach und nach hätte an sich ziehen, das Ungehörige ausstoßen können! Da ist es kein Wunder, wenn das religiöse Leben der Jugend nüchtern, kalt, arm und farblos wurde. Das Alte, einmal verdächtig geworden, übte keine Macht mehr aus, Bibel, Gesangbuch, Katechismus kam in Mißcredit, geistreiche Leute konnten unbefangen gestehen, daß sie das erste Gebot vergessen, konnten es über sich gewinnen, Bibelsprüche, die das Gedächtniß halb und halb festgehalten, zu Witzworten zu verdrehen, und es gab Studenten, welche, dogmatische Collegia beginnend, zu der Erkenntniß kamen, daß ihnen die christliche Lehre bisher so gut wie fremd gewesen, obwohl sie vielleicht 12 Jahre lang Religionsunterricht gehabt.

Dies Alles hatte weder Rationalismus noch Supernaturalismus verschuldet; es war die vielleicht unvermeidliche Folge des Kampfes zwischen beiden. Und welche Verwirrung, Nüchternheit und Armuth herrscht noch Wie schwankend und formlos sind in allen Kreisen der Kirche die Ansichten von Gottes Heiligkeit und Liebe! welch' eine nebelhafte Gestalt ist noch den Allermeisten der Erlöser! wie ist die Lehre vom ewigen Leben doch allmählich ein Complex sentimentaler Redensarten oder phantastischer Träumereien geworden! Und die Prediger thun noch immer das Ihrige, diese Verwirrung zu erhalten, dieses Halbleben zu fristen, die Gemüther mit demselben stets wieder zu versöhnen.

Es ist begreiflich, daß ernstere Gemüther sich zur alten Entschiedenheit zurückgewendet und viele Unselbstständige in ihre Bahn mit fortgezogen haben. Entschiedenheit ist Bedürfniß. Eine große Reaction hat begonnen. Ihr Hervortreten ist aber kein Beweis für die Unhaltbarkeit der vom Rationalismus verfochtenen Ansichten, ja selbst ein momentaner Sieg wäre es nicht.

Wir haben uns indeß hier nicht auf die Untersuchung der Frage einzulassen, auf welcher Seite die größere Wahrheit und das größere Recht zu suchen sei; was in dieser Beziehung von uns in Betracht gezogen werden kann, wird in den Artikeln Religion und Vernunft seine Stelle finden. Hier soll uns bloß die Frage beschäftigen, wie der Religionslehrer in der Schule hinsichtlich jenes Gegensatzes sich zu verhalten habe. Da scheint uns nun aber Folgendes unbestreitbar. 1) Es kommt weniger auf das Objective, als auf das Subjective an. Man hat zunächst und überhaupt nicht vorzugsweise auf das zu sehn, was man mittheilt und in welcher Ausdehnung oder Eigenthümlichkeit man dasselbe mittheilen kann, sondern darauf, was die kindliche Seele wahrhaft innerlich auffassen, behalten, verarbeiten und weiter bilden kann, so daß also die Hauptaufgabe die ist, zu erkennen, wie im Kinde religiöse Anschauungen, Vorstellungen, Bedürfnisse sich bilden, verstärken und verflechten, und was man auszuwählen hat, um diese Anschauungen, Vorstellungen und Bedürfnisse zu entwickeln, zu concentriren, zu vervollständigen. So elementarisch ist freilich der Religionsunterricht noch gar nicht geworden; man baut noch immer von oben nach unten. 2) Man darf nicht glauben, daß die Mittheilung von Religionswahrheiten, auch wenn diese wirklich innerlich angeeignet, d. h. zu klaren Vorstellungen in der Seele des Kindes werden, nothwendig auch religiöse Gefühle und Triebe erzeuge (Vergl. den Art. Belehrung erzeugt keine Triebe). Man darf also auch im Besondern nicht annehmen, daß die Religionswahrheiten, in denen die höchsten Bedürfnisse des Gemüths ihren Ausdruck gefunden haben, in der kindlichen Seele bei recht nachdrücklicher Unterweisung diese Bedürfnisse hervorrufen können. Diese erzeugt allein das Leben mit den Kämpfen, welche es bringt, durch welche es die Seele sich hindurchringen läßt. Es scheint also nicht wohl gethan, grade auf jene Wahrheiten beim Religionsunterricht der Kinder das Hauptgewicht zu legen, wo sie die entsprechenden Bedürfnisse weder vorfinden noch erzeugen. Sie werden dann nur als Wörterreihen aufgefaßt, ihre tiefe Bedeutung wird kaum geahnt, und die Kinder gewöhnen sich auch in Beziehung auf die größten, bedeutendsten Gedanken, mit einem Viertelsverständniß zufrieden zu sein. Man wird also zwar den ganzen Religionsunterricht von vorn herein so einzurichten, man wird die innern religiösen Entwickelungen der Kinder so zu leiten und zu steigern haben, daß jene Kernwahrheiten des Christenthums, — wir meinen Erlösung, Versöhnung, Wiedergeburt, Heiligung, — sich anschließen und einreihen können; aber es wäre unvorsichtig, die Kinder zu früh und zu gewaltsam an dieselben hinanzuführen. 3) Man hat unstreitig einen vorzüglichen Werth darauf zu legen, daß die Kinder die von ihnen aufgefaßten religiösen Wahrheiten in vollster Uebereinstimmung unter einander, in genauestem Zusammenhange mit einander in sich tragen; aber es ist doch wohl eine Täuschung, wenn man ihnen zutraut, daß sie es darüber zu einem ganz klaren Bewußtsein bringen können, daß sie selbstthätiger Combinationen, selbstthätiger Prüfung fähig sind. Grade die Religionswahrheiten gestalten die Kinder am wenigsten mit Selbstständigkeit nach; sie nehmen sie vielmehr auf Treu' und Glauben an und in der Form und Verbindung, wie der Lehrer sie ihnen giebt. Es ist also widersinnig, sie zu Urtheilen über divergirende Ansichten, über verschieden aufgefaßte Glaubenssätze oder gar über die Quelle der christlichen Wahrheit, in dieser oder jener Weise zu veranlassen. Der Lehrer gebe eine einfache Gedankenreihe, nicht zwei durch einander laufende. 4) Man hat beim Abschlusse des Religionsunterrichts allerdings feste Formen für die weitern religiösen Entwickelungen zu bieten, und die Kinder sind dann hoffentlich weit genug in ihrer religiösen Bildung, daß ihnen nun auch das Höchste innerlich gemacht werden kann für ihr Vorstellen und Begreifen; man hat sie, beim Uebergange in das größere Leben und in den weiteren Kirchenverband zu befähigen, daß sie mit den in diesem geltenden Wahrheiten umzugehen und die von jenem nun in größerer Fülle und Mannigfaltigkeit dargebotenen Erfahrungen an den höchsten Wahrheiten zu messen verstehn.

Hält man diese Puncte fest, so ergiebt sich aus 1) daß für die erste Zeit des Religionsunterrichts nicht nur, sondern so ziemlich für den ganzen Religionsunterricht die dogmatischen Differenzen noch gar keine Bedeutung haben; aus 2) daß eine einseitige Hervorhebung des Positiven (Supernaturalen) eine vielleicht für die gesammte religiöse Entwickelung nachtheilige Verfrühung herbeiführt; aus 3) daß ein einseitiges Dringen auf Beweisen und Prüfen in anderer Weise nicht minder nachtheilig ist; aus 4) endlich, daß ein Hinführen zu strenger dogmatischen Auffassungen erst an das Ende des Unterrichts gehört. Darnach möchte allerdings der Gegensatz zwischen R. und S. N. die Schule weit weniger berühren, als man wohl in der Regel geglaubt hat. —

Hiermit wird keineswegs dem Indifferentismus das Wort geredet, es wird keineswegs eine vage, in lauter Unbestimmtheiten sich herumtreibende Behandlung der Religionswahrheiten gefordert, wir erklären uns nur gegen Alles, was die kindliche Seele belastet, ohne sie zu nähren, eine Anspannung ihr zumuthet, die leicht in traurige Abspannung übergeht, wir verlangen nur ein genaues Anschließen an den natürlichen Entwickelungsgang der Seele und dem gemäß eine möglichst große Vereinfachung, eine jenem Entwickelungsgang folgende Abstufung des Lehrstoffes. Das sind

sehr alte Forderungen, die nur immer noch nicht eine entschiedene Berücksichtigung gefunden haben. Die Erfüllung dieser Forderungen, weit entfernt, in Unbestimmtheiten hineinzuführen, würde vielmehr dem ganzen Religionsunterricht die größte Bestimmtheit und Sicherheit geben.

Daß übrigens der Gegensatz zwischen Rationalismus und Supernaturalismus für das kirchliche Volksleben, also auch für den Jugendunterricht, keine entscheidende Bedeutung habe, wird hier auch nicht zum ersten Male behauptet. Vergl. Spieker Ueber den Gebrauch des Rationalismus im religiösen Volks- und Jugendunterrichte. Herborn 1821. Tzschirner die Verschiedenheit der dogmatischen Systeme kein Hinderniß des Zweckes der Kirche; in s. Magazin für Prediger 1823 Band 1. Heft 1. Beide Systeme nähern sich ja doch insofern, daß der Supernaturalismus die Nothwendigkeit einer Begründung der aus der heiligen Schrift abgeleiteten Lehrsätze durch wissenschaftliches Denken, der Rationalismus im Christenthume einen nicht aus der Vernunft zu schöpfenden historischen Inhalt anerkennt, und der besonnene Volkslehrer wird also über das, was er zu thun hat, nicht im Zweifel sein. —

Worauf es ankommt, daß dieser Streit auch wissenschaftlich entschieden werde, das hat mit besonderer Klarheit Hase in seinem „Lehrbuch der Evangelischen Dogmatik" S. 18 der zweiten Auflage ausgesprochen. „Die Entscheidung zwischen beiden Systemen ruht auf der Frage: ob der menschliche Geist, wie er dermalen ist, das religiöse Leben als ein Streben nach dem Vollkommnen aus sich selbst hervorbringen könne. Wenn er es kann, so ist nicht einzusehen, warum er sich einer fremden Offenbarung, gesetzt auch, daß sie einst geschehn, also einst nothwendig gewesen sei, unbedingt hingeben solle. Ob er es könne, ist im Leben durch die That, in der Wissenschaft durch den Begriff so zu entscheiden, daß aus dem eigenen Geiste die Sätze des religiösen Glaubens, in denen das religiöse Leben seine Darstellung und Befriedigung findet, entwickelt werden, als wodurch das Recht des Rationalismus erwiesen würde. Es ist aber nöthig, sich zu diesem Behufe auf einen Standpunct außerhalb des Christenthums zu stellen. Wenn den hierdurch gewonnenen philosophischen Glaubenssätzen die rein historisch entwickelten christlichen Glaubensartikel wesentlich entsprächen, so wäre dadurch das Christenthum seinem Wesen nach als Vernunftreligion erwiesen und die Nothwendigkeit eines christlichen Rationalismus dargethan. Wenn dagegen der Geist selbst in dieser Entwickelung seiner religiösen Anlagen auf irgend einem Puncte eine gänzliche Unfähigkeit zur Religion oder eine durch eigene Kraft unheilbare Störung fände: so würde die Vernunft selbst den Supernaturalismus fordern, welcher hier nicht die Nothwendigkeit einer unmittelbaren und übernatürlichen Erkenntniß bezeichnet, sondern im einfachen Gegensatze des Rationalismus, das Bedürfniß einer Mittheilung des religiösen Lebens, das aus dem menschlichen Geiste, wie er dermalen ist, nicht hervorgehen kann; und wenn durch das Christenthum diese Mittheilung thatsächlich geschehen wäre, so würde die Vernunft selbst den christlichen Supernaturalismus gebieten. Die Entscheidung hierüber kann erst erfolgen, nachdem der philosophische und der christliche Glaube nach ihrem wesentlichen Gehalte entwickelt sind. Jedenfalls ist sie möglich, weil der Geist in dieser Sache nur bei sich selbst anzufragen hat." — Also psychologische Ergründung, tief dringende Analyse des Selbstbewußtseins! Wir sind der Ueberzeugung, daß diese, wie sie bisher vielleicht nicht möglich war, an der Hand der neuen Psychologie mit großer Hoffnung auf günstigen Erfolg werde versucht werden können. Freilich stehen wir da erst am Anfange.

Aus der neuen Literatur über Rationalismus und Supernaturalismus werde hier Folgendes als das Beste genannt:

(Röhr's) Briefe über den Rationalismus. Aachen, 1813. Schott Briefe üb. Rationalismus u. Offenbarung. Jena, 1826. Steiger Kritik d. Rationalismus. Berlin, 1830. Rudelbach d. Wesen d. Rationalismus. Leipzig, 1830. A. Schweizer Kritik d. Gegensatzes zwischen Rationalismus u. Supernaturalismus. Zürich, 1833. J. Körner Ueber das Princip des Rationalismus. Schneeberg 1833.

Sehr gediegen ist auch die Abhandlung über Rationalismus und Supernaturalismus im Conversations-Lexicon der neuesten Zeit und Literatur Bd. III. S. 688—703. Daß in den theologischen Zeitschriften, namentlich in der Allgem. Kirchenzeitung, in Röhr's krit. Prediger-Bibliothek von der einen, — in der Evang. Kirchenzeitung von der andern Seite der Kampf noch immer lebhaft fortgeführt wird, braucht nicht gesagt zu werden. K—l.

Raumer (Karl von), ein Bruder von Friedr. Ludw. Georg R., ward am 9. April des Jahres 1783 zu Wörlitz im Herzogthume Anhalt-Dessau geboren. Bis in sein 14. Jahr genoß er im väterlichen Hause Privatunterricht, ward dann, wie sein Bruder, nach Berlin auf das joachimsthalische Gymnasium geschickt, von da im Jahre 1801 auf die Universität in Göttingen, um die Rechte zu studiren. 1803 kam er nach Halle, hörte besonders Wolf und Steffens und ging 1805 nach Freiberg.

Wenn er auch nach Beendigung seiner academischen Studien, in welchen er eine vielseitige Bildung nicht auf Unkosten der Gründlichkeit erstrebt hatte, in Freiberg unter Werner's Leitung ganz dem Studium der Mineralogie und Geognosie sich hingab (wie tüchtige Menschen Das, was sie eben zu erstreben sich berufen achten, mit ganzer Seele treiben), so verlor er doch nie das Ziel aus den Augen, sich zum Lehren und Erziehen tüchtig zu machen, und die reiche Ausbeute wissenschaftlicher Bildung vornehmlich dazu zu verwenden. In einem Alter, in welchem die Meisten nur darnach trachten, eine bürgerliche Laufbahn zu betreten, auf der opes und honores zu gewinnen sein möchten, eilte K. v. R., günstigeren Aussichten die Augen verschließend, nach Iferten zu Pestalozzi und befreundete sich in langem und befreundetem Umgange mit dem Geiste, der Methode und dem Lebenszweck des hochherzigen Schweizers, der, viel verkannt und viel irrend, doch, wenn man den Werth des Mannes nicht nach dem Erfolg seiner Bemühungen allein, sondern vorzüglich nach seiner Gesinnung, nach der Lauterkeit und Hochherzigkeit seiner Bestrebungen würdigt, zu Denen gezählt werden muß, die mit völliger Selbstverleugnung ein reiches Leben ganz dem Dienste der hilfsbedürftigen Menschheit gewidmet haben.

Aus der Schweiz im Mai 1810 heimkehrend trat K. v. R. in das academische Lehramt ein, und ward

nach Verdienst bald durch eine ordentliche Professur in Halle, mit ansehnlichem Gehalte, ausgezeichnet. Aber er fand in seinem Wirken die ersehnte Befriedigung nicht; er hoffte als Erzieher mehr leisten, einen gesegneteren Einfluß gewinnen zu können; darum entsagte er dem Staatsdienste mit aller Gunst und Annehmlichkeit, Sicherheit und Bürgschaft, welche ihm derselbe gewährte, und zog es vor, stark im Glauben an den Segen, der von oben kommt, ein Privaterziehungsinstitut zu gründen, in welchem er die Ausbeute seiner Studien und Erfahrungen zu erproben gedachte. In Nürnberg siedelte er sich an, und ein gleichgesinnter Freund stellte sich mit ihm an die Spitze des Unternehmens, für das er auch wackere Mitarbeiter gewann, und das eben so fröhlich zu gedeihen schien, wie es vom Anfang an zu den günstigsten Erwartungen berechtigt hatte. Allein das Zusammentreffen mehrer widerwärtiger Verhältnisse hinderte die erwünschte Entwickelung und bewirkte die frühe Auflösung einer Anstalt, die in der kurzen Zeit ihrer Dauer schon Erfreuliches geleistet, unverkennbar den guten Geist bewährt hatte, aus dem sie hervorgegangen, und in dem sie geleitet worden. So war denn auch manch großes Opfer, das der Hausvater (v. R. war mit einer Tochter des Kapellmeisters Reichardt verheirathet) dem schöngedachten Plane freudig dargebracht, nicht ganz fruchtlos geblieben, und wenn weltkluge Leute ihm den Vorwurf machten, daß er eine feste Stellung im Staate und ein gewisses, ansehnliches Einkommen für eine schwer zu realisirende Idee und ein Unternehmen sehr zweifelhaften Erfolges hingegeben, so konnte er sich mit dem Bewußtsein trösten, daß er frei von Selbstsucht etwas Tüchtiges und Heilsames gewollt und erstrebt, nicht einem phantastischen Traume, sondern einer sehr realen Idee gehuldigt, und des Mißlingens seines Versuches ungeachtet doch nicht vergebens gewollt, gestrebt und gearbeitet habe, so gewiß die Dauer und der Erfolg eines Unternehmens über dessen wahren Werth nicht entscheidet.

Nach Auflösung des Instituts kehrte v. R. zum academischen Lehramte zurück, und die ordentliche Professur, welche bald darauf in Erlangen ihm zu Theil ward, war nur ein Zeugniß wohlverdienter Anerkennung. Von da an hat er, die Aufgabe seiner amtlichen Stellung nie aus dem Auge verlierend, doch der ersten Liebe treu, der Jugendbildung noch in einem weitern Umfange seine Thätigkeit gewidmet. Die nun von ihm anzuzeigenden und im Felde der Pädagogik erschienenen Schriften beurkunden seinen entschiedenen Beruf, wie im academischen Hörsaale, so in der Gelehrten- und Volksschule das aufblühende Geschlecht zur Erkenntniß zu leiten. Wir übergehen seine geognostischen Schriften.

Literatur.

Raumer, K. v. Ueber d. Unterricht in d. Naturkunde auf Schulen. gr. 8. Berlin, b. Reimer. 1824. (10 Ngr.). Derselbe Beschreibung d. Erdoberfläche. Eine Vorschule d. Erdkunde. 3., verb. Aufl. gr. 8. Leipzig, Brockhaus, 1838. (5 Ngr.). Derselbe Palästina. 2., verm. u. verb. Aufl. Mit 1 Plan von Jerusalem (in gr. 4.), 1 Karte d. Umgegend von Sichem, und dem Grundriß d. Kirche d. heil. Grabes (in gr. 4.). gr. 8. (31 B. u. 1 Tab. in gr. 4.). Leipzig, Brockhaus. 1838. (1 Thlr. 20 Ngr.).

„Obschon diese Schrift, sagt Dr. Hergang in seinem „Handbuch der pädag. Literatur" S. 116, eine streng wissenschaftliche Haltung hat, so ist sie doch auch voller Leben. Kein Theil Palästina's bleibt unbedacht, und in lebendiger Anschauung treten alle Gegenden dem Leser, der in solche Dinge sich zu finden weiß, bald entgegen." Derselbe hat auch in seinen bekannten „Zehn Jahren aus meinem Schulleben" im 2. Bde. S. 363 f. eine ausführliche Darstellung der v. R. Schrift gegeben. In neuester Zeit haben freilich die beiden Engländer, Robinson und Smith, unsern R. in ihrem Tagebuche einer Reise durch Palästina (3 Bde.) durch merkwürdige Entdeckungen überflügelt.

Derselbe Beiträge z. bibl. Geographie. Mit einem Höhendurchschnitt. Beilage zu d. Verfs. Palästina. gr. 8. geh. (15 Ngr.). Derf. Geschichte d. Pädagogik vom Wiederaufblühen classischer Studien bis auf unsere Zeit. 1. Th. 1. u. 2. Abth. Stuttgart, Liesching. 1843. Lex.-8. (2 Thlr. 7½ Ngr.).

Dieses Werk ging aus Vorlesungen hervor, welche der Verf. bereits im Jahre 1822 zu Halle, und von 1838—42 in Erlangen gehalten hat. Der vorgenannte 1. Theil, welcher die Geschichte der Pädagogik bis Franz Baco und Montaigne fortführt, bildet an sich ein so selbstständiges Ganzes, daß, wenn man auch das Endurtheil sich vorbehält, doch eine gerechte Anerkennung des gediegenen Inhalts nicht zu früh kommt. Sehr zweckmäßig sind unter der Ueberschrift „Mittelalter" einige sparsame, aber genügende Andeutungen über die Bildung und die Studien jener folgereichen Periode vorangestellt, woran ein lichtvoller Ueberblick der geistigen Entwickelung Italiens vom 14. bis 16. Jahrhundert sich anschließt. Italien, von der Geburt Dante's bis zum Tode Petrarca's und Boccaccio's, die Entwickelung der classischen Bildung in Italien vom Tode Petrarca's und Boccaccio's bis auf Leo X., dann Leo X. und seine Zeit, mit ihrem Licht und Schatten, treten in einem anschaulichen Bilde hervor, und mit einem Rückblick auf Italien wird der Uebergang zu Deutschland sinnreich gebahnt. Alles zeugt von einem gründlichen Quellenstudium und von eigner Anschauung der schriftlichen Denkmäler aus jener Zeit, welche selbst eine lebendige und fruchtbare Uebergangszeit war. Siehe eine ausführliche Anzeige dieses Werkes, das aus drei Theilen bestehen wird, in den „Blättern für literarische Unterhaltung." Jahrgang 1843. Nr. 251, 253. unter dem Titel: „Zur Geschichte der Pädagogik." Von F. A. Köthe.

Rauschenbusch (Hilmar Ernst) ward zu Merbeck in der Grafschaft Lippe am 27. Febr. 1745 geboren, im Jahre 1771 kam er in's Predigtamt zu Bünde bei Ravensberg und seit 1790 wirkte er als Prediger zu Elberfeld bei der evangel.-lutherischen Gemeinde. Er vollendete seine irdische Laufbahn am 10. Juni 1815. Biographirt ist er in folgender Schrift zu finden: „Rauschenbusch, H. E., weil. Past. der evangel.-luth. Gemeinde zu Elberfeld, in seinem Leben und Wirken dargestellt durch handschriftliche Familiennachrichten," herausgegeben von W. Leipoldt, Pastor der Gemeinde Unterbarmen. Barmen, bei Steinhaus. 1840. (25 Sgr.) Er hat bekanntlich die von Hübner im vorigen Jahrhunderte mit Beifall herausgegebenen biblischen Geschichten auf's neue erscheinen lassen und zugleich Erläuterungen gegeben, unter folgenden Titeln:

a) Rauschenbusch, H. E. auserlesene bibl. Historien aus d. A. u. N. T. nach Hübner. Schwelm u. Duisburg, 1806.

Im J. 1840 ist die 32. Aufl. erschienen; (7 gGr.) im Auszuge. Ebend. 7. Aufl. 1834. 8. (5 Ngr.). b) Handbuch f. Lehrer b. Gebr. d. bibl. Geschichte. Schwelm, ebend. (1820—21) 1826—31. 3 Thle. (3 Thlr. 25 Ngr.).

Real und Ideal. Eine der wichtigsten und schwierigsten Aufgaben der Philosophie ist die Bestimmung des Verhältnisses zwischen dem Sein und dem menschlichen Vorstellen. Hierbei kann nun entweder eine Uebereinstimmung beider angenommen oder es kann dieselbe geläugnet werden. Geschieht das Erstere und behauptet man, daß unsern Vorstellungen überall ein Reales (Wirkliches) außer uns entspreche und die Dinge, wie sie an und für sich selbst sind, nicht anders beschaffen seien, als wir sie in unsern Vorstellungen aufgefaßt haben, so ist dies der entschiedene Realismus; geschieht das Andere und erklärt man, daß unsern Vorstellungen (Ideen) entweder gar kein Reales entspreche, wo sie dann als durchaus innerlich gebildete (eingebildete) anzusehen sind, oder das ihnen entsprechende Reale doch wesentlich anders sei, als es von uns gedacht werde, so ist dies der Idealismus. Auf diesen Gegensatz bezieht sich alle Metaphysik. — Etwas näher darauf einzugehen, verlangt der Zweck unseres Werkes, da der Pädagog ja bei den meisten Unterrichtsgegenständen, namentlich aber bei den Realien, zu gründlicher Würdigung dieses Gegensatzes gezwungen ist, wenn er nicht mit der äußerlichsten Betrachtungsweise sich zufrieden giebt. Wir halten uns dabei an Beneke's System der Metaphysik und Religionsphilosophie, aus den natürlichen Grundverhältnissen des menschlichen Geistes abgeleitet (Berlin 1840).

Der bei weitem größte Theil der Menschen scheint auf der Seite des entschiedenen Realismus zu stehen. Es ist fast unmöglich, einem in philosophischem Denken nicht Geübten einzureden, daß die Außendinge im Wesentlichen anders seien, als er sie sich vorstelle. Dennoch sind in Wahrheit die allermeisten Menschen Idealisten. So schon das Kind, wenn es der Puppe, mit der es spielt, Leben unterlegt, wenn es sein hölzernes Pferdchen mit der Peitsche vorwärts treiben will; so die mit der Natur noch im unmittelbarsten Zusammenhange stehenden Völker, die den Gestirnen, den Bäumen, Flüssen, Quellen Leben, und göttliches Leben, zuschreiben. Ueberall die Ahnung eines Seins, eines höhern Seins, hinter Demjenigen, das unmittelbar den Sinnen sich darstellt. Ist nun auch in diesen Fällen mannigfache Täuschung, so giebt es doch viele andere, wo solche Unterlegung eine vollkommen berechtigte ist. Jeder hat doch die Ueberzeugung, daß die Menschen, welche er vor sich sieht, nicht blos Das sind, was er sieht, sondern daß hinter der sinnlichen Hülle ein höheres Leben, ein anderes Sein, das wahre Sein, verborgen sei. Bietet sich aber bei den Thieren nicht dieselbe idealistische Auffassungsweise als nothwendig dar? Sind nicht auch die Pflanzen innerlich etwas Andres, als was unsere Sinne von ihnen wahrnehmen? Oder ist etwa ihre Form und Farbe, ihr Geschmack und Geruch das Wesentliche, ihr wahres Sein? Und steigen wir zu der anorganischen Natur hinab — ist nicht auch hier überall das eigentliche innere Sein die Kraft? Die Chemie bejaht dies auf tausendfache Weise. — Kurz, auch für das allgemein-menschliche Bewußtsein macht sich der Idealismus mit Nothwendigkeit geltend, und der Realismus wird nur darum von so Vielen festgehalten als die allein richtige Auffassungsweise, weil sie sich, wie sie überhaupt darüber nicht nachdenken, die Bedeutung des consequent ausgebildeten Realismus nicht vergegenwärtigen. „Für die volle Uebereinstimmung des Idealen mit dem Realen würde ja eine Congruenz zwischen beiden erfordert werden; also indem wir eine Buche, ein Stück Quarz u. s. w. wahrnehmen, müßten wir mit uns in dieser Wahrnehmung so werden, wie die Buche, das Stück Quarz u. s. w. in sich selber sind. Aber ist dies wohl die Annahme des gewöhnlichen Bewußtseins?" — Bei aller vermeintlichen Uebereinstimmung läßt man immer eine gewisse Differenz bestehen.

Aber damit wird der Realismus keineswegs aus seinem wahren Rechte verdrängt. Auch das schärfste Denken muß eine reale Grundlage anerkennen, und daß eine solche in allem Gegenständlichen da sei, dessen ist sich das allgemein-menschliche Bewußtsein ohne Beweis gewiß. Nur kann dieses nicht mehr sein wollen, als Ausgangs- und Stützpunct für die metaphysische Betrachtung; das Weitere muß durch eine rückgängig genetische Construction gewonnen werden. —

Interessant ist es nun, zu beobachten, wie die philosophischen Systeme der neuern Zeit seit Descartes immer entschiedener und consequenter dem Idealismus huldigen. Ihren Höhepunct erreichte diese Entwickelung mit Fichte, der jeden äußern (objectiven) Factor unserer Erkenntniß leugnete und diese rein aus dem vorstellenden Subjecte, aus der schaffenden Thätigkeit des Ich, ableitete. Daß so durch Jahrhunderte die angespannteste Thätigkeit des Denkens dem Idealismus zugewandt sein konnte, ist für dessen Nothwendigkeit und Wahrheit nicht der schwächste Beweis. Je genauer man das im allgemein-menschlichen Bewußtsein Gegebene analysirte, desto mehr mußte man einsehn, daß unsere Wahrnehmungen uns zunächst nur als unsere Zustände oder Thätigkeiten gegeben sind, und es fragte sich dabei immer, theils, in wie weit diese das Objective enthalten, theils, in welcher Reinheit von ihnen das Objective aufgefaßt werde. Was nun das Erstere anlangt, so ist im Allgemeinen freilich unbestreitbar, daß die Dinge Eindrücke auf uns machen und so Etwas von ihrem Sein in unsere Seele übertragen; aber daraus folgt ja doch nicht, daß wir in diesen Eindrücken ihr Sein vollständig erhalten, es kann sogar sein, daß das von uns Wahrgenommene, mit dem nicht wahrgenommenen innern Sein verglichen, etwas ganz Unbedeutendes ist. Anlangend das Andere, so ist auch nicht zu leugnen, daß die Seele das von ihr Aufgenommene nicht rein passiv aufnimmt; sie bringt vielmehr dem Neuen das in ihr schon Gebildete entgegen, und jede neue Wahrnehmung und Empfindung ist ein Product aus einem objectiven und einem subjectiven Factor. Unsere Vorstellungen von den Dingen haben also nicht volle, unbedingte Wahrheit, sie haben nur als Ideen Realität.

Aber dies scheint noch nicht zu dem überspannten Idealismus Kants und Fichte's zu berechtigen. „Wäre uns, wie diese Philosophen behauptet haben, von keiner Seite ein Sein gegeben, so würden wir auch nicht einmal den Begriff des Seins haben können, ja nicht einmal den Begriff des Vorstellens, welcher den des Seins als nothwendiges Correlatum voraussetzt; sondern alle die psychischen Entwickelungen, welche

wir Vorstellungen nennen (die Wahrnehmungen ꝛc.) würden nur als Zustände oder Modificationen unsres Seins, wie alle andern, und darüber hinaus als nichts weiter gegeben sein." Beneke zeigt nun, wie zwar alles außer uns liegende Sein mit unserem Vorstellen nicht erreicht und in dieser Beziehung eine durchaus wahre Erkenntniß des Seins nicht gewonnen werden könne, wie wir jedoch, da wir selbst ein Sein sind und hier also, um das Sein zu erreichen, nicht aus uns hinaus- und in ein Anderes hineinzugehen brauchen, vielmehr Vorstellen und Sein zugleich haben, das Vorstellen wirklich und vollgenügend mit dem Sein vergleichen können. Und was wir so in unserm Selbstbewußtsein finden, das sind Vorstellungen von absoluter Wahrheit. Denn sind diese auch nicht das wahrgenommene Sein selbst, so erhält sich dieses doch in ihnen vollständig, und etwas Fremdartiges tritt in keiner Weise hinzu. Damit aber erhalten wir die Anschauung des Seins, und aus dieser wieder den Begriff des Seins.

Allein — wir nehmen uns auch sinnlich wahr: wir sehen die Gestalt unseres Leibes, wir hören unsere Stimme. Diese Wahrnehmungen verbinden sich nun mit denen unseres Selbstbewußtseins, in welchem das Innere sich abspiegelt, vom ersten Augenblicke des Lebens an und verschmelzen in Verlaufe des Lebens mehr und mehr, so daß gar bald, obgleich ursprünglich die Wahrnehmungen von unserem Leibe im Grunde von den andern sinnlichen Wahrnehmungen sich nicht unterscheiden, jene als etwas Specifisches, als etwas uns besonders Angehöriges, aus allen übrigen hervortreten. Nun aber bildet schon in den ersten Monaten das Kind andere sinnliche Wahrnehmungen, welche denen von seinem Leibe sehr ähnlich sind, — man beachte nur, wie bald es die Gesichtszüge, die Stimme der Mutter und des Vaters unterscheidet! — und instinctartig, unbewußt legt es diesen Wahrnehmungen sein eigenes Empfinden unter. „Indem das Kind die Stimme der Mutter hört, oder ihre Brust, ihre Hand, ihr Gesicht sieht oder fühlt, werden zugleich jene mehr innerlichen Empfindungen (die Empfindung des Selbstbewußtseins) angeregt, welche bei seiner Selbstauffassung mit jenen associirt worden sind. Dies muß geschehen, da ja die Associationsgesetze und die darauf gegründeten Erweckungsgesetze nicht etwa erst später in die Seele hineinkommen, sondern sich vom ersten Lebensaugenblicke an im Allgemeinen ganz in derselben Art wirksam erweisen, wir in der ausgebildeten Seele." Schon das zarte Kind also legt den Menschen, welche es um sich her wahrnimmt, dasselbe Sein unter, welches es in und an sich selbst, wie dunkel auch, wahrnimmt. Und schnell dehnt es diese Unterlegung auf immer weitere Kreise aus, und je unbestimmter und unvollständiger seine Wahrnehmungen und Empfindungen noch sind, desto leichter sieht es über Verschiedenheiten hinweg, desto weniger bedarf es zur Auffindung der Gleichheit oder Verwandtschaft; bald legt es Allem außer sich in dunkler Ahnung ein dem seinigen ähnliches Sein unter. „Nicht nur der Hund, das Pferd und die Rose, sondern auch die Puppen, die bleiernen Soldaten, die hölzernen Thiere haben für sie ein Sein, das noch fast durchaus mit demjenigen übereinkommt, welches sie aus ihrem Selbstbewußtsein kennen gelernt haben. Sie stellen dieselben als sehend, und denkend, und fühlend, und wollend ꝛc. vor; und es vergehen Jahre, bis ihnen aus jener ursprünglichen Ungeschiedenheit heraus die Verschiedenheiten des geistigen und des ungeistigen, des thierischen und des pflanzlichen, des organischen und des anorganischen Seins mit Bestimmtheit und Schärfe aus einandertreten. Brauchen wir noch einen stärkern Beweis, daß wir die Auffassungen des Seins durch unser Selbstbewußtsein als die gemeinsame und einzige Grundwurzel für alle sonstigen Annahmen eines Seins zu betrachten haben?" —

So gelangt das Kind durch einen sehr einfachen, instinctartig vollzogenen Schluß in das Sein der Außendinge; und auch der scharfsinnigste Philosoph kommt über diesen Schluß nicht hinaus, der ja nichts weiter ist als eine Ausbildung der oben berührten Associations- und Verknüpfungsverhältnisse durch den Hinzutritt entsprechender Begriffe. Freilich scheint dieser Schluß nach der Analogie an und für sich auf einer sehr schwachen Grundlage zu ruhn: wir schließen von einem Falle auf unzählige; aber die Bestätigung, welche die Erfahrung uns täglich und stündlich bringt, läßt die ursprünglich sehr schwache Unterlegung nach und nach zu einer sehr starken werden.

Damit soll dem groben Realismus natürlich nicht Recht gegeben werden. Immer ist anzuerkennen, daß unsere Vorstellungen von den äußern Dingen dem Sein an sich keineswegs durchaus entsprechen. Denn erstens ist, wie oben gesagt, jede Wahrnehmung eines Aeußern, jede Vorstellung von einem Aeußern ein Product aus einem objectiven und einem subjectiven Factor, und es ist unmöglich, eine metaphysisch-wahre Erkenntniß des Aeußern dadurch zu gewinnen, daß man das Product in seine Factoren zerlegt: man kann weder den objectiven Factor für sich darstellen, weil man doch nichts anders vorstellen kann, als mit seinen Kräften, noch den subjectiven Factor rein ausscheiden, da erst durch die Einwirkungen der Objecte unser Seelensein zu einem bewußten sich entwickelt und allem Vorstellen das Bewußtsein wesentlich ist. Hierzu kommt zweitens: wären unsere Vorstellungen von den Dingen einstimmig mit dem Sein der Dinge, so müßte eine Combination jener uns in den Stand setzen, zu bestimmen, was sich aus einer Combination dieser ergeben werde. Das aber lehrt uns die Erfahrung nicht. Vielmehr zeigt in den meisten Fällen das Product ganz andere Eigenschaften, als wir nach den uns bekannten Eigenschaften der Factoren erwarten konnten. Das wäre nicht möglich, wenn wir das Sein der Dinge, wie es an sich ist, auffaßten. Endlich nöthiget uns die Anerkennnng jener Nichtübereinstimmung drittens auch dies auf, daß unsere leiblichen Zustände, die wir in Folge der Uebertragung vorstellen, wornach unter gewissen Verhältnissen auch jede leibliche Entwickelnng bewußt werden kann, für unser Selbstbewußtsein sich ganz anders darstellen, als für unsere Sinne. Bei der geschwollenen Hand ist die Schmerzempfindung unstreitig dasjenige, was uns das An-sich-sein wahrnehmen läßt; könnten wir aber dieses aus dem, wie die geschwollene Hand den Sinnen sich darstellt, wahrnehmen? —

Das Verhältniß des Vorstellens zum Sein läßt sich nun aber noch näher bestimmen. Zunächst fällt freilich nur in uns selbst Vorstellung und Sein zusammen; aber es ist uns ja doch auch möglich, in den Vorstellungen ein fremdes Sein bis zu einem gewissen Grade

zu erfassen und, indem wir die Vorstellungen eines Andern uns aneignen, sein eignes Sein zu dem unsrigen zu machen. „Von diesem Verhältnisse aus aber zeigt sich nun eine stetige Abstufung bis zu dem Fremdartigsten hin. Bei der Vorstellung der Entwickelungen und Thätigkeiten sehr von uns verschiedener menschlicher Individualitäten bleibt uns wenigstens noch der weite Umfang der menschlichen Eigenthümlichkeit für die Gleichheit übrig. Daneben aber haben wir freilich schon eine größre Ungleichheit: theils der Uranlagen (wenn wir psychische Entwickelungen von Menschen vorstellen, deren Temperamente von dem unsrigen weiter abstehen), theils der Bildung, (z. B. bei der Vorstellung von Gedanken, Gefühlen, Plänen u. s. w. amerikanischer Wilden). Im Allgemeinem wird Jenes schwerer zu überwinden sein (weil ja die Verschiedenheit tiefer liegt), und bei diesem das Rückgängig-Liegende meistentheils schwerer zu erreichen als das Vorwärts-Liegende. Der Schüler wird in vielen Fällen die Gedanken des Lehrers wahrer vorzustellen im Stande sein, als dieser die des Schülers: indem ja (um es so auszudrücken) auch das Sein nach vorwärts hin gespannt ist, aber nicht rückwärts entwickelt werden kann. Daher auch die unendlich vielen Mißgriffe bei der Erziehung und dem Unterricht: Mißgriffe, vor welchen wir uns oft nur durch sehr verwickelte mittelbare Vorstellungsconstructionen sicher stellen können." Beneke. — Steigen wir nun noch tiefer, auf die Stufe der Thierwelt, so zeigt sich uns schon bei den vollkommner organisirten Thieren die Gleichheit der Grundsysteme nicht mehr, — schon die sinnlichen Urvermögen sind bei diesen Thieren ganz andere als bei dem Menschen, — und noch mehr ist dies der Fall bei den unvollkommneren Thieren, deren Sinne nicht nur hinsichtlich ihrer Kräftigkeit herabgestimmt, sondern nach ihrer ganzen Beschaffenheit unentschieden, in einander fließend sind. — Bei den Pflanzen entschwindet uns auch das Seelische, und nur die Lebenskraft haben wir noch, mit Empfänglichkeit und den Vermögen der Reaction und Reproduction, so daß wir nur nach unsicherer Analogie das innere Sein der Pflanzen uns vergegenwärtigen können. — Bei der anorganischen Natur endlich bieten sich uns nur noch Substanzen, Kräfte, Thätigkeiten, Entwickelungen, Zustände dar, mit ihren mannigfaltigen Formen der Erregung, Hemmung, Förderung; aber die Vorstellung davon enthält doch immer noch ein Gleichniß von dem An-sich-sein des Vorgestellten. — Also eine ganz stetige Abstufung! Und es läßt sich diese auch noch in bestimmterer Ausprägung nachweisen. Zuerst nämlich zeigt sich vom Menschen abwärts eine immer geringere Individualisation der Urkräfte (Grundsysteme), und sodann eine immer geringere Kräftigkeit der Urvermögen. In ersterer Beziehung vergleiche man nur das Sinnenleben der Menschen mit dem der Thiere; bei jenen nicht allein die fünf Organsinne, sondern auch die Muskel- und Vitalsysteme sehr bestimmt aus einander tretend, bei diesen dagegen immer mehr zusammenfließend. In Bezug auf das Andere ist unleugbar, daß der Mensch, hinsichtlich der Reizempfänglichkeit und Lebendigkeit manchen Thieren vielleicht gleich, ja untergeordnet, durch die Kräftigkeit seiner Urvermögen allen andren Geschöpfen der Erde überlegen ist und daß er eben dadurch im Stande ist zu aller geistigen Thätigkeit, während z. B. die Thiere in Folge der geringern Kräftigkeit ihrer Urvermögen ein weit schwächeres Gedächtniß, eine weit geringere Einbildungskraft besitzen und nur Analoga von Begriffen u. s. w. bilden können. —

Wir müssen es uns versagen, an der Hand Beneke's diese Betrachtungen weiter fortzusetzen; das hier Gegebene soll nur ein Anreiz sein zur Aufsuchung der Quelle, und zu naturgemäßer Bestimmung des Verhältnisses zwischen dem Realen und Idealen reicht es vielleicht aus. Kämmel.

Realbücher s. Gemeinnützige Kenntnisse Th. I. S. 753 f. und Lesebücher Th. II. S. 192.

Realgymnasium s. Realschulen.

Realien, Realunterricht s. Gemeinnützige Kenntnisse.

Realschulen (höhere Bürgerschulen.) Einiges über Realschulen ist schon in dem Artikel „Bürgerschulen" (Th. I. S. 375 ff.) gesagt worden, wo man auch die vorzüglichsten Schriften, die diesen Gegenstand betreffen, aufgeführt findet.

Der Zweck der höhern Bürgerschule ist dahin gerichtet, „daß er die unmittelbare allgemeine Ausbildung für diejenigen Berufsarten im bürgerlichen Leben umfaßt, welche zwar in der Regel einer höhern wissenschaftlichen Grundlage bedürfen, diese aber auf einem andern Wege, als die Gymnasien, also nicht durch das Studium der Alterthumswissenschaft in ihren Quellen, suchen, sondern an dessen Stelle ein möglichst tiefes und umfassendes Studium der Natur und das darauf gegründete Streben, sich dieselbe mit möglichster Sicherheit zu unterwerfen, gesetzt wissen wollen. —"

[Bekanntmachung, die Eröffnung der höhern Bürgerschule zu Cöln betreffend, von Dr. Grashof. (A. S.-Z. Abth. 1. Nr. 125 f. und Nr. 152 S. 1212 ff.)]

oder kürzer: „Söhne des gebildeten Mittelstandes zu allen den Aemtern, Geschäften und Gewerben vorzubereiten, wozu keine academischen Studien nöthig sind."

[Bekanntmachung des Director Erdmann, die Eröffnung der Realschule zu Darmstadt betreffend. (A. S.-Z. 1826. Abth. I. Nr. 68. S. 543 f.)].

Die Zöglinge, für deren Bildung demnach diese Schulen berechnet sind, werden von Preusker („über Jugendbildung" u. s. w. IV. Heft. S. 81 ff.) so classificirt:

1) Diejenigen, welche sich den höhern Privatgewerben widmen, z. B. die künftigen Kaufleute aller Branchen, (zumal Buchhändler, Banquiers u. s. w.) Buchdrucker, Chemiker und Pharmaceuten, Besitzer und Aufseher von Fabriken, Manufacturen, bedeutenden Landgütern und Forstgrundstücken, Kunstgärtner u. s. w. Aber auch (wegen nöthiger physisch-chemischer und mathematischer Kenntnisse) der künftige Maschinenbauer, Mechanicus, Opticus und andere technische Künstler, der Baumeister, wie die niedern Baugewerke, welche wissenschaftliche Geschäftskenntnisse bedürfen.

2) Die, welche sich dem Bau-, Berg- und Hütten-, Forst-, Finanz- und Steuerwesen oder andern ähnlichen Administrationsfächern im Staatsdienste widmen, wo eine classisch-philologische Bildung nicht ausschließlich erforderlich ist; oder

3) dem Militärstande in höhern Graden,

4) dem höhern Künstlerfache,

5) der Chirurgie und Veterinärkunde,

6) dem Volksschullehrerstande, (vergl. den Art. „Präparandenschulen").

7) dem schriftlichen Expeditionsdienste, als Canzellist, Calculator, Registrator, Secretär u. s. w., bei Regierungs-Collegien, Justiz-, Rent-, Steuer-, Post- und ähnlichen Aemtern, bei Communen und Privatpersonen.

Preusker ist zwar der Ansicht, daß die Realschule auch von jungen Leuten besucht werden könne, welche ein philologisches Gymnasium besuchen wollen; doch wird für diese der Besuch eines Gymnasiums gleich vom Anfang an rathsamer sein, vorausgesetzt, daß ein solches den Forderungen unsrer Zeit wirklich entspreche.

Die Realschüler theilen sich also in solche, die unmittelbar aus der Schule zur Erlernung ihres künftigen Berufes in's practische Leben (in Werkstätten, Büreaus, Comptoirs u. s. w.) übergehen, und in solche, die zur höhern Berufsbildung noch in eine eigne Fachschule (Bauschule, Forst-, Militär-, landwirthschaftliche, Kunst- u. a. Academie, Schullehrerseminar u. s. w.) oder auch in ein polytechnisches Institut übertreten.

Nach dem eben Gesagten erscheint die Realschule als Fortsetzung der eigentlichen Bürgerschule und als Uebergang zu einer höhern Berufsschule. Die Zöglinge treten in dieselbe ein mit Erfüllung des 14. Lebensjahres und bleiben in ihr bis zum 16. oder 17. Jahre*). Zweckmäßiger ist es, wenn die eigentliche Bürgerschule und die Realschule ein Ganzes bilden, unter der Direction eines und desselben tüchtigen Mannes, so daß alle einzelnen Classen genau in einander greifen. Deshalb nehmen manche der sogenannten höhern Bürgerschulen ihre Zöglinge schon mit dem 10. Jahre auf. Am vollkommensten würde die Schule organisirt sein, welche von der niedrigsten Elementarclasse (für 6jährige Schüler) an bis zur höchsten Classe des polytechnischen Instituts ein einziges zusammenhängendes Ganze darstellte. — Es versteht sich übrigens von selbst, daß eine solche Schule auch in anderer Rücksicht ein geschlossenes Ganze bilden muß: demnach kann es nicht gestattet werden, daß junge Leute nur willkürlich an einzelnen Unterrichtsstunden Antheil nehmen. Denn dadurch würde nicht blos der erziehende Einfluß der Schule auf ihre Zöglinge geschwächt, sondern auch die Einheit des Unterrichts gestört.

A. S.-Z. 1838. Nr. 46. „Darf die Realschule solchen jungen Leuten, welche nicht wirklich Zöglinge der Schule sind, die Theilnahme an einzelnen Unterrichtsstunden gestatten?" — v. Evagoras.

Preusker sagt über die Organisation der Bildungsanstalten für den höhern Bürgerstand:

„Das Ziel jener Schulen ist — allerdings in sehr abweichender Höhe — die jungen Leute formell und materiell und zwar allseitig harmonisch, (sowohl in physischer und intellectueller als moralischer und ästhetischer Hinsicht,) mithin zum Menschen mit bewußter höherer Würde, zum Christen und künftigen Staatsbürger möglichst auszubilden, und ihnen zugleich die nöthige allgemeine Vorbildung zum Geschäftsberuf zu gewähren, in so fern diese nicht auf tieferer classischer Sprachkenntniß beruht. Diese Bildung wird in 3, zu immer höhern Kenntnissen und Fertigkeiten führenden Stufen ermöglicht, und zwar mittelst:

1) mittlerer Bürgerschulen (niedere Realschulen, gehobene, oder unvollkommene höhere Bürgerschulen, oder besser Bürgerschulen ohne weitere Beziehung genannt); nämlich als eine hauptsächlich auf Realkenntnisse Rücksicht nehmende, der Volks- oder niedern Bürger- (der allgemeinen Stadt-) Schule beigegebene Abtheilung mit 1 oder besser 2 Classen, wodurch jene erst zur mittlern Bürgerschule erhoben wird. Diese höhern Classen sind für 12jährige, und zwar fähigere, deshalb der Volksschule schon entwachsene Knaben bis zum 14-, oder wenn sie nicht höhere Anstalten noch besuchen, möglichst 15jährigen Alter bestimmt. Oder

2) höhere Bürgerschulen (oder eigentliche Realschulen), indem jener mittlern noch 1—2 höhere Classen für ungefähr 14jährige Knaben höherer Reife bis zum 16- oder 17jährigen Alter beigefügt werden. — Auch besteht vielleicht die Volks- oder allgemeine Stadtschule für sich und es wird eine besondere höhere Bürgerschule, zum Eintritt für jene gereiften 11- oder 12jährigen jungen Leute bis ungefähr zum 16- oder 17jährigen Alter mit 3 oder 4 Classen gegründet. — Wofern noch höhere Bildung gewährt werden soll, und dann zumal mit Rücksicht auf, zum Universitätsbesuch gnügende lateinische Sprachkenntnisse, so wird diese höhere Bürgerschule

3) zum Realgymnasium zu gestalten sein, mittelst Hinzufügung von 1—2 höhern Classen für etwa 16jährige junge Leute bis zum 18—19jährigen Alter, worauf dann der Uebertritt in's practische Leben oder noch der Besuch einer Universität erfolgt."

Daß ein solches Realgymnasium für eigentliche Gelehrte nicht bestimmt sein könne, liegt auf der Hand, da es die erforderliche wissenschaftliche Bildung nicht gewährt. Zu Zöglingen desselben eignen sich besonders „künftige Lehrer im Gewerb-, Real- und städtischen Bürgerschulfache und die Cameral-, Gewerbs-, die Realgelehrten überhaupt, mit späterem Besuch von polytechnischen Anstalten und vielleicht Universitäten zum höhern philosophisch-cameralistischen Studium; desgleichen künftige Aerzte (zweiter Classe); auch Rittergutsbesitzer."

Kloch über Erziehung für den Stand der Rittergutsbesitzer, besonders in Schlesien. 1834.

Durch die Errichtung besonderer Realschulen ist einem dringenden Bedürfnisse der Zeit abgeholfen worden. Die jungen Leute, welche für jene Anstalten bestimmt sind, entbehrten ohne dieselben einer zweckmäßigen theoretischen Vorbildung: denn vor Eröffnung der Realschulen wurden sie meistens nur in den untern Classen der Gymnasien ausgebildet. Man weiß ja aber, wie wenig die Gymnasien noch immer den Forderungen der Zeit entsprechen, wie viel in ihnen der Jüngling lernen muß, was für sein ganzes Leben ein todtes Capital bleibt, welches keine Zinsen trägt, und wie wenig man dort in der Regel auf formelle und rea-

*) Eine sehr beschränkte Ansicht hat neulich Dr. Bauer in den „Grundzügen der Erziehungslehre" (Gießen. 1844) von der Realschule (S. 161) genommen; er faßt sie nur in der Weise auf, wie sie im Großherzogthume Hessen verstanden sein soll. Anders und gehobener besteht sie in Preußen nach einer schon 1832 erlassenen gesetzlichen Bestimmung, wonach sie nicht blos für Gewerbe und Geschäfte, sondern auch für gewisse Beamtenstellen vorbereitet und allgemein veredelndere Bildung für das bürgerliche Leben gibt; sie kann deshalb in diesem Staate die Schüler nicht mit der Confirmation entlassen, wie in Hessen geschieht. D. Red.

listische Bildung giebt. — Höchstens wurden die in Rede stehenden jungen Leute in Privatinstituten vorgebildet, welche leider auch nicht immer den Ansprüchen der Zeit gnügen und oft genug nur das Zeichen der Speculation an der Stirn tragen. Nicht viel besser waren solche junge Leute daran, wenn sie aus der mittlern Bürgerschule sogleich in Kaufläden oder Werkstätten übergingen, wo ihnen oft schon im Voraus durch kleinliche Geschäfte, die sich in kurzer Zeit erlernen lassen und mit welchen sie unter diesen Verhältnissen gleichwohl Jahre lang sich langweilten, ihr künftiger Beruf verleidet wurde. — „Der Zweck der Realschulen ist so bedeutend, daß er eben so den, der nur auf's Nützlichste sieht, wie denjenigen, der für das Schöne und Hohe fühlt, für sich gewinnt: sie sollen dem Volke industrielle und nationale Bildung geben. Das Volk soll durch sie in den Stand gesetzt werden, die Aufschlüsse, welche die Wissenschaft über das Wesen und Wirken der Naturkräfte gewonnen, die Erfahrung, welche eine kluge Berechnung und Beobachtung über leichtere und bessere Bereitung der Kunstproducte gemacht, und die Hilfsmittel der Industrie, welche Scharfsinn und Fleiß ersonnen und gesammelt haben, für die Erziehung von Werth und Gut zu benutzen, — also ganz eigentlich Gold zu machen, wozu der Mensch Verstand und Arbeit braucht und weiter nichts. — Das Volk soll durch sie, was noch höher ist, zum Selbstgefühl, zur Sittlichkeit, zur politischen Tüchtigkeit erhoben werden. Im gründlichen Studium der sinntiefen Sprache tiefsinniger Väter soll hier die deutsche Jugend Kraft der Gedanken und Klarheit des Verstandes gewinnen. Indem ihr die Hallen der Geschichte aufgehen, soll sie schauen, wie hoch und herrlich die gewesen sind, die einst auf unsern Bergen gewandelt, und aus unsern Quellen getrunken haben, wie schlicht ihr Sinn, wie fromm ihr Herz, wie wahr ihr Wort und wie entscheidend ihre That; — soll sie erglühen zur Nacheiferung; — soll sie lernen das Vaterland lieben, am Recht halten, Gott ehren." (Schmitthenner. S. Einweihung der Realschulen in Mittelstadt. Darmstadt, 1835.)

Die Lehrgegenstände der höhern Bürgerschule sind (nach der Bekanntmachung, die Eröffnung der höhern Bürgerschule zu Cöln betr.):

1) Religionslehre, für beide christliche Confessionen getrennt, der Hauptsache nach in gleichem Umfange wie an den Gymnasien;

2) die historisch-geographischen Wissenschaften, mit stärkerer Hervorhebung der neuern Zeit und des Vaterlandes, überall in Hinsicht des Gegenstandes vorzugsweise den Culturzustand und dessen mancherlei Verzweigungen in Künsten und Gewerben in's Auge fassend;

3) die mathematisch-physicalischen Wissenschaften bis in ihre höhern und angewandten Theile, mit besonderer Berücksichtigung des Zweckes: überall das Talent der Beobachtung, der Nachahmung, der Erfindung und der Anwendung zu wecken und auf mancherlei Weise zu beschäftigen;

4) die deutsche Sprache und Literatur, als Hauptdarstellungsmittel für den Verstand, als Bildungsmittel für den Geschmack;

5) unter den neuern fremden Sprachen zunächst diejenigen, welche theils als die gebildetsten, theils als die im allgemeinen bürgerlichen Verkehre unentbehrlichsten hervortreten;

6) technische Fertigkeiten, nämlich Zeichnen, Schreiben, Gesang.

Dr. C. Grün über Wesen u. Einfluß d. Geschichtsunterrichts auf höhern Lehranstalten, namentl. auf Realschulen. Weilburg, 1843. ⅓ Thlr. „Ueber d. Unterricht in d. Naturwissenschaft auf höhern Bürgerschulen" — von H. F. Nagel — s. A. S.-Z. 1828. Nr. 111. 112. „Der naturhistorische Unterricht in d. Realschule" — von R. Richter — s. A. S.-Z. 1839. Nr. 146—149.

(Nagel: Die Abschnitte der Naturwissenschaft, welche auf höhern Bürgerschulen mit einiger Ausführlichkeit vorgetragen werden müssen, sind mindestens folgende: A. Naturbeschreibung. 1) Mineralogie. 2) Botanik. 3) Zoologie. 4) Anthropologie. 5) Psychologie. B. Theoretische Naturlehre. 1) chemische Naturlehre. 2) mechanische Naturlehre. C. angewandte Naturlehre. 1) practische Mechanik. 2) Astronomie. 3) physische Geographie. 4) Meteorologie. — Dazu sind 6jährige Course nöthig: zwei zu 4 Stunden, vier zu 6 Stunden wöchentlich. — Lehrmittel: mineralogisches Cabinet, Herbarium, Abbildung von Pflanzen und Thieren, ein kleiner chemischer und ein physicalischer Apparat. — Richter fordert überdies und mit Recht Landkarten, (damit die Schüler sogleich bei Nennung des Vaterlandes eines beschriebenen Gegenstandes das Land vor Augen haben,) und einen kurzen Abriß der Naturgeschichte für die Hand des Schülers). Eine Abhandlung „Ueber die Unterrichtsmethode in den Naturwissenschaften auf Realschulen" v. Koch, findet sich auch in Dr. Unger's Bericht über die Realschule zu Erfurt. 1840.

„Ueber den mathematischen Unterricht auf Realschulen" — von Dr. E. S. Unger — s. A. S.-Z. 1836. Nr. 86—89.

(Die Schüler müssen 1) an mathematisches Denken gewöhnt und in der Benutzung mathematischer Regeln geübt werden. Sie müssen hierauf 2) die Sätze der reinen Mathematik in ihrem Zusammenhange kennen lernen, und müssen endlich 3) dahin gebracht werden, daß sie diese Sätze zu eignen mathematischen Arbeiten mit Geläufigkeit zu benutzen im Stande sind. — Der Unterricht muß gleichzeitig beginnen in Arithmetik, Geometrie und Algebra. Die weitere Ausführung und den nach 3 Cursen geordneten Lehrgang s. a. a. O.)

„Plan zu einem wöchentlich 3stündigen deutschen Sprachunterricht in einer Classe 14- bis 16jähriger Schüler einer höhern Bürger- oder Realschule" — v. Dr. Hg. — A. S.-Z. 1841. Nr. 141. S. 1197 ff.

„Ueber Sprachunterricht in Real- oder höhern Bürgerschulen" — A. S.-Z. 1829. Abth. I. Nr. 30 und 31.

(Das Lateinische sei kein Hauptgegenstand des Realschulenunterrichts mehr, werde aber auch nicht geradezu aus der Realschule verwiesen, sondern es stehe der Besuch dieses Unterrichts jedem frei, mit Ausnahme derer, welche sich der Pharmaceutik, dem höhern Baufache, dem Militärdienste u. s. w. zu widmen gedenken, welche alle zum Besuche dieses Unterrichts streng anzuhalten sind. Derselbe werde daher, damit er nicht mit andern Stunden collidire, in solchen Tagesstunden ertheilt, während welcher kein anderer Unter-

richt in der Anstalt ertheilt wird). (Von demselben Gesichtspuncte ist man bei Errichtung der Realschule in Cöln ausgegangen).

Die französische Sprache wird für alle Schüler, ohne Ausnahme, zu erlernen sein; die englische und italienische von künftigen Kaufleuten; die italienische auch von Künstlern.

Einen vollständigen Plan des Unterrichts für eine höhere, in 4 Classen getheilte Bürgerschule, (welche junge Leute vom 12. bis zum 17. Lebensjahre besuchen), hat Preusker im 4. Hefte seiner Schrift „über Jugendbildung," („Ueber Erziehungs- und Unterrichtsanstalten, besonders Volks- und höhere Bürger- und Realschulen" u. s. w. Leipzig. 1839). S. 97—102 aufgestellt.

Den Lectionsplan der Kunst-, Real- und Gewerbeschule in Stuttgart, welche in 8 Classen eingetheilt und für Schüler vom 8. bis zum 16. Lebensjahre bestimmt ist, findet man in der A. S.-Z. 1829. Abtheil. I. Nr. 141. S. 1127 f.

In der höhern Bürgerschule zu Cöln, die ihre Zöglinge mit dem vollendeten 10. Jahre aufnimmt und bis zum 17. Jahre bildet, sind die Unterrichtsgegenstände (nach dem von der k. Regierung vorgeschriebenen Normalplan) nach ihrer wöchentlichen Stundenzahl in folgender Weise vertheilt:

Unterrichtsgegenstände:	Quarta	Tertia	Secunda untere	Secunda obere	Prima untere	Prima obere	S.
1) Religion	2	2	2	2	2	2	12
2) Geschichte u. Geographie	4	4	3	3	3	3	20
3) Mathematik und Physik mit ihren angewandten Theilen	10	10	10	10	12	12	64
4) Deutsche Sprache u. Lit.	10	10	11	11	12	12	66
5) Neuere fremde Sprachen u. deren Liter.							
6) Technische Fertigkeiten .	10	10	10	10	7	7	54
Summa d. wöchentl. Lehrst.	36	36	36	36	36	36	216

Die mehrerwähnte Bekanntmachung, die Eröffnung der Realschule in Cöln betreffend, bezeichnet auch das Classenziel aller einzelnen Abtheilungen der Schule sehr genau. Wir begnügen uns, hier anzuführen, was zur Aufnahme in die unterste Classe dieser höhern Bürgerschule erfordert wird:

1) Eine richtige Aussprache und ein gutes deutliches Lesen des Deutschen, auch mit lateinischer Schrift; 2) Fertigkeit im Schreiben desselben nach Dictaten ohne grobe Verstöße gegen die Rechtschreibung; 3) Vermeidung der auffallendsten Fehler im Sprechen, mehr auf Uebung als auf Kenntniß der Grammatik gegründet; 4) Sicherheit im Kopfrechnen für kleinere Summen, Reste, Producte und Quotienten und angewandt auf Brüche in dem Umfange von Halben, Dritteln u. s. w. bis etwa zu Zwölfteln, jedoch mit Ausnahme der Siebentel und Elftel; 5) Fertigkeit im schriftlichen Rechnen der 4 Species in ganzen, sowohl benannten, als unbenannten Zahlen und mit Anwendung auf die ersten Elemente der Bruchrechnung; endlich 6) Kenntniß der biblischen Geschichte A. und N. T. mit den ersten und allgemein faßlichsten Religionsbegriffen verbunden. — Aehnliche Bedingungen gelten anderwärts; z. B. bei der Aufnahme in die Vorbereitungsclasse der Mainzer Realschule, nur daß hier den obigen Erfordernissen noch „vollständige Kenntniß der als Vorbereitung zum wissenschaftlichen geometrischen Curse unentbehrlichen Formenanschauungslehre" hinzugefügt wird. (S. A. S.-Z. 1832. Abth. 1. Nr. 69. S. 552).

Höhere Forderungen müssen natürlich diejenigen Realschulen, welche ihre Zöglinge erst mit dem vollendeten 14. Lebensjahre aufnehmen, an dieselben stellen. Die Schüler solcher Schulen müssen bereits confirmirt sein und sich bei Prüfung ihrer Kenntnisse auf dem Standpuncte der vorzüglichsten Confirmanden zeigen. (Diese Bedingungen gelten z. B. bei der Zittauer Realschule, deren Unterricht auf einen 2jährigen Cursus berechnet, und welche eigentlich nur eine an die Stadtschule sich anschließende Realclasse ist. S. A. S.-Z. 1829. Abth. 1. Nr. 97. S. 776).

Die Unterrichtsgegenstände in der Realschule müssen in wissenschaftlichem Gewande und in methodischem Fortschreiten gelehrt werden. „Bei allen Gegenständen werden zumal 3 Hauptrücksichten in's Auge zu fassen sein:

1) Beziehung des Unterrichts auf das practische Leben, für das ja doch nur gelernt wird, und dadurch zugleich Bewirkung größerer Aufmerksamkeit der Schüler, mittelst möglichster Beispielgebung, Vorzeichnung, Experimentirung, Vorzeigung von behandelten Gegenständen oder Abbildungen derselben, mit thätigster Theilnahme der Schüler daran, so weit als irgend ausführbar. Dadurch werden sie zeitig an diese so nöthige Verbindung der Theorie und Praxis gewöhnt, wodurch allein das Geschäfts- und übrige Leben so günstig gedeiht.

2) Möglichste Anwendung des Grundprincips alles Lernens, der Wiederholung; denn die Erfahrung zeigt zu sehr, wie man oft genug gethan zu haben glaubt, wenn ein Cursus beendigt ist, ohne daß die spätere Wiederholung des Gegenstandes zur Beachtung kommt, welche den Schülern nicht allein zu überlassen ist.

3) Begünstigung der Fortbildung, nach Entlassung aus der Schule, sowohl durch sogleich mitgetheilte Belehrungen, als Hinweisung auf darüber später zu benutzende Bücher. Uebrigens Fortführung der Gegenstände so weit, daß der Schüler nöthigenfalls auch ohne höhere oder Fachschulen, die ja doch nur Wenige zu besuchen vermögen, sich für seinen künftigen Beruf selbst fortzubilden vermag, wenn ihm nur Geistesklarheit, reger Eifer und Beharrlichkeit zur Seite steht." (Preusker).

Für Realschulen ist „das Fachlehrersystem unerläßlich, wie bei allen höhern Anstalten, wenn auch jedem Lehrer die besondere Aufsicht über eine Classe oder eine Abtheilung derselben übertragen werden kann." — Dagegen entscheidet sich für das Classensystem ein Aufsatz in dem

Correspondenzblatt für Lehrer an den Gelehrten- und Realschulen Württembergs. Stuttgart. 1837. Hft. III. Nr. 2. „Das Fach- und Classenlehrersystem mit besonderer Rücksicht auf Realschulen."

Sollen höhere Bürgerschulen mehr und mehr gedeihen, so ist vor allen Dingen nöthig, daß sie auch von Seiten des Staates unterstützt werden. Die höhern Bürgerschulen dürfen nicht der Willkür einzelner Städte überlassen, sie müssen vielmehr zu Staatsanstalten erhoben und der Aufsicht der obersten Schulbehörde untergeordnet werden. Diese hat überdies zu bestimmen, in welchem Orte sich das Bedürfniß einer

solchen Schule herausstellt. — Ferner muß den Zöglingen der Realschule gleiche Begünstigung mit denen der Gelehrtenschule zugestanden werden; es muß ihnen also unter gewissen Bedingungen (namentlich nach gesetzlich und wohl bestandener Abgangsprüfung) frei stehen, zur weitern Ausbildung eine Universität zu besuchen; auch sind sie nicht minder bei Anstellungen im Staatsdienste zu begünstigen. — Sodann hat der Staat auch auf zweckgemäße Ausbildung der Lehrer für Realschulen sein Augenmerk zu richten. (S. Correspondenzblatt für Lehrer an den Gelehrten- und Realschulen Württemberg's 1837. Hft. II. Nr. 1. „Ein Wunsch, daß für die Bildung der Lehrer an den gelehrten Schulen und den Realschulen, besonders auch durch unsere Seminarien, gesorgt werden möchte, ausgesprochen von einem Theologen"). Endlich hat der Staat sowohl durch jene Begünstigung der Realschulen, als auch durch ausdrückliche Belehrung den mancherlei Vorurtheilen zu begegnen, die der Errichtung wie dem Besuche jener Schulen noch immer entgegenstehn.

Zu diesen Vorurtheilen gehört namentlich die Ansicht, daß die Realschulen aus dem revolutionären Principe hervorgegangen seien. Sie sind vielmehr bedingt worden durch die höhere Stellung, die der Bürgerstand in unserer Zeit eingenommen hat; durch die außerordentlichen Fortschritte aller Zweige der Industrie und durch die daraus hervorgehende Nothwendigkeit, allen industriellen Bestrebungen mehr und mehr eine wissenschaftliche Grundlage zu geben. — Eben so unbegründet ist der den höhern Bürgerschulen gemachte Vorwurf, daß sie zu sehr dem materialistischen Principe huldigen. Dazu hat freilich der nicht ganz entsprechende Name „Real-" Schulen Veranlassung gegeben. Jenem Vorwurfe wird man begegnen, wenn man überall auch in der Realschule die religiös-sittliche Tendenz hervortreten läßt. — Daß die classischen Studien allein im Stande seien, zur höhern Bildung zu führen, — diese Ansicht sollte in unserer Zeit nirgend mehr auftauchen, da vielmehr in der Ueberschätzung dieser Studien das Haupthinderniß einer höhern Volksbildung liegt. — Daß ungenügende Leistungen einzelner Realschulen dem ganzen Institute geschadet haben, ist wohl wahr; doch werden Billigdenkende deshalb die Zweckmäßigkeit solcher Anstalten gewiß nicht läugnen. — Das größte Hinderniß des Gedeihens der Realschule liegt jedenfalls in dem größern Aufwande, den sie sowohl einzelnen Eltern, als dem Schulbezirke, in welchem sie errichtet werden, verursachen. Hier sollte der Staat helfend einschreiten theils durch Unterstützung der betreffenden Communen, theils durch Errichtung von Freistellen oder Stipendien für ärmere Schüler. —

Preusker fordert für jeden Staat:

a) Realgymnasien in jedem Kreise nach Verhältniß dessen Größe eins oder mehre; insbesondere in jeder Stadt von 10,000 und mehr Einwohnern, so wie in jedem mehre Mittelstädte umfassenden Bezirke eins; b) Real- oder höhere Bürgerschulen für jede Stadt von ungefähr 6000 Einwohnern, wodurch dergleichen Orte für eingegangene lateinische Schulen entschädigt würden; c) in jeder Stadt von 3000 Einwohnern die Erhebung der dasigen Stadtschule zu einer mittlern Bürgerschule.

Realschulen für Jungfrauen des höhern Bürgerstandes sind nicht minder nöthig als die Realschulen für Jünglinge. Sie bestehen bereits hier und da unter dem Namen der höhern Töchterschulen. S. Preusker a. a. O. S. 102 ff. und den Art. „Mädchenschulen."

Zur Geschichte des Realschulwesens noch folgende Bemerkungen.

Deutschland hat zur Errichtung von Realschulen das erste Signal gegeben. Auch einige schweizerische Städte haben Institute, die der Idee der Realschule nahe kommen. (So Bern, Basel, Lucern). In Spanien ist im Jahre 1829 in Alcoy die erste Realschule errichtet worden.

Die erste deutsche Realschule wurde 1748 von Hecker in Berlin gegründet, doch fand dieselbe nur sehr vereinzelte Nachahmungen. Namentlich stellten sich die Gymnasien diesen ihren Nebenbuhlerinnen überall feindlich entgegen. — Die philanthropistischen Institute ergriffen die Idee der Realschule und bildeten dieselbe weiter aus. (S. den Art. „Philanthropinismus"). Doch erst seit dem Anfange des laufenden Jahrhunderts, besonders seit Eröffnung der Leipziger Bürgerschule im Jahre 1804, erhoben sich mehre Stadtschulen zu mittlern Bürgerschulen, und in den letzten Jahrzehnten namentlich sind mehre der letztern zur höhern Bürgerschule gesteigert worden.

Viel ist für dieselben besonders in Preußen geschehen. Eine unterm 8. März 1832 publicirte „vorläufige Instruction zur Prüfung der Abiturienten der höhern Bürgerschulen" hat diesen Anstalten ein bestimmtes Ziel und eine gesicherte Stellung angewiesen. Man findet jene Instruction abgedruckt in Preusker's Bausteinen u. s. w. Bd. 1. S. 102. — Schulen, welche nach Vorschrift jener Instruction berechtigt sind, Entlassungsprüfungen zu halten, bestehn bereits: zu Königsberg (zwei: die löbenicht'sche und die Burgschule), Pillau, Insterburg, Graudenz, Culm, Danzig, Meseritz, Breslau, Landshut, Treptow a. d. R., Stolpe, Landsberg a. d. W., Lübben, Frankfurt a. d. O., Magdeburg, Halle, Warendorf, Siegen, Barmen, Crefeld, Elberfeld, Cöln, Aachen, Duisburg, Nordhausen und zwei (die städtische Gewerbschule und die k. Realschule) in Berlin. — Realschulen bestehen überdies in Erfurt (A. S.-Z. Nr. 139 f.), Posen, Düsseldorf, Bitterfeld, Cüstrin, Görlitz, Cöslin.

J. H. Schulz d. k. Realschule zu Berlin. (Aus d. rhein. Bl. abgedr.). Essen, 1842. ⅓ Thlr.

„Ueber die vorläufige Instruction für die an den höhern Bürger- und Realschulen in Preußen anzuordnenden Entlassungsprüfungen" — v. Dr. Ohlert A. S.-Z. 1832. Abth. 1. Nr. 89.

Ausschreiben der k. pr. Regierung zu Potsdam vom 8. Oct. 1834, die Errichtung höherer Bürger- und Realschulen und die an solchen anzuordnenden Entlassungsprüfungen betr. — A. S.-Z. 1835. Nr. 4.

Mit Preußen wetteiferte in würdiger Weise das Großherzogthum Hessen-Darmstadt, welches in Darmstadt, Gießen, Offenbach, Michelstadt, Bingen, Heppenheim Realschulen eröffnet hat.*) — Auch das

*) Plan zu einer Centralschule in Darmstadt. Rede des Abgeordneten v. Dörnberg, gehalten in der zweiten Kammer der Landstände am 20. Sept. 1830. S. A. S.-Z. 1830. Abth. 1. Nr. 123. Dr. Th. Schacht über Zweck

Königreich Hannover hat höhere Bürgerschulen in Hannover, Hameln, Nienburg, Hildesheim, Osnabrück, Norden, Uelzen, ohne daß jedoch hier von Seiten der Regierung für diesen Zweig des Erziehungswesens besondere Sorgfalt getragen wird.

In Württemberg besitzt namentlich Stuttgart eine selbstständige Realschule. In mehren kleinern Städten (wie Ludwigsburg, Tübingen, Reutlingen, Eßlingen, Rottweil, Ulm, Heilbronn, Hall) bestehn wenigstens neben der allgemeinen Stadtschule noch besondere, sich an dieselbe anschließende Realclassen.

In Baden ist die Errichtung höherer Bürgerschulen gesetzlich angeordnet. Das deshalb am 30. Mai 1834 erlassene, sehr ausführliche Edict findet man abgedruckt in der A. S.-Z. 1834. Nr. 79 u. 80.

Auch im Königreich Sachsen sind die k. Gewerbschulen zu Chemnitz, Plauen und Zittau bisher fast nur von solchen Schülern besucht worden, die wir oben als Zöglinge der Realschulen bezeichnet haben. — Eine eigentliche höhere Bürgerschule besteht nur in Leipzig. Die Realclasse der Bürgerschule zu Zittau ist schon oben erwähnt worden. In Annaberg ist die Realschule zugleich Progymnasium.

S. E. A. E. Calinich das gesammte Unterrichtswesen im K. Sachsen. Leipzig. 1843. S. 37 f. Dr. K. Vogel die Bürgerschule zu Leipzig im Jahre 1842. Leipzig. 1842. 22½ Sgr.

In Kurhessen besteht zu Cassel nicht blos eine Realschule, sondern auch eine Commission zur Prüfung der Lehrer an Realschulen. Dort ist auch mit dem israelitischen Schullehrerseminare eine Realschule verbunden. — Auch die Stadt Eschwege hat eine Realschule.

Die sächsischen Herzogthümer haben in Weimar, Gotha, Meiningen, Saalfeld und Jena höhere Bürgerschulen.

Ueberdies sind zu nennen die Realschulen in Oldenburg, Rostock, Nassau, Wiesbaden, Bernburg.

Dänemark hat in Odensee eine höhere Bürgerschule. Frankreich errichtet jetzt Gymnasien zweiter Classe, in welchen die Idee der Realschule Anwendung findet. Auch Rußland beabsichtiget Aehnliches. (Ueber die Realschule zu Riga s. A. S.-Z. 1843. S. 1560).

Zur Kenntniß des Realschulwesens dienen außer den Th. 1. S. 376 ff. angeführten Schriften:

Fischer über zweckmäßige Lehranstalten f. gebildete Stände. Berlin. 1806. ½ Thlr. Schneider über Einricht. höherer Bürgerschulen. Halle. 1809. ⅓ Thlr. Arnold über d. höhern Unterrichtsanstalten. Berlin. 1829. ⅔ Thlr. Kortegarn Organisation höherer Bürgerschulen in kleinen Städten. Schwelm. 1830. ⅓ Thlr. v. Sensburg die Mittelschulen. Carlsruhe. 1831. ¼ Thlr. König über Einrichtung der höhern Bürgerschule. Nürnberg. 1831. Haake die Realschule als Bedürfniß d. Zeit. Stendal. 1832. Troxler über Wesen u. Form volksthüml. Mittelschulen. Zürich. 1832. Bergmann Gymnasium und Bürgerschule in ihrem Verhältnisse. Görlitz. 1833. Mönnich pädagogische Bl. 2. Bde. Nürnberg. 1832 u. 34. 1⅓ Thlr. „Die Realschulen." A. S.-Z. 1835. Nr. 97. Art, Dr. Mor. das Gymnasium u. d. Realschule. Darmstadt. 1840. Nagel, Dr. Chr. Heinr. die Idee d. Realschule, nach ihrer theoret. Begründ. u. pract. Ausführ. dargestellt. Ulm. 1840. ⅔ Thlr. Derf. Reiseerfahrungen über d. gegenwärtigen Zustand d. Realschulwesens in Deutschland. Ulm, Heerbrandt u. Thämel. 1844. (1 Thlr. 15 Ngr.) „Ueber d. Realclassen b. d. Gymnasien" — s. Brandes liter. Zeitung 1843. Nr. 82 f. Kopf üb. Einricht. v. Gewerb- u. Realschulen in Württemberg. Heilbronn. 1834. (⅛ Thlr.). Schleiermacher Entwurf eines Lehrplans f. Gymnasien u. Realschulen. Darmstadt. 1835. (⅔ Thlr.) Klumpp üb. Einricht. von Realschulen. Stuttgart. 1836. (¼ Thlr.). Ammermüller d. Real- u. Gewerbschulen, od. üb. Lehrclassen für d. gewerbtreibenden Classen. Stuttgart. 1837. (¼ Thlr.). „Ueber technische u. Realschulen." Mit Hinblick auf Hrn. Geh.-R. Dr. A. A. E. Schleiermacher Entwurf eines Lehrplans f. Gymnasien u. Realschulen. A. S.-Z. 1836. Nr. 122—125. „Die deutschen Bürger-, Real- u. Gewerbschulen im Jahre 1840." Nach ihren eignen Berichten v. Dr. Vogel. A. S.-Z. 1841. Nr. 55. 36. (K. Sachsen). „Blicke in Realschulen" v. H.....t. A. S.-Z. 1841. Nr. 35. 56 u. Nr. 139. 140. Einige Bemerk. über Real- u. höhere Gewerbschulen — v. geh. Reg.-Rath Emmermann. A. S.-Z. 1841. Nr. 96. „Die deutschen Bürger-, Real- u. Gewerbschulen in d. J. 1840 u. 1841." — A. S.-Z. 1842. S. 197. 201. 209. 284. 291. 300. 1843. Nr. 37. Nr. 62 ff. Einen Antrag d. Gewerbschulwesen d. freien Stadt Frankfurt betr., s. A. S.-Z. 1843. S. 1544. Das Realschulwesen in Charakteristiken. Von d. Vorstande einer Realschule. Darmstadt. 1843. (Eine Beurtheilnng dieser Schrift findet sich im Schulblatte f. d. Prov. Brandenburg 1843. VIII. 4. S. 499 ff. — Hier wird jene Schrift als eine „höchst oberflächliche u. höchst parteiische Characteristik" bezeichnet).

Als Lehrmittel für Realschulen ist zu empfehlen: Dr. H. Gräfe deutsches Leseb. f. Real- u. Bürgerschulen. Cassel, Fischer. (In 3 Cursen).

Die neuesten, für einzelne Lehrgegenstände der Realschule bestimmten Schriften sind:

Dr. H. Chr. Nagel Lehrb. d. Naturlehre f. Real- u. Gymnasialanstalten. Ulm. 1844. H. J. Seemann Leitfaden f. d. Unterricht auf Gymnasien u. Realschulen. 2. Aufl. Breslau. 1844. (⅙ Thlr.). J. Wünsch Sammlung von Beispielen aus d. pract. Stereometrie f. Real- u. Sonntagsschulen. Nördlingen. 1844. (¼ Thlr.). J. A. Pflanz Geometrie f. Realschulen. 3 Thle. Stuttgart. 1842.

Realgymnasien bestehen dem Namen nach zu Berlin (das Cölnische), Duisburg, Meiningen, Worms, Gotha, Braunschweig, Rinteln u. s. w. Doch entsprechen nicht alle dem oben aufgestellten Begriffe; viele derselben sind bloße Realschulen oder wohl auch nur, wie in Rinteln, Realclassen neben einem philologischen Gymnasium. — Ueber das Cölnische Realgymnasium zu Berlin, welches in 6 Classen getheilt und mit einem zweckmäßigen Lehrapparate ausgestattet, auch mit einem Laboratorium verbunden ist, siehe A. S.-Z. 1830. Abth. 1. Nr. 46. S. 369. — In Duisburg ist Realschule und Gymnasium mit einander verschmolzen. Man hielt eine solche Verbindung für zweckmäßig, um die einseitig-philologische Richtung der Gymnasien und die oberflächliche, gemein-practische Richtung der Realschulen zu vermeiden. Dennoch möchte jene Combination nicht empfehlenswerth sein. — Preusker will zwar die Realgymnasien vom Staate, die Realschulen aber von den Stadtcommunen unterhalten wissen. — Mönnich verlangt für jedes Land 3 mal so viel Realgymnasien und höhere Bürgerschulen, als philologische Gymnasien.

Gotthold Beantwortung d. Frage: Ist es rathsam, Real- u. Bürgerschulen mit d. Gymnasien zu vereinen? Beitrag zu d. Verirrungen d. neuern Pädagogik. Königsberg 1812. ½ Thlr. Snell üb. Zweck u. Einrichtung eines Realgymnasiums. Dresden 1834. Müller Einladungsschrift zur Einweihung d. neuen Realgymnasiums zu Gotha. 1838. ⅓ Thlr.

Zu dem, was über höhere Gewerbschulen bereits in dem Artikel „Gewerbschulen" (Th. I. S

und Einrichtung der höhern Gewerbschule des Großherzogth. Hessen und der damit verbundenen Realschule zu Darmstadt. Nebst einer lithogr. Beilage. Darmstadt. 1843. ½ Thlr.

801 ff.) gesagt worden ist, haben wir hier nur noch Weniges hinzuzusetzen.

Der Name „polytechnisches" Institut ist der griechischen Sprache entlehnt, in welcher πολυς viel, τεχνη Kunst bedeutet. — Die Musterschule für alle derartige Institute ist die polytechnische Schule zu Paris, welche 1794 unter dem Namen „école centrale des travaux publics" errichtet, später aber mit ihrem jetzigen Namen bezeichnet wurde. Sie hat seit ihrer Errichtung schon 6 Reorganisationen (die jüngste im Jahre 1831) erfahren.

Von Seiten der Regierung ist zur Hebung dieser Schule alles Mögliche gethan worden. Man ließ sogar durch besondere Commissarien jährlich alle bedeutendern Städte Frankreichs bereisen und aus den Provinzschulen die ausgezeichnetsten Schüler, besonders die, welche in mathematischen Wissenschaften sich hervorthaten, für das polytechnische Institut ausheben. — Noch älter als diese polytechnische Schule ist das unter Ludwig XVI. errichtete Conversatoire des arts et métiers zu Paris, für welches jedoch erst 1818 drei besondere Lehrer der Mechanik, Chemie und politischen Oekonomie angestellt wurden. — Zur Zeit der Revolution entstanden noch die Gewerbschulen zu Compiegne (1802 nach Châlons sur Marne verlegt) und zu Angers, welche Staatsanstalten sind. Eine Industrieschule zur Vorbereitung auf bürgerliche Gewerbe hat Lyon seit 1826. In England und Schottland sind besondere Gewerbschulen erst seit 1820 errichtet worden, z. B. in Glasgow, Edinburg, Manchester, Liverpool, Leeds u. s. w.

Unter den deutschen Städten haben polytechnische Schulen: München, Nürnberg, Augsburg, Berlin, Hannover, Wien, Carlsruhe, Cassel, Bamberg, Dresden. Die Entstehung dieser Institute fällt größtentheils erst in die beiden letzten Jahrzehnte. Das Dresdner führt den Namen einer technischen Bildungsanstalt. Den Organisationsplan für dieselbe findet man in

Calinich das gesammte Unterrichtswesen im K. Sachsen. Leipzig 1843. S. 84—98.

Die Zwecke derselben sind:

1) Die vollständige Ausbildung wissenschaftlicher Techniker vom Fach durch einen alle hierzu erforderlichen Haupt- und Hilfswissenschaften in zwei Abtheilungen umfassenden Unterricht.

2) Die nach Zeitdauer und Lehrgegenständen in Rücksicht auf die eigenthümlichen Verhältnisse der Schulen beschränktere technische Ausbildung derjenigen, welche sich mehr einem practischen als wissenschaftlichen Berufe im Bereich der Gewerbe, der Landwirthschaft, oder einem anderen, höhere Realbildung erfordernden Wirkungskreise zu widmen gedenken.

3) Ueberdies werden nicht nur alle Hilfswissenschaften der Baukunst gelehrt, sondern auch allgemeine und specielle Vorträge über Bauwissenschaften, Wasser- und Straßenbaukunde gehalten, um sowohl den Unterricht bei der Kunstacademie zu ergänzen, als auch die höhern Schüler der Anstalt hierin auf eine entsprechende Weise auszubilden.

4) In der mit der Anstalt verbundenen Sonntagsschule werden Handwerksgesellen und Lehrlinge in der Mathematik und im Zeichnen unterrichtet, überhaupt ihre in der Volksschule erlernten Kenntnisse befestigt und erweitert.

Die Unterrichtsgegenstände sind folgende: A. Untere Abtheilung Cl. IV. Zahlenrechnung, beschreibende Geometrie, mathematisches Zeichnen, Physik, Ornamenten-Zeichnen, deutsche Sprache. Cl. III. Zahlen- und Buchstabenrechnung bis zu den quadratischen Gleichungen, beschreibende Geometrie, Linear-Zeichnen, Physik, Ornamenten-Zeichnen, deutsche und französische Sprache. Cl. II. Geometrie, ebene und sphärische Trigonometrie, Lehre vom Kegelschnitt; Projectionslehre und Schattenconstruction, ingleichen Maschinenzeichnen; theoretische Chemie; technische Mineralogie und Botanik; Ornamenten-Zeichnen, deutsche und französische Sprache; Buchhaltung; Situations- und Kartenzeichnung; Modelliren in Holz. — Cl. I. Maschinenlehre, verbunden mit Entwickelung der mathematischen Naturgesetze und der beschreibenden Darstellung der hauptsächlichsten mechanischen Gewerbe; architektonisches Zeichnen; Entwicklung der Hauptlehren der Baukunst; allgemeine technische Chemie, verbunden mit Darstellung der vorzüglichsten chemischen Gewerbe; practisch-chemische Arbeiten. Ornamenten-Zeichnen; französische und englische Sprache; Modelliren in Holz.

B. Obere Abtheilung Cl. II. Analysis und analytische Geometrie, practisch-mechanische Arbeiten, Entwerfen und Berechnung von Maschinen; analytische Chemie, verbunden mit practischen Arbeiten im Laboratorium; französische und englische Sprache; Straßen- und Wasserbaukunde. Cl. I. Höhere Mechanik mit Anwendung der Lehren der höhern Mathematik, Entwerfen und Berechnen von Maschinen; analytisch-chemische Arbeiten; französische und englische Sprache.

Nebenwissenschaften für besonders dazu fähige Schüler: Thonmodelliren, practisches Vermessen, Graviren und Kupferstechen.

Auch Christiania und Copenhagen haben polytechnische Institute.

Dr. Schwarz hat in seiner Schrift „die Schulen" — (Leipzig, 1832.) die polytechnische Schule zu niedrig gestellt, indem er dieselbe zu den gewöhnlichen Volksschulen zählt und sie nur für eine höhere Classe der Oberschule hält.

Zur Literatur der polytechnischen Institute:

Diesterweg „die höhere Bürgerschule und die polytechnische Anstalt" — in d. Rheinischen Blättern, 1837. XV. 3. Bericht d. Abgeordneten Schomburg, Nachweis d. f. d. Cultus u. öffentl. Unterricht bestellten Ausschusses d. kurhessischen Stände, d. Errichtung einer polytechnischen Lehranstalt zu Cassel betr. — s. A. S.-Z. 1831. Abth. I. Nr. 152. Entwurf zu einer polytechnischen Schule in Hamburg — v. J. A. Romberg. A. S.-Z. 1835. Nr. 13. Dr. B. Jacobi Nachrichten üb. d. Gewerbschulwesen in Preußen u. Sachsen, auch Stuttgart, Nürnberg u. Carlsruhe. Leipzig, 1842. ⅓ Thlr. Notizen üb. d. k. k. polytechnische Institut zu Wien und über d. dafür errichteten Gebäude, nebst eine Beschreibung d. einzelnen Bestandtheile d. Instituts-Gebäude u. d. Baugeschichte desselben. Wien 1841. 20 Sgr. Jak. Wartmann Bericht üb. d. technischen Anstalten in Stuttgart, Nürnberg u. Carlsruhe, nebst Vorschlägen üb. d. Einrichtung einer solchen Schule. St. Gallen, 1840. 10 Sgr.

K—sch.

Historischer Zusatz. Obwohl wir Real- und Industrieschulen mit Recht ein Werk der neuen Zeit nennen, so müssen wir doch auch dem Zeitalter vor 1700 die Gerechtigkeit wiederfahren lassen, zu gestehen, daß auch damals schon beredte Stimmen für Realunterricht und Industrieschulwesen laut geworden sind. Ein sehr wichtiger Aufsatz eines hellen Kopfes, doch leider

anonym, findet sich in der alten vergeßnen Zeitschrift: Auserlesene Anmerkungen über allerhand wichtige Materien und Schriften, vierter Theil, Frankfurt und Leipzig 1707, S. 271—300, unter der Ueberschrift: Vorschlag und Modell eines deutschen Kunstcollegii.

In vielen Paragraphen bespricht der Verfasser die Mängel, Unzweckmäßigkeiten und Pedanterieen des damaligen Schulwesens, bedauert sowohl die verlorene Zeit, als die Kinder selbst, und behauptet gradezu, daß in Schulen die nöthigsten und nützlichsten Dinge nicht gelehrt würden. Von den Realien halte man ganz die Kinder ab, denn sie müßten meist mit eitlen Worten und Gedanken sich den Kopf zerbrechen, würden dumm durch beständiges Vergleichen und Memoriren, und durch Müssiggang oft so ungeschickt, daß gewöhnlich unstudirte Leute klüger und geschickter wären, als die, welche von Schulen kämen. Es seien allerdings einige grobe Mängel abgestellt, aber damit nicht die Hauptmängel gehoben, sondern nur überkleistert. Man müsse nicht flicken an den Schulen, sondern neu sie ganz gestalten, ein Ideal sich erhalten und es auf eine Probe ankommen lassen.

Nun stellt er folgende Principien auf: 1) der Unterricht muß für alle und jede Schüler, arm und reich, ohne Betrachtung, wozu sie sich hernach beständig wenden möchten, eingerichtet sein. (Hier meint er das, was wir heute „allgemeine Menschenbildung" nennen.) 2) Sie müssen nichts lernen, als was wirklich nützlich ist. 3) Sie sollen göttliche und menschliche Weisheit, Bibel und Natur, zugleich studiren. 4) Herz, Kopf und Hand müssen zusammen informirt werden. 5) Sie müssen mit Lust studiren und 6) dabei auch etwas zu erwerben sich gewöhnen.

Besonders empfiehlt der Verfasser deutschen Sprachunterricht, kurze Schulzeit des Tages, damit daneben das Kind auch zu Handarbeit sich gewöhne, ja sogar Handarbeit während der Lection, außer wo Bücher in der Hand sein müssen, oder wo die Hand schreibt und auf der Tafel rechnet. Schüler müssen auch fragen dürfen.

Um nun solche Real- und Industrieschule zu empfehlen, mache man den Anfang mit recht fähigen Kindern und die noch nicht in allen Schule, verderbt sind und nicht zugleich auch in eine andere Schulen gehen. Ueber sie sind Verzeichnisse und Censurtabellen zu halten. Jeder Knabe wird besonders in dem Geschäft unterrichtet, wozu er das meiste Geschick hat. Zum Antritt schenkt jeder Knabe ein Werkzeug zum Schulinventar.

Schulgeld wird nicht verlangt, die Kosten der Anstalt sind aus dem Erlös von der Arbeit zu bestreiten. Da auch des Lehrers Bezahlung davon abhängt, so ist er gezwungen, sich Mühe zu geben, daß die Kinder gut arbeiten und fleißig sind; sonst wäre der Schade sein eigen. Der Lehrer muß freilich ein Mann sein, anders als sie bisher waren. Schüler einer solchen Anstalt werden auch zu Lehrern für ähnliche Institute gebildet werden können. Beim Lehren solcher Handgelahrtheit, ist einige Naturwissenschaft, Mechanik und etwas von Modellen nöthig. Man wähle Arbeiten, wozu Kinderhände gnügen, und mache Sachen, die brauchbar, verkaufbar und nicht schon zu gemein sind, z. B. Kästchen, Schreibzeuge, Kegel, Schachteln, Futterale, Beutel, Schreibtafeln, Rahmen, Mäusefallen, Farbekasten, u. s. f. Die Leute, meint der Verfasser, würden sagen, eine solche Schule hätten sie ihr Lebtage noch nicht gesehn. Darauf erwidert er: Was kann ich dafür, daß bisher Alles so verkehrt angefangen wurde. Du würdest deine alte Schule tadeln, wenn du meine früher gesehn hättest. Wer sollte auch dawider sein? Die Fürsten nicht, denn sie müßten sich freuen, wenn Kinder schon lernen, etwas zu verdienen. Die Aeltern nicht; denn es kostet kein Schulgeld mehr, und die Kinder werden auch für das Haus brauchbar. Die Kinder nicht; denn gefallen wird ihnen solches Schulwesen.

Wollte man einwenden: wo sollen solche Lehrer herkommen? Ich, sagt der Verfasser, bin bereit, den Anfang zu machen. Was taugt unversucht, ich begehre nur eine Probe. Bei allen Künsten war es ja erst nur Einer! Oder sollten Kinder fehlen? Ueberall wimmelt es ja von kleinen Jungen! Aber sind die nicht schon in einer andern Schule? Nun ich verlange nur Die, welche aus Abscheu so oft hinter die Schule gehn und die man hineinprügeln muß. Solche gebe man mir! Am liebsten würde ich solche nehmen, die noch tabula rasa sind. Ich mache mit wenigen die Probe: geräth es, so wird Zulauf schon werden. Wo man umsonst die Kinder gebildet bekommt, da wird gern hingegangen. Ich werde vielleicht auch keiner Strafinstrumente bedürfen.

Oder fürchtet man, die Kinder würden viel Material erst nur verderben? Nun, Stückchen Holz oder Pappe kosten nicht viel, der Lehrer ist ja auch zur Hand, das Verderben wird wohl nur anfangs sein, es ist ja auch bei Handwerkslehrlingen so. Der Handwerker versagt die Aufnahme eines Lehrlings nicht deßwegen, weil er es nicht gleich so gut, wie der Meister macht. Oder fürchtet man, die Geistlichen würden solches nicht leiden? Aber giebt es nicht auch unter ihnen denkende Pädagogen. Oder werden die Schullehrer mich vernichten. Nun, dürfen denn die Strumpfstricker gegen die Strumpfwirker rebelliren? Sie lehren Worte, ich Realien; sie öffentlich, ich privatim. Ueber meine Lehrart ist ja noch keiner privilegirt. Wollen sie mir Schüler abspenstig machen, nun, das muß ich leiden! Oder werden die Handwerker jene Schulhandarbeit etwa nicht dulden? Nun, die müssen sich ja freuen, wenn ihre künftigen Lehrknaben schon etwas handgeschickt sind. Sie können ja den Kleinen, ihre Hände zu gebrauchen, nicht verbieten. Erfinde ich einen Weg, Handgeschicklichkeit schneller und fröhlicher zu lernen, so ist es ja gut. Aber wie, wenn dann die Lehrjungen schnell geschickt würden, fortführen, und den Meister überträfen? Nun, dafür kann ich nichts, daß es bisher so langsam ging.

Herrlicher noch wäre es, wenn mein Vorschlag öffentlich und unterstützt würde. Man bilde ein Kunstcollegium, stelle Professoren der Mechanik, Naturwissenschaft und Mathematik, Oekonomie und der Religion an, mit einem Range den Gymnasiallehrern gleich.

Dies waren also die Ideen des denkenden Anonymus. Aber schritt er nicht seinem Zeitalter wacker voran? Die 100 Jahre darauf gestifteten Realclassen, Industrieanstalten, Gewerbschulen sind die Vöglein, die aus den von ihm vorlängst gelegten Eiern die Zeit ausgebrütet hat.

M. Peschek.

Rebs (Christian Gottlob) Dr. der Philosophie. Da der am 10. Decbr. 1843 verstorbene R. seine Biographie selbst zweimal dem Publikum mitgetheilt hat, das erste Mal im 2. Bde. des durch Diesterweg herausgegebenen „pädagogischen Deutschlands" (Berlin 1836), das zweite Mal durch besondere Herausgabe derselben unter dem Titel; „Erinnerungen aus meinem Leben" u. s. w. (Zeitz, 1839): so können wir wohl annehmen, daß derselbe der pädagogischen Welt hinlänglich bekannt ist und wir wollen uns hier blos mit Angabe einiger biographischen Nachrichten begnügen, die wir dem pädagog. Deutschland entnehmen.

Rebs war am 23. Aug. 1773 zu Rosleben in der goldenen Aue geboren. Seine Eltern waren mit gewissenhafter Sorgfalt auf seine erste jugendliche Bildung und Erziehung bedacht. Den ersten Elementarunterricht erhielt er bis zur Zeit der Confirmation in der Klosterschule seiner Vaterstadt. Sowohl das Haus als die Schule erweckte in seinem Gemüthe frühzeitig durch mancherlei Veranstaltungen den Sinn für Religion und die Tonkunst fing an, Gewalt über ihn zu behaupten und ihm so manche heitere Stunde zu bereiten. Nachdem er 6 Jahre in der Klosterschule unter Betreibung classischer Studien verweilt hatte, bezog er im Jahre 1792 die Universität Leipzig, um Theologie zu studiren. Rosenmüller und Morus waren hierbei seine vorzüglichsten Führer, so wie Plato und Dolz an der damals neuerrichteten Rathsfreischule ihn in das Gebiet der Pädagogik und Katechetik theoretisch und practisch einschauen ließen. Nicht weniger fand er in Leipzig Gelegenheit, seiner Liebe zur Musik immer reichere Nahrung zu geben. Nachdem er hier 4 Jahre hindurch seine academischen Studien gepflegt, auch als Hauslehrer schon gewirkt hatte, erhielt er den Ruf eines Conrectors am Lyceum zu Reichenbach im Voigtlande. Seine pädagogische Wirksamkeit erweiterte sich hier und ließ ihn manchen Gönner und Freund finden.

Im Jahre 1799 vertauschte er diesen Wirkungskreis mit dem doppelten Amte eines Gesanglehrers und Dirigenten geistlicher Musiken und eines vierten ordentlichen Lehrers an der damaligen Stiftsschule in Zeitz. Der ihm hier übertragene Religionsunterricht war ihm bald eine Angelegenheit des Herzens geworden, so daß er mit Hülfe desselben vorzüglich auf den Geist und das Gemüth der Jugend zu wirken suchte. Zur Verbreitung eines religiösen Sinnes und Geistes bei der Jugend suchte er aber nicht blos durch das beredte Wort seines Mundes, sondern auch durch Schriften zu wirken. Es erschienen daher nach der Zeitfolge; „Tägliche Betrachtungen und Gebete am Morgen und Abend nach der Zeitfolge der Jahreszeiten." Leipzig, 1816. — „Andachtsbuch für die Jugend" u. s. w. Leipzig, 1821. — „Die Stunden der Weihe im häuslichen Leben" u. s. w. Leipzig, 1828. — „Die Schulandacht" u. s. w. Leipzig 1830. — „Gebete und Betrachtungen für das Haus und die Schule." Leipzig, 1833. — „Drei Worte des Glaubens, der Liebe und Hoffnung, oder letzte Ermahnung eines Lehrers an die Jugend." Leipzig, 1815 u. 1821.

Als die Pestalozzische Rechnen-Methode auch in Deutschland bekannter wurde, schenkte ihr Rebs seine ganze Aufmerksamkeit und wendete sie in vielen Beispielen auf das Leben an, wovon folgende Schriften zeugen; 1) Practische Anleitung zum Rechnen nach Pestalozzi's Lehrart u. s. w. in 3 Auflagen: 1813, 1816 u. 1819 (Zeitz); kurzer Auszug davon 1820; aber auch 2) Anweisung zum Rechnen für Lehrer und Lernende. 1. und 2. Cursus, Kopf- und Tafelrechnen. Leipzig, 1819. Diese Schriften haben eine günstige Aufnahme gefunden.

Nicht weniger Beifall fand die von R. (Leipzig, 1817) herausgegebene „Naturlehre für die Jugend nach der Elementarmethode." Später ließ er „Denk- und Sprechübungen" (Leipzig, 1821) und eine „Anleitung zur Kenntniß und Behandlung der deutschen Sprache" (Leipzig, 1824) erscheinen. Um die Jugend auf die große Bedeutung ihrer Zeit hinzuleiten, schrieb R. im J. 1813: „Das Bild unsrer Zeit," und das Leben und seinen Einfluß auf die Schule bezeichnet er in einer Schrift: „Das Leben und die Schule." (Leipzig, 1827.) Außerdem hat der wirksame Mann noch einzelne kleinere Schriften, Abhandlungen und Aufsätze für die Schulzeitung und Recensionen über pädagogische und Unterrichtsgegenstände für mehrere Zeitschriften verfaßt.

Seine Liebe für das Reich der Tonkunst bestimmte ihn, in Zeitz ein sogenanntes Singchor zu bilden, das nicht nur für den heiligen Gesang, den Choral, sondern auch für den Figuralgesang tüchtig wäre; und er arbeitete dabei mit Glück, besonders in dem daselbst bestehenden Schullehrer Seminar, dessen Zöglingen er auch in der Harmonielehre und im Orgelspiel Unterricht ertheilte.

Wir schließen diese biographischen Notizen mit einer schönen Stelle, welche in den „Erinnerungen" S. 9. die Wirkungen der echten Lehrerliebe darstellt und vielen Lehrern zur Erbauung dienen kann:

„Sollte man es unbegreiflich finden, wie mancher Lehrer von geringen Kenntnissen, wie Beispiele gelehrt haben, dennoch viel auf seine Kinder wirkte, so wird dies erklärbar durch die Ueberzeugung: daß er sie wahrhaft liebte. Einen solchen hat das Herz denken gelehrt und das Herz beredt gemacht. Denn die Liebe macht uns aufmerksam auf die Menschen, an denen wir arbeiten sollen, zeigt uns tausend Dinge, welche die große Gelehrsamkeit übersieht, lehrt uns Gedanken finden und behalten, und bewahret des Lehrers Worte und Ermahnungen vor peinlicher Kälte und Trockenheit. Willst du darum, o Lehrer, das Geheimniß wissen, wie du dich des Gemüthslebens deiner Schüler ganz bemächtigen u. ihren Willen zu dem deinigen machen könntest, so erkenne es allein in der Liebe. Alles ist daran gelegen, daß das Lernen dem Kinde eine angenehme Gewohnheit werde. Dies aber ist nicht möglich, wenn der Geist niedergedrückt und in sclavischen Fesseln gehalten wird; nur wenn er in rege Freiheit gesetzt ist, wird das Lernen zur Freude. Despotismus, rauhes Schelten und Poltern, harte Strafmittel können wohl das bereits verdorbene, verhärtete Kind einigermaßen in Ordnung bringen und hier und da auch einige scheinbare Früchte erzwingen; Erzieherin und wahre Lehrerin kann aber nur die Liebe sein." Daß dem Verfasser solche Liebe nicht fremd war, muß man allerdings annehmen, wenn man dem Eindrucke des Ganzen folgen darf. Doch scheint er keine rechte Freude am Lehrerleben gehabt zu haben, da er S. 86 versichert, er sehe noch (in seinem 66. Jahre—) der Erfüllung des innigen Wunsches, in ein Predigt-

amt einzutreten, entgegen. Zum Schlusse fügen wir noch die ersten Zeilen der Vorrede bei, worin der Verfasser den Gesichtspunct angiebt, aus dem man seine Lebensbeschreibung ansehen solle. „Dankbarkeit für öffentliche Anerkennung edlen Strebens zur Bildung der Menschheit in der Schule, sowie wiederholt ausgesprochene Wünsche wohlwollender Gönner und Freunde waren es, die den Verfasser zur Herausgabe seiner Lebensbeschreibung bestimmten. Möchte darin auch hier ein abwägendes Buchstabenurtheil vielleicht Ungehöriges ahnen, oder die Höhe, von welcher man dort herabschaut, Kleines unbemerkt lassen; Eins wird ja doch in diesen Lebenslinien nicht vermißt werden: Lust und Liebe für einen hochwichtigen Gegenstand, den der Jugendbildung, und Begeisterung für ihre Angelegenheiten."

Im Herbste 1842 ward R., schwer kränkelnd und müde von der Arbeit seines Berufs, auf seinen Wunsch von seinen kirchlichen Functionen entbunden. Doch sollte ihn diese gänzliche Musezeit nicht lange die so angenehme Ruhe des Alters genießen lassen, indem eine totale Erblindung eintrat. Jetzt konnte ihm, der so gern literarisch lebte, sein trauriger Zustand nur durch Vorlesen erleichtert werden. Endlich schwanden seine Kräfte ganz und er entschlief am 10. Decbr. 1843. Die Hauptdata, welche wir hier gegeben haben aus seinem Leben, enthält auch der von M. Kloss in der Allgem. Schul-Zeitung 1843. Nr. 202 mitgetheilte Nekrolog.

Rechnen s. Arithmetik.

Recht, Rechtlichkeit, Rechtsgefühl. Für die unbefangene Betrachtung ruhen Recht und Sittlichkeit auf derselben Grundlage. Wie unsere ganze practische Weltauffassung zurückzuführen ist auf die Vorstellungen und Strebungen, zu welchen die Empfindungen der Förderungen und Hemmungen, der Steigerungen und Herabstimmungen, kurz die Empfindungen von Gütern und Uebeln, sich ausbilden, so können auch Recht und Unrecht, Sittlichkeit und Unsittlichkeit, die ja von jener nur die verschiedenen Modificationen sind, keine andern Grundelemente haben, und es ist also auch für Recht und Sittlichkeit keine andere Motive zur practischen Entscheidung gegeben, als eben die Güter und Uebel, oder (um einen allgemeinen Ausdruck zu gebrauchen) die Interessen, während die Form bei beiden die allgemein-giltige Norm der Werthschätzung ist. Wie diese, weit entfernt, eine angeborne Regel des Rechts oder ein angebornes Sittengesetz zu sein, doch in allen Menschen mit innerer Nothwendigkeit sich bildet, davon ist in dem Art. Moralisch gesprochen worden; hier bemerken wir nur in Bezug auf die Interessen, daß die Würdigung und Abschätzung derselben eben an jener allgemein-giltigen Norm geschehen muß, die wiederum sich nicht bilden würde ohne die Interessen, allerdings aber nach den Gesetzen der psychischen Entwickelung an ihnen überall mehr oder weniger rein zur Ausbildung kommt. Die Form ist auch hier nicht von der Materie zu trennen. Vgl. Beneke Grundlinien des Naturrechts, der Politik und des philosophischen Criminalrechts (Berlin, Posen und Bromberg 1838) S. 11 ff.

Indeß soll nicht geleugnet werden, daß die sittliche Beurtheilung auch ursprünglich schon von der rechtlichen sich unterscheidet. Ueberblicken wir den Gang der practischen Entwickelung, so zeigt sich uns Folgendes. Indem wir die Außendinge und ihre Verhältnisse practisch (nicht in Vorstellungen) auffassen, werden wir dadurch entweder in angenehmer oder in unangenehmer Weise erregt, fühlen wir Lust oder Unlust, fühlen wir uns gefördert oder gehemmt; aus diesen Erregungen aber erzeugen sich Werthschätzungen, Begehrungen und Widerstrebungen, Sympathieen und Antipathieen, Gesinnungen und Eigenschaften, Entschlüsse und Vorsätze; diese äußern sich dann in Rückwirkungen auf die Außendinge, in Handlungen. Die sittliche Beurtheilung nun geht auf die hier aufgeführten Mittelglieder, die rechtliche dagegen auf den Anfang und das Ende. Jene hat die Antwort zu geben auf die Frage, welche Beweggründe eine Handlung hervor getrieben haben müssen, wenn sie vor der allgemein-giltigen Norm bestehen solle; diese beschäftiget sich mit den Zielen, welche der Mensch bei seiner Thätigkeit in's Auge zu fassen habe, sowie mit der rechten Vertheilung der Güter und der rechten Anordnung der menschlichen Verbindungen. Dort haben wir eine subjective Anwendung der allgemein-giltigen Norm: eine Messung des Innern an derselben, hier eine objective: eine Messung des Aeußern. Es ist aber klar, wie hier zwischen dem Rechte und der Sittlichkeit der Zusammenhang immer noch größer ist, als die Scheidung, ja wie dabei eine Scheidung eigentlich noch gar nicht gedacht werden kann. Sieht man auch beim Rechte zunächst nur auf die Uebereinstimmung der Handlung mit der allgemein-giltigen Norm; so ergiebt sich doch von selbst, daß wenn diese Uebereinstimmung wirklich Statt findet, die Handlung entweder aus der vor eben jener Norm bestehenden Gesinnung hervorgegangen, also sittlich ist, oder doch denselben gegenständlichen Inhalt hat, als wenn sie aus einer solchen Gesinnung hervorgegangen wäre. Recht ist ein Handeln nur dann, wenn es wenigstens nach seinem Gegenstande mit dem sittlichen übereinstimmt; der Sprachgebrauch bezeichnet auch das sittliche Handeln als ein Rechtthun. Immer ist das rechte Handeln sittlich geboten.

Weiter gehen die sittliche und die rechtliche Beurtheilung aus einander bei der Bildung der Abstractionen. Jene kann ganz allgemeinhin die Gesinnung nach ihrer Verzweigung characterisiren und braucht nicht nach den Bedingungen und Verhältnissen zu fragen, unter denen diese oder jene Pflicht (s. d.) erfüllt, diese oder jene Tugend (s. d.) geübt werden kann; sie stellt das Aeußere zurück. Diese dagegen hat gerade die Aufgabe, die Verhältnisse zu bestimmen und zu regeln, ohne daß sie viel fragt, ob in diesen Verhältnissen Redlichkeit oder Unredlichkeit waltet; sie hebt das Aeußere hervor. Aber dennoch wird wieder jene das Aeußere ganz vernachlässigen können, da das Aeußere so vielfach mittelbar auf die Gesinnung einwirkt, wie ja nicht selten eine positive Gesetzgebung den Character eines ganzen Volkes umgestaltet hat, noch wird diese das Innere übersehen dürfen, daß das objectiv hingestellte Recht in seiner Geltung bedroht erscheint, wenn es nicht eine entsprechende Gesinnung vorfindet. „Der angegebene Gegensatz also kommt, wenn wir ihn genauer in's Auge fassen, auf ein bloßes Mehr oder Minder der Berücksichtigung zurück; und selbst dieses ist nur durch das Bedürfniß der Abstraction herbeigeführt, während in jedem einzelnen Falle, und wo

die Beurtheilung völlig ungebunden wäre, die ausgedehnteste Berücksichtigung auch desjenigen würde eintreten können, welches durch die Abstraction ausgeschlossen wird. Die rechtlichen Entscheidungen des Familienvaters zwischen seinen Kindern werden nur dann vollkommen den Anforderungen des Rechts gemäß sein, wenn er auch die moralischen Verschiedenheiten derselben in ihrer vollsten Individualität in seine Abwägung zieht." Beneke. — Auf die bei der weitern Anwendung sich ergebende Verschiedenheit, auf die positiven Gestaltungen des Rechts im Staatsleben und die dadurch bedingte größere Scheidung des Rechtlichen und des Sittlichen, ist hier natürlich nicht einzugehen.

Hier beschäftigen wir uns noch mit der Frage: inwiefern hat die moralische Erziehung zugleich das Rechte in's Auge zu fassen? Dabei ist nun offenbar: vernachlässigen kann sie es nicht, denn es hängt zu innig mit dem Sittlichen zusammen; und sie darf es nicht, denn sie hat für Verhältnisse heranzubilden, wo das Recht in mannigfaltiger Weise gefordert und eine Kenntniß desselben im Allgemeinen und im Besondern (vgl. d. Art. Gesetzkunde) vorausgesetzt wird. Gewiß ist nicht zu wünschen, daß das Thun der Kinder vor der Zeit und mit Aengstlichkeit nach dem von Außen als recht Aufgestellten gemodelt werde; aber ein allmähliger Uebergang in die Verhältnisse, wo das Meiste, was gethan wird, unter das Urtheil des Rechtes fällt, ist nothwendig. Das Hauptgewicht hat der Erzieher immer auf das Sittliche zu legen, und wir sollten unsern Kindern viel weniger oft vorsagen: das ist recht, das ist nicht recht, als: das ist gut, das ist nicht gut. Das Recht macht sich auch im Kinderleben nach und nach geltend, und der Erzieher hat am Ende nicht viel mehr zu thun, als zu vermitteln. Tritt das Kind in die Räume der Schule, so hat es schon mit einer äußerlich aufgestellten Regel des Rechten zu thun, und besonders die Schule hat die Aufgabe, an Rechtlichkeit in weiterem Sinne, d. h. an eine der äußern Form entsprechende Handlungsweise zu gewöhnen, und ein Rechtsgefühl, d. h. die Fähigkeit, in jedem einzelnen Falle des Unterschiedes zwischen Recht und Unrecht sich bewußt zu werden, in den Seelen der Kinder lebendig zu begründen. Dazu ist freilich nöthig, daß der Lehrer den einzelnen Schülern gegenüber in würdigster Weise das Recht repräsentirt und unter ihnen selbst mit Nachdruck aufrecht erhält. Vor ihm muß auch nicht ein Zweifel auftauchen können in der Kindesseele, ob er das Rechte verlange, ob er recht entscheide, recht lobe, recht bestrafe, und furchtbar versündigen sich diejenigen an den Kindern, die in gedankenloser Schwäche das Recht nicht wahren, oder in gleich gedankenloser Leidenschaftlichkeit über die Linie des Rechts hinausschweifen. Ein Lehrer, der in der Unterrichtsstunde seinen Schülern ein Kreuzfeuer von Schrotkugeln nachsieht, stumpft eben so für das, was recht ist, ab, als derjenige, der einen Knaben wegen eines kleinen Vergehens bei den Haaren aus dem Lehrzimmer schleppt und gegen die Wände rennt. (Diese Beispiele sind übrigens nicht bloß Annahmen.) Vgl. hierzu, was Spilleke in dem von Wiese mitgetheilten Bruchstücke seiner Selbstbiographie (in: A. G. Spilleke, nach seinem Leben und seiner Wirksamkeit dargestellt von Dr. L. Wiese. Berlin 1842. S. 9.) aus seiner eigenen Schulzeit erwähnt. Noch viel reichlichern Stoff zum Nachdenken über das hier Angedeutete bietet Zschokke's Selbstschau Th. I. Kämmel.

Rechthaberei. Dieselbe entspringt entweder aus einem starken Rechtsgefühle (s. d vorigen Art.), das durch öfter wiederholte Unbilligkeiten gereizt worden ist, oder auch allgemeiner aus einem lebendigen Selbstgefühle. Im erstern Falle beruht sie auf einer Mißstimmung und knüpft sich, wie jede Mißstimmung, zunächst an bestimmte Vorstellungen und Verhältnisse, so daß sie auch nur dann hervortritt und laut wird, wenn diese unangenehm berührt werden; in wie enger Verbindung sie dann mit Eigensinn und Trotz steht, liegt auf der Hand (vgl. d. Art. Trotz). Im zweiten Falle ist sie ein frisches Aufstreben und hängt mit Ehrliebe, Eitelkeit und Stolz zusammen, geht aber Anfangs auch nur in einer besondern Richtung, bezieht sich bloß auf einzelne Zweige des Wissens oder Thuns. Es kann nun aber leicht geschehen, daß jene und diese Art der Rechthaberei weiter greift und in einer ganzen Reihe von Verhältnissen bald so bald so sich geltend macht, und es wird dies unfehlbar geschehen, wenn die Erzieher nicht darauf bedacht sind, die Rechthaberei in den Schranken, in denen sie sich Anfangs bewegt, festzuhalten und ihr dort allmählig die Nahrung zu entziehn. Denken wir uns ein Kind, das von unverständigen Eltern neben seinen Geschwistern zurückgesetzt und dessen Rechtsgefühl somit täglich verletzt wird; dasselbe wird zunächst diesen bevorzugten Geschwistern gegenüber und vielleicht nur in speciellen Beziehungen, namentlich da, wo es auch von den Eltern sein Recht noch anerkannt sieht, rechthaberisch auftreten. Dauert aber die Zurücksetzung lange Zeit fort, so wird die Rechthaberei auch gegen die Eltern, ja am Ende gegen Alle, die ein Recht irgendwie zu verletzen scheinen, sich erheben und in den mannigfaltigsten Beziehungen sich äußern. Vgl. d. Art. Empfindlichkeit. Mit gleicher Schnelligkeit und zu gleicher Stärke kann die auf lebendigem Selbstgefühle ruhende Rechthaberei anwachsen. Ein Knabe zeichnet sich vielleicht in irgend einer Beziehung aus; er wird gelobt und kommt nun zu der Meinung, daß er in diesem Fache neben Andern etwas Besonderes sei; wird das Lob in unvorsichtiger Weise wiederholt und gesteigert, so dünkt er sich bald unfehlbar neben jenen; je allgemeiner nun die Worte der Anerkennung, desto schneller erweitert sich das Selbstgefühl, namentlich wenn die Anerkennung von verschiedenen Seiten herkommt, und bald ist die unleidlichste Rechthaberei fertig.

Die Rechthaberei ist nun im Allgemeinen ein mehr oder weniger keckes Festhalten an der eigenen Ansicht, mit Abweisung der fremden. Natürlich ist auch sie gar mannigfacher Modificationen fähig. Geht sie aus der geschilderten Mißstimmung hervor, so verficht sie zumeist das Recht; die Rechthaberei aus Selbstgefühl dagegen streitet für das Rechte. Jene ist practisch, diese theoretisch; jene hat es zunächst mit Zuständen, diese mit Meinungen zu thun, obwohl jene zu Ansichten sich ausbildet und in Ansichten sich ausspricht, und diese häufig auf Zustände zurückgeht. Der gewöhnliche Sprachgebrauch denkt, wohl mit Unrecht, vorzugsweise nur an die andere Art der Rechthaberei. Die Folge davon ist in der Erziehung nicht selten die,

daß die erstere Art entweder mit dieser zusammengeworfen oder für Eigensinn gehalten wird, was dann zu sehr verkehrten Maaßregeln der Behandlung führen muß. — Ob die Rechthaberei öfter bei Knaben, als bei Mädchen gefunden werde, dies scheint allgemeinhin gar nicht bestimmt werden zu können; das Entscheidende sind am Ende hier doch die Bildungsverhältnisse. Man kann allerdings sagen, daß die Mädchen, weil in ihnen die Reizempfänglichkeit gewöhnlich vorherrscht, zur Rechthaberei besonders prädisponirt seien, und es ist keine Frage, daß die auf Mißstimmung beruhende in einer überwiegend reizempfänglichen Seele, die ja Mißstimmungen jeder Art am leichtesten in sich erzeugt, besonders schnell entstehen wird; aber auch bei Knaben kann die Reizempfänglichkeit groß und die darauf begründete Mißstimmung heftig sein, nur wird bei den Knaben die ihnen im höhern Grade eigene Kräftigkeit der ursprünglichen Anlagen oft ein Gegengewicht bilden. Wäre aber auch die erstere Art der Rechthaberei bei Mädchen im Ganzen häufiger; so ist doch unbestreitbar, daß die andere Art, die zur Grundlage die Kräftigkeit gewöhnlich haben wird, bei Knaben öfter gefunden werde, wenn sie auch bei Mädchen nicht fehlt. Doch können die Bildungsverhältnisse jene auch bei Knaben und diese auch bei Mädchen oft genug heranziehn.

Die Nachtheile dieses Fehlers liegen auf der Hand; sie brauchen nicht geschildert zu werden. Der erheblichste ist ohne Zweifel der, daß das rechthaberische Kind allmählig auch wohlgemeinten Einwirkungen schwer zugänglich wird. Wie kann es viel auf einen Lehrer oder Erzieher achten, der für sein Gefühl im Unrecht ist, von dem es zu glauben geneigt ist, entweder, daß er ihm Unrecht gethan habe oder daß er in einem Irrthum befangen sei!

Wie aber ist der Fehler zu heilen? Es ist nach dem Gesagten klar, daß beide Arten der Rechthaberei eine besondere Behandlung verlangen. Bei der einen ist eine Mißstimmung zu entfernen, bei der andern ein zu starkes Selbstgefühl zu beschränken, dort ist aufzurichten, hier herabzustimmen. Das Aufrichten aber ist nur dadurch möglich, daß jede Verletzung der Rechte des Kindes — die Rechte der Kinder sind die heiligsten, weil ihre Inhaber am wenigsten sie schützen können — vermieden und begangene Rechtsverletzungen mit sanfter Hand wieder gut gemacht werden. Das Herabstimmen wird nach den Grundsätzen Statt finden müssen, welche im Art. Demüthigung aufgestellt worden sind. Freilich aber ist nichts gewöhnlicher, als daß man Kinder, bei denen die Rechthaberei der ersteren Art etwas unangenehm sich ausspricht, durch neue Herabstimmungen von ihrem Fehler zu heilen vermeint. Damit drückt man denselben zurück; aber man verstärkt ihn und macht ihn gefährlicher.

Gegen den Lehrer in der Schule kann beiderlei Rechthaberei verhältnißmäßig nur selten hervortreten. Der Ernst der Disciplin und die entferntere Stellung des Lehrers, sowie dessen intellectuelle Ueberlegenheit lassen sie nicht leicht aufkommen. Und wenn sie nun doch gegen ihn selbst sich richtete, so wäre dies ein gar bedenkliches Zeichen. Ein stilles Meistern seiner Maßregeln und des von ihm Gelehrten dürfte allerdings bei erwachsenen Schülern nicht selten sein. Um so häufiger ist die Rechthaberei der Schüler unter sich; das werden besonders Mädchenlehrer bestätigen, die jährlich eine hübsche Summe kleiner aus Rechthaberei hervorgegangener Streitigkeiten beizulegen haben. Die Fälle sind hier so mannigfaltig, daß nur ein durch lange und scharfe Beobachtung ausgebildeter Tact vor Mißgriffen sicher ist. Kl.

Rechtschreibung s. Orthographie.

Recitiren (vom Lat. recitare) wird in zweifacher Bedeutung genommen: 1) vorlesen; 2) hersagen.

Recitiren in ersterer Bedeutung bezeichnet namentlich das ausdrucksvolle Vorlesen. (Vgl. d. Artt. „Accent" — „Lesen" Th. II. S. 210 f. — „Orthophonie"). In vielen Elementarschulen wird dieser Unterrichtsgegenstand immer noch vernachlässigt, und nicht wenigen Lehrern geht selbst die Kunst eines guten Vortrags ab. Ein sehr beachtenswerther Aufsatz „Ueber das Lesen mit Ausdruck," welcher die Hauptregeln gut zusammenstellt, findet sich im Schulblatte für die Prov. Brandenburg VI. 3. Nr. 2. — Wir geben hier die dort dargelegten Grundsätze in übersichtlicher Kürze.

Die Erfordernisse eines guten Vortrags lassen sich auf 4 Hauptstücke zurückführen:

I. Daß man jeden Satz richtig gliedere und die einzelnen Satzglieder kenntlich mache.

Die Gliederung des Satzes erfordert, daß man diejenigen Wörter, die zusammen nur eine Vorstellung oder ein Satzglied bilden, einerseits durch die Aussprache eng mit einander verbinde, und andrerseits von dem folgenden Satzgliede durch eine bald kürzere, bald längere Pause scheide. — Eine Pause tritt ein a) nach jedem betonten Worte, das auf einen folgenden Satz hinweis't; b) nach jedem Worte, das in einem folgenden Satzgliede einen Gegensatz findet; c) da, wo Subject und Prädicat zusammengesetzte Vorstellungen sind; d) wenn einzelne Satzbestimmungen vorausgeschickt oder einem einzelnen Worte des Satzes hinzugefügt werden. In diesen Fällen wird die Pause nicht immer durch ein Interpunctionszeichen angedeutet. — Die Länge der Pause ist durch den Zweck derselben bedingt: durch die Pause wollen wir nämlich dem Hörenden die Zeit gewähren, die einzelnen Bestandtheile einer Vorstellung genau und nach ihrem Gewicht im Satze aufzufassen; wir werden uns daher bei Abmessung der Pausen theils nach der Zahl der zu einem Satzgliede verbundenen Wörter, theils aber und am meisten nach der Wichtigkeit der Vorstellungen richten.

Die Verbindung derjenigen Wörter, die ein einziges Satzglied bilden sollen, erreichen wir nicht dadurch, daß wir dieselben ohne Pause rasch hinter einander sprechen; wir müssen zugleich durch die Abstufung des Tones bemerklich machen, daß sie ein zusammengehöriges Ganze bilden.

II. Das zweite Haupterforderniß eines guten Vortrags ist, daß man die wichtigern Vorstellungen durch einen mehr oder weniger verstärkten Druck der Stimme hervorhebe.

Die Betonung besteht in dem größern oder geringern Nachdrucke, den man auf einzelne Sylben oder Wörter legt. Für die Betonung gilt im Allgemeinen folgende Regel:

In jeder Rede werden diejenigen Vorstellungen betont, auf die man die Aufmerksamkeit des Zuhörers hinleiten will, vornehmlich also diejenigen, die einen Gegensatz bilden, oder die dazu dienen, eine andere Vorstellung näher zu bestimmen oder ein Urtheil zu begründen.

Bei der Anwendung dieser Regel sind **3** Fälle zu berücksichtigen:

1) Betonung des Subjectes und Prädicates.

Die Aussage wird in der Regel stärker betont, als der besprochene Gegenstand; dagegen wird das Subject stärker betont als die Aussage, wenn es einen Gegensatz zu einem andern Subjecte bildet, und wenn man die Aufmerksamkeit zunächst nur auf das Subject hinlenken will.

2) Betonung der einem einzelnen Worte hinzugefügten Bestimmungen oder Ergänzungen.

Die Bestimmungswörter des Nennworts, welche die Form eines Adjectives haben, erhalten den Hauptton, wenn sie zur Unterscheidung des Gegenstandes oder zur Begründung des Urtheils dienen, wenn sie zugleich einen Gegensatz ausdrücken. — Dienen sie blos zur Schilderung oder zur Benennung des Gegenstandes, so werden sie schwächer betont.

Der besitzanzeigende Genitiv wird nur dann betont, wenn er eine Unterscheidung oder Beschränkung ausdrückt, oder einen Gegensatz bildet.

Die Bestimmungen des Zeitwortes und des Eigenschaftswortes drücken meistens einen Unterschied aus, und erhalten deshalb stärkere Betonung als das Wort, zu dem sie gehören. Das Adverbium erhält jedoch eine schwächere Betonung, wenn es blos das Maaß oder den Grad einer Thätigkeit ausdrückt.

Die Ergänzungen des Zeitworts und des Eigenschaftsworts werden meistens stärker betont, als das Zeitwort und Eigenschaftswort selbst, weil sie gewöhnlich diejenige Vorstellung enthalten, auf welche die Aufmerksamkeit des Lesers gelenkt werden soll. — Doch wird der stärkere Ton auf das Zeitwort gelegt, wenn der Gegensatz zwischen zwei Vorstellungen bezeichnet werden soll oder eine besondere Absicht des Sprechenden dabei hervortritt.

3) Betonung ganzer Sätze und der einander gegenüber stehenden Satzglieder.

Auch hier ist jede Bestimmung, die zur Unterscheidung eines Begriffes dient, und alle Vorstellungen, die durch den Gegensatz wichtig werden, zu betonen.

Ein Zwischensatz, der eine Einschränkung oder Begründung des Urtheils ausdrückt, wird mit stärkerem Nachdrucke gelesen, als der, welcher blos eine beiläufige Bemerkung enthält.

Auch da, wo kein eigentlicher Gegensatz stattfindet, müssen die einander entsprechenden Satztheile so betont werden, daß der Hörende ihre Beziehung auf einander sogleich erkennt.

III. Wird zu einem guten Vortrage erfordert, daß man das Verhältniß der Sätze und der einzelnen Satzglieder unter einander durch Hebung und Senkung der Stimme bezeichne.

Der Schluß des behauptenden Satzes wird durch Senkung der Stimme bezeichnet.

Zwischensätze, die als nähere Bestimmung eines einzelnen Wortes stehn, müssen so gelesen werden, daß man sogleich erkennt, mit welchem Worte sie zusammen gehören.

Eingeschaltete Sätze (Parenthesen) müssen sich vom Hauptsatze deutlich unterscheiden. Sie werden meistens durch Senkung der Stimme bezeichnet; durch Hebung nur, wenn die Einschaltung eine Beschränkung oder eine Bedingung oder sonst einen Gedanken enthält, auf den der Redende noch besonders aufmerksam machen will.

Alle Sätze, die eine Behauptung vorbereiten sollen, müssen so gelesen werden, daß sie die Erwartung des Hörenden spannen; eine Senkung der Stimme kann daher am Schlusse solcher Sätze nicht eintreten.

Auch am Schlusse des befehlenden und ausrufenden Satzes sinkt die Stimme, wenn sich nicht ein neuer Satz als wesentliche Ergänzung des Gedankens anschließt.

Der fragende Satz ist in Beziehung auf Tonhöhe der Stimme das Gegentheil des behauptenden.

Fragen, auf welche man mit Ja oder Nein antworten kann, werden so gelesen, daß die Stimme immer höher steigt, und die Schlußsylbe den höchsten Ton erhält.

Bei Fragen, die eine andere Antwort erfordern, steigt die Stimme zwar nicht in die Höhe, sinkt aber auch nicht so tief, wie am Schlusse des behauptenden Satzes.

IV. Endlich gehört zum guten Vortrage, daß der Ton der Stimme dem Eindruck entspreche, den das Vorgelesene auf die Zuhörer machen soll. (Modulation der Stimme).

Dabei vermeide man aber den Mißgriff, Alles so vorzutragen, als ob es aus der Seele des Lesenden käme.

Alle diese Regeln, welche vom Vorlesen gelten, sind wörtlich auch auf das Hersagen anwendbar.

Die eigentliche Declamation (s. Th. I. S. **461**) gehört durchaus nicht in die Volksschule; aber das Recitiren sollte auch beim Hersagen der wöchentlichen Aufgaben mit der größten Sorgfalt geübt werden: denn nichts wirkt so nachtheilig auf den Leseton, als jenes Herleiern der auswendig gelernten Sprüche und Lieder, das in vielen Elementarschulen herrschend ist.

Allgem. Anz. d. Deutschen. 1838. Nr. 207. „Das taktmäßige Herleiern auswendig gelernter Verse, ein gewöhnlicher Fehler unsrer Volksschulen."

K — sch.

Redekunst s. Rhetorik.

Reformation — ihr Einfluß auf das Schulwesen. Luther's Reformation der Kirche betraf bekanntlich das äußere wie das innere Leben des ganzen Volks. Auch wurde das Volk überall, wo der Streit entbrannte, von beiden Seiten hineingezogen, überall mußte es sich entscheiden, ob es beim Alten und Hergebrachten bleiben oder sich zur neuen Lehre und zum neuen Leben wenden wollte; und diese Nothwendigkeit ließ natürlich das Bedürfniß nach höherer Bildung auch in dem Niedrigsten erwachen. Indessen beeilte man sich katholischer Seits eben nicht, zur Befriedigung dieses Bedürfnisses zu wirken, wohl aber erkannte Luther, daß seiner Sache nur durch die Bil-

dung des Volks der Sieg auf die Dauer gesichert werden könne.*) In solchem Sinne arbeitete er auch daran fortdauernd mit dem regsamsten Interesse, sowohl durch das lebendige Wort in seinen Predigten, als durch Schriften der verschiedensten Art; durch seine Uebersetzung der Bibel, seine Katechismen und seine Fibel, die unter dem Titel: der Kinder Handbüchlein bekannt ist; ferner durch die Aufforderungen an die Rathsherren aller Stände deutschen Landes (s. Bd. IV. seiner Werke S. 455. Walch. Ausg.), daß sie christliche Schulen aufrichten und halten sollen, und durch sein beständiges Dringen auf Kirchenvisitationen; endlich durch unmittelbares Eingreifen in die Organisation der Schulen.**)

Für den Unterricht und die Erziehung des Landvolks war früher so gut als gar nicht gesorgt. Selbst mehrere Jahre nach dem Beginn der Reformation blieb die Bildung desselben ganz allein den Geistlichen überlassen. Erst als Luther immer dringender auf Kirchenvisitationen bestand und diese wirklich eingeführt wurden, fing man an, auch auf dem Lande Schulen zu errichten. In Sachsen geschah das seit **1529**, im Lüneburgschen seit **1530**, in Oberdeutschland, z. B. in Würtemberg und der Pfalz sogar erst nach dem Religionsfrieden. Nur fehlte es, leider! in den meisten Dörfern an brauchbaren Lehrern. Denn obschon die Forderungen, welche man an sie stellte, sehr gering waren, — man verlangte nichts, als daß sie deutsch lesen und schreiben und Luthers Katechismus verstehen könnten, — so gab es doch in der damaligen Zeit unter dem Volke nur Wenige, die sich einer solchen Kenntniß rühmen durften. Man wählte in der Regel Handwerker dazu, und war schon zufrieden, wenn diese nur Sinn und Eifer für ihr neues Geschäft bewiesen.

Früher und erfolgreicher wurde für die Unterweisung der Bürger in den Städten gesorgt. Nach Luthers Mahnungen legten die Ortsbehörden überall in den kleinen Städten gewöhnliche, in den größeren höhere Stadtschulen an, und Luther und Melanchthon entwarfen die betreffenden Schulpläne selbst.***)

Der Lehrstoff der gewöhnlichen Stadtschulen bestand, nach Luthers und Melanchthons Plane, (**1525, 1528, 1538**), d. i. nach der Sächs. Schulordnung, einzig „im Lesen und Schreiben, in der lateinischen Sprache und im Christenthume." Die ganze Schuljugend eines Ortes oder Fleckens wurde in drei Classen getheilt. Die unterste lernte das Lesen aus Luthers Fibel, welche das Alphabet, Vater-Unser, den Glauben, einige Gebetsformeln u. s. f. enthielt; dann mußten die Knaben schreiben, im Donat*) lesen und ein Paar Verse aus den moralischen Sprüchen des Cato oder Syrus, welche der Lehrer exponirt hatte, auswendig lernen, „„daß sie dadurch einen Haufen lateinischer Wörter zum lernen, und einen Vorrath schaffen lateinisch zu reden."" Außerdem gab ihnen der Lehrer täglich am Abend etliche Wörter zum Lernen auf „nach alter Schulen Sitte." Diese Classe hatte den Cantor gewöhnlich zum Lehrer.

Die zweite Classe ging zur Grammatik über, und las die in's Latein übersetzten Fabeln des Aesop, Mosellans Pädologia**), Erasmus Gespräche, jedoch mit Auswahl, nur die nützlichen und züchtigen. Den folgenden Tag wurde das am vorigen Tage Gelesene wiederholt. Dabei sollte fleißig declinirt und conjugirt, und wenn die Regeln gut gefaßt waren, construirt werden, „welches sehr fruchtbar ist, sagt Luther, und doch von wenigen geübt wird." War der Aesop auswendig gelernt, so machte man es eben so mit dem Terenz, und mit den „Komödien des Plautus, welche nämlich rein sind, als mit der Aululatia, Trinummus, Pseudolus." Für den grammatischen Unterricht bestimmten Luther und Melanchthon einige Stunden, in welchen die Regeln der Etymologie, Syntax und Prosodie fleißig erklärt und auswendig gelernt wurden, „denn es kann kein größerer Schaden allen Künsten zugefügt werden, als wo die Jugend nicht wohl geübt wird in der Grammatik." Der Unterricht dieser Classe schloß sich damit, daß ihr nebst einer lateinischen Sentenz, alle Abende etliche leichte Psalmen aufgege-

---

* Daß nur durch die Bildung des Volks der Sieg der Wahrheit und der guten Sache befördert werden könne, hat bis auf unsre Tage herab die Geschichte bestätigt. Recht klar ist dies jüngst ausgesprochen worden im folgendem Schriftchen: „Zwei Reden über di Erhebung der niedern Volksclassen." 2. Ausg. Zürich u. Winterthur, 1843.

**) S. Karl von Raumer Geschichte der Pädagogik u. s. w. 1. Bds. 2. Abschn., von 1443—1626.

***) Wie hoch Luther überhaupt den Schulstand schätzte, beweisen folgende Aeußerungen desselben:

„Das aber sag' ich kürzlich, einen fleissigen frommen Schulmeister, oder Magister, oder wer es ist, der Knaben treulich zeucht und lehret, dem kann man nimmermehr genug lohnen, und mit keinem Gelde bezahlen. Noch ists bei uns so schändlich veracht, als sei es gar nichts, und wollen dennoch Christen seyn. Und ich, wenn ich vom Predigt-Amt und andern Sachen ablassen könnte und müßte, o wollte ich kein Amt lieber haben, denn Schulmeister oder Knaben-Lehrer seyn. Denn ich weiss dass dis Werck nebst dem Predigt-Amt das allernützlichste, grösseste und beste ist, und weiß dazu noch nicht, welches unter beyden das beste ist. Denn es ist schwerer alte Hunde bändig, als alte Schälcke fromm zu machen, daran doch das Predigt-Amt arbeitet, und viel umsonst arbeiten muss. Aber die jungen Bäumlein kann man besser biegen und ziehen, obgleich auch etliche drüber zubrechen. Lieber, laß es der höchsten Tugend eine seyn auf Erden, fremden Leuten ihre Kinder treulich ziehen, welches gar wenig und schier niemand recht thut an seinen eigenen."

Aus Luthers Abhandlung: „Allen meinen lieben Herren und Freunden, Pfarrherren und Predigern, die Christum mit treuem Herzen meynen: **Martinus Lutherus Dr. Anno 1530.**" §. 62. S. Dr. Luthers auserlesene erbauliche kleine Schriften von **Dr. J. J. Rambach.** Berlin und Halle. 1744. S. 52.

In Raumers Geschichte der Pädagogik ꝛc. werden zahlreiche Aphorismen aus Luthers Schriften mitgetheilt, welche dessen Seelsorge und Liebe zur Jugend klar bezeugen, doch ist aus ihnen auch zu erkennen, wie der theure Jugendfreund nur erst noch die Anfänge eines gelehrten Schulwesens ohne künstliche Organisation und methodische Ausführung in der Seele hatte — Eigenschaften, welche erst mit Trotzendorf und Sturm ins Leben zu treten anfangen. Zwischen ihnen und Luther steht Melanchthon mitten inne, der nicht nur ein Freund des Sprachstudiums war, sondern auch vielfach in seinen Declamationen das Studium anderer Disciplinen, namentlich der Philosophie empfahl.

*) Aelius Donatus, gegen 250 nach Chr. Sprachlehrer zu Rom. Seine Grammatik hatte eine neue Methode und ward dem Unterrichte über ein Jahrtausend hindurch zum Grunde gelegt.

) Petr. Mosellanus aus Trier, ein berühmter Lehrer. Er hieß eigentlich Schade; seine **Paedologia war ein beliebtes Schulbuch. Er starb zu Leipzig, wohin er seit 1517 als Prof. der griech. Sprache berufen war.

ben wurden zum Auswendiglernen „„in welchen begriffen ist eine Summe eines christlichen Lebens, als die von Gottesfurcht, Glauben und von guten Werken lehren, die jedoch vorher ausgelegt werden sollen, damit die Kinder wissen, was sie daraus lernen und das suchen sollen, als Ps. 112, 34, 128 u. s. f.““

Die dritte Classe (Prima) las den Virgil, darauf Ovid's Metamorphosen und Cicero von den Pflichten oder seine Briefe. Des Morgens wurde der Virgil wiederholt, nebenher Grammatik geübt und „„die sonderlichen Figurae Sermonis““ angezeigt. Besondere Stunden widmete man der Grammatik und dem lateinischen Versemachen, „„denn diese Uebung ist sehr fruchtbar, sagt Luther, anderer Schriften zu verstehn; macht auch die Knaben reich an Worten und zu vielen Sachen geschickt.““ Nach einiger Zeit sollte die Dialektik und Rhetorik die Stelle der Grammatik in dieser Classe einnehmen. Nachmittags gleich nach Tische (von 12—1 Uhr) hielt der Cantor Musikstunde für alle drei Classen, und die Mittwoche war zum Religionsunterricht ausgesetzt, welcher in den ersten zwei Classen lateinisch, in der untersten deutsch war, und in dem Auswendiglernen und Hersagen des kleinen deutschen und lateinischen Katechismus von Luther, des Vater-Unsers, des Glaubens, der zehn Gebote bestand, welches Alles nachher erklärt wurde. Auch erläuterten die Lehrer einige leichte Theile aus der Bibel, als das Evangelium Matthäi, die zwei Episteln Pauli an den Timotheus u. s. f. Am Sonnabend Morgen wurde den zwei ersten Classen vom Schulmeister das Sonntagsevangelium grammatisch exponirt und die schweren Wörter oder Constructionen gefragt und declinirt, auch dabei den Knaben vom Glauben, von guten Werken u. s. f. kurze Zeit Erinnerungen gethan. Ferner mußte die zweite und dritte Classe wöchentlich einmal einen lateinischen Aufsatz, als einen Brief oder Verse liefern. Endlich war es unverbrüchliches Gesetz, daß die Knaben lateinisch redeten, und daß auch die Lehrer selbst so viel möglich nichts als lateinisch sprächen, um die Knaben „„so zu gewöhnen und anzureizen.““

Die so organisirten Stadtschulen hießen weit und breit evangelische Schulen, und aus diesen sind später die sogenannten Lyceen und Gymnasien hervorgegangen.

Von dergleichen gewöhnlichen Stadtschulen, in welchen nach dem vorher mitgetheilten Schulplane unterrichtet wurde, unterschieden sich die sogenannten höheren Schulen in einzelnen Städten, wie in Nürnberg, Mühlhausen, Hamburg, Lübeck und Bremen, sowohl in Betreff des Unterrichtsmaterials, als der Methode. Denn während von jenen die griechische und hebräische Sprache, so wie die Mathematik und die eigentliche Philosophie ausgeschlossen blieb, wurden alle diese Disciplinen in den Lectionsplan der höheren Stadtschulen aufgenommen. Dazu näherte sich die Methode, nach der die meisten Lehrer dieser Schulen unterrichteten, sehr der akademischen Lehrart. Sie hielten vor ihren Schülern lange Vorträge, ohne sich mit ihnen einzulassen. „Sie sprachen zu ihren Schülern, anstatt mit ihnen zu sprechen.“ Daher die fortdauernden Klagen über die mangelhafte Vorbereitung und Unwissenheit der Schüler, sobald sie auf die Universitäten gingen, wie denn überhaupt der Mangel an Methodik der größte Fehler sowohl dieser als der gewöhnlichen Stadtschulen war.

Indessen soll damit nicht gesagt sein, daß es unter den Zeitgenossen und den Schülern der Reformatoren gar keine Methodiker gegeben hätte, vielmehr lassen sich unter den practischen Schulmännern dieser Periode mehre von großer Bedeutung namhaft machen, z. B. Johann Bugenhagen in Hamburg, Georg Spalatin in Altenburg, Hieronymus Wolf in Mühlhausen, Nürnberg und Augsburg, Michael Neander in Nordhausen und Ilefeld (s. dessen Biographie in d. P. R.-Encycl.), Laur. Rhodomann in Stralsund (s. Dessen Biogr. in d. R.-Encycl.) und besonders Joh. Sturm in Straßburg und Valentin Friedland, gewöhnlich nach seinem Geburtsort Valentin Trotzendorf genannt, anfangs in Görlitz, später in Goldberg. Sturm, sagt Schwarz (in s. Erziehungsgesch.), steht an der Spitze aller Methodiker und hat sie alle übertroffen; und Niemeyer (in s. Grundsätzen u. s. w.) nennt ihn einen vortrefflichen Gelehrten, dabei einen höchst talentvollen, unbefangenen practischen Schulmann, der das Beste der neuen Methodiker theils geahnet, theils gelehrt. (S. Th. Wömel Schulrede über Johannes Sturm in Schwarz Darstellungen aus dem Gebiete der Pädagogik. Leipzig, 1833). Trotzendorf (s. Valentin Friedland's Biographie in der Real-Encycl.) befolgte im Wesentlichen Melanchthons Schulplan, wußte jedoch denselben durch seine fast durchaus dialogische Lehrart so lebendig zu machen, und außerdem wenigstens in den Jahren ungeschwächter Kraft einen so regen wissenschaftlichen Sinn und einen so sittlichen Ton unter seinen Schülern zu erhalten, daß diese ihm aus der Nähe und Ferne haufenweise zuströmten. (S. Löschke, K. J. Leben u. Wirken des Valentin Friedland u. s. w. Neisse, Hennings. 1843). S. auch über Valentin Friedland, Johannes Sturm u. A. Karl v. Raumer's Geschichte der Pädagogik u. s. w. 1. Th.

Je mehr sich die Reformatoren an die fortschreitenden Wissenschaften anschlossen, je weiter Wahrheit und Licht selbst in die niedern Kreise der Gesellschaft eindrangen, und je erfolgreicher protestantische Pädagogen und Schulmänner für die neue Richtung wirkten, desto offenbarer wurde die Unmöglichkeit, sich den Fortschritten auf den Gebieten des Geistes geradezu zu widersetzen. Auch die katholische Kirche mußte, wie überhaupt, so namentlich in der Pädagogik und Didaktik mit der Zeit fortgehen. Es entstand eine Jesuitische Pädagogik, deren Gründer Claudius Aquaviva wurde, und die heute hier und dort wieder aufzuleben scheint.*) Indeß während der Katholicismus, seinem Principe nach, die Wissenschaft der Autorität der Kirche unterordnet und eben deshalb keine freie Bewegung zur Lösung der Gegensätze gestattet, ruht der Protestantismus auf dem Principe der Freiheit; während also dort jener Gegensatz kein Leben hervorrief, erhielt hier die Geistesarbeit gerade durch ihn neue

*) S. Dr. Friedr. Kortüm, die Entstehungsgeschichte des Jesuitenordens nebst einem Schlußwort über die neuen Jesuiten. Heidelberg. 1843. Ein zweiter Standpunct, welcher die Jesuiten als „eine verwitterte Antiquität“ und „abgegriffene Denkmünze“ darstellt, ist der wissenschaftlich-pädagogische. — S. auch K. v. Raumers „Geschichte der Pädagogik“ u. s. w. 1. Bds. 2. Abschn.

Nahrung. Man schritt in der protestantischen Kirche rüstig vorwärts.

In der Pädagogik zeigt sich dieses Fortschreiten zunächst in dem Entwerfen neuer Projecte, in dem Aussinnen von Erleichterungs- und encyclopädischen Abkürzungsmethoden. In dieser Hinsicht machen besonders zwei Männer Aufsehen, Wolfgang Ratich (geb. 1571, gest. 1635) und Joh. Amos Comenius (geb. in Mähren 1592.) (S. beider Männer Biographieen in d. pädag. Real-Encycl.). Die Methodik des Comenius durch Wort, Schrift und That weit verbreitet greift wesentlich in die Entwickelung des Unterrichtswesens im 18. Jahrhunderte ein. (S. Dr. Herm. Adalb. Daniel das pädagogische System des Comenius. Halle. 1839). Dasselbe ist der Fall mit dem pädagogischen System von John Locke (s. Dessen Biographie u. pädagog. Grundsätze in d. Real-Encycl.).

Der Geist einer freien Geistesbildung, den die Reformation wie einen Funken des Himmels auf's Neue anregte, hat durch alle Jahrhunderte, seitdem ihr Licht leuchtete, sich forterhalten bis auf unsre Tage, besonders aber in dem so merkwürdigen 18. Jahrhunderte, vorzüglich im protestantischen Deutschland mit entschiedener Kraft auf Pädagogik und Schulwesen gewirkt. Dabei wollen wir nicht verkennen, daß auch in katholischen Ländern für das Erziehungs- und Schulwesen von mancher Seite her manches Gute gethan worden ist. S. Villers Preisschrift über die Reformation, Abschnitt 2. Eine Zeitlang zog hierbei Baiern die Aufmerksamkeit auf sich, — Graser, Stephani; auch Württemberg; auch Oesterreich machte Fortschritte (S. den Art.: Oesterreichisches Schulwesen in der pädag. Real-Encycl.). Es bildeten sich aber in der protestantischen Kirche des gedachten Jahrhunderts folgende 4 Hauptschulen oder Classen, von welchen die pädagogischen Erscheinungen ausgingen. Die Pädagogen und Schulmänner gehörten entweder der Partei zu, welche man bei ihrem Entstehen mit dem Namen der Pietisten zu bezeichnen pflegte, unter denen besonders Francke in Halle sehr weit umfassende Schul- und Erziehungspläne entwarf und ausführte; — (die Franckesche oder religiöse Schule); oder sie schränkten die Bildung des Kopfes und Herzens auf das Studium der alten Classiker ein (die Schule der Humanisten); oder sie waren Stifter und Beförderer jenes Philanthropinismus, welcher von nichts Geringerem, als einer allgemeinen Umgestaltung des Erziehungswesens die Beglückung der Menschheit erwartete (die Schule der Philanthropen); oder sie wollten keiner dieser abgeschlossenen Schulen ausschließend angehören, sondern von einer jeden das Beste auswählen (die Schule der Eklektiker). S. pädag. Real-Encycl. unter dem Art.: Erziehungssysteme der neuern Zeit.*) — Schwarz Lehrb. d. allgem. Pädagogik u. s. w. neu bearb. vom Dir. Curtmann. 4. Aufl. 1. Th. 1843. Heidelb. b. Winter. S. 94 ff.

Zu den Pädagogen aus der Franckeschen Schule gehören vor andern Joh. Anastasius (geb. 1670, † 1739) und G. A. Freylinghausen (geb. 1719, † 1785), J. G. Knapp (geb. 1705, † 1771) und Francke's Sohn (G. A. geb. 1690, † 1769); — Joachim Lange (geb. 1670, † 1744), Joh. Jac. Rambach (geb. 1693, † 1735) s. Dessen Biographie in d. pädag. Real-Encycl. Hieronymus Freyer (geb. 1675, † 1747); G. Sarganeck (geb. 1702, † 1748). Er war der erste Schulmann, der deutsch über die geheimen Jugendsünden zu schreiben wagte, und, um vor ihnen zu warnen, Anatomie und Physiologie eben so wohl benutzte, als Religion und Moral. J. G. Hoffmann (geb. 1670, † 1730). Dieser führte zuerst den Gedanken aus, in seiner Physik eine populäre Naturlehre und Naturgeschichte in den Volksschulen an die Lesung der Bibel zu knüpfen. Steinmetz, Abt in Klosterbergen. Joh. Jul. Hecker (geb. 1707, † 1768). Er ward Stifter der weitläuftigen Realschulen in Berlin, Erfinder der Literalmethode und des Tabellenversuchs. Ant. Fr. Büsching (geb. 1724, † 1793). Er schrieb für Informatoren und Hofmeister. G. Fr. Rogall, Dan. Salthenius, Schulz in Königsberg, Struensee, Fr. A. Junker in Braunschweig (s. Dessen Biographie in d. pädag. Real-Encycl.), Lorenz in Kl. Bergen und viele Andere.

Aus der Schule der Humanisten wollen wir hier nur nennen: C. Cellarius, J. M. Gesner. J. A. Ernesti, Ch. G. Heyne, Ch. Ad. Klotz, C. G. Schütz, Fr. A. Wolf, Voß, Creuzer, G. Heermann, Böckh u. s. w.

Pädagogen aus der philanthropischen Schule waren: J. B. Basedow (geb. 1723, † 1790) (s. Dessen Biographie in d. pädag. Real-Encycl.), Ch. H. Wolke (geb. 1741, † 1825). Isaak Iselin (geb. 1728, † 1782). Schweighäuser und J. Fr. Simon, die Iselin nach Dessau gesandt hatte. J. H. Campe (s. Dessen Biographie in d. pädag. Real-Encycl.). Trapp, Prof. der Pädagogik in Halle (geb. 1745, † 1817). Ch. G. Salzmann (geb. 1744, † 1811). R. Z. Becker, J. Ch. Fr. GutsMuths (s. Dessen Biographie in d. pädag. Real-Encycl.). Ph. Jul. Lieberkühn u. J. E. Stuve. Der Domherr v. Rochow (s. Dessen Biogr. in d. pädag. Real-Encycl.).

Zu der Schule der Eklektiker bekannten sich unter andern: J. G. Sulzer (geb. 1719, † 1779 in Berlin). J. P. Miller (s. Dessen Biographie in der pädag. Real-Encycl.). C. F. Weiße (geb. 1726, † 1805 zu Leipzig). M. Ehlers (geb. 1732, † 1800 zu Kiel). J. G. Büsch (geb. 1728, † 1800). Er stiftete die erste Handlungsschule. J. G. H. Feder, C. G. Struensee, F. G. Resewitz (s. Dessen Biographie in d. pädag. Real-Encycl.). F. C. Cramlitt, G. B. Funk (geb. 1734, † 1814). G. R.

*) Wir können nicht umhin, hierbei namhaft zu machen diejenige Classification der Pädagogen, Erzieher und Lehrer, welche Köhnke in den „Erinnerungen aus seinem Leben" u. s. w. giebt, obschon diese auf einem andern Eintheilungsgrunde beruht, als die obige. I. Classe, welche Theorie und Praxis im höchsten Grade in sich vereinigen (Auserwählte); II. Classe, welche mehr Theorie als Praxis; III. Classe, welche mehr Praxis als Theorie hat; IV. Classe, die mit Talent, lobenswerther Gewandtheit und Tact sich sowohl in der Theorie als Praxis zu helfen und im Ganzen auch Missgriffen zu sichern versteht; V. Classe, bei welcher es sowohl in der Theorie als Praxis lücken- und mangelhaft bestellt ist; VI. Classe die im Grunde nichts weiß, und wenig oder nichts leisten kann und mag, oder lett an Kopf und Gemüth ist. — Fürwahr eine mit psychologischem Scharfblick gemachte Classification!

Rötger (s. Dessen Biographie in d. pädag. Real-Encycl.). G. S. Steinhart (geb. 1738, † 1808), Stifter des Züllichauschen Waisenhauses und Pädagogiums. F. Gedike (s. Dessen Biographie in d. pädag. Real-Encycl.). J. H. L. Meierotto, Heusinger, Kant, Fichte und viele andere.

Diese Pädagogen alle gehörten dem 18. Jahrhundert an, dessen eigenthümlicher Character in pädagogischer Hinsicht durch Sehnsucht nach Reformation des durch Herkommen Verjährten, durch Streben nach Universalität, Polymathie und Encyclopädismus bezeichnet werden kann.

Das 19. Jahrhundert hat, besonders in Deutschland, im Geiste der Reformation, der ein Geist des Christenthums und des Fortschritts ist, fortgewirkt, wie das vorhergehende, und auch in katholischen Ländern wie im Auslande in Hinsicht auf Schulwesen wohlthätige Früchte hervorgebracht, so daß der Blick auf die Gegenwart im Verhältniß zur Vergangenheit überaus erfreulich ist. — Die Pestalozzische Schule. (S. die pädag. Real-Encycl. und Karl v. Raumer Geschichte d. Pädagogik u. s. w. 2. Th.) — Niemeyer, Schwarz, Zerrenner, Denzel, Harnisch, Diesterweg, Scholz, Händel, Beneke und viel Andere. Jeder Tag bringt Kunde von neuen Verbesserungen in dem Schul- und Erziehungswesen, jede Messe liefert neue Schulblätter und Schulzeitungen und neue literar. Hilfsmittel für Lehrer und Erzieher, jede Zeitung meldet, daß hier und dort die Landschulen verbessert oder neue Anstalten zur Bildung des Volkes getroffen, daß Seminarien für Landschullehrer errichtet, daß Kleinkinder-Bewahranstalten, Waisenhäuser und Sonntagsschulen gestiftet, daß Institute für Taubstumme und Blinde begründet, daß die für die besonderen Stände bestehenden Anstalten, als die Militärschulen und andere erweitert, daß Realschulen angelegt sind, überhaupt immer mehr und mehr von den Regierungen sowohl als von Privatpersonen für das öffentliche Erziehungs- und Schulwesen gethan wird. Zugleich werden die Lehrbücher immer zweckmäßiger eingerichtet, die rechten Methoden immer erfolgreicher angewendet, und die Lehrer immer höher geachtet. Endlich dürfen die Mißgriffe, welche sich einzelne wie ganze Corporationen und Staaten dabei zu Schulden kommen lassen, freimüthiger erwogen werden. Kurz, der Geist der Reformation hat überallhin seine wohlthätigen Hauche verbreitet, ohne auf Confessionen und Himmelsstriche Rücksicht zu nehmen und die Schule mit ihrer Wissenschaft und Kunst dringt in alle Verhältnisse des Lebens ein. Wir haben daher sehr zu sorgen und zu wünschen, daß der wachsende Fortschritt nicht ungünstig gehemmt werde und daß wir nicht wieder in schädliche Rückschritte fallen!

Zu der Literatur des verhandelten Gegenstandes gehören unter andern folgende Schriften:

Dr. Niemeyer (des Sohnes) Ueberblick d. allgem. Geschichte d. Erz. u. d. Unterrichts bis auf d. neuesten Zeiten. Halle. 1838. S. 541 ff. Ruhkopf, F. H., Geschichte d. Schul- u. Erziehungswesens in Deutschl. von d. Einführung d. Christenth. bis auf d. neuesten Zeiten. 1. Th. Bremen. 1794. (1 Thlr.) Schwarz, F. H. Christ. Geschichte d. Erziehung als 1. Bd. seiner Erziehungslehre in 2 Abth. 2 Aufl. Leipzig. 1829. v. Raumer, Karl Geschichte der Pädagogik vom Wiederaufblühen class. Studien bis auf unsere Zeit. 1. Th. 1. u. 2. Abth. „Das Mittelalter bis zu Montaigne." 2. Bd. „Von Bacos's Tode bis zum Tode Pestalozzi's." Stuttgart. Liesching. 1843. gr. 8. (4⅞ Thlr.). Schade, daß von diesem Werke keine Fortsetzung erschienen und daß es in dem Buchhandel nicht mehr zu erhalten ist. Friedrich, G. Ueber einige Vortheile, welche die kirchl. Reform unsrer christl. deutschen Jugend gewährt hat u. noch gewährt. Frankf. 1830. Gedike, F. Luthers Pädagogik. S. in der P. R-E. den Artikel: Luther. Veesenmeyer Liter. Nachricht von Luthers Schriften, die Empfehlung des Schulwesens betr. Stuttg. 1819. Hertel, G. Stimmen aus der Zeit der Reformation über die Einrichtung guter Schulanstalten. Zwickau. 1830. Niemeyer Dr. Philipp Melanchthon, als praeceptor Germaniae. Halle. 1817. S. den Artikel Melanchthon in der P. R.-E. v. Wessenberg, J. H. die Elementarbildung des Volkes in ihrer fortschreitenden Ausdehnung u. Entwickelung. Neue, ganz umgearb. u. doppelt verm. Aufl. 1835. gr. 8. Constanz. Abeken (Rector zu Osnabrück) Dr. Luthers Ansicht von der Bedeutung der Schule mit seinen Worten u. das erste evangel. Schulwesen in der Stadt Osnabrück dargestellt. Osnabr. Ein Progr. 1843. (15 Sgr.)

Reich Gottes. Die Lehre vom Reiche Gottes ist für den Religionsunterricht von so hoher Bedeutung, daß wir nicht unterlassen können, auch hier eine Exposition derselben zu geben, und wir möchten es beinahe für das Zweckmäßigste halten, der ganzen Religionslehre die Idee des Gottesreichs zu Grunde zu legen, wie einige Dogmatiker wirklich gethan haben.

Die israelitische Theocratie, obschon sie niemals vollkommen verwirklichet wurde, war doch in der Idee etwas so Erhabenes, daß wir es begreiflich finden müssen, wenn die Propheten, als die immer drückender sich gestaltende Wirklichkeit in ihrem Geiste die Hoffnung auf eine Erneuerung aller Zustände in wunderbarer, himmlischer Herrlichkeit hervortrieb, die Formen und Verhältnisse jener zum Theil auf das erwartete Neue übertrugen, und so bildete sich ihnen mit Nothwendigkeit die Idee eines Gottesreiches aus, erhob sich vor ihren Blicken das großartige Bild eines Zustandes voll Licht, Reinheit und Seligkeit. Unter den älteren Propheten haben aber besonders Micha und Jesaia, unter den spätern Jeremia und Ezechiel jene Idee specieller ausgebildet. Micha denkt sich den Eintritt des Gottesreichs vorbereitet durch eine allgemeine Sündenvergebung (VII. 18 f.), worauf dann die zerstreuten Israeliten wieder gesammelt (IV. 6 f. 10—12) und zu einem Volke würden verbunden werden (II. 12), der Zion werde wieder Sitz der Herrschaft (IV. 8) und von ihm aus die Verehrung des wahren Gottes (IV. 1—3) und Friede über alle Völker (3. 4.) verbreitet werden; in diesem ewigen Reiche (IV. 7) werde ein in Bethlehem geborner Herrscher (V. 1) mit göttlicher Kraft und Majestät die Völker weiden (V. 3). Nicht weniger geht in das Einzelne Jesaia ein, und neben den auch bei andern Propheten sich findenden Zügen tritt bei ihm das Ideal des neuen Königs in den glänzendsten Farben hervor: derselbe erscheint in aller Majestät eines göttlichen Wesens, obgleich er als Nachkomme Davids gefaßt wird (XI. 1), als Wunderbarer, als Rather und göttlicher Held, als Vater der Ewigkeit und Friedefürst, der auf dem Stuhle Davids sitze und ewiglich durch Friede und Gerechtigkeit sein Reich beglücke (IX. 5 f), auf welchem Gottes Geist ruhe und den jede Vollkommenheit schmücke (XI. 1—5. 10—12). Jeremia läßt die bei frühern Propheten immer wiederkehrende Erwartung irdischen Segens im Gottesreiche zurücktreten und schildert dieses vorzugsweise als eine seliae Vereinigung von Frommen und

Gerechten; die nicht israelitischen Völker läßt er durch läuternde Strafgerichte Gottes, wie sie Israel selbst treffen, zur Theilnahme am Gottesreiche heranziehen. Aehnlich zum Theil Ezechiel, der aber doch auch den Zustand des neuen Reiches in sehr sinnlicher Weise auffaßt und von den künftigen Gestaltungen und Einrichtungen sogar eine ganz detaillirte Schilderung giebt (XL—XLVIII). — Eine stetige Fortbildung der Idee des Gottesreichs zeigt sich bei den Propheten nicht; aber anzuerkennen ist, daß dieselbe eine hohe Wahrheit aussprach, einem ganzen Volke unter furchtbarem Unglück Trost, sittlichen Halt verlieh und auf eine herrliche Verwirklichung hinleitete.

Die apokryphischen Bücher des alten Testaments geben im Ganzen nur schwache Wiederholungen des von den Propheten Ausgesprochenen, matte Klänge, die ein Fortleben jener Idee in den Verfassern der genannten Bücher und in ihren Umgebungen kaum annehmen lassen. Vgl. jedoch Buch Tob. XIII. XIV. 5—7. Dennoch lebte sie im Volke mit voller Stärke fort, ja, daß zu der Zeit, als Jesus in Palästina auftrat, unter den dortigen Juden die Hoffnung allgemein war, es werde jetzt das von den Propheten verkündigte Gottesreich eintreten, erkennen wir aus zahlreichen Stellen des neuen Testaments, und auch römische Historiker (Sueton. im Leben des Vespas. 4. Tacitus in den Historien V. 13. Vgl. Josephus Archäol. VI. 5. 4) deuten darauf hin. Es erscheint aber jetzt als Mittelpunct der Lehre vom Gottesreiche die Person des Messias, die Lehre vom Gottesreiche ist Messiaslehre geworden und wie von selbst zerfällt sie in die Lehre vom Zeitpuncte des Eintritts jener himmlischen Persönlichkeit, von den Zeichen und Bedingungen dieses Eintritts, von der Herkunft und Würde des Messias, vom Werke derselben und von der Gründung und Entwickelung seines Reichs. Auf das Einzelne einzugehen ist hier nicht der Ort; es sei daher nur noch auf das in dieser Sache classische Buch von Bertholdt Christologia Judaeorum Jesu apostolorumque aetate. Erlang. 1811. 8. und auf die gedrängte, aber für das allgemeinste Bedürfniß ausreichende Darstellung in von Cölln's biblischer Theologie, 1. Band. S. 487—511. verwiesen.

Was die Propheten nur als Ahnung und Bild gehabt, nur in der Ferne gesehen mit hoffender Seele, das wurde durch Jesum Christum Leben, Wirklichkeit, Erfüllung. Johannes der Täufer hatte die Nähe des Gottesreichs verkündiget, Jesus selbst spricht, als er auftritt, noch von dem Eintritte desselben als einem nahen; aber doch war auch schon mit ihm der Himmel zur Erde gestiegen, der Grund gelegt zum großen Baue. Daß er selbst das Reich Gottes als ein schon gegenwärtiges auffaßte, geht aus Matth. XII. 28. XIII. 36—43. Luc. XVI. 16 und andern Stellen hervor, wogegen es freilich auch wieder als ein erst zukünftiges gedacht wird (Matth. VI., 10. XVI. 28. XXVI. 29); die Vereinigung beider Auffassungen liegt in der Annahme, daß er es als ein werdendes dachte (Matth. XIII. 31 f.) Dabei läßt er nun alle politischen Beziehungen der israelitischen Theocratie fallen (Joh. XVIII. 36 f. Luc. XVII. 20 f); sein Reich soll ein Reich der Wahrheit sein, dessen Glieder der Geist der Wahrheit in alle Wahrheit leitet (Joh. XV. 26 vgl. XVIII. 37), denen offenbar ist, was allen Weisen verhüllt war (Matth. XI. 25) und die, indem sie den allein wahren Gott und den er gesandt hat, Jesum Christum, erkennen, des ewigen Lebens theilhaftig werden (Joh. XVII. 3); Beruhigung und ewigen Frieden soll es gewähren den belasteten, niedergebeugten Gemüthern (Matth. V. 3. XI. 28 f), und Selbstverläugnung (Matth. XIX. 21—26), Demuth (Matth. XX. 20—28), Liebe Aller gegen Alle (Marc. XII. 33 f), sollen die Eigenschaften der ihm Angehöriger sein. Berechtigt, ja aufgefordert zum Eintritte in dieses Reich sind Alle, kein Volk ist ausgeschlossen (Matth. VIII. 11 f. XXII. 1—14.), Böse und Gute werden in demselben, bis zur endlichen Scheidung, zusammengefaßt (Matth. XIII. 24—30); doch wird als Bedingung zur Theilnahme Sinnenänderung (Buße, μετάνοια) und Glaube gefordert (Matth. IV. 17. Marc. I. 15. — Marc. XVI. 16. Joh. III. 18. 36). Zu diesem Reiche stellt Jesus sich in dem Verhältnisse eines Königs (Messias, χριστός) dar (Matth. XVI. 17. — V. 17. XII. 8. Joh. II. 13—20. Matth. IX. 14. — Joh. IV. 25 f. Matth. XXVI. 63 f. XXVII. 11. Joh. XVIII. 36 f.) und beglaubigt sich als solchen aus den heiligen Schriften seines Volkes und durch seine Thaten (Wunder), wirkt für Begründung des Gottesreichs lehrend, leidend und sterbend. Obwohl aber das Reich Gottes ein unsichtbares ist, so soll es sich doch auch äußerlich darstellen, theils durch die heiligen Zeichen, welche für die Glieder des Reichs Erkennungszeichen sind (Taufe und Abendmahl), theils dadurch, daß dieselben unter Leitung der Apostel auch eine äußere Verbindung bilden sollen, und mit Nothwendigkeit bilden; eine wirkliche Verfassungsform hat Jesus jedoch der Gemeinde (ἐκκλησία Kirche) nicht gegeben, in der Ueberzeugung unstreitig, daß sein in der Gemeinde waltender Geist überall nach dem Bedürfnisse die rechten Formen schaffen werde. Die Entwickelung des Gottesreiches betrachtet Jesus als einen großen Kampf des Lichtes wider die Finsterniß, des Geistes wider Fleisch und Welt, als einen Kampf, der am Ende der Dinge durch ihn als Richter aufgelöset werden solle (Matth. XIII. 40. ff. XXV. 31—46).

In der Auffassung der Apostel konnte das Gottesreich nicht wesentlich anders gedacht werden. Johannes läßt zwar die Benennung des Gottesreiches fast ganz zurücktreten; aber um so klarer und entschiedener spricht er die Sache aus: die Liebe die Alle unter sich und mit Gott vereinigende Macht, alles wahre Leben des Einzelnen bedingt durch sein Anschließen an den Herrn. Für Paulus gestaltet sich das Gottesreich zu einem auf Christo erbauten Gotteshause (Ephes. II. 19—22), oder er betrachtet die Kirche als Christi Leib (Röm. XII. 5. Ephes. I. 22. f), als eine Verbindung, wo alle Gegensätze äußerlicher Art sich versöhnen und doch jede Eigenthümlichkeit zu vollster Entwickelung die Kraft und den Platz erhält (Galat. III., 26 ff. — 1. Corinth. XII. 4 ff. Ephes. IV. 11), übrigens aber in den einzelnen Gemeinden sich individualisirend, doch immer wieder zu einer Einheit sich zusammenschließend. Vgl. den Art. Kirche.

Wie trotzdem unter Zumischung namentlich alttestamentlicher Bestandtheile die Auffassung der Christengemeinschaft als eines geistigen, unsichtbaren Gottesreiches in den folgenden Jahrhunderten auf verschiedene Weise sich veräußerlicht habe, das haben wir hier nicht darzustellen. Noch mag aber auf einige

das Genauere über die Lehre vom Reiche Gottes bietende Schriften verwiesen werden.

Dr. Joh. Jac. Heß Kern d. Lehre v. Reiche Gottes. Nach Anleit. d. bibl. Geschichtsinh. Zürich, b. Orell, Füßli u. Comp. 1819. Joh. Friedr. Voigtländer. Der Plan d. Reichs Gottes. Aus bibl. Vorlesungen gezogen u. f. d. Freunde d. bibl. Offenbar. herausgeg. Leipz. 1820. Dieses Buch ist ein würdiges Seitenstück von Jerusalems Betr. und Döderleins chr. Unterr. Der Verf. war Oberpfarrer in Königsbrück. Frz. Theremin d. Lehre v. göttl. Reiche. Berlin. 1823. 8. F. Fl. Fleck De regno divino liber exegeticus historicus quatuor Evangelistarum doctrinam complectens. Lips. 1829. 8. Baumgrten-Crusius Grundzüge d. bibl. Theologie. (Jena. 1828). §. 49 ff. Dr. G. C. v. Cölln bibl. Theologie. 2. Bd. (Leipzig. 1836). §. 154—168. 206—232.

Nun noch Einiges über die pädagogische Behandlung dieser Lehre. Es ist nicht zu läugnen, daß es Kindern schwer werden muß, das Gottesreich in seiner idealen Fassung, wie sie das neue Testament hat, sich zu denken, sich innerlich zu machen. Die Kinder haben ja doch wahrscheinlich noch nicht einmal Analoga dazu irgendwie vorgestellt, haben weder überhaupt eine klare Anschauung von dem Wesen und den Bedingungen irgend eines größeren Vereins gebildet, noch insbesondere die Bedeutung einer wesentlich geistigen Verbindung einigermaßen begriffen. Ihr religiös-sittliches Leben ist noch ein ganz persönliches, und das Verhältniß zwischen ihnen und Gott, zwischen ihnen und einzelnen Menschen (den Aeltern ꝛc.) sich bewegendes; Kinder scheinen außer Stande zu sein, sich als Glieder einer so umfassenden geistigen Verbindung, wie das Reich Gottes ist, zu denken. Dennoch glauben wir, daß die Lehre vom Reiche Gottes auch Kindern schon innerlich gemacht werden könne, wenn man ihnen dieselbe nur in kindlicher Einfalt nahe bringt. Man führe sie nur vor allen Dingen zum Mittelpuncte dieses Reiches, zu Jesu Christo, hin und knüpfe zwischen ihnen und diesem ein unsichtbares Band, was einem Lehrer nicht gerade schwer werden kann, der selbst mit dem Herrn sich verbunden fühlt; die Wärme, mit welcher er auf ihn hinweisen und von ihm reden und zeugen wird, trägt sich mehr oder weniger auf seine Schüler über, und das Bild Jesu, welches er vor ihre Seele führt, prägt dieser vielleicht tiefer sich ein, als er zu hoffen wagt. Sind aber die Kinder einmal mit dem Könige des Gottesreichs verbunden; so müssen sich doch auch für sie die Gesetze, die im Gottesreiche walten, die Segnungen, die es gewährt, der Umfang, den es hat und wie es die Schranken der Standesvorurtheile, die Völker und Kirchen durchziehenden Unterschiede aufhebt, klar machen lassen, und klarer vielleicht, als da, wo man z. B. jene Gesetze als Abstractionen ohne concrete Beziehung den Kindern vorhält. Dann aber wird sich zeigen, daß am Ende die ganze Religionslehre an die Lehre vom Gottesreiche sich anknüpfen läßt. — Für eine höhere Stufe des Religionsunterrichts und einen historischen Gang nehmend habe ich dies versucht in dem Büchlein:

Die Entwickel. d. Gottesreichs. Ein Leitfaden f. d. Religionsunterricht d. mittleren Gymnasialclassen. Zittau, Birr. 1843. 76. 8.*)

Kämmel.

*) Dieser Leitfaden für den Religionsunterricht hat, wie er es verdient, die günstigsten Beurtheilungen empfangen.

D. Red.

Reinlichkeit. Es ist in unsrer pädagogischen Real-Encyclopädie von ästhetischer Bildung, von ästhetischem Gefühl (s. diesen Artikel) die Rede gewesen, daher kann hier auch die Reinlichkeit nicht unbeachtet gelassen werden, weil sie der Anfangspunct der ästhetischen Bildung ist. Gerade sie in Verbindung mit der höchsten Einfachheit der Sitten und der Umgebung, ist das, was an Menschen, welchen das Loos fiel, auf einer niederen Stufe zu stehen, auch dem gebildetsten Geschmack am meisten gefallen muß. Was darüber hinausgeht, gleicht geborgten Purpurstreifen, die nicht dahin gehören, oder irgend einem eitlen Putze, hinter dem sich die Armseligkeit kleinlich verstecken will. Man sollte daher auch in allen Anstalten zur Bildung dieser Classe den Character ihrer Bestimmung vorwalten lassen. Es ist nicht wohlgethan, aus Armenschulen oder gar aus Zuchthäusern Prachtgebäude zu machen; und die Werke der schönen Kunst sollte man vielmehr von ihnen entfernen, als sie an so unrechtem Orte aufstellen. Das Streben nach eitlem Luxus kann man wohl dadurch wecken; den Geschmack aber wird man nimmer dadurch bilden, da alles Uebrige so wenig die Hand bietet. Was soll auch der Pflüger, der Tagelöhner, der Hirte, der kleine Handwerker, mit diesem Geschmacke? Solche Cultur könnte nur dienen, ihm seinen Zustand zu verleiden. Hat man doch selbst Ursache, sehr zu bezweifeln, daß den unmittelbaren Lehrern dieser Volksclasse die höhere Geschmackscultur, worauf es sogar manche Schulmeister-Seminare anlegen sollen, zuträglich sei. Sie entfernt sie zu weit von denen, unter welchen und mit welchen sie einst zu leben haben, und versucht sie, entweder die ihnen anvertraute Jugend über ihre Sphäre hinaus zu führen, oder sie zu verbilden und gerade von den wichtigsten Seiten zu vernachlässigen.

Obschon wir aber von den gewöhnlichen Volksschullehrern keine höhere Geschmacksbildung verlangen, so sollen doch sie sich der Reinlichkeit, als des Anfangspunctes der ästhetischen Bildung, befleißigen und nicht blos in diätetischer Hinsicht, weil sie viel zur Erhaltung der Gesundheit beiträgt, sondern selbst in moralischer, weil der Mensch, der äußerlich im Schmutze lebt, sich auch leicht innerlich besudelt. Die Vernunft sagt zu jedem Menschen: Halte dich reinlich, damit du rein werdest. Daher sind die vielen Reinigungen, welche manche alte Gesetzgeber als Religionspflichten vorschreiben, nicht blos als diätetische, sondern auch als moralische oder ascetische Vorschriften zu betrachten. Darauf deutet gleicherweise die symbolische Handlung der Taufe. Der Schullehrer ist aber nicht nur um seiner selbst willen, sondern auch um Andrer willen zur Reinlichkeit verpflichtet. Er soll ja Andern, die mit ihm in näherer oder entfernterer Verbindung stehen, er soll insbesondere seiner Schule, wie in andern Tugenden, so auch in der Reinlichkeit ein Beispiel geben oder seinen Schülern und Zöglingen auch in der Reinlichkeit, in der Vermeidung alles Schmutzes, aller Unsauberkeit, sein Licht leuchten lassen. Vernachlässige dein Aeußeres nicht, insonderheit halte dich rein an Körper und Kleidung! Das ist das erste Pflichtgebot, welches die ästhetische Bildung dem Lehrer giebt. An dir und deinem Anzuge soll das Gefühl für das Reine in deinen Kindern sich bilden. Dein Anzug braucht deshalb nicht kostbar zu sein, aber doch muß

von demselben alles Unsaubere, Schmutzige, Ekel Erregende entfernt bleiben; daher hast du dich auch des viel Schmutz um dich her verbreitenden Schnupftabaks zu enthalten. Vom Kopf bis zum Fuße muß reinliches, sauberes Wesen an dir bemerkbar sein, damit dein Zögling geneigt werde, auch auf deine innere Reinlichkeit oder Reinheit zu schließen. Reinlichkeit wird in der Regel blos im physischen Sinne genommen, Reinheit oder Reinigkeit aber auf Moralisches bezogen.

Aber der Lehrer soll die Reinlichkeit nicht allein an sich als menschliche Pflicht und Zierde darstellen, sondern er hat auch seine Schüler zur Reinlichkeit anzuhalten.

In Absicht auf ihre Kleidung ist dies freilich oft nur in geringem Maße möglich, doch aber in Absicht auf ihren Körper, auf Gesicht, Hände, Haare, u. dergl. Auch die Schulbücher, Schreibebücher sind reinlich zu halten, und daher ist jede Unsauberkeit daran ernstlich zu rügen und nach Umständen zu bestrafen. Damit steht in Verbindung, daß die Lehrer auch darauf sehen sollen, daß ihre Schulstube rein gehalten werde. Sei diese auch klein und unansehnlich, zu bewerkstelligen ist es doch wohl, daß dieselbe nicht nur von Zeit zu Zeit ausgeweißt, sondern auch wöchentlich einigemal ausgekehrt und daß Fußboden und Fenster dann und wann gewaschen werden, nur darf dies freilich nicht von den Kindern selbst besorgt werden. Auf einen mit Schmutz bedeckten Fußboden treten die Kinder auch unbedenklich mit beschmutzten Füßen und Schuhen; ist er aber rein, so giebt ihnen das theils schon von selbst einen Antrieb, ihn nicht zu verunreinigen, theils bedarf es von Seiten des Lehrers nur leiser Erinnerungen. Aber vor der Thür ist auch irgend eine Vorrichtung nöthig, daß sie den Schnee oder Koth von den Schuhen oder Füßen abstreifen können, ehe sie in die Schulstube treten. Wer dies dann vergißt, der wird wieder hinausgewiesen, um es nachträglich zu thun. Es darf nur einige Wochen streng darauf gehalten werden, und die Kinder gewöhnen sich auch an diese Art der Reinlichkeit. Wir verweisen hie auf Handels „Kinderseelenlehre," der von S. 393 ff. unter den Artt.: „Verabsäumung des ästhetischen Gefühls" und „Schulhülfe für das ästhet. Gefühl" Mancherlei mittheilt, was von dem Lehrer zu beherzigen ist.

Und hier noch einige Bemerkungen, welche bei der frühesten Erziehung der Kinder zu beachten sind. Vor andern durch Reinhaltung des ganzen Körpers wird die der Gesundheit so wohlthätige und nöthige Ausdünstung desselben befördert. Dies geschieht am besten durch Waschen, Baden, tägliche Reinigung des Kopfes, häufigen Wechsel der Wäsche u. dergl. Es ist nicht auszusprechen, wie viel körperliche Uebel — der moralischen hier noch nicht zu gedenken — aus der selbst unter den vornehmeren Ständen nicht genug vermiedenen und oft nur durch Flitterstaat verhüllten Unreinlichkeit entstehen, doch sollte man auch von dieser Seite sorgfältig in der Wahl solcher Personen sein, denen man zuerst die Kinder zur Wartung und Pflege übergiebt. Am allerersten wäre wohl das Kind in den Händen der Mutter, denen man wenigstens zutrauen sollte, daß sie Sinn hätten für eine Sache, mit welcher gewissermaßen alle Civilisation ihren Anfang nimmt und welche manche alte Gesetzgeber sogar zu einer religiösen Tugend erhoben haben. Bei herrschender Unreinlichkeit des Körpers, wo und wie sie sich auch äußere, leidet die Gesundheit ohnfehlbar, und oft erliegt alles Aufstreben des Geistes, alle Heiterkeit der Seele unter ihren peinigenden Folgen. Ein reiner Körper fühlt sich wohl, und das Gefühl des Wohlseins erleichtert alle Erziehung. Selbst Ekel an dem moralisch Unreinen kann dadurch begründet werden, so wie lüderliches Gesindel in der Regel im Schmutze lebt. Eben daher kann man auch durch sehr frühe Gewöhnung sogar Thieren, wie vielmehr Kindern, die Reinlichkeit bald zur andern Natur machen. Das tägliche Abwaschen des ganzen Körpers mit lauem und nach und nach kälterem, ja kaltem Wasser hat noch daneben etwas Stärkendes und wird, selbst in den reiferen Jahren fortgesetzt, die wohlthätigste Wirkung auf Körper und Geist äußern. Das kalte Wasser hat ja überhaupt bei unserm Zeitalter die günstigste Aufnahme gefunden, darum dürfte auch hier seine Empfehlung an rechter Stelle geschehen.

„Was kann der Volksschullehrer zur Ausrottung der körperlichen Unreinlichkeit seiner Zöglinge thun?"

Durch eine Amtserfahrung beantwortet von Felix Mansfeld in Gräfe's Archiv f. d. practische Volksschulwesen. 17. Bds. 2. Hft. 10.

Reisen der Jugend. Man könnte unser Zeitalter das reisesüchtige nennen: die ungemeine Erleichterung des Reisens hat allmählig die Lust dazu über alle Stände verbreitet und Vielen dasselbe zu einem Bedürfnisse gemacht, so daß, wer dieses Bedürfniß weniger lebhaft empfindet, in Gefahr ist, für einen Philister erklärt zu werden. Da halten es Manche auch für Pflicht, die Jugend so früh als möglich zu weitern Ausflügen zu veranlassen und auszurüsten, und so sieht man Knaben weit über die Grenzen der Heimath hinausschweifen und Studenten aus dem südlichen Deutschland an die Ostsee, aus Norddeutschland nach Tyrol und der Schweiz wandern; die Ferienzeit des Sommers scheint gar nicht besser verwendet werden zu können. Auch wollen wir uns im Allgemeinen gegen das Förderliche solcher Reisen nicht erklären: sie erweitern den geistigen Horizont und bereichern mit einer Menge von Anschauungen, welche in dem schon hinlänglich bekannten Lebenskreise der Heimath nicht gewonnen werden könnten, sie erfrischen die durch das Einerlei der gewöhnlichen Thätigkeit ermüdete Seele und setzen sie zu kräftigerer Fortsetzung derselben in Stand, sie geben Anlaß zu fröhlicher Kraftübung, machen Schüchterne beherzt, Unbehülfliche gewandt, Voreilige besonnen, und führen Einzelne fast verwandelt in die Mitte der Ihrigen zurück, sie sind namentlich als freiere gymnastische Unternehmungen, als ausgedehntere Turnfahrten, für Tüchtigung der Körperkräfte von nicht geringer Bedeutung. Soll aber das Reisen für Knaben und Jünglinge wirklich gewinnbringend werden, so darf dasselbe nicht ein planloses Dahinfahren sein, sondern muß angemessen vorbereitet und eingeleitet werden, damit der junge Reisende auf jedem Puncte seiner Excursion wisse, was er besonders in's Auge zu fassen habe, wodurch er den Kreis seiner Anschauungen erweitern könne; die beste körperliche Vorbereitung giebt natürlich der gymnastische Unterricht. Zudem sollten Knaben niemals ohne

Begleitung eines gereiften Mannes, eines Lehrers u. s. w. ihre Ausflüge unternehmen dürfen, da ihre Unerfahrenheit, ihre Schwäche, ihr Leichtsinn sie in mancherlei Verlegenheiten, ja in wirkliche Gefahren verwickeln kann und wenigstens ein sicherer Gewinn bei unbeaufsichtigten Reisen nicht erwartet werden darf. Auch Jünglinge werden wohlthun, wenn sie sich an einen erfahrenen Mann, der aber zugleich noch geistige Frische genug hat, anschließen; sonst möchten auch sie nicht selten ziemlich leer nach Hause zurückkehren.

Die Lehrer von Privatinstituten und höhern Schulen haben seit langer Zeit schon die Nothwendigkeit gemeinschaftlicher Reisen mit ihren Schülern erkannt. So erzählt der nun verewigte Spilleke, wie in seiner Knabenzeit die Lehrer der Domschule zu Halberstadt mit den gereifteren Zöglingen Ausflüge unternommen, wie er selbst jedoch wegen der Unvermögenheit seiner Mutter niemals daran Theil nehmen können, und wie er nachher immer mit tiefer Wehmuth alle die kleinen Abenteuer sich habe erzählen lassen, welche dabei waren bestanden worden. S. A. G. Spilleke, nach seinem Leben und seiner Wirksamkeit dargestellt von Dr. L. Wiese (Berlin, 1842.) S. 16. Natürlich müssen solche Schulreisen im Wesentlichen Fußreisen sein; das Muster einer solchen ist die von Dr. A. Kapp geschilderte in seinem Buche: Die Gymnasialpädag. im Grundrisse (Arnsberg, 1841) S. 182 ff. Interessant ist, was dieser Pädagog über die Vorbereitungen zu seiner Reise bemerkt. „Nachdem zu Ostern die Zahl der Mitreisenden fest stand, so wurden von da bis zu dem Beginne der Unternehmung in den Juliferien die gemeinschaftlichen Vorbereitungen getroffen. Denn der gemeinsame Zweck verlangte eine innige Bekanntschaft mit den Mitteln, welche zu seiner Erreichung führten, und indem ich, als Lehrer, diesen Zweck der Unternehmung meinen jungen Mitreisenden nach allen Seiten hin lebendig vor Augen zu stellen hatte, mußte zugleich an die nothwendige Aneignung der zu ihm führenden Mittel gedacht, und dieselbe vorgenommen werden. Demgemäß hatten jene sich wöchentlich einige Male bei mir einzufinden, um Rechenschaft von inzwischen empfangenen Aufgaben, welche sich auf das Kennenlernen der zu durchwandernden Gegenden und deren naturhistorische, künstlerische und geschichtliche Merkwürdigkeiten bezogen, zu geben, und hierauf ihren Spaziergang mit mir zu machen. Auf letzteren, die der Uebung im Wandern wegen immer weiter ausgedehnt wurden, gab ich dann Gelegenheit zu freierem Besprechen der Reisebeziehungen, sowie ich auch die Wanderlieder singen ließ, die der Gesanglehrer der Anstalt auf mein Ersuchen in der allgemeinen Singstunde mit ihnen eingeübt hatte. Solche gemeinsame Beschäftigung aber für den einen gemeinsamen Zweck hatte die jungen Leute bald innigst verbunden. Und so kam es, daß sie immer lebendiger an die Sache, die es galt, dachten und mit vollem Sinne und tüchtigem Willen, so wie genügender Vorbereitung, dem Tage des Aufbruchs entgegen gingen." Aehnliche Excursionen veranstaltet alljährlich das rühmlich bekannte Blochmann'sche Institut zu Dresden. In der Woche des Pfingstfestes wird gewöhnlich eine kleine Fußreise von 5—6 Tagen unternommen; während der Hauptferien findet eine größere Reise von 3—4 Wochen mit den erwachsenen Zöglingen unter Leitung eines oder zweier Erzieher (nach Verhältniß ihrer Anzahl) und eine kleinere Reise der kleineren Zöglinge von 2 Wochen unter ähnlicher Leitung Statt.*) Kl.

Reize werden in der Psychologie Eindrücke genannt, welche die äußeren Dinge auf die Sinnenvermögen machen, und Alles, was in der Seele entsteht, ist ein Product aus beiden. Die Einwirkung jener auf diese erfolgt aber auf doppelte Weise: die Reize sind entweder solche, die ein willkürliches Thun in der Seele veranlassen, wie z. B., wenn wir uns durch die Bitten eines Andern in Worten oder in Schriftzeichen zu einem Entschlusse bestimmen lassen, oder sie sind solche, die ein unwillkürliches Thun in der Seele bewirken, wie etwa dann, wenn wir durch das Gähnen eines Andern gleichfalls zum Gähnen gebracht werden. In jedem Falle wird die Seele durch die von Außen kommenden Eindrücke mehr oder minder erregt. Dies würde jedoch nicht geschehen, wenn die angeborenen Vermögen der Seele nicht ursprünglich schon Empfänglichkeit für jene Eindrücke (Reizempfänglichkeit) hätten und diese Empfänglichkeit nicht allem in der Seele Gebildeten sich mittheilte, wenn die Seele nicht von dem Bedürfnisse bewegt würde, die Außenwelt in sich abzuspiegeln, das Aeußerliche in Innerliches zu verwandeln und sich anzueignen. Und wie geschieht nun diese Reizaneignung? Offenbar ist, daß, wie die Reize sehr mannigfaltig sind, so auch die angeborenen Vermögen verschieden geartet sind und mehre eigenthümliche Systeme bilden. Die von der Außenwelt ausgehenden Licht-, Schall-, Geschmacksreize werden von entsprechenden psychischen Urvermögen aufgenommen, nach der hergebrachten Ansicht durch Vermittelung der leiblichen Organe, der Sinnenwerkzeuge, und von diesen aus durch die Nerven und das Gehirn, nach Beneke unmittelbar, da die Erregung der leiblichen Organe sich uns nur als ein zu gleicher Zeit mit der Bildung der sinnlichen Empfindungen und Wahrnehmungen oder als ein derselben parallel gegebener Erfolg darstelle, keineswegs aber ein ursächlicher Zusammenhang nachweisbar sei, wenigstens aus dem Selbstbewußtsein, der einzigen Quelle psychologischer Erkenntniß, sich nicht ergebe, und überdies bei der alten Auffassung die anstößige Ungleichartigkeit der Außendinge und des Psychischen sich auch nicht entfernen lasse. Daß aber Aeußerliches so leicht, ja mit Blitzesschnelle, innerlich werden kann und ununterbrochen innerlich wird, dies nöthiget eine größere Aehnlichkeit zwischen Aeußerlichem und Innerlichem anzunehmen, als man gewöhnlich gelten läßt. — Die aufgenommenen Reize eignet sich nun die Seele zum Theil fest an,

*) Außer den mancherlei Reisebeschreibungen, welche für die Jugend und zur Ermunterung derselben, ähnliche Reisen zu machen, erschienen sind, verweisen wir hier auf Bocko (Dr. Ludw.) „Das Fußreisen als sicherstes Beförderungsmittel des Unterrichts in der Erdkunde, und als eine den jugendlichen Menschen körperlich und geistig erfassende Askese dargestellt." Hannover, Hahn. 1831. (n. 10 Ngr.) Als Fortsetzung gilt Desselben „vierwöchige Wanderung von Rinteln über Mühlhausen, Gotha, Wunsiedel nach dem Fichtelgebirge und von da zurück über Baireuth, Kulmbach, Koburg" u. s. w. Hannover, Hahn. 1840. (broch. 1 Thlr.). — „Taschenbuch für angehende Fußreisende. Eine der deutschen Jugend gewidmete Frühlingsgabe." Jena, Fr. Frommann. 1843. (7½ Ngr.) S. Hergang's Handb. d. pädag. Liter. u. s. w. S. 242 f.

und sie verschmelzen auf das Innigste mit den Vermögen, welche sie aufgenommen haben; ein großer Theil derselben entschwindet wieder, kehrt in die Außenwelt zurück, oder gleicht sich auch an andere Seelengebilde aus. Es hat Jemand z. B. eine angenehme Melodie gehört; die Reihe von Reizen, welche damit gleichsam in die Seele dringt, wird jedoch nur bei der ausgezeichnetsten Begabung vollständig und dauernd in der Seele sich erhalten, während den Allermeisten Vieles wieder verloren geht, entweder gänzlich aus der Seele entschwindet oder nur erregend an andere Seelengebilde sich verliert, indem es Gedanken weckt, erheitert, rührt u. s. w. Je größer die ursprüngliche Kräftigkeit der angebornen Vermögen, desto größer natürlich auch in jedem Falle die Summe der erhaltenen Reize. Auch ist klar, daß diejenigen Systeme des innern Sinnes, welche von Natur schwächer sind, was von den niedern, denen des Schmeckens, Riechens u. s. w. durchgängig gilt, am meisten die auf sie einwirkenden Reize werden wieder entschwinden lassen, während die höhern Systeme, wie die des Sehens und Hörens, überall verhältnißmäßig mehr Reize festhalten. Vgl. übrigens den Art. Bewegliche Elemente. Wie leicht aus diesem Reizentschwinden das Vergessen sich erklärt, braucht gar nicht erst gesagt zu werden. — Wie kommt es nun aber, daß, während die Außenwelt der Seele ununterbrochen, ohne Plan und Ordnung eine Menge von Reizen zuführt, dadurch in der Seele keine Verwirrung entsteht, sondern Alles in wunderbarer Schnelligkeit dem schon Gebildeten sich an- und einreiht? Hiervon ist der Grund das im Leben der Seele (wie in der ganzen Natur) herrschende Gesetz, daß das Gleichartige sich anzieht. Diesem Gesetze gemäß vereiniget sich z. B. der rothe Lichtreiz stets wieder mit der Spur, welche von früheren rothen Lichtreizen zurückgeblieben ist und verstärkt dieselbe; ebenso beim Orgeltone, beim Veilchenduft. Ueber die Reizausgleichungen s. den Art. Ausgleichungsproceß.

Das nähere Verhältniß der Reize zu den Urvermögen, und wie diese durch die verschiedenen Grade der Erregung ausgebildet oder niedergedrückt werden, ja wie dadurch der ganze Entwickelungsgang des Seelenlebens bedingt ist, dies findet sich im Art. Antrieb bereits so ausführlich dargestellt, daß hier auf jene Exposition nur verwiesen werden darf. Kl.

Reizbarkeit ist der Empfindlichkeit nahe verwandt und wird oft mit derselben geradezu verwechselt. Der Unterschied ist aber wohl dieser: die Empfindlichkeit ist mehr passiver Natur, ein schwächliches Widerstreben gegen unerwünschte Eindrücke, die Reizbarkeit dagegen ist mehr activer Natur, ein heftiges Reagiren gegen das Unangenehme; jene findet sich daher bei Menschen, deren psychisches Leben im Allgemeinen matter ist und durch störende Affectionen zwar in höhere Schwingung versetzt werden kann, aber schnell wieder in eine gewisse Ermattung dahin sinkt, diese ist kräftigeren Seelen eigen, und obwohl auch sie nicht dauernd ist, übt sie doch vielleicht in der Zeit ihrer Dauer eine starke Rückwirkung aus. Ein Mann, der Widerspruch mit Verdruß aufnimmt und, ohne daß es nöthig wäre, sich verstimmen läßt, ist empfindlich, ein Mann, der solchen Widerspruch, ehe er ihn noch recht aufgenommen hat, mit einem gewissen Ungestüme zurückweiset, ist reizbar. Bei Empfindlichkeit und Reizbarkeit aber ist die Seele in einer krankhaften Gespanntheit, die ihren Grund entweder in einer Ueberreizung des körperlichen Lebens, oder in starken selbstsüchtigen Neigungen, oder auch in verkehrter Behandlung der Umgebungen hat; zuweilen wirken mehre Gründe zusammen. Wo also der Erzieher mit reizbaren Zöglingen zu thun hat, wird er sein Verfahren im Wesentlichen ganz nach den oben unter Empfindlichkeit gegebenen Regeln einzurichten haben. Kl.

Reizempfänglichkeit. Die angeborenen Kräfte oder Vermögen der Seele (s. den Art. Angeboren) zeigen in ihrem Verhältnisse zur Annahme der Reize drei ebenfalls angeborene Grundeigenschaften: Kräftigkeit, Lebendigkeit, Reizempfänglichkeit. Die Kräftigkeit der Urvermögen ist die Fähigkeit, die aufgenommenen Reize dauernd festzuhalten und vollkommener zu reproduciren, die Lebendigkeit giebt sich in schneller und reicher Aneignung und Reproduction zu erkennen, die Reizempfänglichkeit aber besteht in voller und feiner Aneignung und Reproduction der Reize. Allein wie bestimmt auch diese Eigenschaften von einander sich unterscheiden, so zeigt doch die Erfahrung, daß sie in den mannichfagsten Abstufungen beisammen sind, daß jeder Grad von Kräftigkeit bei jedem Grade von Lebendigkeit oder Reizempfänglichkeit sich findet, daß in den Urvermögen des Gesichtssinnes jene Eigenschaften oft in ganz andern Verhältnissen sich darstellen, als in denen des Gehörsinnes, daß Jemand ein sehr feines (reizempfängliches) Gehör und ein sehr schwaches (unkräftiges) Gesicht zugleich haben kann u. s. w. Es sind also ebenso viele von einander verschiedene Verbindungen denkbar, als es Grundsysteme giebt in der menschlichen Seele.

Wie sehr von dem Vorherrschen der einen oder andern dieser Grundeigenschaften die eigenthümliche Ausbildung der Seele abhängig ist, wird bei einer genaueren Characteristik der Reizempfänglichkeit sich deutlich machen lassen. Betrachten wir 1) den Einfluß höherer Reizempfänglichkeit auf die Entwickelung der Seele im Allgemeinen. Eine Seele, in welcher diese Grundeigenschaft vorwaltend ist, wird nicht bloß eine größere Menge von Eindrücken aufzunehmen im Stande sein, sondern dieselben auch mit besonderer Feinheit und Frische sich aneignen, und da nun ihr Einfluß natürlich auch auf die Reproductionen sich erstreckt, so ist davon der Reichthum und die Innigkeit der Gefühle und der Phantasie, die Schärfe des Verstandes, überhaupt aber eine größere Mannigfaltigkeit der Ausbildung und eine länger offen bleibende Empfänglichkeit abhängig. Außerdem ist klar, daß auch die Richtung der bewußten Thätigkeit, daß auch die Wahl des Berufs, bei vorherrschender Reizempfänglichkeit sich eigenthümlich bestimmt. Der besonders Reizempfängliche wird am liebsten dem sich zuwenden, was vielseitige Anregungen darbietet, vielfache Abwechselung verspricht, zu feinen Combinationen Stoff liefert. Wie große Vorzüge nun aber auch aus überwiegender Reizempfänglichkeit sich ergeben, so kann doch nicht in Abrede gestellt werden, daß dabei mancherlei Mängel hervorzutreten pflegen: Hingabe an das Aeußerliche, Zerstreuung der Aufmerksamkeit und Kraft, Ueberreizung der Empfindungen, und in Folge dessen leidenschaftliche Erregungen, Herabstimmungen aller Art. Der Eine ist zwar

vielleicht durch seine höhere Reizempfänglichkeit beschäftigt, vielerlei Wissen sich anzueignen; aber er kommt nimmer zum Durcharbeiten, zum innerlichen Verbinden, sondern beruhigt sich mit dem Vielerlei als solchem, sammelt Stoff zu Stoff, Notiz zu Notiz in mikrologischer Geschäftigkeit. Der Andere ist zwar vielleicht durch die gleiche Begabung tüchtig zu mannigfaltiger Regsamkeit im Lebensverkehr, passend in viele Sättel, geschickt auch zu scheinbar entgegengesetzten Thätigkeiten; aber er versteht es nicht, Einheit in sein Thun zu bringen, bemüht sich oft nur mit dem Scheine und verwechselt in eitler Selbstbespiegelung das Wesentliche und Unwesentliche.

Das im Allgemeinen Gesagte bestätiget sich, wenn wir **2)** die Reizempfänglichkeit in ihrem Verhältnisse zu den Einbildungsvorstellungen betrachten. Die neuere Psychologie bezeichnet mit diesem Ausdrucke zunächst alle innerlich gebildeten Vorstellungen, dann aber besonders diejenigen innerlich gebildeten Vorstellungen, welchen eine besondere Frische, d. h. Fülle und Höhe der Reize, eigen ist, in denen die von Außen gekommenen Elemente mit höherer Lebendigkeit fortwirken. Nun ist offenbar: je mehr eine Seele befähiget ist, die Eindrücke der Außenwelt in größerer Ausdehnung und Feinheit sich anzueignen, desto mannigfaltigere und feinere Vorstellungen werden in Folge davon sich bilden; aber es werden zugleich unzählige Dinge aufgenommen werden, welche nicht in bestimmte Vorstellungen übergehn, sondern nur als Ausgleichungselemente (s. den Art. Ausgleichungsproceß) an festere Seelengebilde sich anschließen und so in mannigfacher Weise Steigerungen bewirken, die Vorstellungen frischer, belebter, rascher hervortreten lassen. Das aber sind eben die Einbildungsvorstellungen, und es können diese durch besonders starke Reizübertragungen so übermäßig gesteigert werden, daß das in ihnen Vorgestellte als unmittelbar sinnliche Wahrnehmung erscheint. Und alle diese psychischen Entwickelungen sind bedingt durch die höhere Reizempfänglichkeit der Urvermögen.

Betrachten wir **3)** das Verhältniß derselben zur Verstandesbildung, so zeigt sich, daß jene, indem sie eine Fülle Vorstellungen in die Seele aufnimmt, mittelbar auch eine reiche und feine Ausbildung der Begriffe bedingt, zugleich aber auch, daß der vorzugsweise Reizempfängliche, indem er nach der vorwaltenden Uranlage ununterbrochen neue Vorstellungen in sich aufnimmt, nicht leicht zu einem wahren Durcharbeiten es bringen, sondern in der Regel auf das Besondere und Einzelne sich beschränken wird. Der vorzugsweise Reizempfängliche kann vielleicht ein guter Historiker, wird aber niemals ein Philosoph werden oder als Mathematiker sich auszeichnen, und wenn Pestalozzi nie zu einer Durchbildung seiner pädagogischen Ansichten gelangte, so möchte dies aus der bei ihm überwiegenden Reizempfänglichkeit zu erklären sein. Hieraus ergeben sich aber sehr wichtige didaktische Vorschriften von selbst, namentlich in Bezug auf die Behandlung der Kinder weiblichen Geschlechts, bei welchen ja die Reizempfänglichkeit vorherrschende Uranlage ist. In Mädchenschulen wird man z. B. physikalischen Unterricht ganz anders zu ertheilen haben, als in Knabenschulen. — Gleich wichtigen Einfluß übt die Reizempfänglichkeit auf die Bildung von Vorstellungsgruppen und Vorstellungsreihen; da sie die Menge und Mannigfaltigkeit der Einzelnvorstellungen bedingt, ist natürlich auch von ihr vorzugsweise die Menge und Mannigfaltigkeit der Verbindungen abhängig, welche noch dadurch erhöht wird, daß, je lebendiger die Reizung ist, desto mehr Ausgleichungselemente überfließen und neue Verknüpfungen veranlassen.

Ungleich geringer ist der Einfluß der Reizempfänglichkeit auf die Ausbildung der Strebungen (s. d. Art.); dagegen sehr bedeutend auf die Ausbildung der Gefühle, wie nach dem Gesagten von selbst deutlich wird. Vgl. übrigens auch den Art. Gefühle. Kl.

Religion. In allgemeinster Fassung bezeichnet Religion objectiv: die Abhängigkeit des Menschen von einem Höhern, Unbeschränkten und Unendlichen, subjectiv: das Gefühl dieser Abhängigkeit.*) Dabei ist aber dieser letzte Ausdruck nicht in dem Sinne gefaßt, daß er auf den Begriff der bloßen Bedürftigkeit und Niedergedrücktheit beschränkt wäre, sondern er faßt auch die Erhebung zu Gott und die Verbindung mit Gott in sich; eben so soll derselbe nicht allein das practische Bedürfniß ausdrücken, sondern auch das Verlangen der denkenden Seele nach einer Ergänzung des aus dem Gegebenen zu gewinnenden Erkennens bezeichnen. Daher könnte man, um Mißverständnisse zu vermeiden, auch sagen: Religion objectiv ist: die innige und unzertrennliche Verbindung, in welcher wir und alle Dinge mit Gott stehen, subjectiv: das lebendige Bewußtsein dieser Verbindung. Gehen wir aber auf die beiden Grundlagen alles religiösen Lebens zurück, so erscheint die alte Definition, wie sie bei Döderlein, Morus, Reinhard sich findet: R. ist die so oder so bestimmte Weise, Gott zu erkennen und zu verehren (certus quidam modus cognoscendi Deum et colendi), als vollkommen angemessen, wenn daran auch auszusetzen wäre, daß der Gattungsbegriff fehlt.

Von jenen beiden Grundlagen haben wir die eine im Gebiete des Denkens, die andere in den Bedürfnissen des Gemüths zu suchen. Betrachten wir beide näher.

1) Die Religion hat eine ihrer Grundlagen im Gebiete des Denkens, ruht auf Erkenntniß. So fast ausschließlich und mit Verkennung einer zweiten Grundlage, die älteren Bearbeiter der natürlichen Theologie und der Metaphysik. Daß man bei dieser Ansicht auch die Offenbarung am liebsten nur als eine besondere Quelle neuer Erkenntniß von Gott und dem Verhältnisse der Menschen zu ihm betrachtete, liegt auf der Hand, ebenso, daß man meinen konnte, es ließen sich die Gegenstände des religiösen Glaubens wissenschaftlich demonstriren. Religiöse Gesinnung und religiöses Handeln schien sich von selbst aus solchem Erkennen zu ergeben. — Allerdings ruht Religion auf Erkenntniß, aber in ganz anderer Weise, als man häufig angenommen hat. Die Seele sucht bei ihrem Nachdenken über das Gegebene immerdar Zusammenhang und Einheit und da sie, je weiter und tiefer sie dringt mit ihrem Denken, immer mehr, Abgerissenes,

*) Lactant. Institt. div. IV. 28: **Vinculo pietatis obstricti Deo et religati sumus, unde ipsa religio nomen accepit, non, ut Cicero (de natura Deorum II. 28) interpretatus est, a relegendo.** Vgl. J. G. Müller Ueber Bildung und Gebrauch des Wortes **religio**; in den Studien und Kritiken 1835. 1. Hft.

Unabgeschlossenes und Unvollendetes, mit Einem Worte: Stückwerk trifft, so strebt sie aus dem Sinnlichen in das Uebersinnliche, aus dem Endlichen in das Unendliche hinauf. Dieses theoretische Bedürfniß ist so groß, so natürlich, daß schon die Völker auf den untersten Stufen geistiger Entwickelung es durch Spiele der Phantasie, durch Mythenbildung, zu befriedigen gesucht haben. Man suchte Einheit und stellte sie her, indem man subjectiven Anschauungen objective Wirklichkeit gab, die leichten und flüchtigen Gestalten der Phantasie zur Herrschaft über das Leben und die Welt erhob. Natürlich aber mußte diese Einheit anfänglich eine sehr beschränkt gedachte sein; sie erweiterte sich in demselben Grade, als der geistige Horizont sich erweiterte: der Familiengötze wurde zum Stammgotte, mehre Familiengötzen wurden vielleicht unter eine höhere Gottesmacht gestellt, der Stammgott wurde zum Volksgotte und die Götter mehrer Stämme traten für die Betrachtung wieder unter einem Obergotte zusammen. Wo ein Volk von einem reicheren und mannigfaltigeren Naturleben umfangen war, traten wohl auch gleich anfangs mehre Götter, Personificationen der besonders gewaltig die Sinne treffenden Naturmächte, neben einander, und so bildete sich, in phantastischer Fülle bei den Indern, nach menschlichen Maßen bei den Griechen, allmählig eine vielgestaltige Götterwelt aus; doch wurde diese nirgends als ein starres Nebeneinander oder als ein wirres Durcheinander gedacht, vielmehr drängte das natürliche Bedürfniß nach Einheit hier überall zur Annahme eines obersten Gottes (so bei den Griechen Zeus, der Vater der Götter und Menschen), ja es ging so weit, daß es auch die Götterwelt unter ein strenges unabwendbares Fatum (die Moira der Griechen, vgl. die schöne Entwickelung in Herrmann's Mythologie der Griechen, 1. Bd. S. 521 ff.) stellte. Und so sehen wir mitten im Polytheismus ein Hindrängen zum Monotheismus, ja es läßt sich vielleicht historisch nachweisen, daß dieser aus Polytheismus sich emporgehoben und dann im Gegensatze zu besonders grellen polytheistischen Gestaltungen immer strenger und entschiedener sich entwickelt hat als ausschließliche Anerkennung einer absoluten Einheit des Urgrundes.

Halten wir nun die Religion als Entwickelung von Vorstellungen über das Göttliche scharf geschieden von der zweiten Grundlage der Religion, so ist klar, daß auf jeder Stufe des religiösen Denkens der Gegensatz zwischen Gutem und Bösem wohl Gegenstand des Denkens werden kann, aber sonst gleichgiltig läßt. Wäre die Religion bloß Sache des Verstandes, so würde es keine Liebe, keinen Eifer für das Gute, keinen Abscheu vor dem Bösen geben, so würden Vollkommenheit und Uebel, Lust und Unlust nur mit Kälte erwogen werden. Und wo in einer Seele wirklich auf einseitige Weise die Religion vorzugsweise nur Verstandessache ist, da bleibt das Gemüth kalt, ohne Schwung, ohne Freudigkeit, da findet der vielgebrauchte Satz: der Weg zum Herzen geht durch den Verstand — jeden Tag eine neue Widerlegung. Aber

II. Die Religion hat eine zweite Grundlage in den practischen Bedürfnissen. Es machen sich diese so ununterbrochen und mit solchem Nachdrucke geltend, daß das religiöse Leben der meisten Menschen vielleicht vorzugsweise durch sie erzeugt und erzogen wird und die Ergebnisse des religiösen Denkens, die in der Kindheit und Jugend aufgenommenen Religionswahrheiten, nur etwa die Rahmen bilden zu den practisch-religiösen Entwickelungen. Und so ist anzunehmen, daß auch im Kindheitsleben ganzer Völker das practische Bedürfniß zunächst Religion hervorrief und die Reflexion nur ergänzend und befestigend hinzutrat, dann aber die Linien zeichnete, innerhalb deren die weiteren practischen Entwickelungen sich ordneten. Wie gewaltig jene Bedürfnisse sich geltend machen, weiß Jeder aus der eigenen Erfahrung. „Auf das Gute ist unser Verlangen gerichtet, von dem Uebel und von dem Bösen werden wir, äußerlich und innerlich, von allen Seiten bedrängt; und in einem Maaße, daß uns Alles, was uns die Wirklichkeit von selbst darbietet, oder was wir uns, im Anschließen an dieselbe, durch unsere Thätigkeit zu verschaffen im Stande sind, nicht zu genügen vermag. Es giebt der Mängel und der Uebel so viele in der Welt, und die zum Theil so unerwartet und so unwiderstehlich auf uns einbrechen, daß auch die sorgsamste Vorsicht, die fernsichtigste und gewandteste Klugheit nicht dagegen schützen können; und auf der andern Seite kommt dem Verlangen, der Sehnsucht eine unbeschränkte Phantasie entgegen, welche derselben einen höhern Schwung giebt, ihre Gegenstände reicher und glänzender ausbildet. Auch in practischer Beziehung also finden wir uns selber und alles Dasjenige, was wir von der Welt auf unsere Seite bringen können, als Bruchstücke, welche gar sehr einer Ergänzung bedürfen. Die Welt, soweit sie uns günstig ist, gewährt uns keine Befriedigung; und ihrer Ungunst haben wir nicht Kraft, nicht Haltung genug entgegenzustellen. Durch unbefriedigtes Verlangen, durch unerfüllte Sehnsucht, durch den Drang der Noth, den Druck der Trübsal werden wir unwiderstehlich darüber hinausgetrieben, und suchen und finden Haltung lediglich in einem über die gesammte Erfahrungswelt Hinausliegenden: im „Uebersinnlichen." Beneke Metaphysik S. 552. — Hiermit ist die Annahme abgewiesen, daß die Religion allein aus Furcht vor übermächtigen Wesen hervorgegangen sei. „Furcht kann Dämonen schaffen, aber nicht einen Gott!" Auch der Heide, der im Donner, im Sturm, im Wogengebrause die Nähe eines Gottes ahnete und bebend vor diesen Götterstimmen zurückwich, knüpfte gleich ein Band zwischen sich und der gewaltigen Göttermacht, und indem er durch Gaben und Opfer sie sich geneigt zu machen suchte, mußte im Hintergrunde seiner Seele ein Vertrauen zur Huld der Gottheit lebendig sein. Dieses Vertrauen aber ruhte schon auf dem Bedürfnisse, höhere Mächte anzuerkennen, und es hat dasselbe unstreitig früher, im Anschließen an die wohlthätigen Gewalten, die das Leben beherrschen, zu wohlthätigen, segnenden Gottheiten sich hingewendet und in ihrer Anerkennung eine Ergänzung des sich aufdrängenden Mangels gesucht, als es den Gegensatz dazu, drohende, unheilbringende Göttermächte, entschieden aufgefaßt hat. Und in ähnlicher Weise wird die Religion auf practischen Bedürfnissen in Jedem stets wieder sich begründen. Das Kind, wenn es zum ersten Male aus eigenem Bedürfnisse und innerem Antrieb folgend zum Vater im Himmel betet, thut dies mit gränzenlosem Vertrauen. Die Furcht vor Gott entwickelt sich später und hebt das Vertrauen nicht auf.

Es ist schon angedeutet worden, daß die religiöse Entwickelung ein stetes Verschmelzen ist des auf theoretischem und des auf practischem Bedürfnisse Begründeten. In der Seele entwickelt sich ja überhaupt nichts in scharfer Getrenntheit von den andern innern Entwickelungen, und wie sollte dies möglich sein bei einer solchen, wo das Ziel das Eine ist, wo in allen mit derselben hervortretenden Vorstellungen und Strebungen dasselbe ist: die Gottheit! Die Religion kann allerdings in einem Menschen einseitig entweder vorzugsweise Sache des Verstandes und der Reflexion, oder vorzugsweise Sache des Gemüths sein; aber doch wird immer der kalte Verstandesmensch auch aus practischen Bedürfnissen Religion entwickeln, und das aus practischen Bedürfnissen geborene religiöse Leben drängt von selbst zur Reflexion hin, und je größer jene, desto entschiedener und klarer diese. Kurz — in jedem Menschen ist Religion Sache des Verstandes und Herzens zugleich, in unzähligen Abstufungen und Modificationen. Natürlich aber giebt keine von beiden Seiten ihre Eigenthümlichkeit auf.

Wie die aus theoretischem Bedürfnisse hervorgehende Religion zuerst eine durchaus sinnliche ist, so auch die auf practischem Bedürfnisse sich erbauende. Die Entwickelung geht hier ganz parallel. Das noch in der Sinnlichkeit befangene Kind wie das noch sinnlich empfindende und reflectirende Volk kann auch in der Erhebung zur Gottheit weder mit seinen Wünschen und Bitten irgendwie von der Sinnlichkeit sich losmachen. Die Gottheit wird als physische Macht vorgestellt, und die Güter, welche man von derselben erwartet und erfleht, die Uebel, welche man als von ihr ausgehende fürchtet, sind sinnliche. Mit dem lebendigeren Hervortreten des Selbstbewußtseins regen sich auch geistige Bedürfnisse, bilden sich Empfindungen von geistigen Förderungen und Hemmungen, welche von der Gottheit erwartet werden, und beiden entsprechend legt man dieser Eigenschaften bei, die sich als Reflexe jener Forderungen und Hemmungen ansehen lassen, wo dann die Vorstellung der Macht zurücktritt, diese nur als Offenbarung, als Ausfluß jener gefaßt wird. Man leitet nun auch nicht mehr bloß Erfolge von der Gottheit ab; — auch die im eigenen Innern sich ankündigenden Eigenschaften betrachtet der Mensch als Gaben der Gottheit, ja er führt innere Entwickelungen, die er nach ihrem Causalzusammenhang sich nicht zu erklären weiß, auf unmittelbares Walten der Gottheit zurück. Das Sittliche kommt auf dieser Stufe noch nicht zu seiner wahren Anerkennung; die Gottheit wird noch mit menschlicher Begierde und Leidenschaft, mit menschlicher Unsittlichkeit gedacht, wenn ihr auch sonst Vollkommenheiten von mancherlei Art beigelegt werden, ja das Unsittliche wird vielleicht sogar Gegenstand der Verehrung, wenn mit demselben sonst andere Vollkommenheiten in engerer Verbindung gedacht werden können. Sittlich wird die Religion erst auf der Stufe des Monotheismus, wo der Begriff göttlicher Heiligkeit und Liebe alles Unsittliche, wie jede menschliche Schwäche und Mangelhaftigkeit von dem Begriffe fern hält und nun mit Nothwendigkeit auch im Menschenleben mit gebieterischem Ernste sich ankündiget.

Natürlich ist die hier versuchte Abstufung nicht mit voller Strenge durchzuführen. Da jeglicher Mensch von Natur für das Geistige und das Sittliche prädeterminirt ist, so kann er auch da, wo rings um ihn die Religion noch sinnlich ist, unter besonders erregenden Verhältnissen zur Ahnung des Höhern sich aufschwingen. Umgekehrt ist es ja oft geschehen, daß auch auf der Stufe wahrhaft sittlicher Religion Einzelne, ja ganze Genossenschaften, auf die zweite, auf die unterste Stufe zurückgesunken sind. Man denke nur an die Veräußerlichung alles Christlichen im Volksleben des Mittelalters, und daneben doch wieder der herrlichste Aufschwung einzelner Geister zu echt-christlichem Denken und Leben! Daß selbst bei großer geistiger Tüchtigkeit eine Behauptung auf dem Standpuncte, auf welchen das Christenthum uns stellt, sehr schwierig ist, beweis't, wie Beneke a. a. O. S. 562 sehr richtig bemerkt, die neuere deutsche Speculation ganz augenfällig. „Indem sie den Begriff mit seiner (erdichteten) dialectischen Bewegung zu ihrem Gotte macht, hat sie die moralische Religion gegen eine intellectuelle, und also der zweiten Stufe angehörige, aufgegeben. Weit entfernt also, daß sie der Religion eine bisher noch nie erlebte Steigerung gegeben, hat sie vielmehr die höhere Form, welche wir im Christenthume schon seit so langer Zeit besitzen, wieder fallen lassen und verfälscht: an die Stelle des Allheiligen und Allgütigen einen bloßen Begriffsgott, einen Gott der Wissenschaft gesetzt; und da man nun hiermit einmal die bisherige Höhe verlassen hatte, so lag es sehr nahe, noch tiefer hinabzusteigen und (wie wir in der letzten Zeit erlebt haben) wieder das niedrigste Sinnliche zu vergöttern und als dem höchsten Sittlichen ebenbürtig zu behaupten! —"

Was nun so von den bezeichneten zwei Grundlagen aus als Religion sich entwickelt, das bietet einen mehr oder weniger reichen Stoff zu weiterer Verarbeitung. Diese ist aber eine doppelte: eine ästhetische und eine logische.

I. Die ästhetische Verarbeitung beginnt natürlich schon auf der untersten Stufe des religiösen Lebens. Die sinnlich gedachte Gottheit in sinnlicher Form sich zur Anschauung zu bringen, ist dem Menschen auf jener Stufe erstes Bedürfniß und leichte Arbeit. Die Mächte, deren Wirkungen er wahrnimmt und empfindet, will er auch nach ihrem Wesen vor sich haben, und da sie selber sich ihm nicht darstellen, schafft er sie sich, allerdings wohl mit dem Gefühle, daß er im Bilde eben nur ihr Bild vor sich sehe, aber doch auch mit jener Gläubigkeit, welche ihn der Verwechselung aussetzt. Uebrigens ist die ästhetische Verarbeitung auf dieser Stufe der Religion nothwendig roh, unbehülflich, kindisch. Der Fetischismus wie der Bilderdienst der griechischen Kirche zeigen dies. Ganz anders auf der zweiten Stufe. Hier wird einerseits das Göttliche schöner und erhabener dargestellt, andrerseits die Darstellung desselben ausgedehnt, indem man die Attribute der Gottheit künstlerisch auffaßt, den Göttern Heiligthümer baut. Ja es scheint diese Stufe, wo das Sinnliche neben dem Geistigen in einer gewissen Geltung sich behauptet, besonders geeignet zu sein zu ästhetischer Darstellung des religiösen Gedankens und der frommen Empfindung, wir brauchen nur an die unvergleichlichen Kunstschöpfungen des griechischen Alterthums, an das Bild des olympischen Zeus, an die Athene des Parthenon, an die Bilder des Apollon,

zu erinnern. Allein auch auf der Stufe der sittlichen Religion wird die ästhetische Verarbeitung möglich sein; freilich muß der Character der da hervortretenden künstlerischen Productionen ein ganz andrer werden, als auf der zweiten Stufe, wo das Sittliche nur ein Moment neben anderen, nicht die Hauptsache, nicht das alle Darstellungen Weihende und Verklärende ist. Die Himmelskönigin der Griechen und die Madonna — welch' ein Unterschied! Außerdem möchte hier ganz vorzüglich zu beachten sein, daß auf dieser höchsten Stufe die religiöse Musik und die religiöse Poesie, diese das innerste Leben unmittelbar aussprechenden Künste, ihre herrlichste Ausbildung und Entwickelung gefunden haben.

II. Die logische Verarbeitung beginnt ungleich später als die ästhetische. Auf der untersten Stufe können sich nur geringe Anfänge zeigen, in Aufstellung gewisser Prädikate des Göttlichen, in Herstellung eines gewissen Zusammenhanges unter den Anschauungen; von eigentlich bewußter logischer Thätigkeit ist nicht die Rede. Auch auf der zweiten Stufe tritt eine bewußte logische Verarbeitung erst spät ein, und sie ist dann zunächst immer eine ausgleichende gewesen, nur allmählig im Kampfe mit feindlich andringenden Gewalten eine innerlich begründende und verknüpfende geworden, wie z. B. die philosophische Rechtfertigung des griechischen Götterglaubens durch die Neuplatoniker in der Zeit des siegreich seine Banner erhebenden Christenthums. Aber freilich ist alle solche Begründung und Verknüpfung nur eine erkünstelte, durch Zumischung fremdartiger Bestandtheile gewonnene. Dies möchte selbst von den mühsamen, die specielleste Ausbildung erstrebenden Leistungen des mittelalterlichen Scholasticismus gelten, indem dieser auch den traditionellen Nachwuchs im Glauben und Ritus als christlich und vernünftig zu erweisen unternahm. Volle Klarheit der Begriffe, die rechte Bestimmtheit und Allgemeingiltigkeit der Urtheile, ein wahrer Zusammenhang der Glaubenssätze mit Beseitigung aller Widersprüche ist nur auf der obersten Stufe der Religion möglich, wo die Idee die herrschende und regelnde Macht ist.

Nach dem Gesagten kann nun aber dem durch ästhetische und logische Verarbeitung Gewonnenen durchaus nur subjective Geltung beigelegt werden. Auch wird dies bei den Producten der ästhetischen Verarbeitung selbst auf einer niedrigeren Stufe leichter anerkannt; daß aber auch die Lehrsätze der Religion am Ende nur als subjective Auffassungen des Uebersinnlichen sollen betrachtet werden, dagegen sträubt sich jedes Gemüth, das in jenen die höchsten Wahrheiten, die sichersten Bürgschaften zu haben überzeugt ist. Da ist nun Folgendes zu bemerken. 1) Die in der logischen Verarbeitung gewonnenen Sätze sind allerdings von blos subjectiver Geltung; aber diese ist eine allgemein-menschlich-subjective, d. h. eine solche, welche in allen Menschen anerkannt wird, weil jene Sätze Reflexe innerer Erregungen sind, die in allen Menschen mit Nothwendigkeit hervortreten. 2) Objectivirt wird der Inhalt der religiösen Ueberzeugungen durch den Glauben; der Glaube aber ruht nicht auf logischen Beweisen, sondern auf den innersten Bedürfnissen der Menschenbrust, die, wie wir gesehen haben, theils theoretische, theils practische sind, und die Anerkennung, daß die Glaubenssätze nicht bewiesen werden können, daß die Objectivität nicht aus Erkenntnißverhältnissen sich gewinnen läßt hebt den Glauben nicht auf, dämpft seine Freudigkeit nicht einmal. Jene Bedürfnisse sind viel zu mächtig, die Motive, aus denen die Glaubensüberzeugungen hervorgegangen sind, erzeugen sich viel zu lebendig immer wieder von Neuem, kräftigen und stützen jene Ueberzeugungen mit jedem neuen Tage, mit jeder neuen Lebenserfahrung immer wieder viel zu sehr, als daß die Zurückweisung des Verstandes in seine Grenzen den Glauben beeinträchtigen könnte. Es wäre ja auch die traurigste Beschränktheit und ein Aberglaube ganz eigner Art, wenn man demjenigen die Existenz abstreiten wollte, worüber der menschliche Verstand zu objectiver Wahrheit und Gewißheit nicht gelangen kann, wenn wir wegleugnen, oder auch nur bezweifeln wollten, was wir nicht nach seinem wahren Sein zu erkennen vermögen. Auf dem Gebiete der Religion ist der Verstand darauf beschränkt, dem Inhalte des Glaubens eine logische (wissenschaftliche) Form zu geben, und der ächte Rationalismus besteht darin, daß er dem Glauben in seiner Entwickelung treulich nachgeht und, indem er Klarheit der Begriffe, Bestimmtheit der Urtheile, Zusammenhang der Ueberzeugungen in das Leben des Glaubens bringt, dem frommen Gemüthe ein Bewußtsein über sich selbst möglich macht; als irrig kann er dann dasjenige bezeichnen, was mit den Grundüberzeugungen nicht harmonirt. 3) Aber wer bürgt dafür, daß wir, indem wir den innersten Bedürfnissen unserer Brust nachgeben und im Glauben das Uebersinnliche als objectiv-gewiß erfassen, nicht doch in Täuschungen uns bewegen? Damit berühren wir das heiligste Mysterium unsers Innern. In jenen Bedürfnissen, in unserem Glauben haben wir eine Macht zu erkennen, welche die Einzelgeister alle in einer unausmeßbaren Peripherie um einen Mittelpunct (d. i. Gott) zusammenordnet. Und das menschliche Herz fühlt sich von diesem (daß ich sage: geistig-magnetischen) Mittelpuncte so mächtig angezogen, daß es eine Mittheilung des göttlichen Geistes über sich für möglich hält, an Offenbarung glaubt. Und wer will sagen, daß eine solche Mittheilung nicht möglich sei? — Damit wäre freilich noch eine ganz andere Objectivität gegeben. —

Wir betrachten das Verhältniß des Glaubens zum Wissen noch etwas näher. Aus allem bisher Gesagten ist 1) klar, daß der Glaube das Primitive, die religiöse Vorstellung, das religiöse Wissen, etwas Secundäres ist. Indem der Glaube mit Innigkeit an den Unendlichen sich hingiebt und von ihm alles Heil erwartet und erfleht, bedarf er eines entwickelten Wissens nicht, ja es können die Vorstellungen, in denen der Glaube seinen Inhalt ausgeprägt hat, geradezu falsch sein, ohne daß er selbst an Innigkeit etwas verliert und von geringerem Werthe ist. „Für den vorurtheilsfreien Ausleger der apostolischen Schriften kann schwerlich darüber ein Zweifel sein, daß ihre Urheber Christi Wiederkehr noch während ihrer eigenen Lebenszeit erwartet haben. Da nun dieselbe nicht eingetreten ist: sollen wir deshalb von ihrem Glauben ungünstiger denken? — Gewiß nicht, sondern das Wesentliche in demselben war die Erhebung über die Leiden und Opfer, welche sie zu erdulden hatten, im Hinblick auf ein Höheres, Ewiges. Daß sich

dieselbe gerade in diesem Vorstellen verkörperte, muß von dem Standpuncte dieses Höheren aus als etwas Gleichgiltiges betrachtet werden, und die Falschheit dieses Vorstellens darf uns also nicht abhalten, jenen Glauben eben so zu bewundern, als wenn die daran geknüpften Erwartungen erfüllt worden wären." Beneke. Leicht ist 2) auch einzusehen, daß der Verstand für das, was der Glaube hat, nie einen ganz entsprechenden Ausdruck finden kann. Wie sehr er auch in Abstractionen dem Wesen des höchsten Geistes entsprechend sich auszudrücken strebt, — immer bewegt er sich in Anthropomorphismen. Daher kommt auch am Ende nicht so gar viel darauf an, in welchem Grade dies geschieht, wenn nur nicht moralische Verkehrtheit dabei thätig ist und auf Gott überträgt, was vom moralischen Standpuncte aus schon am Menschen verwerflich erscheint. Daß nun Dogmen, bei aller Feinheit der Ausbildung und Distinction, noch weniger den Glauben und die damit verbundene religiöse Gesinnung treu wiedergeben, liegt ebenfalls auf der Hand. Dogmen sind Sätze, in denen die religiösen Vorstellungen möglichst scharf und genau aufgefaßt und zusammengefaßt sind, — d. h. Reflexe von Reflexen, Copieen von Copieen. Es ist also in der That Vermessenheit, wenn eine religiöse Genossenschaft die religiöse Wahrheit vorzugsweise nur bei sich als vorhanden anerkennt, und ein klarer Beweis, wie sehr ihren Gliedern die echte religiöse Gesinnung abgeht, wenn sie die Dogmen einer andern religiösen Genossenschaft mit Leidenschaftlichkeit bestreitet. Man halte dies nicht für kalten Indifferentismus! Aber kein Unbefangener wird von der Ansicht lassen können, daß die Religion nicht in Worten, nicht in Wortgefechten bestehe, sondern Leben sei, tiefstes, innerlichstes Leben, worüber nur Gott zu richten hat. Nicht Indifferentismus, aber Toleranz! „Die wahre religiöse Gesinnung, wenn sie nur einigermaaßen zugleich klar ist, wird auch aus dem begriffsmäßig scheinbar Entgegengesetzten die tiefere einstimmige Grundlage herauserkennen," — wird den Herrnhutern beipflichten, welche zu einer Zeit, wo der Kampf der protestantischen Confessionen noch mit so großer Heftigkeit geführt wurde, die Differenzen nach ihrem wahren Werthe schätzten und getrost den Eiferern gegenüber erklärten, daß im Vergleich mit echter Herzensfrömmigkeit die dogmatische Auffassung nur eine untergeordnete Bedeutung habe.

Hieran knüpft sich von selbst die Frage nach dem Verhältnisse der positiven Religion (und Theologie) zur Religionsphilosophie. Wir bemerken darüber Folgendes.

1) Der Zusammenhang beider. Die Religionsphilosophie hat zu ihrem Gegenstande die Religion, sofern sie allgemein-menschlich prädeterminirt ist, als ein allgemein-menschliches Bedürfniß sich darstellt; die positive Religion hat es mit einem Historischen zu thun, sie enthält dasjenige, was zu einer bestimmten Zeit und unter besondern historischen Verhältnissen in die Erscheinungswelt getreten ist. Aber jene muß immer von dem Gegebenen ausgehen, muß also an positive Religion sich anschließen und würde den herrlichsten Stoff auf der Seite liegen lassen, wenn sie rein a priori als Wissenschaft sich aufbauen wollte, da ja doch die kräftigsten und werthvollsten Grundmotive der Religion practische sind und von einer a priori construirenden Verstandesthätigkeit gar nicht erreicht werden können. Daß damit die Ansicht, es habe die Religionsphilosophie sich nur an die Vernunft zu halten, keineswegs in einem Widerspruche steht, wird unter dem Art. Vernunft gezeigt werden. Wiederum ist klar, daß auch das Positive (Historische) nur auf der Grundlage des Allgemein-menschlichen sich hat entwickeln können und also dieses nothwendig in dieser oder jener Weise enthalten muß. Die positive Religion ist nur eine besondere Bestimmtheit der allgemein-menschlichen Religion, welche selbst nirgends und niemals zur Erscheinung gekommen ist und kommen wird, weil überhaupt nichts unabhängig von den tausendfältigen Einflüssen der Oertlichkeit und der Zeitverhältnisse in die Erscheinung treten kann. Das Allgemein-menschliche zieht sich durch alle positiven Religionsweisen hindurch, ist immer wieder positiv geworden. Weil aber das Positive auf der Grundlage des Allgemein-menschlichen sich entwickelt hat; so ist ein volles Verständniß desselben immer nur durch die Religionsphilosophie möglich geworden, und die Wissenschaft der positiven Religion, die Theologie, hat stets, wie groß auch zuweilen die Furcht vor der Religionsphilosophie gewesen, diese zu Rathe ziehen, von ihr Licht borgen müssen, während allerdings die positive Religion selbst als Leben und Gesinnung die Religionsphilosophie entbehren kann.

Allein wie sehr auch positive Religion und Religionsphilosophie in einander greifen; — so ist es doch unmöglich, daß die eine an die Stelle der andern treten könne.

2) Die Selbstständigkeit beider. Die Religionsphilosophie kann die positive Religion nicht ersetzen; denn sie kann keine Thatsachen geben, keine Geschichte machen. Und doch ruht jene auf Thatsachen und Geschichte. Aber es kann die positive Religion auch die Religionsphilosophie nicht entbehrlich machen, da sie selbst weder ursprünglich Wissenschaft ist, noch durch sich jemals Wissenschaft werden könnte, vielmehr, um zu wissenschaftlicher Klarheit und Bestimmtheit zu kommen, die Wissenschaft der Religionsphilosophie herbeiziehen muß. Und wichtig wird es immer bleiben, „neben die positive Religion und Dogmatik, die das auf einer besondern historischen Grundlage Ausgebildete darzustellen haben, eine Erkenntniß derjenigen allgemein-gleichen Motive und Producte treten zu lassen, welche den Menschen zum Glauben an das Uebersinnliche hindrängen und in demselben festhalten."

Gewiß hätte stets zwischen beiden Friede walten können. Wenn wir statt dessen eine so lange Reihe erbitterter Kämpfe zwischen beiden im Laufe der Jahrhunderte durchgefochten sehen; so haben wir beide Theile anzuklagen. „Von Seiten der positiven Religionen sehn wir immer wieder von Neuem ein Individuell-Historisches fälschlich für die allein giltige Form des Religiösen ausgegeben: was doch, wie sehr es auch zur Ehre Gottes gemeint sein mag, vielmehr, da noch keine Religion wirklich zu einer allgemeinen geworden ist, eine Art von Anklage der göttlichen Weltregierung enthält. Aber nicht weniger fehlt man von Seiten der Philosophie, indem man Producte, welche sich aus der philosophischen Bearbeitung der Religion in einer bestimmten Schule ergeben haben, unter dem Götzenbilde einer angebornen Vernunft

substantiirt und so ebenfalls, was doch nur ein Individuelles ist, fälschlich als allgemein-menschlich behauptet, ja sich im Besitze desselben so reich wähnt, daß man die lebendigeren practischen Motive der Religion zurückweisen zu können meint." Beneke. Metaphysik S. 597 f.

Das Verhältniß der Religion zur Sittlichkeit bestimmt sich leicht. Zuvörderst ist aus dem oben über die Stufen der Religion Gesagten klar, daß die Eine nicht nothwendige Folge der andern; aber wie thöricht wäre es, wenn man den innigen Zusammenhang beider verkennen wollte! Denn 1) sind es ja auf der obersten Stufe der Religion ganz besonders sittliche Bedürfnisse, welche Religion erzeugen und nähren, und umgekehrt sind 2) religiöse Motive die stärksten und nachhaltigsten Antriebe zur Sittlichkeit, ja die christliche Religion enthält einen solchen Reichthum herrlicher Motive zur Sittlichkeit, daß in dem rechten Christen Religiosität und Sittlichkeit zusammenzufallen scheint. Vgl. oben S. 275. Immer jedoch ist zwischen Religion und Sittlichkeit ein Unterschied. Denn während die sittliche Werthschätzung sich auf das Gegebene beschränkt, blos auf die vorliegenden Güter und Uebel sich richtet, geht die religiöse Werthgebung weit über alles Endliche hinaus und findet im Ueberirdischen und Unendlichen einen Halt, wie ihn die Erde nicht bieten kann, und wenn die sittliche Werthschätzung auch die Güter und Uebel einer andern Welt in ihren Kreis zieht, so thut sie es erst auf religiöser Grundlage. Ueberdies aber ist der Religion ein Aufschwung möglich, welcher kein Hinderniß für so groß erachtet, im härtesten Kampfe des Sieges gewiß sein, mit Johannes sprechen läßt: unser Glaube ist der Sieg, der die Welt überwunden hat!

Die pädagogischen Bemerkungen sind schon oben im Art. Erziehung — religiöse gegeben; hier sei also darauf verwiesen. Kämmel.

Religionsgeschichte ist die Darstellung der Entwickelung des religiösen Lebens in der Menschheit. Es fällt in die Augen, wie unermeßlich ihr Umfang, wie schwierig ihre Bearbeitung, aber auch, wie anregend und bildend das Studium derselben ist; es braucht namentlich nicht erwiesen zu werden, daß der Religionslehrer in der Kirche und in der Schule durch nichts mehr von der Herrlichkeit und Segenskraft des Christenthums, dessen Wahrheiten er verkündigen und vertheidigen soll, überzeugt werden könne, als durch aufmerksame Betrachtung der Religionsgeschichte. Aber wichtig muß sie Jedem sein, dem Religion wichtig ist, und die hervorragendsten Momente derselben dürfen auch in der Schule, wie beschränkt auch deren Zeit sein mag durch andere Unterrichtsgegenstände, den empfänglichen Gemüthern vorgehalten und eingeprägt werden. Dabei versteht es sich von selbst, daß das Kirchengeschichtliche, d. h. das auf die Entwickelung der christlichen Religion und Kirche Bezügliche, Hauptsache sein muß, während das über andere Religionen etwa Mitzutheilende nur den Rahmen zu jenen Darstellungen bilden darf.

Fragen wir aber bestimmter: Wie viel gehört von der Religionsgeschichte in die Volksschule? — so lautet die Antwort sehr verschieden. Nur das Nothdürftigste! — rufen die Einen; Anschaulichkeit und eine gewisse dadurch bedingte Ausführlichkeit verlangen die Andern, namentlich diejenigen, welche Lehrbücher und Leitfaden für diesen Unterrichtsgegenstand geliefert haben. Lassen wir zuerst Einen aus der Reihe der Ersteren reden.

„Der in Elementar-Volksschulen zu ertheilende Unterricht in der Religionsgeschichte kann nur folgende Momente ausheben: Ausbreitung des Christenthums — Verfolgungen der ersten Christen — Irrthümer und Mißbräuche in der christlichen Kirche — Spaltungen in der christlichen Kirche — (Muhamed) — Peter Wald (!) — Wiklef — Huß — Luther — Zwingli — Thomas Münzer — Johann von Leyden — Der dreißigjährige Krieg — Herrnhuter — Mystizismus, Pietismus, Separatismus. — Man pflegt dem Unterrichte in der Religionsgeschichte auch noch Erklärungen über kirchliche Feste und die Namen der Sonntage beizufügen. Es ist allerdings wünschenswerth, daß die Kinder etwas darüber erfahren; aber ein so vollständiger Unterricht über diese Gegenstände, wie er in so vielen Schulen (und Schulbüchern) ertheilt wird, wird doch nur für's künftige Vergessen gegeben und hat ja auch nicht den mindesten Werth für den Laien überhaupt und den Bürger und Landmann insbesondere." Noack Beiträge zur Pädagogik und Didaktik 1. Hft. S. 250.

Ganz anders Denzel: Einleitung in die Erziehungs- und Unterrichtslehre, 3. Theils 4. Abtheilung. S. 123—188. Er hat die neutestamentliche Religionsgeschichte wie natürlich der obersten Classe, dem Cursus der Anwendung, zugetheilt und zwei Jahre zur Behandlung derselben verlangt; sie soll aber in enge Verbindung mit der alttestamentlichen, die schon auf den unteren Stufen behandelt worden, gesetzt werden und mit derselben eine zusammenhängende Geschichte des Reiches Gottes bilden, übrigens parallel gehen mit einer auf Bibelstellen gegründeten religiösen Naturbetrachtung und einer Katechismuslehre nach Bibelstellen, auch durch den in einer besondern Stunde zu ertheilenden weltgeschichtlichen Unterricht gefördert werden (wöchentlich 10 Stunden). Nach seinen Andeutungen käme nun auf das erste Halbjahr das Leben Jesu nach Lucas und Matthäus, historisch ohne Anwendung, auf das zweite Halbjahr ausführliche Geschichte des Lebens Jesu nach einem Festcyclus bis zum Ostercurse practisch, auf das dritte Halbjahr Geschichte des Christenthums bis auf Karl den Großen, auf das vierte Halbjahr Geschichte des Christenthums bis auf die Gegenwart. Die Andeutungen zur Ausführung bieten ein überreiches Material.

In der Mitte steht Jul. Kell: Lehrbuch für biblischen Religionsunterricht (Leipzig, 1842). S. X. und: Vorschläge und Wünsche über eine Reform des Religionsunterrichts in evangelischen Volksschulen (Leipzig 1843). S. 59 f. Er nimmt für die christliche Religionsgeschichte nur ein halbes Jahr in Anspruch und will sie in der Weise mitgetheilt, daß besonders auf die Lebensgeschichten frommer Christen aller Zeiten Rücksicht genommen, auch das Beste aus den Legenden und Heiligengeschichten benutzt werde. Nur ist er in Zweifel, „ob es vortheilhafter sein dürfte, überhaupt eine populäre Kirchengeschichte in Biographieen für Volksschulen zu liefern, oder ob es dem Zwecke angemessener sein dürfte, den kirchengeschichtlichen Lehrstoff in Paragraphen zu ordnen und die in diesen Zeitraum fal-

lenden characteristischen Lebensbilder, Anecdoten, Züge aus dem Leben frommer und nicht frommer, in die Kirchengeschichte gehörender Personen, daran anzuknüpfen." (Den im Lehrbuche S. 89—92 gegebenen Entwurf scheint Kell selbst als einen mißrathenen Versuch zu betrachten).

Es kommt bei diesem Unterrichtsgegenstande jedenfalls ein doppelter Zweck in Betracht; zuerst der: die Schüler als spätere Glieder der Kirche zu verständigen über Wesen und Bedeutung der Kirche durch die Geschichte derselben und der mit ihr in Conflict kommenden Religionen, sodann aber der: die Schüler zu begeistern für christliches Leben und kirchliche Thätigkeit durch Vorhaltung großer, lebensvoller Bilder aus der Kirchengeschichte. Zur Erreichung des ersteren Zweckes ist eine zusammenhängende Darstellung nöthig; den andern Zweck wird man nur dann erreichen, wenn man aus einer Darstellung als dem Hintergrunde charaktervolle Gestalten und Scenen hervortreten läßt. Aber freilich ist es eine sehr schwere Aufgabe, für beide Zwecke zugleich zu arbeiten, und wir haben noch kein Buch, welches den hier zu machenden Anforderungen Genüge leistete. Die Hauptsache ist jedenfalls, daß der Stoff in wenige große Massen (Perioden) zerlegt und zu jeder derselben eine Auswahl von Persönlichkeiten und Scenen, welche ihre Eigenthümlichkeit anschaulich machen und zugleich das christlich-religiöse Leben in seiner Kraft und Fülle zeigen, hinzugefügt wird. Jene Zerlegung nun ist unstreitig noch ein leichteres Geschäft, und der Schreiber dieser Zeilen erlaubt sich dabei auf seine Andeutungen in dem Büchlein: Die Entwickelung des Gottesreichs (Zittau 1843) S. 67 ff. aufmerksam zu machen; aber die gute Auswahl setzt große Belesenheit und vielen Tact voraus. Wir wollen abwarten, was Kell für diesen Theil des Religionsunterrichts leisten wird.

Je beschränkter durch äußere Verhältnisse die für die Religionsgeschichte zu verwendende Zeit ist, desto wünschenswerther ist es, daß das eingeführte Lesebuch eine Reihe religionsgeschichtlicher Darstellungen enthalte. Wo, wie dies in den höhern Classen der Bürgerschulen der Fall ist, der Weltgeschichte besondere Stunden eingeräumt sind, scheint es das Gerathenste, den weltgeschichtlichen Stoff unter den religiösen Gesichtspunct zu fassen und beide, Weltgeschichte und Religionsgeschichte, zusammenfallen zu lassen. Bei einem einjährigen Cursus würde dann das erste Halbjahr die vorchristliche Zeit am Auge der Schüler vorüberführen und im Wesentlichen eine Entwickelung der ihnen schon bekannten biblischen Geschichte des alten Testaments geben; das zweite Halbjahr hätte die christliche Zeit zu schildern.

Daß die Jugendperiode des Christenthums und das Zeitalter der Reformation in protestantischen Schulen eine besonders sorgfältige Behandlung erfahren müssen, ist einleuchtend. Indessen ist nicht zu wünschen, daß das dazwischen liegende Jahrtausend als eine traurige Oede, als eine Zeit finsterer Barbarei und dicken Aberglaubens den Schülern bezeichnet werde, weil es gegen die Wahrheit ist und die Betrachtung der Geschichte, die überall Gottes Walten suchen und anerkennen soll, zu einer gottlosen macht. Daß die Schüler ein klares Bild der neben einander bestehenden Kirchen erhalten, ist nothwendig; doch darf man hier nicht tiefer auf die Unterscheidungslehren eingehen, weil man damit dem Confirmationsunterrichte vorgreifen würde.

Der Vortrag der Religionsgeschichte sei einfach, aber nicht trocken, lebendig aber nicht poetisirend; Alles kommt darauf an, daß die Kinder das Erzählte als klares, in scharfen Umrissen ausgeprägtes Bild in die Seele fassen. Zur Abwechselung kann aus Meisterwerken dann und wann ein Stück vorgelesen werden; Dictiren ist Mißhandlung der Jugend und Entweihung des herrlichen Stoffs.

Geschichtstabellen von den Schülern anfertigen zu lassen, ist mit Recht schon vielfach empfohlen worden: es ist aber dabei eine (leicht zu gebende) Anleitung vom Lehrer vorauszuschicken und das von den Schülern Gelieferte sorgfältig durchzusehen und zu verbessern. Wie man die Erzählung selbst nicht mit Namen und Jahreszahlen überladen wird, so darf auch in die Tabellen nur Wesentliches eingetragen werden. Repetitionen knüpfe man möglichst an diese.

Die Literatur für diesen Unterrichtszweig ist sehr beträchtlich. Wir heben nur das Wichtigste aus und haben bei den meisten Angaben Lehrer im Auge, denen es Bedürfniß ist, eine umfassendere und tiefer gehende Kenntniß dieses Gebiets sich zu erwerben.

1) Allgemeine Religionsgeschichte: Christian Meiners Allg. krit. Geschichte d. Religionen. Hannover, 1806 f. 2 Bde. Benjamin Constant De la religion, considérée dans sa source, ses formes et ses développemens. Paris, 1824 f. 2 Voll. Deutsch mit Anmerkungen von Petri. Berlin, 1824 f. 2 Bde. Ph. S. Struhr Die Religionssysteme der heidnischen Völker des Orients. Berlin, 1836. gr. 8. Desselben die Religionssysteme d. Hellenen in ihrer geschichtl. Entwickel. dargestellt. Berlin, 1838. gr. 8. (Auch unter dem Titel: Allgem. Geschichte d. Religionsformen d. heidnischen Völker. 2. Theile).

2) Wissenschaftliche Werke über Kirchengeschichte. Statt aller andern: A. Neander Allgem. Geschichte d. christl. Religion u. Kirche. Hamburg, 1826 ff. (bis jetzt 5 Bde.). Der 1. Bd. bereits in 2. Aufl. erschienen. Ein reichhaltiges, ungemein anregendes Compendium ist K. Hase's Kirchengeschichte. 5. Aufl. Leipzig, 1844. A. F. Gfrörers Allgem. Kirchengeschichte (Stuttgart 1841 f. bis jetzt 2 Bde. in je 2 Abth.) ist durch eigenthüml., scharf eindringende Behandl. von hohem Interesse.

3) Dogmengeschichtliches. W. Münscher Handb. d. christl. Dogmengeschichte. Marburg. 4. Aufl. 1817. 8. 4 Bde. (7 Thlr. 20 Ngr.) Desf. Lehrb. d. christl. D.-G. 3. Aufl. von D. v. Cölln. 1. Bd. Cassel, 1832. 2. Bds. 1. Abth. Ebend. 1834. 8. L. F. O. Baumgarten-Crusius Lehrb. d. christl. D.-G. 2 Abth. Jena, 1832. 8. (5 Thlr.). Seitdem neue Bearbeit. C. G. H. Lentz Geschichte d. christl. Dogmen in pragmat. Entwickel. 2 Thle. Helmstedt, 1834 f. 8. (3 Thlr. 10 Ngr.).

4) Kirchenhistorische Tabellen. J. Sev. Vater Systemat. Tafeln d. K.-G. Fortgef. von Thilo. 6. Aufl. Halle, 1833. J. Tr. L. Danz Kirchenhistor. Tabellen. Jena, 1838. 34 Tafeln gr. Fol. (1 Thlr. 15 Ngr.). C. R. Hagenbach Tabellarische Uebersicht d. D.-G. bis auf d. Reformation. Basel, 1828. 8. (10 Ngr.).

5) Zur Reformationsgeschichte. Planck Gesch. d. Entstehung, Veränderung u. Bildung unsers protestant. Lehrbegriffs. Leipzig, 1791—1800. 6 Bde. Marheineke Gesch. d. deutschen Reformation. N. A. 1831 ff. 4 Bde. W. Wachsmuth Histor. Darstellungen aus d. Ref.-Zeitalter. Leipzig, 1831. Besonders: Chr. Gotth. Neudecker Gesch. d. deutschen Reformation von 1517—1832, wissenschaftl. nach d. älteren u. neuesten Quellen bearb. Leipzig, 1842. gr. 8. (2 Thlr. 15 Ngr.).

6) Archäologisches. Rheinwald Kirchl. Archäologie. Berlin, 1830. 8. (3 Thlr. 15 Ngr.). J. Chr. W. Augusti Handb. d. christl. Archäologie. Ein neugeordneter u. vielfach berichtigter Auszug aus den Denkwürdigkeiten

aus d. christl. Arch. (Leipzig, 1817 ff. 12 Bde.). 3 Bde. Leipzig, 1836. gr. 8. (9 Thlr. 15 Ngr.). A. G. Pillwitz Gesch. d. heil. Zeiten in d. abendl.-christl. Kirche, mit Rücksicht auf d. morgenl.-griechische. Dresden u. Leipzig, 1842. gr. 8. (20 Ngr.).

7) Handbücher der K.-G. für Lehrer. G. E. Leo Gesch. d. christl. Religion u. Kirche. Für d. Unterricht in höhern Bürgerschulen bearb. 2 Thle. Leipzig, 1831 f. 8. 1 Thlr. 15 Ngr. (Vgl. Röhrs krit. Pred.-Bibliothek 1832. XIII. 3. S. 489 ff. — „Ueberhaupt scheint es der Verf. versäumt zu haben, eine Zeit aus d. andern zu erklären, eine Begebenheit aus d. andern zu entwickeln, in d. vielseitigen Schicksalen d. Religion und Kirche auf d. Walten der göttl. Vorsehung aufmerksam zu machen. In Gottes Hand wird Alles, was geschieht, zu einem Mittel, d. Geschlecht d. Menschen zu bilden, — dieser Gedanke muß d. Endresultat jeder Geschichte sein, u. besonders muß d. Jugendlehrer, d. sie erzählt, diese Ueberzeugung in d. Herzen d. Kinder zu befestigen suchen.") — Frz. Ldw. Zahn Das Reich Gottes auf Erden. Handb zur bibl. u. Kirchengeschichte für Lehrer u. reifere Schüler z. Selbstunterrichte. 2 Thle. 2. Aufl. Meurs, 1833 f. (1 Thlr. 15 Ngr.). C. Ludw. Sackreuter christl. Religions- u. Kirchengeschichte, dargestellt f. gebild. Familien u. Lehrer an Volksschulen, z. Erweckung u. Bewahrung evangel. Glaubenstreue u. Glaubensfreudigkeit. 2 Bde. Darmstadt, 1835. 8. L. Judá Geschichte d. christl. Kirche. Mit Vorrede von Neander. Berlin, 1838. in Heften.

8) Lehrbücher der K.-G. für Schüler. J. Chr. Dolz Grundriß einer allgem. Religionsgesch. f. Schulen. 1804. 2. Aufl. Leipzig, 1826. (10 Ngr.). G. F. Dinter Religionsgesch. f. Volksschulen u. ihre Lehrer. Neustadt a. d. Orla, 1826. (15 Ngr.). Leo kurzgef. Geschichte d. christl. Religion u. Kirche. Leipzig, 1832. (3½ Ngr.). Sackreuter Kurze Geschichte d. christl. Religion u. K. Zum Gebrauche in Volksschulen u. a. Lehranstalten. 6. Aufl. Darmstadt, 1840. 8. (5 Ngr.) Engel Kurzgef. Gesch. d. christl. Religion u. K. 5. Aufl. Plauen, 1837. (3½ Ngr.). Judá Umriß d. christl. K.-G. f. höhere Bürgerschulen u. Gymnasien. Berlin, 1836. (7½ Ngr.). Christl. K.-G. f. Schulen u. Familien. Mit Abbild. Herausg. vom Calwer Verlagsverein; 4. verb. Aufl. Calw, 1837. (roh 15 Xr., in Partieen billiger).

9) Specialia. Es ist dem Lehrer sehr zu rathen, sich nicht auf eins der angeführten Handbücher zu beschränken; da tritt ihm das Leben der Kirche zu farblos entgegen. Er suche vielmehr kirchenhistorische Monographieen sich zu verschaffen, und es wäre zu wünschen, daß unbemittelte Volksschullehrer aus den Bibliotheken der ihnen vorgesetzten Geistlichen das Beste zur Benutzung erhalten könnten. Hier dürfen wir auf specielle Angaben natürlich nicht eingehen: die Menge des Trefflichen und für Volksschullehrer Brauchbaren ist zu groß.

Kl.

Religionsunterricht. A. Lehrstoff. — Katechismus und Bibelsprüche.

Seit etwa funfzig Jahren hat in unserer Kirche Luther's Katechismus aufgehört, beim Religionsunterrichte der Kinder das alleinige Lehrbuch zu sein. Je mehr man von den durch die Reformatoren gelegten Grundlagen sich entfernte, desto weniger konnte man Lust haben, eine Anleitung festzuhalten, welche den harten reformatorischen Kern durch die einfache, kindliche Form so sehr durchleuchten ließ und jedem Lehrer beim Gebrauche immer wieder die Unvereinbarkeit des Alten und des Neuen fühlbar machte. Es sind seitdem vielleicht ein halbes Tausend neue Katechismen an das Licht getreten und jede Messe vermehrt die Menge der schon vorhandenen. Wahrlich, wenn irgend etwas die babylonische Sprachverwirrung, welche seit Jahren in unserer Kirche herrscht, und die schmerzvolle Zerfallenheit derselben, sowie die Willkür, welche der Individualität gestattet ist, anschaulich machen kann, so ist es diese Vervielfältigung der Lehrbücher für den Religionsunterricht. Jede Fraction der theologischen Wissenschaft hat auch unter den Katechismen zahlreiche Vertreter; in der Auswahl, Anordnung und Behandlung des Lehrstoffs ist eine unvergleichliche Mannigfaltigkeit. Neben dem Leitfaden mit flachem Eudämonismus steht ein anderer, in welchem die alte Strenge ohne die alte Ehrlichkeit und Consequenz sich ausspricht, neben einem Büchlein, in dem die Nüchternheit jedes Wörtchen dictirt hat, ein anderes, wo philosophische Ueberschwänglichkeiten an Kinder verschwendet werden. Die Verschiedenheit pädagogischer Standpuncte hat die Vermannigfaltigung vollendet, wie pädagogische Rücksichten zum Theil es gewesen sind, welche das Aufgeben des Lutherischen Katechismus herbeigeführt haben*).

Eins aber haben diese Religionsbücher mit einander gemein: die Bibelsprüche. Indem man die Fundamente der Kirche aufgab, wollte man um so mehr daran erinnern, daß man auf dem Boden der Bibel stehe. Man konnte sich nicht verhehlen, daß diese Katechismen, durch welche man den Luther'schen ersetzen, oder doch ergänzen wollte, ohne Anspruch seien auf das Ansehen, welches dieser, als ein symbolisches Buch, so lange gehabt hatte; man bedurfte sogar, um ihn beseitigen zu können, einer höheren Autorität, und wie man die Neugestaltung der Theologie überhaupt durch Rückkehr zum biblischen Lehrbegriffe zu rechtfertigen suchte, so mußte man sich auch beim Unterrichte an das Biblische anlehnen. Was that man also? Man versah die einzelnen Lehrsätze mit Beweisstellen, aus dem alten und aus dem neuen Testamente, in größerer oder geringerer Zahl, und fügte dieselben manchmal zu merkwürdigen Mosaikarbeiten zusammen; man führte damit das in den dogmatischen Compendien übliche Verfahren auch in die Katechismen ein, wie diese überhaupt zum Theil solche Compendien, nur möglichst populärisirt, geworden sind. Selbst diejenigen Theologen, welche bei ihren Versuchen den Katechismus Luthers beibehalten, haben doch in die einfache Säulenreihe des Lutherischen Baues allerlei Säulen und Säulchen eingeschoben und diese wieder mit reichen Kränzen von Bibelsprüchen umflochten. In der That sind diese dasjenige, was die neuern Religionsbücher von den alten Katechismen überhaupt unterscheidet. Um sich davon zu überzeugen, braucht man nur die neulich vom Diacomus Hartmann veranstaltete Sammlung der ältesten**) flüchtig zu mustern. Bemerkenswerth ist aber allerdings, daß bereits in Johann Lachmann's Katechismus vom Jahre 1528 biblische Belegstellen öfter beigezogen werden.

Die Ueberzeugung von der Nothwendigkeit, ja Unentbehrlichkeit der Bibelsprüche beim Religionsunterrichte scheint jetzt ziemlich allgemein zu sein. Dargethan hat man dieselbe freilich noch nicht; man ergeht sich bei dieser Frage, wie bei so mancher andern auf dem Gebiete der Pädagogik, in allgemeinen, volltönenden Redensarten, oder verschließt dem

*) Vgl. Kell's Bemerkungen in s. kleinen Schrift: Vorschläge u. Wünsche über eine Reform d. Religionsunterrichts in evangl. Volksschulen. S. 18. (2. Aufl.).

**) Aelteste katechetische Denkmale d. evangel. Kirche, oder d. kleinen Katechismen von Brenz, Althammer, Lachmann u. Luther, aus d. Jahren 1527—1529. Mit geschichtl. Vorbemerkungen herausgeg. von Julius Hartmann. Stuttgart Steinkopf'sche Buchh. 1844. 8.

Bedenklichen den Mund mit der raschen Erklärung: die Nothwendigkeit der Bibelsprüche verstehe sich ja von selbst. Auf eine psychologische Begründung lassen sich alle diejenigen nicht gern ein, denen die Psyche überhaupt, und die kindliche insbesondere, eine Oede ist, durch welche nebelhafte, proteusartige Gestalten — die psychischen Vermögen — schweben; Andere holen ihre Argumente aus der äußern Erfahrung, die doch erst dann, wenn man die innere Erfahrung zu Rathe gezogen hat, von rechtem Gewichte sind.

Indeß ist freilich die Uebereinstimmung so Vieler, auch ohne zwingende Beweise, von großem Gewichte in dieser Sache. Zeugnisse zu Gunsten der Bibelsprüche ließen sich in langen Reihen aufführen. Hier nur einige von Männern, welche, obwohl auf sehr verschiedenem Standpuncte stehend, doch hierin einig sind. Denzel sagt:*) „Das kann man doch nicht leugnen, daß, was der Schüler an solchen Kernsprüchen sich einprägt, ein Schatz ist, aus dem er in allen Lagen des künftigen Lebens Kraft, Muth und Beruhigung schöpft." Ganz derselben Ansicht ist Kompff:**) „Soll die Religionsstunde das Paradies der Schule bleiben, so darf man mit derselben den Kindern im Ganzen kein zu mühsames Lernen auferlegen; aber es ist durchaus nothwendig und über Alles wichtig, daß man sie dazu anhält, Stellen aus der heiligen Schrift auswendig zu lernen. Die Schule hat überhaupt diesen Unterricht als ein Saamenkorn zu betrachten, dessen Aufkeimen und Fruchtbringen man nicht immer gleich sehen kann, sondern für die Zukunft unter Gottes Segen erwarten muß. Die Jugendjahre sind die Saatzeit des Lebens; ihnen gehört ein Lernen an, dessen Nachholen dem spätern Alter oft sehr beschwerlich wird. Worte Gottes, dem jugendlichen Gedächtniß tief eingeprägt, sind für das ganze künftige Leben ein Schatz von nicht zu berechnendem Werthe, ein Freund, der uns beständig nahe ist."***) Auch die Gymnasialpädagogen sind über die Unentbehrlichkeit der Bibelsprüche größtentheils einig. „Der Religionsunterricht, sagt Steuber,†) muß auf einer hohen Bildungsschule mit der Erweckung religiöser Gefühle durch kraftvolle Bibelstellen beginnen. Der Zögling muß sie seinem Gedächtnisse tren und fest übergeben, weil dadurch, da seine Vernunft und sein Verstand noch nicht zum eignen Nachdenken über die wichtigsten Angelegenheiten des Menschen genug fortgeschritten ist, die Aussprüche der heiligen Schrift die Grundfesten seiner Religionsbegriffe werden. Welche schöne Betrachtungen lassen sich bei den kraftvollen Aussprüchen derselben nicht anstellen?" Und Deinhardt: ††) „Bewiesen werden die Lehren des Katechismus auch noch äußerlich durch Belege aus der heiligen Schrift. Denn daß der Schüler die heilige Schrift wirklich und wahrhaft als Gottes Wort und als den vollen Ausdruck und also auch Maaßstab der absoluten Wahrheit betrachten und als seine Autorität verehren lernt, ist eine der heiligsten Aufgaben des Religionslehrers, die er nur dann vollständig lösen kann, wenn er selbst mit unbedingter Hochachtung gegen das Wort der Bibel erfüllt ist." — In der neuesten Zeit haben auch die höheren Schulbehörden den Bibelsprüchen wieder eine besondere Aufmerksamkeit gewidmet; wir erinnern nur an die preußische Schulverordnung vom **30.** April **1838**, welche, um der Disharmonie zwischen den Grundlagen des Religionsunterrichts in den höhern und niedern Schulen zu begegnen, die Forderung ausspricht, „daß bei dem Religionsunterrichte in den Gymnasien mehr als bisher darauf Bedacht genommen werde, diejenigen Gegenstände, an welche die Belehrung über die Wahrheiten der christlichen Religion sich wie an eine feste Grundlage anschließen muß, dem Gedächtnisse der Schüler fest einzuprägen," und es sollen demnach auch, neben den Hauptstücken des Katechismus, der Benennung, der Reihenfolge und dem Hauptinhalte sämmtlicher Bücher des alten und neuen Testaments, den vorzüglichsten und gangbarsten Kirchenliedern, „diejenigen Bibelsprüche, aus welchen die Hauptwahrheiten der christlichen Religion herzuleiten sind," sorgsam auswendig gelernt werden. Auch zeigen die in den preußischen Gymnasialprogrammen gegebenen Notizen über den Religionsunterricht der niedern Classen, wie man dieser Verordnung bereits willig nachkommt: Bibelsprüche und Liederverse erscheinen in der Regel verbunden.*)

Aber trotz Allem, — es giebt keinen Religionslehrer, dem nicht bei der Beschäftigung mit den Bibelsprüchen immer wieder Bedenklichkeiten aufstiegen. Die meisten Religionsbücher machen in dieser Beziehung dem Lehrer die Arbeit sehr schwer. Er hat die Aufgabe, zwischen den Lehrsätzen und den Sprüchen die nöthige Vermittelung für die Schüler herzustellen, überall Beides zu einem Ganzen zusammenzuschmelzen, das Neue durch die alten Bibelworte zu heben und diese wiederum durch jenes zu verdeutlichen. Da mögen beim Unterrichte oft klaffende Abgründe zwischen Beiden bleiben, theils durch Schuld der Verfasser, die Unvereinbares neben einander gestellt, theils weil die Lehrer sich in den Gedankengang jener nicht hineindenken mochten oder konnten, theils auch wegen Mangel an Zeit, da es, wo der ganze Katechismus im Laufe eines Jahres durchzuarbeiten ist, auch den Gewandtesten nicht immer, und den Gewissenhaftesten vielleicht am seltensten gelingt, Sätzen und Sprüchen auf gleiche Weise ihr Recht anzuthun. Denn das Verfahren kann doch nur ein Doppeltes sein: entweder man entwickelt mit den Kindern erst den Lehrsatz und läßt dann die Bestandtheile desselben aus den biblischen Belegstellen wieder herausfinden, oder umgekehrt, man erklärt zunächst die Sprüche und behandelt sodann den Satz als eine verstandesmäßige Zusammenfassung des in jenen Ausgesprochenen. Jener Weg ist wohl am häufigsten eingeschlagen worden, schon da-

*) Einleitung in die Erziehungslehre, 3. Thls. 3. Abth. S. 36.

**) Der Religionsunterricht auf den Schulen in seinen Grundzügen. (Stuttgart. 1832.) S. 44.

***) Aus naheliegenden Gründen hat man besonders für d. Confirmandenunterricht die Bibelsprüche gefordert. So kürzlich wieder C. Wachsmuth in den vierteljährigen Nachrichten von Kirchen- u. Schulsachen (von Brandis u. Ruppstein 1841.) Hft. 1.

†) Ueber Gymnasialbildung. (Sondershausen. 1817. 8.) S. 67 f.

††) Der Gymnasialunterricht nach den wissenschaftl. Anforderungen der jetzigen Zeit. (Hamburg, 1837.) S. 255. Vergl. Klopsch Gymnasium und Kirche. (Berlin, 1842.) S. 74 ff.

*) Vergl. auch die interessante Relation im „Jahresberichte über die Königl. Realschule zu Berlin" 1843. S. 25 f.

um, weil er der leichtere zu sein scheint, ob aber dieser nicht der naturgemäßere sein sollte, das ist eine andere Frage. Gewiß hat die nachträgliche Behandlung der Sprüche sehr oft den Nachtheil gehabt, daß man dieselben eben nur als Appendix mitnahm; die Erklärung des Lehrsatzes schien da doch auch auf die dazu gehörigen Bibelstellen Licht zu werfen, und das etwa Fehlende glaubte man beiläufig, etwa durch einzelne Bemerkungen beim Ueberhören des Auswendiggelernten hinzufügen zu können. Ob da nicht Manche sollten verleitet worden sein, die Sprüche etwas zu flüchtig und ohne Nutzen für die Kinder abzuthun? Auch mag es geschehen sein, daß diejenigen, denen die begreifliche Entwickelung als Hauptsache galt und welche aus der in einem Jeden von vorn herein als volles Vermögen vorhandenen Vernunft alle Wahrheiten hervorzulocken sich getrauten, die Bibelstellen als eine ziemlich entbehrliche Zuthat ansahen. Es gab ja auch eine Zeit, (und ist sie schon so ganz vorüber?) wo die Sprüche auch in die Kanzelvorträge nur ehrenhalber und wie zum Aufputz eingewebt wurden, ähnlich wie in den Exercitien lateinischer Stilisten classische Blumen als Zierath prangten.

Aber es erhebt sich noch eine andere Bedenklichkeit. Die Schüler werden verleitet, die Sprüche leichtsinnig zu behandeln. Denn erstlich sind die Sprüche, wie sie unsere Religionsbücher geben und geben müssen, aus dem Zusammenhange gerissen, und es liegt die Gefahr sehr nahe, daß die Schüler sie nur flüchtig ansehen, oder in einem schiefen Sinne fassen, oder gar nicht verstehen, wenn der Lehrer nicht Vieles zur Erklärung hinzufügt. Man bemerkt zuweilen mit wahrer Betrübniß, wie die erhabensten Aussprüche, die tiefsinnigsten Gedanken, die trostvollsten Wahrheiten, welche von ihrem historischen Hintergrunde abgelöst oder irgendwie verkürzt worden sind, und in eine Gruppe anderer Stellen von geringem Gewichte sich haben einfügen lassen müssen, auf die Kinder gar nicht den Eindruck hervorbringen, den sie wahrscheinlich als Theile einer Erzählung oder doch eines größeren Ganzen gemacht haben würden; wie Anderes, was man für sehr verständlich hielt, (und jeder Lehrer ist öfter, als er meint, in Gefahr, das, was ihm selbst vollkommen klar ist, auch für die Schüler als verständlich anzusehen.) doch mißverstanden worden ist und lange als ein trübes, hemmendes Element in der Seele des Schülers sich erhalten hat; selbst nach einer genauen Erklärung sind nicht selten die Worte eines Spruchs für den Schüler eben nur Worte, mit denen er keinen Sinn verbindet, was freilich nicht bloß an der Zusammenhangslosigkeit liegt. Aber man nehme folgende drei Sprüche, welche in einem sonst wacker gearbeiteten Religionsbuche als Beweisstellen für die göttliche Wahrhaftigkeit unmittelbar hintereinander stehen!

Psalm 33, 4: Denn des Herrn Wort ist wahrhaftig, und was er zusagt das hält er gewiß.

Röm. 3, 4: Das sei ferne! Es bleibe vielmehr also, daß Gott sei wahrhaftig und alle Menschen falsch; wie geschrieben stehet: auf daß du gerecht seist in deinen Wegen und überwindest, wenn Du gerichtet wirst.

Joh. 1, 14: Und das Wort ward Fleisch und wohnete unter uns, und wir sahen seine Herrlichkeit, eine Herrlichkeit als des eingebornen Sohnes vom Vater, voller Gnade und Wahrheit.

Lieset der Schüler den ersten der hier angeführten Sprüche im Zusammenhange mit den vorhergehenden und nachfolgenden Versen; so tritt der Gedanke desselben unstreitig sogleich klar und lebendig vor seine Seele und bedarf also auch kaum einer Erklärung, als Bruchstück aber geht er flüchtig und unverstanden an den Schüler vorüber. Viel weniger vermag dieser den zweiten Spruch ohne Hilfe des Lehrers zu verstehn; und doch — wie schwer ist es auch für den Letzteren, jenen in die rechte Situation und den wahren Zusammenhang zu versetzen, wie verwirrend sind für den Schüler die Anfangsworte, wenn er, was so gewöhnlich ist und durch alles Abmahnen nicht verhindert werden kann, beide Sprüche gleich hinter einander lies't und lernt! Und dazu nun der dritte Spruch mit seinen unausdenkbarem Gedanken! — Man hat bei diesem aneinanderreihen bedeutungsvoller Fragmente allzuhäufig unbeachtet gelassen, daß der Schüler nicht, wie der Erwachsene, zu denselben eine Fülle religiöser Anschauungen und gemüthlicher Vorbildungen hinzubringt, daß in ihm nicht, wie etwa in dem Lehrer, beim Lesen oder Hören solcher Stellen, ganze Reihen entsprechender Vorstellungen zum Bewußtsein gebracht, oft berührte Saiten wieder angeschlagen werden. Der geistig Gereifte hat in dem Paulinischen Worte „Die Liebe hört nimmer auf" eine Probe von unschätzbarem Werthe; was ist es für den Knaben von zwölf Jahren? —

Hieran schließt sich sehr eng ein Zweites: es steht in der Regel sehr Verschiedenartiges beisammen. Neben Stellen aus den Propheten oder den Psalmen sehen wir Aussprüche Jesu und der Apostel, neben einem historischen Bruchstücke Verse mit lyrischem Schwunge, neben einer Anrede einen Ausruf, neben einer Frage eine Aufforderung. Solche Mischung ist vielleicht unvermeidlich; aber gewiß in mehr als einer Beziehung nachtheilig. Kaum ist der Schüler im Stande, mit so großer geistiger Beweglichkeit, als es bei vielen Spruchreihen verlangt wird, aus einer Auffassung in die andere sich zu versetzen, und doch hängt von diesem Eingehen auf die Eigenthümlichkeit der Sprüche nicht selten das Verständniß ab. Selbst wackere Knaben können es über sich gewinnen, eine längere Spruchreihe, wie z. B. Tobias **4**, **6**. **1**. Mos. **50**, **10**. **32**, **10**. Jacobi **1**, **17** f. Psalm **73**, **22—26**. **1**. Joh. **3**, **1—3**, wenn sie auch vorher erklärt oder wenigstens bei der Erklärung des betreffenden Lehrstücks sorgsam benutzt worden ist, in demselben Tone hersagen, ohne zu bedenken, daß zunächst eine natürliche Ermahnung an den scheidenden Sohn, dann ein beruhigendes Wort Josephs an seine bestürzten Brüder, hierauf eine demüthig-frohe Anerkennung göttlicher Wohlthaten aus dem Munde Jacobs, alsdann das Wort eines Apostels, weiter wiederum eine Psalmstelle, welche das innigste Gottvertrauen ausspricht, zuletzt ein Zeugniß des Jüngers der Liebe von der göttlichen Liebe gegeben ist. Ist da nicht zu besorgen, daß die Kinder, wenn man nicht immer wieder ihre Flüchtigkeit zum Verweilen zu bringen sucht, sich daran gewöhnen werden, leichtsinnig mit den herrlichen Gaben umzugehn? Man sammelt die schönsten Blüthen von der reichen Bibelflur für sie und legt sie ihnen mit wohlmeinendem Sinne in die Hand; werden sie daraus einen unverwelklichen Kranz zu flechten suchen, oder werden sie dieselben gedankenlo verstreuen und wieder verlassen, um mit Kieseln zu

spielen? Gestehen wir uns nur, daß bei dem gewöhnlichen Verfahren auch die genau erklärten und eingelernten Sprüche nur langsam mit andern Vorstellungsreihen sich verbinden und an gemüthliche Gebilde sich anschließen können, und somit im Besitzthum sind, mit dem sie wenig anzufangen wissen, bis späterhin ernste, herbe erschütternde Lebenserfahrungen dieses oder jenes Bibelwort wieder zum Bewußtsein rufen und die göttliche Kraft desselben erkennen lassen.

Gewiß: der Erfolg langjähriger Bemühungen ist im Allgemeinen ein ziemlich entmuthigender. Die Schüler vergessen die meisten Sprüche, die sie ihrem Gedächtnisse haben einprägen müssen, in sehr kurzer Zeit wieder, und bewahren sie auch dann nicht treu, wenn die Schule öfters Repititionen anstellte. Daran sind freilich die Sprüche wieder am wenigsten Schuld. Die Mehrzahl der Kinder kann sich auf das Gedächtniß verlassen, und einzelne lernen in einer halben Stunde ein langes Lied und eine Reihe von Bibelsprüchen. In den Kinderjahren ist ja das Gedächtniß, wie allgemein anerkannt, die vorzugsweise thätige Kraft, (oder besser gesprochen: es ist da die Seele vorzugsweise als Gedächtniß thätig), und es kann zweifelhaft sein, ob seine Capacität größer, oder seine Tenacität. Aber eben im Bewußtsein dieser Fähigkeit machen es sich die Kinder bei Gegenständen, deren Wichtigkeit ihnen noch nicht recht klar ist, gern so leicht als möglich, und da überdies die in die Seele aufgenommenen Bibelsprüche noch wenig Gleichartiges in derselben vorfinden, womit sie verschmelzen, wovon sie gehalten werden könnten; so ist es kein Wunder, wenn das Gelernte bald wieder sich verflüchtiget. Vergreift sich nun der Lehrer selbst in seinen Maßregeln, giebt er zu viel auf einmal auf, versteht er es nicht, die Sprüche den Kindern faßlich zu machen; so werden diese in ihrer Flüchtigkeit nothwendig bestärkt und lernen ihr Pensum eben nur für die festgesetzte Stunde, oft unmittelbar vor dieser. Eine unerwartet vorgenommene Wiederholung wird jedem Lehrer bedauerliche Lücken zeigen, eine vorher angekündigte, aber treibt zu dem frühern Verfahren und trägt dieselben Früchte. Die Geistlichen, welche im Confirmandenunterrichte mit Schülern zu thun haben, die wenigsten sechs Jahre lang mit einem Cyclus von Sprüchen beschäftigt worden sind, erheben nicht selten laute Klagen über die ihnen aufstoßende Spruchармuth, und so geschieht es dann, daß manche Geistliche in einer Weise Sprüche aufgeben, als wäre nie vorher von den Kindern ein einziger gelernt worden; die Religionslehrer in den untern Classen der Gymnasien, deren Schüler ebenfalls schon seit längerer Zeit in der Volksschule Sprüche gehört und gelernt haben, erfahren Aehnliches, und wiederum müssen auch sie, selbst wenn sie vielleicht ernstlich das Fehlende zu ergänzen bemüht gewesen sind, erfahren, daß in den höhern Classen die Summe der den Schülern bekannten Sprüche gewöhnlich eine sehr geringe ist. Und treten wir nun in die Kreise der Erwachsenen: viele gelehrte und bewährte Männer auf den Rathsstühlen und Gerichtsbänken, viele welterfahrene Kaufherren und Geschäftsleute, Hunderte von Hausvätern und Hausmüttern, ja (es sei gesagt!) auch viele Lehrer würden kaum eine gelinde Prüfung, wo es um Bibelsprüche sich handelte, aushalten können. — Eine gewisse Anzahl von Sprüchen freilich erhalten sich in jedem Gedächtniß; aber auch so, daß sie in den geeigneten Fällen sogleich bewußt werden? Man kann zuweilen auch wackere Schüler in Verlegenheit setzen, wenn man von ihnen für eine Wahrheit einen biblischen Beleg, für ein Lebensverhältniß ein Gebot der Schrift verlangt und sie die Antwort rein aus sich heraus geben sollen. Erst wenn man den Verlegenen die ersten Worte der gewünschten Bibelstelle sagt, taucht diese selber zum Bewußtsein auf. Wird das in spätern Jahren anders und besser sein? — Kaum darf da erwartet werden, daß auch ohne Anregung des Lehrers bei der Entwickelung einer Lehre oder bei der Darstellung einer biblischen Geschichte ein erläuternder und bestätigender Bibelspruch in der Seele des Schülers sich hervordrängen werde. Welche Bedeutung haben also die Sprüche für die gemüthliche Bildung unserer Zöglinge? —

Aus der Luft gegriffen sind die hier zusammengedrängten Bedenklichkeiten nicht; sie könnten noch vermehrt werden. Aber sollen wir deshalb die Bibelsprüche aus dem Religionsunterrichte entfernen? — Keineswegs. Wie übel auch zum Theil ihre Sache zu stehen scheint, sie sind und bleiben unentbehrlich, sie sind gerade in der damaligen Entwickelungsperiode des religiösen Lebens von ganz besonderer Bedeutung. Indem wir mit dieser Anerkennung zu denjenigen Männern zurückkehren, welche wir oben über die Wichtigkeit der Bibelsprüche haben reden lassen, versuchen wir es, dasjenige, was zu Gunsten der Bibelsprüche gesagt werden kann, tiefer zu begründen und weiter auszubilden. Dieser Versuch wird denen, welche über die Nothwendigkeit derselben mit sich einig sind, doch nicht überflüssig erscheinen, und denen, welche mit Bedenklichkeiten sich tragen, vielleicht willkommen sein; daß Leichtsinnige in dem hier Gegebenen eine ernste Mahnung finden möchten, wünschen wir.

Es läßt sich zuerst ohne Mühe erweisen, daß vorzugsweise durch Bibelsprüche die Einprägung der religiösen Wahrheiten möglich wird. Das wenigstens sollte Niemand glauben, es seien die Kinder fähig oder geneigt, die Lehrstücke in der Form sich anzueignen und festzuhalten, wie sie die Paragraphen unserer Katechismen darbieten; diese sind in den meisten Fällen zu hoch gehalten, bisweilen in aphoristischer Form abgefaßt, sehr oft ohne allen rhythmischen Gang und Klang. Wie viel wir auch erklären mögen, — jene Sätze bleiben den Schülern dennoch etwas Aeußerliches und Ungenießbares, sie fesseln das Herz nicht, sie halten das Auge nicht fest, sie schwimmen für die beweglichen Geister in eine unerquickliche Wortmasse zusammen. Die Forderung, dergleichen Paragraphen dem Gedächtnisse einzuprägen, würde vollends gar Ueberdruß und Abneigung erwecken, erst gegen diese Lehrform, dann gegen den Inhalt selbst.

Wie ganz anders bei den Bibelsprüchen! Viele derselben haben einen durchaus kindlichen Ton, andere geben die Wahrheit in einem veranschaulichenden Bilde, noch andere zeichnen sich, in Luthers unvergleichlicher Uebersetzung, durch einen vollen Rhythmus aus, fast überall kurze Sätze, Wechsel in der Verbindung der Glieder, Mannichfaltigkeit im Ausdrucke, in den Psalmenstellen sind besonders der Parallelismus und die Antithesen für Kinder ungemein ansprechend! Hierzu

kommt, daß der Zauber des Alterthums und der Glanz einer höheren Auctorität die Sprüche umgiebt. Eine leichte, heilige Schaar, eine Wolke treuer Glaubenszeugen sieht das recht geleitete Kind vor seinen Augen, über alle empor die himmlische Gestalt des Erlösers ragend, — Männer, welche die biblische Geschichte ihm in ihrer engen Verbindung mit Gott in ihren Kämpfen und Mühen, in harter Prüfung und herrlicher Bewährung darstellt, Männer, deren Bild sich schon in den ersten Jahren, wenn anders die Erziehung ihre Aufgabe erkennt und ihre Pflicht gethan hat, tief in das weiche Herz gedrückt haben kann, Männer, die wenigstens in der Schule eher als irgend eine andere Persönlichkeit vergangener Zeit, in den Gesichtskreis der Kinder eingetreten sind und also noch die erste frische Empfänglichkeit gefunden haben. Worte aus ihrem Munde haben für solche Gemüther ein ganz anderes Gewicht als die Sätze eines Unbekannten, der ihnen fern steht und vollkommen gleichgiltig ist.

Aber es hat Zeiten gegeben, wo Niemand daran dachte, Bibelsprüche in der jetzt üblichen Weise den Unmündigen einzuprägen, und wo dennoch die Religionswahrheiten in allen Herzen lebten und wirkten! — Das wollen wir nicht leugnen; wir glauben sogar, daß, wenn die christliche Gemeinde in größerer Ausdehnung wieder einmal tiefer erregt und zu einer recht kräftigen und fröhlichen Entfaltung dessen, was sie in sich trägt, gelangt sein wird, die Schule nicht so gar ängstlich wird darauf hinarbeiten müssen, ihren Zöglingen Bibelsprüche einzuprägen, um damit die Wahrheiten der Religion ihnen zu eigen zu machen. Denn da würden die Familienkreise vielfältig die Heilslehren in die kindlichen Seelen übergeleitet und in diesem unter ernster Obhut und liebreicher Pflege zu immer größerer Kraft, zu einem klarem Bewußtsein ausgebildet worden; da würde die kunstlose Herzenssprache der Mutter und die verstandesmäßigere Belehrung des Vaters die Kleinen frühzeitig schon den Reichthum der göttlichen Güte, die Weisheit der Wege des Herrn, die Heiligkeit seiner Gesetze und der Ernst seiner Gerichte im wechselvollen Leben der Natur, in den Ereignissen der Menschenwelt umher ahnen, mit unnennbarem Schauer ahnen lassen; da würden auch die Klänge aus David's Saitenspiele und die Worte von Jesaia's geweihten Lippen, da würde, was der Meister aller Meister am Ufer des Genezareth als unvergänglichen Samen ausgestreut, zündende Funken in die Herzen geworfen hat, den Kindern immer wieder nahe gebracht, und tiefer und tiefer in das Gemüth gedrückt werden. Was brächten solche Kinder in die Schule mit! was könnte in solchen eine Stunde concentrirenden Unterrichts wirken:

Allein auf so glänzender Höhe stehen wir jetzt nicht; das Haus thut sehr wenig, und die Schule soll mehr thun als sie kann. Da hat diese eine höchst schwierige Aufgabe beim Religionsunterrichte und die Sprüche müssen ihr alsdann als ein höchst willkommenes Hilfsmittel erscheinen.

Freilich fassen die Kinder mit den Sprüchen die Religionslehre nicht in systematischer Ordnung auf. Aber thun sie das überhaupt und sind sie wohl zu solcher Auffassung geschickt? O jede Repetition eines größeren Abschnittes lehrt das Gegentheil. Die Kinder behalten Fragmente und immer nur Fragmente. Man halte uns die anders lautenden Versicherungen großer Meister in der katechetischen Kunst nicht entgegen; man verweise nicht auf die stattlichen Paraden der Examina! Vergegenwärtigen wir uns nur, was zu wahrer, innerlicher Auffassung einer längern Gedankenreihe gehört. Unstreitig muß der Verstand schon zu einer höhern Entwickelung gekommen sein, bevor er im Stande ist, abstracte Begriffe, wie sie die Religionslehre darbietet, nachzubilden; er muß bereits vielfach selbstthätig aus der Fülle der in ihm vereinigten Elemente zu Abstractionen sich erhoben haben, ehe er die von außen ihm nahegebrachten Abstractionen fassen und zu seinem Eigenthume machen kann. Wir können in eine Seele unmöglich einen Begriff hineinbringen, wenn sie nicht selbst schon wenigstens die Elemente dazu gewonnen hat, und fehlen ihr dieselben, dann müssen wir erst diese ihr bilden helfen, ehe der Begriff entstehen kann. Daraus folgt, daß auch religiöse Abstractionen einem Schüler durchaus äußerlich bleiben, wenn ihm die intellectuelle Vorbildung fehlt; das ihm Aufgenöthigte ist für ihm eine Wörterreihe, bei welcher er den Sinn im besten Falle ahnt. Es kann überhaupt nicht wohlgethan sein, die Kinder in das Abstracte zu früh hineinzuführen. Ist es auch unerläßlich, sie bei Zeiten den Abstractionsproceß versuchen zu lassen, — der Entwickelungsgang der menschlichen Seele drängt von selbst darauf hin, — so kann es doch nur Schaden bringen, wenn man hierbei zu eilfertig verfährt und da, wo die Thätigkeit der Seele noch mit Vorliebe sich nach Außen wendet und Anschauungen einzusammeln bemüht ist, die Aufmerksamkeit gewaltsam nach Innen zieht und den im Ganzen noch geringen Stoff für intellektuelle Operationen sogleich verbrauchen läßt. Man macht damit die Kinder zu altklugen Thoren, zu unleidlichen Schwätzern. Wie nun aber, wenn in Folge der bisherigen Bildungsverhältnisse weder viel eingesammelt noch auch der Abstractionsproceß innerhalb der gezogenen Schranken versucht worden ist? — Die Schule muß sehr oft und allzuoft die schwere Arbeit übernehmen, ihre Zöglinge mit einem der Verarbeitung werthen Denkstoffe zu versehen, muß dann ganz langsam und geduldig aus Anschauungen Vorstellungen ableiten und aus Vorstellungen Urtheile und Begriffe zusammensetzen lassen; zu höheren Abstractionen kann sie überall erst sehr spät kommen. — Nun aber, in der Religionslehre, wie sie die modernen Lehrbücher aufstellen, sehen die Schüler lange Gedankenreihen vor sich, die zu einem großen Gedankensysteme sich verschlingen, und zwar Gedanken, welche weit in das Himmlische hinauf und in die fernste Zukunft reichen, Gedanken, über welche die größten Denker nicht hinauskommen können. Das diese Kinder wahrhaft innerlich zu machen sein, das glaubt wohl derjenige nur, welcher Verstand, Vernunft und alle Wunder des Geistes in Kindern schon sich fertig denkt. — Hierzu kommt nun noch, daß die intellectuelle Vorbildung zur innerlichen Auffassung der religiösen Wahrheiten noch gar nicht ausweicht; auch die gemüthliche Vorbildung darf nicht fehlen. Sonst haben diese Wahrheiten den rechten Einfluß für die innnere Veredelung und das Heil der Seele nicht. *)

*) Vgl. meiner kleinen Schrift: Die Schwierigkeiten des Religionsunterrichts (Budissin, 1842. 8). S. 16 ff.

So möchte klar sein, daß wir, so lange wir es im Religionsunterrichte mit Kindern zu thun haben, unvermögend sind, die Wahrheiten des Katechismus ihnen in ihrem innern Zusammenhange beizubringen. Wir müssen uns begnügen, wenn sie die Cardinalsätze, wie sie Luthers Hauptstücke geben, in ihre Seele fassen und dadurch zu dem Gefühle kommen, daß sie etwas Ganzes, in sich Verbundenes und sich gegenseitig Haltendes und Erklärendes aufgenommen haben. Das Weitere müssen wir dem Leben und der Kirche überlassen. Jene bereichert in seinem Verlaufe mehr oder weniger Jeden mit religiösen Gefühlen und Vorstellungen, und diese hat ja die Aufgabe, in dieselben durch die Kanzelvorträge und die ganze psychologische Wirksamkeit ihrer Diener Ordnung und Klarheit zu bringen. —

Was liegt nun aber den Lehrern der Schule ob? Vor Allem Eins: dafür zu sorgen, daß die Kinder religiöse Anschauungen mit der heiligen Geschichte und religiöse Wahrheiten mit den Bibelsprüchen sich zu eigen machen. Beides hängt innig zusammen: letztere drängen sich aus dem grünen Laube der ersteren als Blüthen heraus, und sie werden immer in demselben Grade den Kindern klar und erwecklich sein, als sie im Zusammenhange mit den historischen Verhältnissen gehalten werden, was freilich nicht durchgängig geschehen kann.

Aber — so könnte man einwenden — die Schüler prägen die Sprüche zunächst doch auch nur in das Gedächtniß und verstehen in vielen Fällen die so aufgefaßten Wahrheiten nicht viel besser. Gegen diese zweite Bemerkung muß jedoch erinnert werden, daß die in den Bibelsprüchen gegebenen Wahrheiten ihr Verständniß zum Theil schon aus der Geschichte empfangen, an welche sie sich anschließen, daß in andern Fällen durch die veranschaulichende Form der Wahrheit wenigstens als ein Bild sich in die kindliche Seele prägt, daß endlich der Lehrer Sprüche immer glücklicher erklärt und eindringlicher machte, als abstracte Sätze. Wenn aber die Bibelsprüche auch wirklich zunächst mehr im Gedächtnisse aufbewahrt, als im Verstande verarbeitet worden, so ist dies im Allgemeinen nur vortheilhaft und hat in keinem Falle den Nachtheil, welcher mit dem Einprägen von eigentlichen Gedankenreihen, wie sie die Paragraphen der Katechismen geben, verbunden ist. In dieser Beziehung zeigt sich als durchaus wahr, was Beneke sagt: „Stehen die Vorstellungen sehr vielfach in Gedächtnißverbindungen, so daß jede eine lange Reihe von andern hinter sich herschleppen hat, so wird dadurch die Verbindung und Durchdringung des Gleichartigen mehr oder weniger gehemmt werden. Gesetzt, die Vorstellung eines geschichtlichen Characters erweckte mehrere ähnliche zu sich hinzu, aber hinter diesen drängten die Reproductionen der Vorstellungen von gleichzeitigen historischen Personen und Begebenheiten, welche damit zusammen auswendig gelernt worden sind, mächtig nach: so würde das Bewußtsein für diese in Beschlag genommen und die schon angefangene Begriffsbildung unterbrochen werden, und wiederholte sich dasselbe Verhältniß in vielen oder in allen Fällen, so bliebe die intellectuelle Entwickelung auf den niedrigsten Stufen stehen." Aber es fragt sich freilich, ob jene Paragraphen überhaupt, auch wenn man sie in das Gedächtniß zu pressen versuchte, darin sich erhalten würden. Dagegen lehr einen Jeglichen die Erfahrung, wie fast die Mehrzahl der Sprüche, wenn sie genau gelernt und öfter wiederholt worden sind, im Gedächtnisse bleibt. Und wollte Jemand einhalten, daß ja doch bei Bibelsprüchen, welche, wie es häufig geschieht, zu einem Pensum verbunden werden, gleiche Hemmnisse wie dort eintreten müssen; so kann man entgegnen, daß die Sprüche, schon wegen ihrer verschiedenartigen Form, von selbst sich sondern, während der mehrere gemeinsame Inhalt ein völliges Auseinanderfallen verhütet. —

Und ruhen die Bibelsprüche auch anfangs blos im Gedächtnisse, als scheinbar todter Schatz, — die Erfahrungen der späteren Jahre entwickeln sie schon zum Leben. Die Sprüche werden Kern gemüthlicher Gebilde. Wird doch überhaupt Alles, was wir von Außen in uns aufnehmen, zuerst ein Besitzthum des Gedächtnisses, welches ja nichts Anders ist, als die allgemeine Fähigkeit der Seele, das in sie Eingegangene festzuhalten. Diese so eingesammelte und fortwährend wachsenden Elemente entwickeln sich nun, indem das Gleichartige nach einem durchgängigen Gesetze sich vereiniget und das Ungleichartige sich ausscheidet, zu mannichfaltigen psychischen Gebilden (intellectuellen, moralischen), wobei es geschehen kann, daß dasselbe Element, je nachdem der Gang der innern Entwickelung ist, eben so gut Bestandtheile eines intellectuellen, wie eines gemüthlichen Gebildes werden kann. Die Sprüche nun, welche unsere Schüler zunächst dem Gedächtnisse übergeben, bleiben in keinem Falle als lastende Masse in der Seele, vielmehr werden sie, wie alles von dieser Aufgenommene und Festgehaltene nach den Gesetzen der psychischen Entwickelung zu gleichartigen Gebilden sich vereiniget, in das mannichfaltige Leben der Seele hineingezogen werden, und es kommt nun ganz darauf an, in welcher Weise die Seele sich entwickelt. Ist in derselben das Intellectuelle von andern Seiten her in größerer Ausdehnug und Stärke gebildet, so werden auch jene Elemente vorzugsweise an intellectuelle Gebilde sich anschließen; hat aber das Gemüthliche ein gewisses Uebergewicht erlangt, so werden sie Bestandtheile gemüthlicher Gebilde werden. Doch ist im ersten Falle auch die Möglichkeit denkbar, daß die gedachten Elemente gerade der Kern der im Gegensatze zu der vorherrschenden Verstandesmacht entwickelten Gemüthlichkeit werden. Dann allerdings scheinen die Bibelsprüche, wie oft sie auch in intellectuelle Angelegtheiten eingehen mögen, nach ihrem Inhalte und Zwecke mit gemüthlichen Gebilden am leichtesten sich zu verbinden. Ersteres ist immer nur dann möglich, wenn die Verstandesthätigkeit einen höheren Flug nimmt, was doch bei Tausenden nicht geschieht; eine Seele, in welcher die Verstandesthätigkeit alle andern Entwickelungen beschränkt und niederhält und doch zugleich selbst nur mit dem Niedrigen sich beschäftiget, wird aus jenen Elementen wenig zu machen wissen, wenn sie ihnen nicht in einem Ueberreste von Gemüthlichkeit ein Asyl giebt. Das Gemüthsleben ist aber auch bei geringer Verstandesbildung einer hohen Entwickelung fähig, und ein edler Aufschwung desselben weit häufiger, als eine hohe Entwickelung des Verstandes, daher wird man nun auch die Sprüche fast überall als Bestandtheile gemüthlicher Gebilde finden. Sie sind für Viele gerade dasjenige, was ihrem

Gemüthslebens einen festen Halt, eine höhere Weihe giebt, dasjenige, was ihnen auch beim Mangel höherer Verstandesthätigkeit zum Bewußtsein über sich selbst verhilft; sie werden und bleiben, da sie nie gänzlich in subjectiven Bildungen der Seele aufgelöst werden können, sondern immer, ihrer ganzen Eigenthümlichkeit halber, eine objective Haltung behaupten, zu warnenden und ermunternden, zu strafenden und tröstenden Stimmen, die durch die Seele gehen, als kämen sie aus einer höhern Welt.

Woher stammt ihnen aber diese Macht? Der Verlauf ist einfach dieser. Die kindliche Seele nimmt bei rechter Leitung die Sprüche als Gottes Wort auf und prägt sie tief sich ein. Gewiß sind sie nun auch nach Form und Inhalt geeignet, dasjenige an sich zu ziehen und mit sich zu verknüpfen, was von gemüthlichen Angelegtheiten in der noch wenig erfüllten Seele schon vorhanden ist. An diese Gebilde aber wird nun im Gange der psychischen Entwickelung Vieles sich anschließen, was die Seele Gemüthliches in sich entstehen sieht, so daß also jene ersten Gebilde immer umfassender und stärker werden. Damit aber gewinnen sie Einfluß auf das ganze Leben der Seele. Hieraus erklärt sich nun auch, daß Bibelworte bei so Vielen in unwandelbarer Frische sich erhalten und eine größere Macht ausüben, als verstandesmäßig gebildete Grundsätze jemals erlangen könnten. Und je öfter sie in den Prüfungen der Erde sich bewährt, desto höher steigt ihre Macht, desto theurer werden sie der Seele. Geben wir also unsern Schülern die Sprüche mit auf ihren Pfad, der für manche rauh genug sein wird; sie sind eine köstliche, unschätzbare Mitgabe.

Wir erklären also — die Bibelsprüche können Kern gemüthlicher Gebilde werden; aber wir sagen damit nicht, daß durch sie Gemüthliches unmittelbar gebildet werden könne. Es ist überhaupt nie zu vergessen, daß aller Unterricht seinem Wesen nach nur Vorstellungen und Begriffe bilden, aufklären, concentriren, daß also auch der Religionsunterricht nur Vorstellungen und Begriffe über einer höhern Welt und unser Verhältniß zu derselben geben kann und selbst in den Bibelsprüchen nichts weiter giebt. Gemüth, Character, Moralität, Religiosität entwickeln ja auf ganz andere Grundlagen; ihnen zu Grunde liegen vorzugsweise die schon in den ersten Jahren erregten und fixirten Lustempfindungen und Unlustempfindungen, welche sich, bei öfterer Wiederholung, zu Stimmungen, Neigungen, Treiben, Eigenschaften, Eigenthümlichkeiten verstärken. Nun liegt allerdings in der Seele Gemüthliches und Intellectuelles nicht so geschieden, daß nicht ein gegenseitiges Berühren und Bestimmen fortwährend Statt haben könnte; allein was von der Seite des Intellectuellen für Entwickelung des Gemüthslebens geschieht, ist doch nur dies, daß Begriffe, Grundsätze u. s. w. feste, regelnde Sammelpuncte werden für die in der Seele noch mehr oder weniger haltlos gegebenen Empfindungen, Triebe, Neigungen, was um so leichter geschehen kann, als das Gemüthliche an sich nicht von fester Bildung ist, als das Intellectuelle. Darin liegt nun auch die Erklärung, der scheinbar räthselhaften Erfahrungen, „daß manche Kinder durch den Unterricht in der Moral (und Religion) gleichsam zu ganz andern Menschen gemacht, zu einer Gesetztheit, einer Haltung, einer Gediegenheit geführt werden, die wir früher in ihnen gar nicht für möglich gehalten hätten, während der gleiche Unterricht an den Seelen anderer Kinder spurlos vorübergleitet. In den letztern waren durch ihr früheres Leben keine besondern moralischen Entwickelungen von einer Frische und practischer Erregtheit begründet worden und aus dem Todten konnten demnach, selbst wenn sie den Unterricht richtig begriffen hatten, nur todte Begriffe und Sätze gebildet werden; dagegen der bei Jenen angesammelte, zerstreute und flüchtig hin- und herfluthende Reichthum lebendiger Triebe nur eben der Concentration und Fixirung und gewisse regelnde Mittelpuncte bedurfte." Beneke.

Aus dem Gesagten folgt nun von selbst, daß die Sprüche nur dann Kern gemüthlicher Gebilde werden können, wenn die von der häuslichen Erziehung dargebotenen Bildungsverhältnisse die Kinder mit einer größern Summe gemüthlicher Bildungen ausgestattet haben, wie überhaupt erst dann der Religionsunterricht eine erfreuliche Wirksamkeit ausüben kann.

Da ist kaum nöthig zu begründen, daß der Religionsunterricht in höhern Schulanstalten (Gymnasien, Realschulen, Seminarien) nur dann gedeihen kann, wenn er die ihm zugewiesenen Schüler reich an Bibelsprüchen findet. Er findet dann ja Vieles vor, woran er anknüpfen, was er entwickeln, ordnen, concentriren kann. Man denke sich aber Schüler, denen die Sprüche Nebensache geblieben sind, was haben sie? Im besten Falle eine kleine Summe allgemeiner Sprüche, welche sie mit einer gewissen Fertigkeit zu handhaben wissen, nicht aber die christliche Wahrheit in eigenthümlicher Ausprägung. Die mit Sprüchen Ausgerüsteten haben ein Besitzthum, das, weil die Bibelworte die Religionswahrheiten entweder in der Form der Anschauung geben oder aus andern Gründen dem kindlichen Denken sich faßlich darstellen, mit dem von andern Seiten her in der Seele Gebildeten leichter sich verbunden und, da es als göttliche Gabe aufgenommen worden, alles Gleichartige kräftig an sich gezogen hat. Geht nun der Lehrer hierauf ein, so kommen ihm nicht bloß voreilig aufgedrungene Abstractionen, sondern starke psychische Gebilde frisch und aufstrebend entgegen. Klar ist auch, daß, wenn Sprüche Kern gemüthlicher Gebilde werden können, die mit denselben Ausgerüsteten für höhere Anregungen empfänglicher sein und ihrem Führer mit einem Ernste folgen werden, der nicht blos äußere Decenz, sondern etwas Innerliches und Unwillkürliches ist.

Aber auch die Kirche muß wünschen, daß die Schule ihre Zöglinge wie mit der Bibel überhaupt, so auch mit den vorzüglichsten Ansprüchen derselben vertraut mache. Davon hängt ein großer Theil ihrer eigenen Wirksamkeit ab. Es ist eine bekannte Thatsache, daß die Predigt bei einer großen Anzahl von Zuhörern grade dann den meisten Anklang findet, wenn sie nicht nur im Allgemeinen ein biblisches Colorit hat, sondern auch ausdrücklich Bibelsprüche anführt. Dies liegt theils an der Kraft und Form der Sprüche selbst, theils aber und ganz besonders daran, daß in vielen Seelen in sie gar mancherlei Gemüthliches sich angeschlossen hat, so daß, wenn durch die Predigt ein solcher Spruch in das Bewußtsein zurückgerufen wird, zugleich ein Stück Leben, eine Reihe von Erfahrungen vor die Seele tritt. Daher

kommt es, daß, während manchmal ein längerer Predigtabschnitt kalt läßt, ein einziger Spruch auf Einzelne eine fast elektrische Wirkung ausübt; daher kommt es, daß die Predigt allemal dann am meisten anspricht und erbaut, wenn sie nichts weiter sein will, als Entwickelung einer Bibelstelle, mit einfach-herzlicher Hinweisung auf die Erfahrungen, welche durch dieselbe Licht erhalten. Wie viel würde also fehlen, wenn der Zuhörer mit jenen Ansprüchen unbekannt wäre, wenn nicht Etwas aus ihnen heraus kam, was von heiliger Stätte gesprochen wird, entgegenkäme und mit demselben in Einen Ton zusammenklänge? — Oder versetzen wir uns mit dem Seelsorger an das Krankenbett! Leidende, welche nur mit Mühe sich geistig aufrecht erhalten, sind weder im Stande, selbstständige Betrachtungen durchzuführen, noch auch vermögend, einer zusammenhängenden Ansprache aus geistlichem Munde zu folgen. Oft kehrt wohl auch das Bewußtsein nur auf Minuten zurück, um bald wieder von Fieberphantasieen verschlungen zu werden. Was kann alsdann wirksamer sein als ein Bibelspruch, der dem gläubigen Gemüthe ein Gotteswort ist und vielleicht in mancher von Finsterniß umhüllten Stunde sich bewährt hat! —

Aber wenn überhaupt die Bibel im Volke wieder heimisch werden soll, da ist vor Allem nöthig, daß Schule und Haus im innigen Vereine wieder die Jugend in Bibelsprüchen die Bibel selbst würdigen und schätzen lehre. Ob es möglich sei, zur kindlichen Einfalt früherer Zeit den heiligen Schriften gegenüber zurückzulenken, wollen wir hier nicht in Betrachtung ziehen; das Eine aber bleibt unzweifelhaft: ist die Bibel Offenbarung und Gottes Wort (in engerem oder weiterem Sinne); so ist nichts betrübender als Unbekanntschaft der Christengemeinden mit derselben, und keine Pflicht größer für die Leiter derselben, als eine recht innige Vertrautheit mit derselben zu vermitteln und schon der Kinderwelt Anleitung zu geben, „sich nach allen Seiten hin im Gottesgarten der heiligen Schrift fleißig umzuschauuen." (Ackermann). Und gerade die Bibelsprüche sind hierbei von unbestreitbarer Wichtigkeit. Soll das Geschlecht der Gegenwart die Bibel wieder lieb gewinnen; so hat man allermeist dasjenige, was auch den nüchternen Geiste unserer Zeit ehrwürdig und ansprechend erscheinen muß, in den Vordergrund zu stellen, und daß da die Sprüche zuerst in Betracht kommen, ist keine Frage. Jenen Geist mag manche alttestamentliche Vorstellungen von Gott unwürdig, manche Erzählungen dem feinen Geschmacke anstößig, manche Wundergeschichten dem gesunden Verstande unglaublich finden, — an den Sprüchen kann er sich erheben und erquicken, aus ihnen kann er sich eine Brücke bauen in das Paradies der Schrift. —

Sollen aber die Bibelsprüche den Nutzen stiften, welchen wir erwarten, so ist vor Allem eine umsichtige Auswahl nöthig. Manche Religionsbücher bieten unstreitig ein Uebermaaß; ihre Verfasser wollen 1) Alles gleich sehr belegen, von dem protestantischen Grundsatze geleitet, daß jede Lehre eine biblische Begründung haben müsse und nur bei solcher Begründung Glauben fordern dürfe; aber man scheint dabei zu vergessen, daß beim Jugendunterrichte andere Rücksichten zu nehmen sind, als bei Aufstellung einer Bekenntnißschrift oder einer Dogmatik, daß es dort nicht sowohl darauf ankommt, jeden einzelnen Punkt für den Schüler als biblisch zu beweisen, als vielmehr darauf, die Hauptpukte durch Bibelworte in die Seele zu prägen, daß man also auch nicht gerade Vollständigkeit zu erstreben braucht, sondern nur das Faßliche und Erweckliche herbeizuziehen hat. Jene Verfasser geben 2) für die einzelnen Paragraphen zu viel: zwei Sprüche, wo einer ausreicht, drei, wo man mit zweien zufrieden wäre; man kann z. B. nicht läugnen, daß bei der Lehre von der Einheit Gottes neben 5. Mos. 6, 4. Jes. 44, 6. Joh. 17, 3. die Stelle 1. Cor. 8, 4. zu entbehren ist, daß neben Ephes. 4, 23 f. die Parallelstelle Colosf. 3, 10. weggelassen werden darf. Man findet 3) nicht selten solche Stellen, die nicht Belege für gewisse Wahrheiten, sondern nur einen besondern Sprachgebrauch oder für gewisse kirchliche Einrichtungen sind; so hat Dreuttel*) als Sprüche Apg. 6, 7. 14, 22. Man scheidet endlich 4) die Stufen nicht; in Büchern für niedere Stufen stehen Sprüche, welche nur für gereiftere Schüler taugen, und in Büchern für höhere Stufen kehren die auf den untern schon erklärten und gelernten Sprüche wieder; neben dem Kindlichsten findet man das Schwierigste, wie man denn überhaupt in dieser Zeit der tausend Katechismen die Stufen nicht so auseinander gehalten hat, wie es früher geschehen ist.**)

Allerdings hat man, indem man so viel gab, wohl immer es sehr gut gemeint. Die Kinder sollen in der Schule einen recht großen Reichthum bekommen, um aus der Schule trefflich gerüstet in das Leben zu treten; die Lehrer aber sollen, indem ihnen ein umfänglicheres Material geboten wird, in den Stand gesetzt werden, nach den Bedürfnissen ihrer Schüler und nach dem Maaße ihrer Zeit das Geeignete hervorzuheben. Allein man kann diese Rücksichten nehmen, und doch mit einer gewissen Sparsamkeit verfahren, wenn man nur nach bestimmten Normen auswählt. Solche findet man aber entweder nicht, oder es sind einseitige. Rationalisten haben die Christologie gewöhnlich sehr karg bedacht, ihre Gegner die Sittenlehre vernachlässigt, welche jene überreichlich ausgestattet. Und immer wieder hat man den dogmatischen Rücksichten die pädagogische geopfert, immer wieder vergessen, daß der Religionslehrer seine Zöglinge nicht für ein System, sondern für das Leben heranzubilden, nicht zu Theologen, sondern (soweit er's kann) zu frommen Menschen zu machen hat.

Welches aber sollen die Normen der Auswahl sein? 1) Das neue Testament hat im Allgemeinen vor der alten den Vorzug. Eine Erörterung über das Verhältniß beider überhaupt gehört nicht hierher; es ist dabei vor Allem auf das zu verweisen, was Twesten in seinen Vorlesungen über die Dogmatik der Evangelisch-Lutherischen Kirche Bd. 1. S. 316 ff. (3. Aufl.) gesagt hat. Der Pädagog hat noch Anderes zu Gunsten des obigen Satzes anzuführen. a) Im N. T. knüpfen sich die Wahrheiten und somit auch die Sprüche immer an wenige klar hervortretende Persönlichkeiten, die dem kindlichen Gemüthe leicht bedeutsam gemacht werden können, ja es treten

*) Die Hilfslehrer des Christenthums in einem ausführlichen Katechismus mit beigefügten Bibelstellen (Darmstadt, 1833.) S. 39.

**) Dreuttel Vorrede S. VI.

im **Grunde** alle **Worte**, welche Kindern vorgehalten werden, in so nahe Beziehung zu dem Einen, deß Name über alle Namen ist, daß jeder von ihm auszugehen, jeder zu ihm hinzurufen, mit ihm zu verbinden scheint; wie eindringlich müssen sie da bei rechter Behandlung werden! Damit hängt b) zusammen, daß in den Evangelien überall und in den Briefen sehr häufig der historische Hintergrund für die gegebenen Wahrheiten sich aufzeigen läßt, daß man bei vorgeschrittenen Schülern die äußern Umstände, unter welchen ein Wort gesprochen worden, nicht selten als bekannt voraussetzen kann; und dieser historische Hintergrund ist ein eng begrenzter, leicht überschaubarer, den der Lehrer mit geringem Farbenaufwande vor die Augen seiner Schüler mahlen kann. Daß Gleiches vom A. T. sich nicht sagen läßt, bedarf keines Beweises. — Aber dabei wird Niemand behaupten, daß dieses vernachlässigt oder entbehrt werden könne. Wer möchte die herrlichen Psalmenstellen missen, welche in allen Katechismen stehen? wer wünschte die Propheten nicht noch fleißiger benutzt? wer glaubte nicht, daß auch in den spätern historischen Büchern manches Goldkorn gefunden werden könne? Ja es müssen sogar Aussprüche des A. T's. vorgezogen werden, wenn die Gleiches aussagenden im N. T. entweder nur Wiederholungen alttestamentlicher Stellen sind oder hinsichtlich ihrer Form zum Einprägen weniger sich eignen. Und wie unentbehrlich sind für den Religionsunterricht Stellen des A. T's. bei der Lehre von Gott, seinem Wesen, Eigenschaften und Werken! — Eine Nebenfrage ist aber hierbei noch die: *ob und inwieweit man die Apokryphen des A. T's. benutzen dürfe?* Die erstere Hälfte der Frage ist bekanntlich in neuester Zeit noch von methodistischen Eiferern verneint und es sind die apokryphischen Bücher sogar aus manchen Bibelausgaben entfernt worden. Gewiß mit Unrecht. Es kommt schon im Allgemeinen viel darauf an, daß die Schüler jene Bücher als Brücke vom A. T. zum neuen würdigen lernen. Außerdem laden namentlich das Buch der Weisheit und das Buch Jesus Sirach wegen der gnomenartigen Fassung ihrer Gedanken zu fleißger Benutzung ein: sie geben fast durchgängig die Sprüche in der Form, wie sie für Spruchbücher die geeignetste ist, in bündigster Kürze, in scharfen Antithesen, als Worte eines wohlmeinenden Vaters an sein still aufhorchendes Kind. Es kommt nur darauf an, daß man jede Stelle, welche man auszuwählen geneigt ist, darauf ansieht, ob sie im Geiste des Gesetzes gedacht und eine Anwendung des Gesetzes auf einzelne Lebensverhältnisse ist, oder ob sie, was in jenen Büchern allerdings nicht selten verkannt, eudämomistische Motive geltend macht. Stellen der letzteren Art sind freilich streng auszuscheiden, da es von größter Wichtigkeit ist, daß in den kindlichen Seelen schon die Motive in ganzer Reinheit angelegt werden.

Aber 2) *das Doctrinale hat vor dem Historischen den Vorzug.* Man könnte zwar fragen, ob nicht, da die Religion wesentlich auf Thatschen ruht und, in subjectiver Beziehung, der Glaube an wunderbar große Thatsachen ist, das Historische wenn nicht ein Vorrecht, doch sicher ein unbestrittenes Recht habe, und ob also nicht, da selbst die wissenschaftlich gefaßte Religionslehre neben der Lehre das Leben müsse gelten lassen, der Schulunterricht die Verpflichtung habe, dem Historischen auch da sein Recht zu lassen, wo es sich darum handelt, den Kindern das Bibelwort in die empfängliche Seele zu legen? Man kann diese Frage bejahen, und doch wird man sich nicht entschließen könnrn, den eigentlichen Sprüchen die Hauptthatsachen der Offenbarungsgeschichte in kleinen Fragmenten einzureihen; — diese den kindlichen Gemüthern nahe zu bringen, und nicht blos in kleinen Fragmenten, das ist die Aufgabe der für die biblischen Geschichten bestimmten Stunden, und höhere Stufen haben in dieser Rücksicht ihre Pflicht erfüllt, wenn sie an das auf einer niedern Stufe Mitgetheilte fleißig erinnern und dasselbe nach Möglichkeit verinnerlichen. Deshalb wird man jedoch Stellen, wie 1. Mos. 1, 1. 1. Mos. 1, 26. f. 1. Mos. 2, 7. Matth. 1, 21. Luc. 2, 11. Matth. 28, 19. nicht streichen wollen; sie sind nicht aufgenommen als historische Bruchstücke, sondern weil das in ihnen Ausgesprochene eine Lehre, oder den Keim einer Lehre (Matth. 28, 19!) umschließt; ebenso kann man Stellen, die obwohl im Wesentlichen Lehrstellen, doch an bestimmte historische Verhältnisse erinnern und die Farbe einer gewissen Zeit an sich tragen, unter besondern Voraussetzungen gelten lassen, wie z. B. das von Ackermann (Evangelische Christenlehre in Bibelsprüchen S. 38) bei der Lehre von der göttlichen Weltregierung angeführte Wort des Jesaja 10, 5. 6. 12. 13. 15. Vergessen darf man freilich nie, was *Spruch* ist. Spruch aber kann doch nach dem Sprachgebrauche nichts Anderes sein, als ein in sich abgeschlossener, kurz gefaßter, eine höhere Wahrheit klar hinstellender Gedanke. Damit wäre, streng genommen, alles Historische ausgeschieden.

Schwer erscheint es, 3) zu vollständiger Anerkennung zu bringen: *Das Dogmatische hat vor dem Moralischen den Vorzug.* Es läßt sich einwenden, daß man ja doch im ersten Hauptstücke und allen beigegebenen Bibelstellen nur Moralisches haben könne, daß sogar beim zweiten Hauptstücke unwillkürlich immer wieder Moralisches angeknüpft werde, daß im dritten der Unterricht wieder, nur in anderer Weise, zur Moral zurückkehre, daß ferner die ganze Bergpredigt eine Perlenschnur moralischer Aussprüche sei, die man für den Unterricht zu verwenden gar nicht umhin könne daß die paränetischen Theile der apostolischen Briefe von jeher als eine reiche Fundgrube für die Spruchsammlungen angesehen worden u. s. w. Und wenn nun noch hinzugefügt würde, daß es von großer Wichtigkeit sei, den Schülern in das Leben einen rechten Vorrath von Lebensregeln höhern Stiles mitzugeben, damit sie in den Stunden der Versuchnng, wo andere Stimmen schweigen, als Gottesstimmen zum Herzen reden, schiene da nicht beinahe der obige Grundsatz in das Gegentheil umschlagen zu müssen? — Nun, die Sprüche moralischen Inhalt ganz in den Hintergrund zu drängen, daran kann Niemand denken; es wird oben auch nur behauptet, daß sie nicht in den Vordergrund zu ziehen sind und daß neben ihnen die Sprüche dogmatischen Inhaltes eine noch höhere Bedeutung haben. Der Glaube ist das Erste; das Leben ist das Zweite, ein Leben in Liebe und Treue. Und folgt nicht aus den Sprüchen, deren Inhalt die Objecte des Glaubens sind, sehr häufig die Anwendung auf das sittliche Leben wie von selbst, ja tritt sie nicht oft ausdrücklich, in Worten hin-

zu? — Außerdem läßt sich gewiß nicht läugnen, daß viele Sprüche moralischen Inhalts, welche in unsern Religionsbüchern sich eingebürgert haben, hinsichtlich des Schwunges und der Eindringlichkeit den meisten dogmatischen bei Weitem nicht gleichkommen. Man hat allzu oft, wie man die Pflichtenlehre selbst zu sehr zerspaltet, auch Sprüche für jedes dabei in Betracht kommende Lebensverhältniß beifügen zu müssen geglaubt, und so sind Stellen aufgenommen worden, wie 3. Mos. 19, 14. 2. Mos. 22, 3. 5. Mos. 27, 17. 19. Sir. 25. 12. 7, 27. Spchw. 12, 12. 19. 8; selbst Sir. 31, 23. findet sich bei Fischer. Es ist doch wirklich nicht zu glauben, daß in Sülern durch Einprägung solcher Stellen ein sittliches Gebilde könne angelegt werden. Das andere Extrem ist: daß man die Vorschriften für das christlich-sittliche Leben allein aus den Sätzen der Glaubenslehre ableiten und in engster Verbindung mit diesem behandeln will (so neulich wieder A. Schweizer), wobei die nothwendige Consequenz ist, daß sehr viele für die Schüler benutzbare Stellen unberücksichtigt bleiben. Dies zugeben, hieße: die auf besondere psychische Entwickelungen ruhende Selbstständigkeit der Moralität (s. d. Art.) und ebendamit auch der Sittenlehre, verkennen; hieße zugleich: die Bedeutung vieler Bibelsprüche moralischen Inhalts, welche als tausendfach erprobte Lebensregeln von Munde zu Munde gehn, für Regelung und Kräftigung des sittlichen Lebens übersehen. Die Hauptsache wird sein, daß wir durch Hervorhebung des Gediegensten die Schüler zu der Kenntniß bringen, wie es der Mühe werth und wohlgethan, in der Schrift ein heiliges Gesetzbuch anzuerkennen und es als treuen Begleiter auf die verschlungenen und trugvollen Lebenspfade mitzunehmen.

Innerhalb der gezogenen Linien hat nun unstreitig (um das Formelle zusammenzufassen), 4) das Kürzere vor dem Ausführlicheren, das Anschauliche vor dem Abstracten, das an sich Klare vor dem Dunkeln den Vorzug. Was nämlich a) die Kürze der Sprüche anlangt, so muß dieselbe im Allgemeinen darum gefordert werden, weil kurze Sprüche am besten dem Gedächtnisse sich einprägen. Indeß darf man dabei höhere Rücksichten nicht vergessen; man wird daher weder solche Stellen wählen, die so kurz gefaßt sind, daß sie für sich keinen vollständigen Sinn geben (z. B. Luc. 19, 28. bei Dreuttel), oder einen solchen erst durch eine beigefügte Parenthese erhalten (z. B. 5. Mos. 25, 16 bei Fischer), noch wird man längere Stellen, die als loci classici und sedes doctrinarum von Wichtigkeit sind (z. B. 2. Cor. 5, 18—21. 1. Cor. 11, 23—29) oder solche, die ungeachtet ihrer Länge aus andern Gründen behaltlich sind (z. B. Röm. 8, 31—39. Matth. 25, 34—40) entfernt halten wollen. Eben so einfach erscheint die Sache b) bei der Frage über die Anschaulichkeit. Sehr viele Sprüche treten ja in poetischer Ausdrucksweise dem Schüler vor die Seele. Wo man zu wählen hat, wird man nicht schwanken, ob etwa das sprechende Bild Hiob 14, 1 u. 2, oder die kältere Reflexion Psalm 39, 5 u. 6 vorzuziehen sei. Das besonders das Gleichnißartige eine besondere Beachtung verdiene, leugnet wohl Niemand. Die Gleichnißcombination im weitern Sinne ist ja eine der ersten Thätigkeiten der aufstrebenden Kindesseele, und wie sollte es ihr daher nicht willkommen und förderlich sein, wenn das von Außen ihr Nahetretende in ähnlicher Fassung gegeben ist! Da ist nun klar, daß beim Religionsunterrichte alles in gleichnißartiger Form Gegebene, (nicht also blos die Parabeln Jesu), beim Kinde die rechte Empfänglichkeit und mancherlei verwandte Gebilde vorfinden wird, daß also auch diejenigen Sprüche, wo die Wahrheit in einem, wenn auch vielleicht nur angedeuteten, Gleichnisse gegeben ist, eine besonders gute Statt finden werden. Kaum läßt sich ein Widerspruch denken bei der Forderung, daß die Sprüche c) klar und verständlich sein sollen, am wenigsten, wenn man hinzufügt, es müsse diese Rücksicht in demselben Maße wahr genommen werden, als die Sprüche für tiefere Stufen des Religionsunterrichts bestimmt sind. Aber welche Wahrheiten sind Kindern klar und verständlich? Nur diejenigen, für welche sie intellectuell vorgebildet sind, denen sie also eine Summe verwandter Anschauungen, Vorstellungen, Begriffe, im Unterrichte oder im Leben gewonnen, entgegenbringen können. Ueberdies ist gar sehr zu beachten, daß die in den Bibelsprüchen gegebenen Wahrheiten zum Theil auf Anschauungen und Vorstellungen ruhn, welche der kindlichen Seele, die in ihrer sonstigen Thätigkeit ganz andere bildet, vielleicht fremdartig sind und nur allmählig mit den übrigen psychischer Entwickelungen sich ausgleichen. Da möchte auch bei vielen andern, nach Form und Inhalt einfachern, Sprüchen eine erneute pädagogische Prüfung rathsam sein. Daß solche Stellen, über welche die Exegese noch zweifelhaft ist oder deren Wortlaut in der Uebersetzung nicht ganz dem Sinne des Grundtextes entspricht, möglichst zu umgehen sind, versteht sich von selbst; nur muß man dabei nicht Ausdrücke wie Joh. 8, 46, wo Luthers Uebertragung durch Tholuck's und Lücke's Expositionen hinreichend gerechtfertiget ist, ausscheiden wollen. — Hieran knüpft sich nun aber die Frage: in wieweit kann und darf das Lehrbuch schon durch Parantheſen zur Verdeutlichung beitragen. Ueber diese und verwandte Puncte soll das Nähere in dem Art. Verständlich gegeben werden.

Bei der Frage über die Auswahl kommt schließlich noch die Unterscheidung in Lehrsprüche und Lernsprüche in Betracht. Mehre Verfasser von Religionsbüchern haben einen solchen Unterschied gemacht, und zwar entweder so, daß sie die von den Schülern zu lernenden Sprüche ausgedruckt unter die Paragraphen gesetzt, die außerdem noch zu weiterer Benutzung beigegebenen diesen eingefügt; oder so, daß sie beiderlei Sprüche ausgedruckt unter die Paragraphen zusammengereiht und erstere durch gesperrte Schrift ausgezeichnet haben. Aber es kann dabei kaum ausbleiben: der Lehrstoff so dargeboten, erscheint dem Schüler zerrissen, und es gehört eine hohe didactische Gewandheit von Seiten des Lehrers dazu, wenn er auch nur den Fähigeren so viele lose Stücke zu einem Ganzen verbinden soll. Die gewöhnliche Folge ist, daß die Mehrzahl der Schüler in das Lehrbuch sich nicht hineinfindet, noch weniger es lieb gewinnt und als ein Vademecum aus der Schule in das Leben mitnimmt. Wenn irgendwo so ist beim Religionsunterricht mit größter Aufmerksamkeit darauf zu sehen, daß dem Schüler nur vorgehalten werde, was sie fassen, dessen sie sich innerlich bemächtigen können, und es ist viel besser, daß sie einen beschränkten Stoff durch und durch

sich aneignen, als daß sie in der Beschäftigung mit einem Materiale, das sie nicht verarbeiten können, ermüdet und abgestumpft werden. Damit wird nur Luthers Rath wieder aufgenommen *): Primo omnium hoc cavebunt concionatores, ne subinde alio atque alio modo vel decalogum, vel dominicam orationem, vel symbolum apostolicum, vel etiam Sacramenta proponant, sed ut perpetuo eadem utantur forma in his proponendis et explicandis vulgo. Ideo autem hoc do consilium, quod sciam, non posse feliciter doceri simpliciores homines et qui natu minores sunt, quam una atque eadem forma saepius proposita et repetita. Quod si jam isto, jam alio modo eadem proponas, facile perturbantur simpliciores animi, et fiet, ut pereat omnis opera, quam in docendo ponis. Warum nun also nicht, wenn der Katechismus der Reformation für die Bedürfnisse und Ansprüche der Gegenwart nicht mehr ausreicht, einen rein biblischen, d. h. nur aus Bibelsprüchen zusammengesetzten Katechismus **)?

S. die Art. Bibel, Bildung — frühe religiöse, Erziehung — religiöse, Geschichte — biblische, Religionsgeschichte.

Wenden wir uns zum zweiten Theile unserer Betrachtung.

B. Lehrgang.

Die Lehrgänge beim Religionsunterricht lassen sich alle auf zwei Stufen reduziren: Geschichte und Lehre. Was nun die erstere anlangt, so können wir wieder auf die ausführlichen Artikel Geschichte — biblische verweisen; und wenden uns zur zweiten.

Wir nehmen also an, es sei bei einer Schule von drei Classen in der untersten der Anschauungsunterricht bemüht gewesen, in den Kleinen eine Summe von religiösen und sittlichen Anschauungen, Vorstellungen, Gefühlen zu bilden, in der mittlern die biblische Geschichte durchzugehen und zu einem sichern Eigenthum der Kinder zu machen; oder es sei in einer Schule von vier Classen nach dem vorbereitenden Anschauungsunterrichte in der vierten, die biblische Geschichte des alten Testaments in der dritten, die des neuen Testaments in der zweiten behandelt worden; oder es sei in Schule von fünf und sechs Classen einer Vorbereitungen die fünfte oder fünfte und sechste, der biblischen Geschichte die vierte und dritte zugetheilt worden; überall wird ein mehr oder weniger systematischer Unterricht auf diesem Grundlager sich erbauen, seine Aufgabe und sein Geschäft wird es sein, die bei der Betrachtung der heiligen Geschichte vereinzelt gewonnenen Lehren im Zusammenhange durchzugehen. Dazu werden eine oder zwei Classen bestimmt sein. Hat man deren zwei, so wird die eine als grundlegender Cursus, die andere als wiederholender und ergänzender Cursus betrachtet werden können; in jener wird die Lehre von Gott und seinen Werken, die Lehre von Menschen und der Sünde ausführlich, — die Lehre vom Erlöser und der Erlösung dagegen mehr in Umrissen darzustellen sein, während in der obersten Classe die beiden ersten Theile der Religionslehre nur repetendo durchgegangen, die Christologie aber, mit Einschluß der Lehre von der Kirche, von den Gnadenmitteln und dem ewigen Leben, mit möglichster Ausführlichkeit und Genauigkeit entwickelt wird. Damit ist der beste Uebergang zum Confirmationsunterrichte gebildet. — Denzel hat folgenden Lehrgang vorgeschlagen. Einleitung. Die heilige Schrift, die Quelle aller christlichen Erkenntniß von Gott und göttlichen Dingen. A. Der Glaube der Christen. I. Die Lehre von Gott. 1) Ist ein Gott? 2) Kann es mehr als Einen Gott geben? 3) Wer ist der Gott, an den du glaubst? (Eigenschaften). 4) Wo — in welchen Thatsachen göttlicher Wirksamkeit offenbaren sich die herrlichen Eigenschaften deines Gottes? 5) Giebt es höhere Geister als die Menschen sind? II. Die Lehre vom Menschen. 1) Worin besteht die Würde der menschlichen Natur? 2) Ist der Mensch noch so rein und unschuldig, wie er aus den Händen Gottes kam? 3) Was ist Sünde, und was sind ihre Folgen? III. Die Lehre von Jesu Christo, dem Weltheilande. 1) Woher kommt Hülfe dem sündigen Menschen? 2) Wer ist der, welcher in die Welt gekommen ist, um dir Leben und Seligkeit zu erwerben? 3) Welche Verdienste hat sich dieser Gottes- und Menschensohn um dich und die Menschheit erworben? 4) Welchen Segen verdankst du dem Tode Jesu? 5) Ist dein Heiland im Grabe geblieben? 6) Worin bestehn die herrlichen Wirkungen der Auferstehung Jesu und seines Hingangs zum Vater? IV. Die Lehre vom Geiste Gottes und von der Heiligung. 1) Was ist von Seiten des Menschen nöthig, wenn die Absicht Gottes zu seiner Beseligung an ihm erreicht werden soll? 2) Wo findet der Mensch Hülfe, wenn es ihm an Kraft zum Guten gebricht? 3) Wie und wodurch wirkt in uns Gottes Geist? 4) Welches ist die Verbindung, in welcher die wahren Christen mit ihrem Herrn und Heiland stehn? 5) Welches ist das äußere Band, das die Christen unter einander vereinigt? 6) Durch welche heilige Handlung geschieht die Aufnahme in die Gemeinde? 7) Wozu hat der Erlöser das heilige Abendmahl eingesetzt? V. Die Lehre von der Unsterblichkeit und dem ewigen Leben. 1) Wie betrachtet der Christ den Tod? 2) Können wir der Fortdauer unsers Geistes gewiß sein? 3) Wird unser Geist wieder einen Körper erhalten? 4) Was haben wir in jenem Leben zu erwarten? B. Lehren christlicher Weisheit und Tugend. (Nach der gewöhnlichen Eintheilung der Pflichten). Bei zwei Classen würde also in der einen die Glaubenslehre, in der andern die Sittenlehre zu behandeln sein, hier mit Wiederholung der Glaubenslehre. — Da nun aber in dem zuerst angeführten Lehrgange der Sittenlehre gar nicht selbstständig vorkommt, in dem von Denzel die Letztere die Zeit unmittelbar vor dem Confirmationsunterricht ausfüllt, welcher doch gerade eine recht gründliche Behandlung der Kernlehre des Christenthums als zunächst vorausgehend wünschen muß; so scheint in der That schon deshalb — von andern Gründen hier gar nicht zu reden — der Gang des alten Lutherkatechismus der Beste zu sein; namentlich wenn man die zur Ergänzung und Erweiterung hinzugegebenen Sprüche so zweckmäßig ordnet, wie Ackermann in den bereits angeführten Büchlein gethan habe. Wir setzen auch diesen Lehrgang zur Vergleichung her. Einleitung. Wich-

*) Vorrede zum kleinen Katechismus. Libri Symbol. ed. Hase. p. 360.

**) Es sei hier nur an den Versuch von Denzel, Ackermann und Kell erinnert. Außerdem vgl. Sächs. Kirchenzeitung 1841. Nr. 12 ff. Auch Mad. Necker de Saussure in ihrem vortrefflichen Buche: die Erziehung des Menschen Thl. 2. S. 247 ist dieser Ansicht.

eigkeit und Werth der Religion. Entstehung der Religion im menschlichen Gemüth und durch Gottes Herablassung. Natürliche und geoffenbarte Religion. Unzulänglichkeit der Erstern. Wesen der wahren Religion. Quelle der Religionslehre; die Bibel. Eingebung, Weissagung. Die beiden Haupttheile und Hauptpersonen der Bibel. Erstes Hauptstück. Allgemeine Gültigkeit des Sittengesetzes; das Gewissen. Hauptinhalt der 10 Gebote. Die einzelnen Gebote. Zweites Hauptstück. Nothwendigkeit und Wichtigkeit des Glaubens. Wesen und Begriff des Glaubens. Entstehung des Glaubens. Leichtgläubigkeit, Aberglaube. Kleinglaube, Zweifel, Unglaube. Glaubensbekenntniß, Uebereinstimmung im Glauben. Glaubensinhalt. 1. Artikel. Dasein und Wesen Gottes. Gotteslängnung, Vielgötterei. Gott der Vater. Gott der Schöpfer. Eigenschaften Gottes. Herrlichkeit der Welt; Himmel und Erde. Die Geisterwelt. Der Mensch. Einrichtung und Erhaltung der Welt. Lebenserhaltung; Tod. Regierung der Welt; Vorsehung. Zweifel an der göttlichen Weltregierung. Ergebung und Vertrauen. Lobpreisung Gottes. 2. Artikel. I. Die Person des Herrn. II. Das Werk des Herrn. III. Das Reich des Herrn. 3. Artikel. I. Das Wesen des heiligen Geistes. II. Das Wirken des heiligen Geistes: 1. Heiligung der Welt. 2. Heiligung der Menschen. Drittes Hauptstück. Begriff und Ursprung des Gebets. Beschaffenheit des wahren Gebets. Segen des Gebets. Die einzelnen Bitten. Viertes, fünftes, sechstes Hauptstück. Wo die ganze Katechismuslehre auf zwei Classen vertheilt werden kann, würde der einen die Einleitung, das erste Hauptstück und vom zweiten der erste Artikel, der andern das Uebrige zuzutheilen sein.

In den Kreis des Religionsunterrichts für obere Classen zieht Denzel auch 1) die religiöse Naturbetrachtung und 2) die religiöse Geschichtsbetrachtung (Religionsgeschichte), damit Alles in Welt und Leben unter dem religiösen Gesichtspunct gefaßt werde. Beide sollen zugleich den Katechismusunterricht stützen und dessen Verbindung mit dem wirklichen Leben vermitteln. Die Darstellung der erstern Parthie nun, wie sie D. gegeben, darf als eine meisterhafte Arbeit bezeichnet, allen strebenden Lehrern als das Muster einer Anleitung empfohlen werden; über die Religionsgeschichte hat der vorige Artikel das Nöthige gegeben.

Wir gehen C. zur Lehrform über.

1. Behandlung des Katechismus und der Bibelsprüche. Auch hierbei dürfen wir in Bezug auf die Lehrmethode der untern Stufen auf die oben genannten Artikel verweisen, und sprechen uns dafür ausführlicher über noch nicht Behandeltes aus. Da wir einen biblischen Katechismus für den zweckmäßigsten halten; so liegt es uns ob, die Handhabung desselben genauer zu bestimmen.

Es kommt aber hierbei Zweierlei in Betracht: Erklärung und Einprägung. Beide sind gleich wichtig; und beide unzertrennlich von einander. Früher glaubte man Alles gethan zu haben, wenn man die Sprüche von den Kindern hatte einlernen lassen, und in den Volksschulen bestand der ganze Religionsunterricht oft genug eben nur im Einprägen des Katechismus und der dazu gehörigen Bibelstellen, auch die Gymnasien thaten häufig nichts weiter und thaten zuweilen selbst dies nicht. Gegenwärtig scheint man die Erklärung der Sprüche für die Hauptsache zu halten, zum Theil noch in Folge des früher sehr gewöhnlichen Vorurtheils, daß dasjenige, worüber die Kinder Worte machen können, von ihnen auch verstanden und ein unverlierbares Eigenthum der Seele geworden sei. Andere meinen wohl auch, es komme, wenn nur die Wahrheit selbst begriffen und aufgefaßt worden sei, sogar viel auf wörtliches Einprägen der Bibelstellen nicht an: habe der Schüler nur die Sache, so könne er die Form schon entbehren.

Aber keine Einseitigkeit! Wenn Kinder Unverstandenes zu lernen gezwungen worden; so behalten sie es entweder gar nicht im Gedächtniß, oder es wirkt mißverstanden als hemmende, irreleitende Macht in ihrer Seele fort. Es tritt das flüchtig und ohne Liebe Aufgenommene mit dem in der Seele schon Vorhandenen entweder gar nicht in Verbindung; oder verknüpft sich doch nur lose damit, ja es bildet sich wohl gar ein bestimmteres Unlustgefühl aus, wie ein solches stets hervorgerufen wird, wenn der nahe gekommene Reiz die Seele nur obenhin bewährt. — Aber auch der andere Fall, daß das Unverstandene als hemmende, irreleitende Macht in der Seele fortwirkt, ist so gar selten nicht. Die Kinder haben das ganz natürliche Bedürfniß, sich Gedanken zu machen über das von ihnen Gelernte, und so entstehen dann und wann die wunderlichsten Mißverständnisse, welche dann lange sich erhalten und vielleicht spät noch zur Ueberraschung eines Lehrers wieder hervortreten, oder; wenn der Schüler auch in der Folge zum wichtigen Verständnisse gelangt, immer wieder unwillkürlich sich verdrängen.

Also Erklärung! Sie ist in der Regel nöthiger, als man glaubt. Man nehme z. B. Röm. 12, 14: „Segnet, die euch verfolgen; segnet, und fluchet nicht." Werden die Kinder nicht aufmerksam gemacht; so sprechen sie unbedenklich; segnet und fluchet nicht, und merken sich wohl auch die Worte in diesem Wiedersinn. Oder Matth. 22, 16: „Wir wissen, daß du wahrhaftig bist und lehrst den Weg Gottes recht." Leicht nehmen sie hier den Ausdruck Weg Gottes in dem Sinne, wie er Jes. 55, 8. Röm. 11, 33 gebraucht ist, während dieselbe doch an die genannten Stelle, wie Apostelgesch. 18, 26 den Weg und Wandel bezeichnet, welchen Gott den Menschen vorgezeichnet hat.

Bei vielen andern Stellen verhehlt sich Niemand, daß eine Erklärung nothwendig sei. Die Erklärung ist aber entweder eine Worterklärung oder eine Sacherklärung. Auch die erstere ist keineswegs unwesentlich: oft hängt von der genauern Bestimmung eines Wortes das Verständniß eines ganzen Satzes ab. Man muß nur immer sich gegenwärtig halten, daß der Kreis der dem Kinde geläufigen Begriffe noch sehr eng ist und namentlich die abstracteren Ausdrücke von ihm noch gar nicht scharf geschieden werden; daß es also in steter Gefahr schwebt, das nur scheinbar Verwandte zu vermischen, Inneres äußerlich zu fassen, allgemeine Beziehungen auf specielle Verhältnisse überzutragen, alterthümliche Worte falsch zu deuten. In vielen Fällen reicht eine beiläufige Bemerkung des Lehrers hin; eine genauere Erklärung ist aber bei den Bezeichnungen der wesentlicheren Begriffe nöthig, und hier geht die Worterklärung eigentlich schon in Sacherklärung über.

Was nun diese anlangt, so springt in die Augen,

daß der Unterricht außerordentlich vereinfacht wird, wenn demselben ein Bibelkatechismus zu Grunde liegt. Dann fällt die Erklärung der Sprüche und die Entwickelnng der christlichen Wahrheit zusammen. Wo dagegen jener oben characterisirte Dualismus von Lehrsätzen und Bibelsprüchen besteht, da ist der Lehrer zu einer doppelten Erklärung genöthigt, und seine Aufgabe wird in dem Maaße schwieriger, als die Sprache der Lehrsätze von der Bibelsprache abweicht. Man denke sich nur: im Lehrsatze: Unsterblichkeit, und im Spruche: Leben und unvergängliches Wesen: im Lehrsatze: Selbstbeherrschung; im Spruche: welche Christo angehören, die kreuzigen ihr Fleisch sammt den Lüsten und Begierden; im Lehrsatze: Selbstständigkeit; im Spruche: wer beharrt bis an's Ende, der wird selig; im Lehrsatze: Tugend, Tugendeifer; im Spruche: die Liebe ist des Gesetzes Erfüllung. Die nothwendige Folge ist immer, daß der Lehrer beide Seiten nicht recht zusammenbringt und die Schüler nicht wissen, woran sie sind, woran sie sich halten sollen. Es ist eine lächerliche Einbildung, zu glauben, daß man mit den Terminis der Populärphilosophie die Wahrheiten schärfer bestimme, als mit den Ausdrücken der Bibel, die wahrlich aus der reichsten und tiefsten Lebenserfahrung heraus geboren worden sind und jedem Gemüthe, welches reicher ist an christlicher Erfahrung, so treffend erscheinen, daß jene modernen Ausdrücke daneben wie dürres Laub erscheinen. Weg mit ihnen! Sie verdecken das edle Gold.

Aber — so fragen Bedenkliche — die vielen bildlichen Ausdrücke der Bibel? Müssen diese nicht wenigstens mit abstracteren vertauscht, muß das in dichterischer Hülle Gebotene nicht von derselben gelöst und verstandesmäßig gefaßt werden? Dagegen stellen wir die Frage: haben denn etwa Moses und Christus, Propheten und Apostel jene Hülle willkürlich um die von ihnen verkündigte Wahrheit gelegt, oder hat nicht die Wahrheit überall, indem sie aus ihrem Herzen sich drängte, die Form sich selbst geschaffen? und schafft nicht immerdar jeder urkräftige Gedanke die Form sich selbst, und die entsprechendste? — O wie wiegt doch Davids Wort: „Der Herr ist mein Hirte, mir wird nichts mangeln," eine lange Predigt auf! Wer vermag die Sehnsucht nach Gott und das Bewußtsein, daß wir nichts sind ohne ihn, wahrer und treffender zu bezeichnen, als es geschehen ist, in der kurzen Bitte: „Herr, neige deine Ohren und erhöre mich, denn ich bin elend und arm."

Aber die Schüler werden Bild und Wahrheit verwechseln, — sagen die Bedenklichen weiter. So ganz gedankenlos sind Kinder nicht. Habt ihr noch keine Parabel mit ihnen betrachtet? Da hat wohl jeder Lehrer schon die Erfahrung gemacht, wie leicht Kinder das durch ein Gleichniß Veranschaulichte auffassen, wie bald sie sich in die Erzählung hineinfinden und in dem Leben derselben ein höheres Leben angedeutet finden. Und da, wo die Vergleichung noch einfacher sich darstellt, sollten die Schwierigkeiten so groß sein? Man nehme etwa Psalm 23, 4. Joh. 8, 12. Röm. 13, 12! —

Aber gar keine Erklärung? Nun, meistens treten ja doch den Schülern Bilder entgegen, die mit der sie umgebenden Wirklichkeit vollkommen harmoniren. Es wird also nur darauf zu sehen sein, daß das Bild nur scharf und bestimmt ins Auge gefaßt und das Verhältniß desselben zu dem dadurch veranschaulichten Gedanken richtig aufgefunden werde. Dieses Verhältniß aufzufinden, ist regsameren Schülern immer eine große Freude, und der Lehrer erhält von solchen manchmal Bemerkungen, die er nicht erwartet hätte. Es sei z. B. Matth. 7, 13 u. 14 zu erklären. Wie bestimmt treten hier ide Gegensätze des schmalen und desbreiten Weges, der engen und weiten Pforte aus einander, und wie leicht wird es dem Schüler, in demschmalen Weg und der engen Pforte, die Schwierigkeiten welche mit dem Gelangen zum Himmelreiche verbunden sind, zu erkennen, in dem breiten Wege und der weiten Pforte aber die Leichtigkeit zu sehen, mit welcher die Menschen durch Thorheit und Sünde in das Verderben gerathen! Vgl. Joh. 6, 35. — Röm. 12, 4—6. — 1. Cor. 3, 16. 6, 19. — 1. Cor. 13, 1. — 2. Cor. 5, 1. — 2. Cor. 9, 6. — Gal. 6, 8. — Ephes. 4, 22—24. — 1. Petr. 4, 10. — 2. Petr. 1, 19. Doch hüte man sich, daß man den bildlichen Ausdruck nicht gar zu sehr preßt; derselbe ist zuweilen so zarter Natur, daß er nicht von jeder Hand eine Erklärung verträgt.

Gerechter könnten die Bedenklichkeiten erscheinen bei Sprüchen, wo das Bild selbst nicht sofort deutlich ist; wir meinen solche Stellen, welche ihr Bild aus Gebräuchen und Lebensverhältnissen genommen haben, die den Kindern und der Gegenwart fern liegen und die erst durch eine archäologische Belehrung vollkommen verständlich werden. Hieher gehören zuerst alle diejenigen Sprüche, welche mit ihrem Bilde an den Opferritus der Israeliten sich anschließen, und also zum Theil solche, die das Innerste der christlichen Lehre, Erlösung und Versöhnung, betreffen. Wollen wir sie weglassen, nachdem einmal der Kern christlicher Wahrheit in dieser Form ausgeprägt worden ist? Wir wollen es, — wenn Jemand etwas Bezeichnenderes dafür geben kann; sonst müssen wir doch an Stellen wie 1. Petr. 1, 18. 2, 24. — Ebr. 9, 15, 28. — 2. Cor. 5, 21 festhalten. Gewiß ist dieser Punct einer von denen, welche einmal einer recht genauern und allseitigen (psychologischen) Erörterung unterworfen werden möchten. — Aber dann kommen hier auch solche Bibelworte in Frage, die auf specielle Lebensverhältnisse des alten Morgenlandes Rücksicht nehmen. Z. B. Ps. 27, 5. wo man gleichsam als Hintergrund das ganze Nomadenleben hat. Vgl. Röm. 6, 3 u. 4. — Phil. 3, 12—14. — Ephes. 6, 10 ff. — 1. Cor. 13, 12. Indeß sind darunter manche so köstliche, daß man sie um keinen Preis im Religionsunterrichte missen möchte; man wird vielmehr bemüht sein, das zum Verständniß des Bildes Nöthige beizufügen, so lange nicht zu besorgen ist, daß die Erklärung störende Nebengedanken erwecken und von der Wahrheit selbst ablenken könne.

Also lassen wir die Bilder unverletzt; Abstractionen sind für Kinder nichts. Und ist nicht am Ende Alles, was wir vom Uebersinnlichen aussagen, immer nur scheinbar Abstraction, nur bleicheres Bild und immer wieder Bild? Wollen wir uns einreden, daß grade nur das Abstracte die entsprechendste Bezeichnung für das Unendliche und Unaussprechliche sei? Und vergessen wir beim Unterrichte namentlich das Eine nicht: wir haben unsre Schüler nicht mit dem auszu

rüsten, was vor dem kalten Logiker besteht, sondern was die Wahrheit immer als Leben vorhält. Dazu aber helfen die Sprüche, grade in der Form, wie wir sie haben, trefflich.

Einzelne Ausdrücke berühren so ganz das Allerheiligste des Christenglaubens, daß sie die sorgfältigste und eindringendste Erklärung in Anspruch nehmen und der Unterricht immer wieder auf sie zurückkommen muß. Aber grade diese sind auch von der Art, daß sie, einmal recht erklärt, dem Verstande und Gemüthe bleiben. Man denke an die bedeutungsreichen Worte Knechtschaft, Erlösung, Freiheit, Kindschaft.

Noch Eins aber darf bei der sachlichen Erklärung der Sprüche nicht unberücksichtiget bleiben: der Zusammenhang. Damit soll natürlich nicht gesagt sein, daß bei jedem einzelnen Spruche der Zusammenhang erörtert werden müsse; dies würde einen andern und hier wichtigern Zusammenhang, den des Unterrichts selbst, aufheben. Auch hörten dann im Grunde die Sprüche auf, Sprüche zu sein. Ueberdies sind ja, wie schon oben berührt wurde, sehr viele Sprüche von der Art, daß sie ursprünglich schon als kleine Ganze sich darstellen; manche sind so beschaffen, daß großer exegetischer Scharfsinn nöthig ist, den Zusammenhang derselben mit dem Vorhergehenden und Folgenden aufzufinden. Aber doch scheint beim Unterrichte dies geschehen zu können. Es wird in einzelnen Fällen lehrreich sein, die Fragen beantworten zu lassen: wer hat dies Wort gesprochen und an wen ist es gerichtet? unter was für Umständen ist es gesprochen? welche Wirkungen hat es gehabt? Bei Beantwortung solcher Fragen wird zuweilen den Schülern eine reiche Partie der biblischen Geschichte zum Bewußtsein gebracht, und es fällt davon auf den Spruch selbst ein wohlthätiges Licht; dieser erhält dadurch für den Schüler vielleicht eine höhere Bedeutung und haftet nun wohl auch besser im Gedächtnisse, da er sich an schon Bekanntes anschließt. Aber solche Fragen dürfen nur gelegentlich gethan werden, und den Gang des Unterrichts nicht wesentlich unterbrechen.

Sind die Bibelsprüche in solcher Weise erklärt; so müssen sie den Schülern anziehend geworden sein, und sie werden ein Bedürfniß fühlen, sie fest sich anzueignen, ja sie werden vielleicht bei solcher Erklärung schon Eigenthum des Gedächtnisses geworden sein. Jedenfalls kann nun die Mühe des Einprägens nicht mehr groß sein, und der Lehrer wird niemals den Aerger haben, die schönsten und erwecklichsten Stellen ruckweise und stückweise hersagen zu hören, wie es fast unausbleiblich ist, wenn die Sprüche als Nebensache behandelt werden. Es versteht sich aber von selbst, daß der Religionslehrer auch jetzt alle die Vorschriften zu befolgen hat, welche im Allgemeinen für die Gedächtnißbildung aufgestellt werden. Diese hier zu wiederholen wäre überflüssig. Wir beschränken uns darauf, nur einen Punct noch zur Sprache zu bringen, welcher nicht allgemein beachtet zu werden scheint. Man stelle bei dem sogenannten Ueberhören der Sprüche, Fragen, auf welche die gelernten Sprüche als Antworten folgen müssen. Hierdurch nöthigt man die Schüler, des Inhalts der einzelnen Sprüche sich klar bewußt zu werden und gewöhnt sie zugleich, daß sie zugleich, daß sie später im Leben, wo sie veranlaßt werden für gewisse Wahrheiten oder Lebensverhältnissen ein Bibelwort zu geben, ein solches gleich in Bereitschaft zu haben. Zur Abwechslung kann der Lehrer zuweilen das Behandelte in einer zusammenhängenden Ansprache an seinen Schülern vorüberführen, wobei er dann diese so in Anspruch nimmt, daß er sie an die Puncte, wie die Sprüche eintreten müssen, die Rede fortsetzen läßt.

Was nun 2. über die speciellern Lehrformen, über die akroamatische und katechetische Lehrmethode, zu sagen wäre, dies dürfen wir hier zurückhalten, da diese Gegenstände schon in besonderen Artikeln ihre Würdigung gefunden haben.

Ueber Benutzung und Behandlung der Kirchenlieder zur Hebung und Belebung des Religionsunterrichts s. d. Art. Gesangbuch. Vgl. noch Noack Beiträge zur Pädagogik und Didaktik 1. Heft, S. 215 f. —

Wir haben über die Bedeutung des Religionsunterrichts überhaupt keine Betrachtungen vorausschicken mögen. Welche Bedeutung aber die Persönlichkeit des Religionslehrers habe, und was man von einem solchen zu fordern berechtigt sei, dies führen wir noch etwas weiter aus mit den Worten eines sehr verdienstvollen, nun verewigten Gymnasialpädagogen. „Dieser Lehrer muß, wo möglich, mehr als jeder andere wahrhaft und durch und durch christlich fromm sein, — wo möglich, sage ich, ob ich gleich nicht einsehe, wie die andern Lehrern weniger möglich sein sollte. Er muß nicht blos von ganzem Herzen glauben, was er lehrt, sondern auch stets ein solches Leben führen, wie es mit seiner Lehre genau übereinstimmt. Seinen Glauben kann und soll er frei bekennen, aber nicht zur Schau tragen; seine Mangelhaftigkeit und Sündhaftigkeit bei sich selber fühlen, aber sich nicht mit diesem Gefühle brüsten. Ein System muß er haben, sonst würde er wie ein schwankendes Rohr erscheinen, das weder sich selbst, noch seinen Lehrbefohlenen, einen sichern Stützpunct gewähren könnte. Uebereinstimmung mit sich selbst, eine feste Haltung, strenge Ordnung und lichtvolle Darstellung in die Lehren des Evangeliums vermögen allein Zustimmung und frommes Vertrauen bei den jungen Zuhörern zu erwecken und zu unterhalten; aber dieses System darf nie in dem Grade abgeschlossen oder zugeschnürt erscheinen, daß es alles Wachsthum und alle Freiheit im Denken, Forschen und Glauben ausschlösse, es darf ebenso wenig als Parteisache polemisch hervortreten für irgend einen menschlichen Namen oder für irgend eine Faktionsfarbe. Das Ansehen eines Religionslehrers aber wie jedes Lehrers ruht hauptsächlich auf der allgemeinen und herrschenden Meinung seiner Schüler von seiner persönlichen Lehrfähigkeit und Lehrweisheit, von seiner Amtstreue, von der Unbescholtenheit seines Wandels, von der Reinheit und Biederkeit seiner Gesinnung, von der unparteiischen Gerechtigkeit und besonders von seiner väterlichen Liebe zu allen seinen Zöglingen. Schön ist's, wenn dies Alles beisammen ist; aber die Hauptsache bleibt doch immer die Liebe, und der Glaube an diese Liebe. Denn wenn ein Lehrer auch mit Menschen- und mit Engelzungen redete und hätte die Liebe nicht, so wäre er ein tönend Erz nnd eine klingende Schelle." Lehmann. Das Evangelium in Gymnasien. (Leipzig 1835.) Seite 52 ff.

D. Literatur.

Die Literatur für den Religionsunterricht ist überreichlich; man findet Vorzügliches, Gutes, Mittelmäßiges, Schlechtes in dichtem Gedränge. S. Hergangs Handbuch der pädagogischen Literatur S. 85. Alles neu Erscheinende auch nur zu notiren, gehört zu den Unmöglichkeiten.

1) Biblische Theologie. J. C. Ewald Die Religionslehren der Bibel, aus dem Standpuncte unserer geistigen Bedürfnisse betrachtet. Stuttgart 1812. 2 Thle. (2 Thlr. 10 Ngr.) W. M. L. de Wette Bibl. Dogmatik alten u. neu. Testaments. 3. Aufl. Berlin 1831. (2 Thlr. 5 Ngr.) L. F. O. Baumgarten-Crusius Grundzüge der bibl. Theologie. Jena 1828. (1 Thlr. 26½ Ngr.) D. G. C. v. Cölln bibl. Theologie. Leipzig 1836. 2 Thle. (bis jetzt das Hauptwerk).

2) Populäre Dogmatik. A. H. Niemeyer Handbuch f. christl. Religionslehrer. 1. Thl. Popul. u. pract. Theologie od. Methodik u. Materialien d. christl. Volksunterrichts. 7. Aufl. Halle 1829. G. J. L. Neuß System der reinen popul. pract. christl. Religions- u. Sittenlehre. 2 Thle. (der 2. in 2 Abth.) Leipzig 1820. (5 Ngr.) J. H. Fritsch Handb. d. pract. Glaubenslehre d. Christenthums z. Erweckung einer zweckmäßigen u. fruchtbaren Behandlung derf. Magdeburg 1816 f. (8 Thlr. 20 Ngr.) K. G. Bretschneider Die religiöse Glaubenslehre nach der Vernunft u. Offenbarung f. denkende Leser dargestellt. Halle 1843. (1 Thlr. 26 Ngr.) Pract. Handb. d. christl. Lehre nach d. Augsburger Confession. Zur Erbauung u. z. Unterrichte u. s. w. 2 Thle. Braunschweig 1843. (1 Thlr. 22½ Ngr.)

3) Methodisches. Ad. Moraht Verf. einer Methodik d. Religionsunterrichts. 1. Abth. Stufengang d. Entwickelung d. relig. Anlagen im Menschen. Halle, Ruff jun. 1833. 2. Abth. Merseburg, Weidmann. (1 Thlr.) J. W. Dannemann Ueber den Religionsunterricht in Volksschulen. Winke für denkende Lehrer. Hannover 1834. (7½ Ngr.) Ed. Hoppe Anweisung z. christl. Religionsunterricht für Schul- und Hauslehrer. 1. Bd. Leipzig 1835. (22½ Ngr.) Bormann in Diesterwegs Wegweiser Bd. 1. Noack Beiträge Hft. 1. J. A. H. Hoffmann Methodik u. Materialien der popul. christl. Religionsunterrichts. Leipzig 1839.

4) Lehrbücher. a) für den Gebrauch des Lehrers: K. F. Horn Handb. f. Landschullehrer, z. Beförderung eines zweckmäßigen Gebrauchs des Herderschen Katechismus. 2 Thle. 3. Aufl. Leipzig, Böhme 8. (2 Thlr. 22½ Ngr.) W. Harnisch Entwürfe u. Stoffe zu Unterredungen über Luthers kleiner Katechismus. Ein Hülfsbuch f. Lehrer im evangelischen Christenthum. 2 Thle. Halle, Antou 1837. 2. Abth. (2 Thlr. 15 Ngr.) Fr. Fricke Commentar z. d. Luth. Katechism. Ein Handbuch f. Schullehrer. Bunzlau, Appun 1835. (26¼ Ngr.) Dinter Präparationen zum Unterrichte über Wahrheiten. Ein Handb. f. Lehrer beim Gebrauche des Luth. Katechismus. Neustadt a. d. O. Wagner 1835. (1 Thlr.) Chr. Fr. Rosenthal Materialien z. interessanten und erbaulichen Unterrichte im Christenthume n. Luth. Katechismus. 1. Bd. Eisleben, Reichardt 1836. (25 Ngr.)

5) Lehrbücher. b) für Schüler: J. F. A. Krug Evangel. Lehrb. d. christl. Religion u. d. Offenbarungsgeschichte. Zittau, Schöps 1817. 8. M. A. Kirchner Christenlehre f. reif. Zöglinge d. evangel. Kirche. Frankfurt a. M. Wilmans 1820. (20 Ngr.) Kromm Anleitung zur Kenntniß der christl. Religions- u. Tugendlehre. Ein Lehrb. f. d. reif. Jugend. Bremen, Kaiser 1821. (12½ Ngr.) F. A. Junker Bibl. Katechismus f. Volksschulen. Halle, Waisenh.-Buchh. 19. Aufl. 1834. (5 Ngr.) J. C. G. Johannson Bibl. Lehrb. d. christl. Religion f. d. Oberclassen evangel.-protest. Volksschulen. Altona, Hammerich 1834. (10 Ngr.) J. H. B. Dräseke Glaube, Liebe, Hoffnung. Ein Handb. f. junge Freunde u. Freundinnen Jesu. 6. Aufl. Lüneburg, Gerold u. Wahlstab 1834. A. G. Kottmeier Entwurf z. christl. Religionsunterricht d. Katechumenen. 3. Aufl. Bremen, Heyse 1835. 12. C. Ackermann Kurzgefaßter vollständ. Unterricht im evangelischen Christenthume. Jena 1837. (10 Ngr.) L. A. Kähler die christ. Lehre n. d. h. Schrift. Für Confirmanden. 2. Aufl. Königsberg, Unger 1836. Nic. v. Brunn Beleuchtung d. christl. Lehre im Confirmations-Unterrichte. Basel, Schweighäuser in Comm. 1840. (1 Thlr. 5 Ngr.) Helmert Leitfaden zum Unterrichte der Confirmation im christl. Glauben. Grimma, Gebhardt 1837. (3½ Ngr.) Snell Katechismus d. christl. Lehre, neu bearb. v. Heyer, 13 Aufl. Gießen, Heyer Vater 1838. B. H. E. Fränkdorff Lehrbuch der christl. Religion. Brandenburg, Wiesike 1840 (3½ Ngr.) Dazu 1. Anleitung zur planmäßigen Behandlung d. Lehrbuchs 1. u. 2. Lehrgang (¼ Thlr.) 2. Abth. 3. u. 4. Lehrgang d. Schule u. Unterricht d. Geistlichen. 1841. (15 Ngr.) Als Geißler die Anfänge d. christl. Lehre in Uebereinstimmung mit d. Bekenntnißschriften d. ev.-luth. Kirche, oder Erklärung d. kl. Kath. Luthers, Dresden, Naumann 1842. (5 Ngr.) Julius Kell Lehrbuch f. bibl. Rell. Leipzig, Klinkhardt 1842. (3½ Ngr.) Dazu: Bibl. Lehrstoffe f. d. gesammten rel. Unterricht in allen Klassen evang. Volksschulen ꝛc. Ein Hand- und Hilfsbuch f. d. Lehrer; bis jetzt 2. Abth. Ebd. (½ Thlr. und ½ Thlr.) E. Thierbach Lehrbuch d. christl. Religion f. Konfirmanden ꝛc. 2. Aufl. Sondershausen, Eupel 1841. (12½ Ngr.) G. S. Köhler die Hauptsätze d. christl. Religion, aus d. heil. Schrift zusammengestellt. 4. Aufl. Glogau, Flemming 1842. (2½ Ngr.) Krummacher Evangel. Konfirmandenbüchlein. Augsburg, Schmachlinberg 1842. (3 Ngr.) Dazu Kurzer Leitfaden d. christl. Lehre (2½ Ngr.) C. Gedlich Christl. Religionslehre d. evangel. Kirche in einer schriftgemäßen Erklärung d. kl. Kathechism. Luthers. Breslau, Hirt 1843. (¼ Thlr.)

6) Zur Kenntniß der Unterscheidungslehre: Erich Stiller Grundzüge der Geschichte u. d. Unterscheidungslehren der evangelisch-protestantisch und der römisch-katholischen Kirche. 2. Aufl. Nördlingen, Beck 1842. (1½ Ngr.) F. W. Bodemann Kurzer Leitfaden für den Schul- und Confirmations-Unterricht in den Unterscheidungslehren der vier christl. Hauptparteien. Göttingen, Vanderhorck und Ruprecht. 1842. (¼ Thlr.) Derf. Vergleichende Darstellung der Unterscheidungslehren der vier christlichen Haupt-Confessionen, nach ihren Bekenntnißschriften gemeinfaßlich dargeboten und allen denkenden Christen, insbesondere allen Lehrern der deutsch. Jugend gewidmet. Ebend. (1½ Thlr.) J. Chr. Fr. Bild Systematische Darstellung der Unterscheidungslehren der kathol. u. protest. Kirche für denkende Christen überhaupt u. reifere Schüler insbesondere. Nördlingen, Beck'sche Buchh. 1842. (22½ Ngr.)

Kämmel.

Resewitz (Friedrich Gabriel) ward im Jahre **1725** am **9.** März geboren und starb **1806** am **30.** Oct. — Abt zu Klosterbergen und preuß. Consistorialrath, wie auch Generalsuperintendent des Herzogthums Magdeburg. Nach Vollendung seiner Studien wurde er Prediger zu Quedlinburg. Von Quedlinburg kam er als Prediger nach Kopenhagen, wo er sich unter andern durch zweckmäßige Einrichtung der deutschen Bürgerschule verdient machte. Der Ruf seiner Verdienste bahnte ihn im Jahre **1774** den Weg zu der Stelle eines Abtes zu Klosterbergen. Mit ihm begann für die dasige berühmte Schulanstalt eine neue Epoche, welche die allgemeine Aufmerksamkeit auf eine Pädagogik lenkte, die zwischen der alten und der philanthropischen in einer glücklichen Mitte zu stehen schien. Ueber Resewitz als practischen Erzieher und Schuldirector waren gleichwohl die Stimmen weit getheilter, als über ihn den Schriftsteller. In Klosterbergen entstanden seine „Gedanken, Vorschläge und Wünsche über Erziehung" (5 Thle. 8. Berlin, **1797.** 5 Rthlr.), welche zu den Handbücher jedes Schulmannes und Pädagogen zu gehören verdienen, und die besonders der Geschichtschreiber, wegen so vieler treffender Bemerkungen über den pädagogischen Zeitgeist, eben so sehr, als was Schlosser in mehren Schrif-

ten über diesen Geist gesagt hat, studiren müßte. R. hatte schon früher (1773, also zugleich mit dem Entstehen des Philanthropins, obwohl ohne Verbindung damit) einen andern Gegenstand zur Sprache gebracht, dessen Wichtigkeit wohl lange geahnet, aber nie so klar und lebendig dargestellt war — die Erziehung des Bürgers. S. Dessen Schrift: Die Erziehung des Bürgers zum Gebrauch des gesunden Verstandes und zur gemeinnützigen Beschäftigung. 2. Aufl. Kopenhagen, Schulbote 1776. (20 Ngr.) Viele Männer, welche sich um die Verbesserung des Bürgerschulwesens Verdienste erworben haben, z. B. Wagemann, Serstro, Holscher, Natorp, sind von Resewitze's reifen Ideen ausgegangen. Von ihm war auch der Gedanke, Industrieschulen mit den Lehrschulen zu verbinden, angeregt. Ihre Verbreitungen in allen Gegenden Deutschlands gehört dem letzten Viertel des Jahrhunderts eigenthümlich zu. Die Idee der Erziehung für den Staat, welche späterhin Stephani, Voß, Zachariä, Zöllner u. A. in ein zusammenhängendes System zu bringen unternommen hatten, hatte er vorzüglich angeregt.

Er trat zuletzt in das Privatleben zurück und hat auch, da er 1806 starb, die Aufhebung der berühmten Klosterbergischen Schulanstalt (1806) nicht erlebt.

Vorstehende Data aus seinem Leben s. in Dr. Niemeyer's (des Sohnes in Halle) Uebersicht der allgem. Geschichte der Erziehung und des Unterrichts bis auf die neuesten Zeiten. S. 609 f.

Außer den bereits genannten Schriften R.'s sind uns folgende bekannt geworden:

Reden an d. Jugend, nebst Erziehungsbeobacht. 8. Magdburg, 1798. Heinrichshofen. (15 Ngr.). Regeln f. junge Leute b. ihrem Eintritt in d. Welt. 8. Leipzig, b. Sommer. 1697. (5 Ngr.). Versuch über d. Lehrart u. d. Gehalt d. Schulunterrichts f. Kinder in d. kl. Städten u. auf d. Lande. 8. Magdeburg, Heinrichshofen. 1800. (7½ Ngr.).

In dieser letzten Schrift faßt Ref. die Grundsätze für den Unterricht der frühern Jugend bis etwa in's 10. Jahr in folgende 3 Regeln zusammen:

1. Kinder bis in's 10. Jahr können mit ihrem Verstande noch nicht viel übersehen. Ihr Unterricht in jeder Sache muß also nur kurz und wenig umfassend sein.
2. Kinder von diesem Alter können abstracte Begriffe nicht fassen. Alles, was sie begreifen sollen, muß vor ihr Anschauen gebracht, und dadurch ihrem Verstande begreiflich gemacht werden.
3. Bei jedem Unterrichte, der practisch und folglich auf natürliche Empfindungen, die in jeder Menschenseele liegen, wirksam sein soll müssen diese erweckt, oder das, wovon die Rede ist, muß auf diese Empfindungen zugerückführt werden.

Die beiden ersten Grundsätze kann man unbedingt unterschreiben, der letztere aber möchte dahin zu erweitern sein: bei jedem Unterricht, der practisch sein, d. h. den Willen veredeln soll, muß man sowohl das practische Urtheilsvermögen der Kinder in Selbstthätigkeit setzen, als auch die guten Empfindungen aufregen, von welchen noch bei dem Unterrichte die Rede ist.

Reue. Die jedesmalige herrschende Stimmung mißt mit eigenem Maaßstabe den Werth irgend eines erlangten Gutes und ruft, erscheint das Resultat herabstimmend, den Wunsch hervor — der lebendiger oder matter sein kann, je nachdem die in Geringschätzung verwandelte Werthschätzung geringer oder bedeutender sich erwies — das Geschehene ungeschehen machen zu können. Die Umwandlung der Werth- in Geringschätzung muß alle Mal schmerzlich sein; da dieselbe die Lustgefühle, welche erstere hervorrief, in die der Unlust herabstimmt. Ist der Mensch noch in dieser Umwandlung begriffen, so sagen wir: er „bereut" die Vorstellungen, Empfindungen und Strebungen, welche irgend ein Object in ihm aufrief, ist sie aber vollendet, so bezeichnen wir den eintretenden Zustand mit dem Worte Reue. Reue dürfte demnach nichts Anderes sein, als die schmerzliche Umwandlung der Werth- in Geringschätzung mit dem Wunsche verbunden, ein anderes Verhalten beobachtet zu haben. Reue bezieht sich nur auf vollendete Vorgänge, lediglich auf abgeschlossene Thatsachen in unserem innersten Seelenleben; nur muß noch erwähnt werden, daß die individuelle Werthschätzung d. h. der Hinblick auf göttliche oder menschliche Gebote gesteigert oder verringert werden kann, da es denn manchmal kommen kann, daß wir das individuelle Werthgeschätzte, als der Werthschätzung unwürdig ansehen, so wie auch umgekehrt, die individuelle Werthschätzung über das zu irgend einer Zeit unter gewissen Umständen gethanene Gute die Gefühle der Reue hervorzurufen vermag. Die Reue aber schließt auch den Wunsch in sich — wie wir schon vorher festgestellt — ein anderes Verhalten beobachtet zu haben, denn ohne diesen Wunsch würden diese Vorgänge nur Enttäuschung bezeichnen.

Je größer nun der Abstand der späteren Geringschätzung gegen die frühere Werthschätzung ist, desto tiefer wird auch die Reue sein; je geringer, desto flüchtiger, seichter, oberflächlicher wird sich dieselbe erweisen. Oft tritt auch dann erst eine Umwandlung der Werthschätzung ein, wenn zu dem erlangten Gute ein aderes tritt und das errungene weniger werthvoll erscheinen läßt. Wohl begnügte sich der Knabe mit der erlangten Mandel, erblickte derselbe nicht die anziehendere Traube; wohl der Reiche mit seinen Schätzen, gewahrte er nicht größere erreichbare Güter. Das sittlich Verwerfliche oder Gute dieser Vorgänge im Seelenleben kann oft wenig oder gar nicht in Betracht kommen. Der Bandit bereut eben so sehr einen Fehlstoß, als der Redliche eine fehlgeschlagene Handlung, die Giftmischerin trauert eben so sehr über entrounene Opfer, als der menschenfreundliche Arzt sich über das Mißlingen seiner Bemühungen betrübt. In allen diesen Fällen wurzelt die Reue nur in der individuellen Werthschätzung der Dinge, sie erscheint nur als Resultat der Anwandlung der Lust in Unlust.

Doch der Egoismus ist nicht ihre einzige Quelle, sie ersteht auch aus der Vergleichung unserer Handlungsweise mit dem Gesetz. Dies kann eben so leicht das Gesetz in unserem Innern (Gewissen. S. d.) als ein von Außen angenommenes sein. Die aus Egoismus entsprungene Reue kann wohl eine Aenderung des Verhaltens herbeiführen, aber diese Aenderung muß nicht zugleich eine Besserung sein. Die aus der Vergleichung mit dem Gesetz hervorgegangene stellt diese mehr in Aussicht; ja vermag sich dieselbe nur zur Activität zu erheben, so kann aus ihr ein besserer Geist geboren werden. Die sündliche Lust heischte Befriedigung, aber das Gesetz verdammt sie und die Gefühle der Wollust wandeln sich in die des tiefsten Schmerzes; die Rache ist süß, das Gesetz aber verändert sie in Bitterkeit.

Sehen wir auf die Wirkungen, welche die Reue

hervorzubringen vermag, so stellen sich uns dieselben als zweifach dar, nämlich als ertödtend und belebend. Die belebenden Wirkungen wieder erscheinen als Rückfall zum frühern Verhalten oder als Erhebung zur Besserung und die ertödtenden sind leicht in der Unfähigkeit zum Guten wie zum Bösen erkennbar, so wie sich dieselben auch in gänzlicher Irre, in abschreckender Verzweiflung kund geben.

Ist der Mensch aus allem geistigen und sittlichen Verbande mit Gott und Brüdern getreten; hat der Egoismus, die Wurzel Alles Bösen, seinen Höhepunct erlangt, wie dies bei dem vollendetsten Bösewicht alle Mal der Fall ist, so wird die Reue nur bewirken, daß größere Vorsicht das Gelingen sichere, genauere Berechnung den Erfolg in wenig zweifelhafte Aussicht stelle, nicht aber, wie das Verhalten dem Gesetz im Innern, dem Gebote von Außen entsprechend umgeändert werden könne. In solchen Fällen führt die Reue nur ein schärferes Prüfen der Mittel und Wege herbei; Nichts wird eben bereut, als die Unzweckmäßigkeit der angewandten Mittel (Margarethe Gottfried. Neuer Pitaval II. Th.). Hier wird der Werth der That nur nach eigener Werthschätzung bestimmt, nur der Gewinn oder Verlust abgewogen, das Gefühl der Lust oder Unlust in Anschlag gebracht; ob Andere dadurch in's Verderben gestürzt, ob göttliche oder menschliche Gesetze mit Füßen getreten werden, erscheint der Frage nicht werth, wird ganz unbeachtet gelassen. Die heillooseste Bahn, führt sie nur zum Ziele, erscheint dann als die beßte. Doch sind die ertödtenden Folgen der aus Egoismus entsprungenen Reue wohl denkbar und auch wahrnehmbar. Die Vergreifung in den Mitteln, das Empfindliche der unerwünschten Erfolge führen zur Unsicherheit, Irre mit sich selbst und die Thatkraft erlischt.

Diese doppelte Wirkung läßt sich auch bei der aus Vergleichung mit dem Gesetz erstandenen Reue nachweisen.

Erscheint die eigene Handlungsweise nach Vergleichung mit dem Gesetz in ihrer ganzen sittlichen Verworfenheit, so kann sie so herabstimmend auf die Gefühlssteigerungen wirken, daß sie dieselben förmlich erdrückt, aller Elasticität beraubt, Stumpfsinn und den geistigen Tod erzeugt oder Verzweiflung gebiert. Carl VI. von Frankreich bewahrheitet die erste, Carl IX. die zweite Behäuptung. Ja die ganze Schaar von Betbrüdern und Betschwestern giebt Zeugniß von derartigen Wirkungen. Da das innere Leben erstorben, suchen sie desto eifriger in äußerer Werkheiligkeit ihr Heil, sie heucheln Leben, wo doch der Tod unverkennbar sein Siegel aufgedrückt. Die Jesuiten haben es überdies vortrefflich verstanden, die Reue auf diese Weise zu ihrem Nutzen wirksam zu machen. Aus Allem leuchtet aber vor, daß der Zusammenhang der Reue mit dem zukünftigen edleren Verhalten keineswegs in nothwendiger Verbindung stehen müsse. Man kann das Vergangene tief bereuen und sich doch desselben strafbaren Vergehens wiederholt schuldig machen. Erachtet sich besonders noch der Reuige auf das Verdienst Christi angewiesen, nun so geht es denn um so leichter. Der Reue an sich wird hier der ganze Werth beigelegt. Man beweist denselben nach der Schwierigkeit auferlegter Bußübungen, nach der Darlegung der Tiefe der Trauer in Geberde, Wort und That. Daß eine solche Reue nicht nur nutzlos, sondern verderblich sein müsse, leuchtet ein. Aber auch die tiefste, wahrste Reue hat an sich durchaus keinen Werth; denn nicht die Reue selbst bestimmt ihren Grad, sondern die daraus hervorgehende Wirkung auf das zukünftige Leben verleiht ihr denselben. Diese Wirkung, wie wir schon andeuteten, ist eben eine zweifache. Werthlos ist sie, wenn sie nach kurzer Unterbrechung das folgende Verhalten als Fortsetzung des früheren verwerflichen Lebens erscheinen läßt, wenn der Reuige tiefer in den Pfuhl der Verdorbenheit sinkt als es früher der Fall war. Diese Erscheinungen werden aber größtentheils ihre Ursache in der egoistischen Reue haben; die aus der Vergleichung mit dem Gesetz hervorgegangene zeigt die Hoffnung auf erfreuliche Erfolge begründeter. Sie erscheint öfters als Wendung zu einem edleren Sein, als Erhebung vom Falle, als eine Wiederkehr an das Vaterherz Gottes. Tief im Herzen birgt der Reuige den ersten Vorsatz, ein anderes Leben, ein würdigeres Dasein zu beginnen. Wohl fühlt der wahrhaft Reuige Geschehenes nicht ungeschehen machen zu können, tief die Erniedrigung seiner menschlichen Würde; tief die Versündigung an Gott und Brüder, aber mit Kraft erhebt er sich aus dem Sumpfe der Gemeinheit zu den Höhen sittlicher Vollendung. Ob er auch wieder strauchele, ob er auch ermatte, sein Ziel unverwandt im Auge, dringt er unaufhaltsam vorwärts mit ungeschwächtem Ernste, mit gestählter Kraft Gott und Menschen zum Wohlgefallen. Mit Recht kann man solch' eine Reue eine göttliche nennen.

Ob die Reue diese oder jene Wirkung äußere, hängt theils von der persönlichen Beschaffenheit, theils von den Eindrücken ab, welche auf die mit Reue erfüllte Seele gemacht werden. Waren die Strebungen des Reuigen früher nur dem Guten mit aller Kraft zugewandt, so wird es nur vorübergehend gelingen, diesen eine andere Bahn anweisen zu können, bald, und dies mit erneuter Stärke, werden sich die Strebungen ihrer frühern Richtung zuwenden. Abgedrängt können sie wohl werden, aber nicht leicht wird man dieselben bleibend in eine entgegengesetzte Richtung zu bringen vermögen. Andere Wahrnehmungen werden sich bei solchen Individuen machen lassen. Deren Strebungen überhaupt matter oder schwankend auf's Gute gerichtet gewesen sind. Reuige von dieser Beschaffenheit sind leicht der Ertödtung oder dem Rückfall in die frühere verwerfliche Gewöhnung verfallen. Auf die geringere oder größere Stärke der Strebungen kommt hierbei Alles an. Ihre Stärke verleiht Muth auch das Schwierigste zu unternehmen, auch das Härteste über sich ergehen zu lassen. Dieser Muth wird freilich oft durch die Eindrücke von Außen gewaltig auf die Probe gestellt. Kaum erreicht, verwandelt sich derselbe oft in Kleinmuth oder unausgeführt bleiben die ernstesten Vorsätze, unterbrochen die anfänglich kräftigsten Strebungen. Sind die Eindrücke der Außenwelt aber Hoffnung erweckend, Vertrauen erregend, rufen sie frühere gepflegte Gefühle freundlich in's Bewußtsein zurück; desto freudiger spannen sich dann die Kräfte, desto stärker wächst der Muth. Dieser Augenblick ist der Wendepunct und von entscheidender Wichtigkeit für das zukünftige Verhalten. Eine rettende, weise Vaterhand vermag gleichsam mit einem Griff Richtung zu geben zum künftigen Heil. Des Erzie-

hers Pflicht ist es, diese Hand zu bieten. An Gelegenheit kann es ihm bei der Fehlerhaftigkeit der Jugend nicht mangeln. In seiner Hand liegt daher oft das Geschick der ihm Anvertrauten. Von seiner Leitung, von seinem Verhalten in solchen Augenblicken, bei solcher Beschaffenheit seines Zöglings, hängt es größtentheils ab, ob der wogende Strom der Gefühle erstarre oder sich fortstürze oder Verderben vorbringe oder aber ob derselbe ruhig und segnend seine Bahn verfolge.

Hat sich der Zögling vergangen; erkennt er seine Fehler, führt diese Erkenntniß zu wahrer Reue; so ist es freilich am leichtesten, demselben in trockenen Worten zu sagen: er habe sich vergangen, er habe gefehlt oder seine Unzufriedenheit mit seinem Verhalten mit harten, lieblosen Tadel an den Tag zu legen, wohl gar das sich zeigende Vertrauen auf ein verzeihendes Vaterherz mit ertödtender Kälte zurück zu weisen. Das bei solch' einer Behandlung die Gott wohlgefällige Reue nicht zu gewinnen sei, steht fest: erscheint dieselbe, so ist am wenigsten dem Verdienste des Erziehers beizumessen. Doch in den wenigsten Fällen dürfte demselben bei dem oft vorkommenden Vergehungen ein reuiges Herz entgegengebracht werden. Sein innigster Wunsch aber muß doch sein, Besserung zu bewirken. Besserung aber ohne Reue ist nicht denkbar; die letztere daher zu erzeugen, muß demselben als Aufgabe erscheinen. Reue aber kann nur durch Erkenntniß kommen. Erkenntniß, Reue und Besserung sind drei Glieder, welche sich unterstützen, nothwendig bedingen. Ohne Erkenntniß ist Reue nicht denkbar, ohne Reue ist Besserung nicht möglich. Besserung erscheint als Product der beiden Factoren der Erkenntniß und Reue. Soll also Reue erzeugt werden, so muß auch Erkenntniß gekommen sein. Doch die Reue ersteht nicht nur aus der Erkenntniß allein, sondern sie verlangt eben ein so vorbereitetes Gefühl. Unerklärlich wären sonst die Erscheinungen, welche uns die gröbsten Verbrechen zugleich mit der klarsten, umfassendsten Erkenntniß vereinigt, wahrnehmen lassen. (Geheimräthin Ursinus. Neuer Pitaval. II. Th.). So aber auch müssen die Strebungen eben so erstarkt sein, als die Gefühle gebildet, die Erkenntniß gefördert. Die Reue nimmt zu ihrer Erzeugung alle Kräfte der Seele in Dienst.

Alle diese Bedingnisse liegen nicht immer in des Erziehers Hand. Natürlich ist es daher, daß die Reue je nach der Beschaffenheit des Fehlenden leichter oder schwerer sich erzeugen müsse. Am leichtesten wird sie da eintreten, wo die Ausbildung der Seelenvermögen am gleichmäßigsten erfolgte, am schwersten aber wo Unregelmäßigkeiten, Vernachlässigungen nicht vermieden wurden oder bei ganz sittlich Verwahrloseten. Es fehlt in solchen Fällen gleichsam die Norm, oder ist doch schwankend, zur Beurtheilung des sittlich Guten wie des sittlich Bösen. So findet man bei dem Kinde auf niederer Entwickelungsstufe selbst nach der schrecklichsten That keine wahre Reue, so wie man auch bei dem Wilden in vielen Fällen sie vermissen muß. Nur in möglichst gleichmäßiger Ausbildung der Seelenkräfte ist die Bürgschaft zu suchen, eingetretene Störungen im sittlichen Leben beseitigen und eine dem Urzustande der Seelenstimmung ähnliche Beschaffenheit herbeiführen zu können.

Doch sei die Beschaffenheit des Fehlenden, welche sie wollen, Hauptaufgabe bleibt für den Erzieher, denselben zu einem erneutem Gott wohlgefälligen Leben zu erwecken, die eingetretene Reue zu edler Fruchtbarkeit zu befähigen. Leicht kann er den eben Erwachten in den Pfuhl seiner früheren Verderbniß zurückschleudern; denn der Reuige darf eben so fähig zum Guten als wie zum Bösen angesehen werden. Sein Vaterherz besteht hier die Probe. Neue Hoffnung in die erschütterte Seele zu senken, das fast erstorbene Gefühl für's Gute wieder zubeleben, die gesunkene Kraft mit einer Spannkraft zu begaben, die verirrte in die rechte Bahn zu leiten, muß seines Bemühens Ziel, seiner Einwirkung Strebepunct sein. Dies kann aber nur geschehen, wenn sich derselbe das Vertrauen zu gewinnen versteht. Durch das Vertrauen zur verzeihenden Liebe des väterlichen Freundes, welche den wiederkehrenden Sohn nicht von sich stößt, das zerknickte Rohr nicht zerbricht, sondern mit Worten ernster Liebe neues Leben erweckt, nicht aber mit erstarrender Kälte von sich weis't, nicht d. h. lieblosen Tadel, verächtliche Nichtachtung die aufstrebenden edleren Gefühle niederdämpft, wird der erfreuliche Erfolg bedingt. Findet ein niederschlagendes, ja feindliches Entgegentreten der Außenwelt in solcher Stimmung statt; schmerzlicher und düsterer zieht sich dann das Herz des Reuigen zusammen, erfüllt mit einer Bitterkeit, mit einem Trotz das Herz des Unglücklichen, daß er mit Allgewalt auf die kaum verlassene Bahn des Lasters sich zurückgestoßen wähnt. Wie vielen Reuigen ist nicht dieses traurige Loos gefallen, wie viele Verbrecher haben es nicht beklagt, mit bittern Thränen beweint! Wie nahe liegt daher der Wunsch, daß jedem wahrhaft Reuigen eine gütige Vorsicht ein weises Vater- oder Freundesherz entgegen führen möchte! — Mch.

Rhetorik (Redekunst) — Redefiguren. Wo das Reden jemals in öffentlichen Leben eine Viele bestimmende Macht gewesen, da ist auch das Bedürfniß einer Redekunst gefühlt und befriediget worden; den Rednern sind immer die Redekünstler gefolgt, um aus den von jenen gegebenen Musterstücken Regeln abzuleiten für Bildung solcher, die weniger aus eigner Geisteskraft zu kräftiger, schöner, überzeugender Rede sich erheben können. Namentlich mußte in den Staaten des alten Hellas, wo der Redelust und dem Freimuthe (Parrhesia) der weiteste Spielraum gelassen war und sehr Vieles von dem, was bei uns in der Stille des Hauses zurückbleibt, neben den Angelegenheiten des Staats auf den Markt der Oeffentlichkeit gezogen wurde, jeder Bürger Trieb und Beruf haben, seine Stimme geltend zu machen. Und so hieß auch ursprünglich jeder, der in der Volksversammlung redete, Rhetor. Ganz besonders fand die Redegewandtheit Aufforderung und Anerkennung in Athen. Schon mit Solon, dem weisesten aller Demokraten. Aber noch weit mehr, als der große Perserkrieg alle Gemüther in die gewaltigste Schwingung zu setzen begann. Doch Regeln über das Reden stellten zuerst sicilische Griechen auf: Korax der Syrakusser, der anfangs nach Verjagung der Tyrannen durch schönen und geordneten Vortrag unter den beweglichen Volksmassen einflußreich stand, nach seinem Sturze aber eine Schule eröffnete, wo er die von ihm practisch geübte Kunst in die Form einer Theorie brachte; Tisias, der gleichfalls eine Redeschule eröffnete und ge-

richtliche Reden für andere, wohl um Geld schrieb; der Leontiner Gorgias, welcher die Redekunst nach dem eigentlichen Griechenland verpflanzte und hier in verschiedenen Städten allgemeine Bewunderung erntete, aber schon in Schwulst und Spielerei sich verlor. Er hatte eine große Anzahl Schüler, und jemehr jetzt die Redekunst schulmäßig erlernt und geübt wurde, eine desto größere Kluft bildete sich zwischen den kunstfertigen Rednern und der Masse des Volkes, obwohl auch aus dieser noch immer kühne Schreier ohne rhetorische Bildung auf die Rednerbühne sich drängten. Jene erlangten jedoch in der Volksversammlung und in den Gerichtshöfen ein immer größeres Uebergewicht und wurden durch ihre Gewandtheit im Reden höchst einflußreiche Volksführer (Demagogen); der edelste und mächtigste aller in der frühern Zeit Perikles, der mit dem Zauber seiner Rede länger als ein Menschenalter das launenhafte Volk der Athener nach seinem Willen einem Herrscher gleich leitete. Einer der ausgezeichnetsten Lehrer der Beredtsamkeit neben ihm der Zeit nach war Antiphon, welcher die Theorie zu höherer Vollkommenheit als jemals vorher emporführte. Meister der Rede waren später zu Athen Lysias, Isokrates, Isäos; alle aber überragte Demosthenes, der Redner der Freiheit, dessen Sprache großartig und doch schlicht, reich und doch nicht überladen, fremdartig und doch befreundet, festlich und doch ungeziert, ernst und doch gefällig, gedrängt und doch fließend, lieblich und doch eindringlich, ein treuer Abdruck des Innern und doch Andere tief ergreifend, ganz vorzüglich gezeigt hat, was der Mensch aus der edelsten Gabe, die er vom Himmel hat, durch Uebung und Gesinnug machen kann. Die Theorie ward daneben immer weiter ausgebildet; Aristoteles, der erhabenste aller hellenischen Denker, machte die Rhetorik zu einem Theile der Philosophie und gab ihr erst wahre wissenschaftliche Einheit. Längere Zeit blieb die Rhetorik nun in den Händen der Philosophen, die jedoch nicht vermochten, bei dem Ersterben des politischen Lebens in Hellas, der Redekunst auch weit reichenden practischen Einfluß zu schaffen. Freilich fanden sie jetzt lernbegierige Schüler an den Römern, und während die griechische Beredtsamkeit in ihrem Verfalle nicht mehr aufzuhalten war, erhob sich, nach griechischen Mustern, die römische zu hoher Vollendung. Cicero war in der langen Reihe trefflicher Redner Roms der trefflichste. Allmählig ließen sich aber die Philosophen die Rhetorik wieder entziehen, und die nun weiter gebildete Theorie wurde mehr nnd mehr unphilosophisch, wurde Wortkram, vom Leben verlassener Schulwitz. Mit dem Untergange der römischen Freiheit verlor auch die römische Beredtsamkeit ihr schönstes Uebungs- und Schlachtfeld, den Markt, und erhielt sich selbst in den Gerichten nicht lange in früherer Kraft und Gediegenheit. Der jüngere Plinius bezeichnet diesen Standpunct. Am treffendsten aber schildert die beginnende Erlernung unter den ersten Kaisern der gewöhnlich dem großen Historiker Tacitus zugeschriebene Dialogus de causis corruptae eloquentiae. Ueber den ehrenwerthen, wahrhaft pädagogischen Theoretiker Quinctilianus ist oben gesprochen worden. — Die Rhetoren der römischen Zeit waren entweder Graeci oder Latini (Quinctil. II. 1.); trefflich hat sie Ruperti in den Prolegomenis zu seiner Ausgabe des Satyrikers Juvenalis, welcher selbst oft ihre Verkehrtheiten geißelt, characterisirt. Ihre Schulen, in welche die jungen Römer aus denen der Grammatiker traten, waren fleißig besucht; aber ihre suasoriae und controversiae bildeten selten einen Redner; die Declamationen, dem Leben fern, hatten oft ganz abentheuerliche Sujets: Die jungen Leute donnerten gegen die Tyrannen (Juvenal. VII. 150 f. Declamare doces? O ferrea pectora Vecti, quum percimit saevos classis numerosa tyrannos!), aber Rom und das Reich seufzte unter dem härtesten Despotismus. Die Bezahlung der Rhetoren war schlecht, obgleich diese mit den Grammatikern die alleinigen Pädagogen jener Zeit waren; sehr bitter sagt Juvenal VII. f. Res nulla minoris constabit patri quam filius! —

Die Homiletik der christlichen Kirche hat sich größtentheils an der griechisch-römischen Rhetorik gebildet. Die berühmtesten Prediger der ersten christlichen Jahrhunderte waren in ihrer Jugend Schüler griechischer Rhetoren gewesen; auch neuere Kanzelredner haben bekannt, daß sie durch das Studium des Demosthenes und Cicero zu höherer Vollkommenheit gelangt. Ebenso ist es bekannt, daß die ausgezeichnetsten politischen Redner Englands den Meisterwerken der alten Redner das, was sie selber können, abgelernt. Und so ist neuerlich auch in Deutschland mit der Steigerung des constitutionellen Lebens das Bedürfniß nach rhetorischer Bildung hervorgetreten, wie denn namentlich die letzte Ständeversammlung des Königreichs Sachsen die Regierung anging, darauf hinwirken zu wollen, daß in den obern Classen der Gymnasieen die Rhetorik eine Stelle erhalte; in Folge dessen ist auch bereits von den Lehrercollegien dieser Anstalten ein gutachtlicher Bericht über Möglichkeit und Modus der Einrichtung, mit Angabe des etwa schon Versuchten, eingefordert worden.

Die Eintheilung der Rhetorik ist sehr verschieden gegeben worden. Die naturgemäßeste ist unstreitig folgende: 1) Erfindung (inventio), 2) Anordnung (dispositio), 3) Ausführung (elocutio), 4) Vortrag (declamatio und actio). Es fällt in die Augen, welch' enger Zusammenhang zwischen diesen vier Theilen Statt findet, und wie wichtig jeder einzelne ist. Der erste Theil lehrt den rechten Stoff finden; der zweite zeigt die Vertheilung desselben und ist nur eine besondere Anwendung der Logik; der dritte Theil ist gleich mit Stylistik und lehrt, dem gefundenen und geordneten Gedanken das entsprechende Gewand geben; der letzte Theil, mit der Mimik zusammenhängend, stellt dar, wie das innerlich Gebildete äußerlich zu machen und mitzutheilen sei. — Eine weitere Exposition würde hier nicht am Orte sein.

Das über die Ausführung zu Bemerkende wird in dem Art. Stylistik seine Stelle finden. Hier nur Einiges über die Redefiguren. Vgl. Steiner Abhandlung über die wichtigsten Redefiguren. München, 1802.

In der rechten Anwendnng der Redefiguren (Tropen) liegt die Vollendung des Styls, erst mit ihr wird der Styl ein schöner Styl. Ihre allgemeine Eigenthümlichkeit ist der uneigentliche Ausdruck. „Der psychologische Grund der uneigentlichen oder bildlichen Sprache liegt aber zunächst darin, daß dem gesteigerten Gefühle, sowie der tieferen und umfassendern Vorstellung, der eigentliche Ausdruck nicht mehr genügt,

ja daß wir für die erhabenſte Gemüthserregung keine eigentliche Ausdrücke haben, wie denn überhaupt das Wort das Gefühl nie ganz erreicht. Eine erhabene Natur, eine vorzüglich ſchöne Gegend, eine beſonders edle Geſinnung und That läßt ſich mit dem gewöhnlichen Ausdrucke gar nicht bezeichnen. Zu dieſem pſychologiſchen Grunde kommt aber noch ein anderer, nämlich der, daß wir vermittelſt deſſelben auf das Vorſtellungs- und Gefühlsvermögen Anderer tiefer einwirken können, weil ſich die Vorſtellung und das Gefühl in demſelben Grade erweitert, hebt und vervollſtändigt, als wir die Bibelſprüche gehörig anzuwenden und die Farben zu miſchen verſtehn." Hüffel. Wenn manche, wie z. B. Pölitz, zwiſchen Figuren und Tropen noch einen Unterſchied gemacht haben; ſo möchte dies mehr erkünſtelt, als durch die Sache ſelbſt geboten ſein. Man kann am Ende nur zwiſchen mehr oder weniger entwickelten (ausgebildeten) Figuren unterſcheiden, mehr oder weniger entwickelt in ſo fern, als entweder nur das Prädicat eines Satzes, oder Subject und Prädicat eines ſolchen uneigentlich (bildlich) ausgedrückt ſind. Es verſteht ſich übrigens von ſelbſt, daß eine Ueberladung der Rede mit Tropen in jedem Falle unpaſſend iſt und in dem Grade mehr unpaſſend wird, als der Inhalt und der Zweck der Rede einfach und beſchränkt iſt. Die treffendſten Bilder und Tropen giebt der Augenblick.

Die wichtigſten Redefiguren ſind: **1)** die Frage, welche, obwohl an ſich ein eigentlicher Ausdruck, doch figürlich wird, wenn man ſie in Sätzen gebraucht, deren Inhalt ein ausgemachter, unmittelbarer iſt. Z. B. Iſt nicht die tiefſte Qual die des Gewiſſens und die ſchwerſte Laſt die der Schuld? **2)** der Ausruf, immer Ausdruck einer größeren Gemüthsbewegung. Z. B. Wie beſeligend iſt es, Troſt und Erquickung in die Hütten der Armuth zu tragen! **3)** Die Apoſtrophe, ein leidenſchaftlicherer Ausruf in der Form der Anrede. Z. B. Eilende Wolken, Segler der Lüfte! (Maria Stuart bei Schiller). **4)** Die Antitheſe, Entgegenſetzung von Vorſtellungen. Z. B. Es kommt Alles von Gott, Glück und Unglück, Leben und Tod, Armuth und Reichthum. **5)** Die Prolepſis (Präoccupation) liegt darin, daß man gegen ſeine eigenen Behauptungen Zweifel aufführt, aber um ſie deſto unzweifelhafter darzuſtellen. Z. B. Du hegſt Mißtrauen gegen mich, der Alles gethan hat, dein Vertrauen zu verdienen. — Doch nein! ich habe Dich nie verſtanden, was Du mir anvertraut, leichtſinnig preis gegeben, ich habe Dich verrathen und verkauft. Es iſt klar, daß hiermit die Ironie ſehr eng zuſammenhängt. **6)** Die Conceſſion (Zugeſtändniß) räumt Etwas ein, um deſto entſchiedener die eigentliche Behauptung hervortreten zu laſſen. Z. B. Freilich iſt die Beobachtung des Naturlebens mit großen Schwierigkeiten verbunden, freilich erfordert hier jede Unterſuchung die genaueſte Aufmerkſamkeit; aber dennoch iſt ein Verſenken in das reiche Leben der Natur ſo lehrreich, ſo wohlthuend für das Gemüth u. ſ. w. **7)** Die Epanorthoſis (Verbeſſerung) giebt der Rede die Form, als ſei der gebrauchte Ausdruck noch nicht ſtark und treffend genug für das zu Bezeichnende. Z. B. Mit großer Faſſung, oder vielmehr, mit ungewöhnlichem Heldenmuthe trat Luther in die Reichsverſammlung. **8)** Präteritio (Uebergehung) nimmt die Wendung, als ſolle Etwas nicht angeführt werden, um Wichtigeres deſto entſchiedener hervortreten laſſen zu können, während doch auch jenes aufgeführt wird. Z. B. Wie hoch ragt Demoſthenes über ſein Volk empor! Ich will nicht reden von der Redegewalt, die Tauſende erſchütterte und beherrſchte, von der Gewandtheit, mit welcher er die Blößen ſeiner politiſchen Gegner zu entſchleiern, und von der Schärfe, mit der er ſie zu geißeln wußte; — ich rede von der Characterkraft, die weder im Toſen der Volksverſammlung, noch auf der Flucht von Chäronea, noch im Angeſichte des Todes auf Kalauria ihn verließ! **9)** Die Steigerung (Gradation, Klimax) häuft immer ſtärkere Vorſtellungen, Gründe u. ſ. w., als könne der Redende nicht genug ſagen, um ſeiner Anſicht Geltung zu verſchaffen. Z. B. Du ſetzeſt Deinen Wohlſtand, Deine Ehre, die Ruhe Deines Herzens, Dein Leben auf das Spiel. Das Gegentheil iſt **10)** der Antiklimax. Z. B. Was kann die Welt Dir geben? Vielleicht Ehrenkränze; vielleicht eine Reihe heiterer Tage; aber u. ſ. w. **11)** Die Hyperbel iſt eine übertriebene Steigerung und wohl nur in ſcherzhafter oder ſatyriſcher Darſtellung zu gebrauchen. Ihr Gegentheil iſt die Litotes, welche eine Sache unbedeutender darſtellt, als ſie eigentlich iſt. **12)** Die Anaphora (Wiederholung), eine namentlich in Predigten ſehr gewöhnliche und häufig ſehr wirkſame Redefigur, läßt am Anfange mehrer Sätze dieſelben Worte wieder erſcheinen. Z. B. Was bleibt uns, wenn alle Freunde von uns wichen? Ein treuer Freund, und das iſt Gott. Was bleibt uns, wenn alle Güter der Erde uns genommen werden? Ein ſicherer Schatz, das reine Herz. Was bleibt uns, wenn die Nacht des Todes über uns hereinbricht? Ein ewiger Zufluchtsort, die beſſere Welt. Epiphora heißt die Wiederholung, wenn mehre Sätze mit denſelben Worten ſchließen. **13)** Das Polyſyndeton das Bindewort, indem der Redende, der ſeine Schilderung oder Entwickelung eigentlich früher ſchließen wollte, durch ſeine geiſtige Erregtheit immer wieder zu einem Zuſatze getrieben wird. Z. B. Was habe ich dir Alles zum Opfer gebracht! Die Ruhe meiner Seele und meine beſſere Ueberzeugung und meine ſchönſten Hoffnungen und die Blüthe meines Lebens! Das Gegentheil iſt **14)** das Aſyndeton. Z. B. Er ſchluchzte laut, rang die Hände, zitterte, bebte, ſank zu Boden. Eine ſehr gewöhnliche, nicht ſelten unwillkürlich uns entſchlüpfende Redefigur iſt **15)** die Metonymie (Namenswechſel), wenn z. B. die Urſache ſtatt der Wirkung, das Vorgehende ſtatt des Folgenden, Eigenſchaften des Subjects ſtatt des Subjects ſelbſt geſetzt werden. Der tiefſte Kummer ſprach aus ſeinen Zügen. — Der letzte Seufzer (für Tod). — Der Marſchallſtab war ſein Ziel. **16)** Die Metapher (Uebertragung) verwandelt die Vorſtellung in ein derſelben völlig entſprechendes Wort. Z. B. Die Krone des Lebens. Der Keim des Todes. Die Sänger des Waldes. **17)** Die Perſonification ſtellt Lebloſes als lebendig, Unperſönliches als perſönlich dar. Z. B. Süße Unſchuld, wie weich wird das Herz beim Blicke auf Dich! wie fühlt es ſich in Deiner Nähe ſelbſt wieder kindlich geſtimmt und kindlich froh! **18)** Die Allegorie iſt Darſtellung eines Gedankens in einem fortlaufenden Bilde — eine ausgeführte Metapher.

Ueber die pädagogische Anwendung der Redefiguren wäre Vieles zu sagen. Wir machen hier nur folgende Bemerkungen. 1) Da der Lehrer, auch in den Paränesen der Religionsstunden, niemals zu eigentlich oratorischem Schwunge sich erheben darf, weil sein Schüler in solchem Auffluge ihm nicht würde folgen können; so ist für ihn der Gebrauch der Redefiguren ein sehr beschränkter. Aber 2) sie werden sich häufig ungesucht darbieten, seine Rede wird bildlich und geschmückter werden bei allem Streben nach Einfachheit, und die unwillkürlich sich hervordrängenden Tropen lasse er ihre Macht versuchen. 3) Die in der Bibelsprache so zahlreichen Metonymien und Methaphern zerlege er nicht allzu ängstlich, er bilde sich nicht ein, daß er stets den Schülern die Sache deutlicher mache, wenn er für das Bild eine Abstraction giebt, für eine frische Blüthe einen dürren Strohhalm. 4) Bei stylistischen Uebungen ist schon viel erreicht, wenn die Schüler richtig schreiben lernen; Schönheit des Styls kann nur in den obern Classen von Gymnasieen erstrebt werden, und so wird auf niedrigeren Stufen auch von den Redefiguren nur ein beiläufiger Gebrauch zu machen sein; doch mag der Lehrer Musterstücke mittheilen und auf die durch die Redefiguren mögliche Mannigfaltigkeit der Rede hindeuten. Vgl. übrigens den Art. Bildlich.

Im Allgemeinen ist noch auf folgende Bücher zu verweisen:

Hugo Blair, Vorlesungen über Rhetorik u. schöne Wissenschaften. A. d. Engl. übersetzt von Schreiber. Leipzig u. Liegnitz, 1785 ff. 4 Thle. J. G. E. Maaß, Grundriß der Rhetorik. 3. Aufl. Halle und Leipzig, 1831. 8. Heinr. Richter Lehrbuch d. Rhetorik f. d. obern Classen d. Gelehrtenschulen. 2. Aufl. Leipzig, Schreck. 1842. gr. 8. (15 Ngr.) G. L. J. Hoffmann Philosophie d. Rede od. Grundlinien d. Rhetorik, wissenschaftl. dargest. Stuttgart u. Tübingen, Cotta. 1844. 8. (1 Thlr. 15 Ngr.).

K—l.

Richter s. Paul Jean.

Richter (Thodor Friedrich Maximilian). Dieser lange Jahre hindurch zu Dresden als Privatgelehrter lebende Mann verdient einen Platz unter den Autoren, die sich zunächst dem jugendlichen Unterrichte widmeten, denn er hat der reise- und bildungslustigen Jugend Reisebilder hinterlassen, die noch heute unsere Aufmerksamkeit verdienen und den jugendlichen Seelen eine eben so angenehme als belehrende Unterhaltung gewähren können.

Von Vollendung seiner academischen Studien durch Mittellosigkeit abgehalten, gab Richter, der Sohn eines Landpredigers, seinem leidenschaftlichen Drange zu überseeischen Reisen nach, bekleidete auf ihnen in dem Zeitraum von **1804** bis **1817** die Stelle eines Führers junger Leute, oder eines Supercargo's, Secretärs, Steuermannes u. dergl. Nach so manchem auf dem Meere und in entfernten Weltgegenden bestandenen Sturme und Abenteuer, fand er mit seiner Frau, einer Sicilianerin, und mehrern Kindern in seinem Vaterlande das sorgenfreie Leben nicht, worauf er gehofft hatte. Ungeachtet seiner unendlichen Erfahrungen, schien er dem Practischen des Weltlebens nie die Form abgewinnen zu können, welche von Fortunen fortdauernd begünstigt wird. Um so nützlicher war daher für ihn das Bekanntwerden mit dem Buchhändler Arnold in Dresden, der Verleger ward seiner „Reisen zu Wasser und zu Lande" (**10** Bdchn.), deren **3.** Aufl. **1831**, eine Taschenausgabe, sich durch ihre Verbesserungen sowohl, als durch große Wohlfeilheit besonders empfiehlt.

Ganz vorzügliche Aufmerksamkeit verdient sein Werk, das er unter dem Titel herausgab: „Die Wasserwelt" oder das Meer und die Schifffahrt im ganzen Umfange **2** Bde. (Dresden, **1834** f.). Diese beiden Theile, denen andere folgen sollten, beschäftigen sich mit dem Meere nach seinen physischen und chemischen Ursachen, seiner Eintheilung und seinen Erzeugnissen, sodann mit dem Bau und der Einrichtung der Schiffe. Zwei dazu gehörende Hefte im großen Querfolio enthalten zusammen **19** Kupfertafeln.

So sehr es auch zu beklagen ist, daß der Tod dem Verf. die Feder aus der Hand nahm, die nunmehr der Schifffahrt gewidmet sein sollte, so bilden doch zum Glück auch die beiden ersten Theile schon ein gewissermaßen für sich bestehendes Ganzes, und sind als eine schätzbare Reliquie eines Schriftstellers zu beachten, den die zahlreichen Dornen seines Lebenspfades nicht muthlos machen konnten in Ausübung des unverkennbaren besondern Berufes, der Jugend mit seinen mannichfaltigen Kenntnissen und Erfahrungen ein eben so nützlicher, als angenehmer Wegweiser zu werden.

Richter ward am **2.** Dec, **1783** zu Limbach bei Dresden geboren und starb am **16.** Nov. des Jahres **1838** zu Dresden in großer Armuth.

Riecke (Victor Heinrich). Wenn auch der Name dieses am **17.** Mai **1659** zu Stuttgart gebornen und daselbst am **14.** Jan. **1830** verstorbenen Gelehrten nicht unter den ersten Pädagogen Deutschlands glänzt, so hat er doch während seines funfzigjährigen Wirkens von **1782—1830** als Geistlicher in Brünn, späterhin als Senior der gesammten evangelischen Gemeinden in Mähren um das dortige Schulwesen, so wie nachmals als Inspector über die deutschen Schulen und Pfarren im Waisenhause zu Stuttgart um die Verbesserung des Schulunterrichts in seinem Vaterlande große Verdienste erworben. Bis zu seinem Tode war er als Schullehrerconferenz-Director für dieses sein Lieblingsfach, die Pädagogik, thätig.

„Was er als Schulinspector und Waisenpfarrer gewirkt hat, wie viele Zöglinge ihm ihre Bildung zum Schulstande, wie manche arme Waise ihm noch ihr gutes Fortkommen nach dem Austritte aus dem Hause zu verdanken haben, überhaupt die erfolgreiche Thätigkeit für das Wohl Anderer, seine aufopfernde Dienstbeflissenheit, — dies Alles stehet geschrieben im Buche der ewigen Vergeltung." Vgl. N. Nekrolog d. Deutschen. Jahrg. VIII. Th. 1. Als Quellen daselbst angegeben: Allg. Kirchenzeit. **1830**. Nr. **113** u. Hesperus **1830**. Nr. **253—55**.

Ueber Riek's erfolgreiche Wirksamkeit als Pfarrer am Waisenhause zu Stuttgart s. Dr. Kröger's Reisen durch Deutschland und die Schweiz. Leipzig, **1833**. Bd. **1**. S. **402** f.

R. schrieb auch: „Soll man Waisenhäuser beibehalten?" Stuttgart, **1806**.

Ries (Michael August), Dr. Dieser würdige Schulmann starb am **1.** Febr. **1835** im **47.** Lebensjahre. Er war geboren zu Forchheim bei Freiburg in Breisgau im Jahre **1788**, machte seine Gymnasialstudien theils an dem academischen Gymnasium zu

Freiburg und theils in dem ehemaligen Stift St. Peter auf dem Schwarzwalde. Nachdem er zwei Jahre lang philosophische Vorlesungen zu Freiburg gehört hatte, widmete er sich dem theologischen Studium, das er zu Wien begann und zu Freiburg vollendete. Im Jahre **1814** zum Priester ordinirt, wurde er an mehrern Orten als Caplan, und zuletzt zu Rastatt zugleich als Lehrer an dem dortigen Schullehrer-Seminare angestellt. Von da erhielt er im Jahre **1820** den Ruf zur Direction des damals neu errichteten Schullehrer-Seminars zu Bensheim im Großherzogthum Hessen.

Während seiner **14**jährigen Wirksamkeit als Director hat er jederzeit eine verdiente Anerkennung gefunden. Der Eifer, die Liebe und Begeisterung, womit er für seinen Beruf erfüllt war, blieben sich stets gleich frisch und lebendig. Nichts Wissenswerthes, was die pädagogische Literatur darbot, ließ er unbeachtet, um seine Kenntnisse zu erweitern. Seine Muße verwendete er zu schriftlichen Arbeiten, deren mehre er dem Drucke übergab; theils um sich selbst Rechenschaft zu geben über sein Wirken, und theils, um darüber das belehrende Urtheil Anderer zu vernehmen. Seine Ferien benutzte er zu Erholungsreisen, immer aber verbunden mit dem Zwecke, sich Erfahrungen zu sammeln, die seine Berufsthätigkeit fruchtbarer machen konnte. Mit den Kenntnissen verband R. einen Character, der alle Eigenschaften eines guten Directors an einer solchen Anstalt im vorzüglichsten Grade in sich vereinigte. Ein hoher Ernst, der treue Spiegel seiner von der Größe und Wichtigkeit des ihm anvertrauten Amtes tief ergriffenen Seele, leuchtete aus seinem ganzen Wesen. Fest hielt er auf die nothwendige Zucht und Ordnung unter den Zöglingen und im Hause überhaupt, und ging in letzterer mit seinem Beispiele in gewissenhafter Pünctlichkeit voran; Mit dem zweiten Lehrer und Hilfslehrer des Seminars lebte er in einem freundlich zusammenwirkenden Verhältnisse. Streng, aber gerecht, gerade und offen, fern von aller Parteilichkeit, wo er in Beurtheilung und Behandlung der Zöglinge, wobei ihm ein geübter Blick in die jugendlichen Herzen zur Seite stand, überall aber die Liebe ihn leitete. Sein Ernst, wie groß er war, stieß daher dennoch nicht ab, denn er galt der Sache; seine Strenge verletzte nicht, denn sie war gerecht; seine Rügen erbitterten nicht, denn — er liebte seine Zöglinge, und das wußten sie.

Hieraus läßt sich auch die gewiß seltene Erscheinung erklären, daß während der vierzehnjährigen Amtsführung des Verblichenen sich im Seminar kein Vorfall ereignete, der das Einschreiten der höheren Behörde, sei es auf sein oder eines Zöglings Anrufen, nothwendig gemacht hätte. Der träge oder ungesittete Jüngling, welcher für seinen Beruf keinen Eifer bethätigte und keinen frommen, gottesfürchtigen Sinn und Wandel zu Tage legte, hatte bei Ries keine Ruhe; er mußte sich bessern oder aus dem Hause scheiden. Letzteres geschah zwei oder drei Mal, und die betreffenden Individuen schieden jedesmal von selbst, weil sie zu der Ueberzeugung waren gebracht worden, daß ihnen die Eigenschaften zum Lehrerberufe fehlten.

Diese Thatsachen sprechen laut, und die vielen wackern Schulmänner, welche aus dem Seminare zu Bensheim hervorgingen, und die mit heil. Geiste für das Reich Gottes und seine Gerechtigkeit wirken, bezeugen, was er leistete. Wenige Jahre vor seinem Tode ward er „in Anerkennung seiner gründlichen theologischen Wissenschaftlichkeit und seinen ausgezeichneten Verdienst um die Bildung der Jugend" von der theologischen Facultät zu Gießen mit der theologischen Doctorwürde beehrt. Eine Erkältung, die er auf einer kleinen Fußreise sich zugezogen, soll die Veranlassung gewesen sein zu einem Schleimfieber, das in Wechselfieber überging und ihm das Leben raubte. S. Dessen Nekrolog in der Allg. Schulzeitung Jahrg. **1835**. Nr. **37**.

Literatur so weit sie uns bekannt ist:

1) Ries, M. A., das Elementarschulwesen u. d. Volksbildung als Angelegenheit aller Stände. Mannheim, 1832.
2) — über d. Unzulänglichkeit d. Werktags/schulen zur Gesammtbildung d. Jugend. Darmstadt, 1825.
(Beide Schriften sind bes. katholischen Schullehrer zu empfehlen).

Rietz (Gottlob Heinrich). Dieser wackere Schulmann ward am **21**. Nov. **1801** zu Zinna bei Torgau geboren, wo sein Vater Landman ist. Nachdem er bei dem Schullehrer Großmann in Süptitz den vorbereitenden Unterricht erhalten, kam er, **16** Jahre alt, in das Lehrerseminar zu Weißenfels unter die Leitung des damaligen Directors (jetzt Pfarrers) Dr. Harnisch. Hier brachte er **4** Jahre zu und wurde **1820** zu Torgau an der Bürgerschule als Lehrer von **200** Kindern angestellt. Im Jahre **1825** wurde er als dritter Lehrer an der genannten Anstalt confirmirt. Er starb zu Torgau am **18**. Aug. **1843**.

K. Kalcher setzt ihm in der Allg. Schulzeit, (Jahrg. **1843**. Nr. **173**) folgendes ehrende Denkmal:

„Rietz war ein ausgezeichneter Lehrer! Von ihm haben wir gelernt, was ein Mensch vermag, welcher mit dem glühendsten Eifer alle Kräfte in den Dienst seines Berufes stellt. Ich habe noch keinen Lehrer gefunden, der ihn hierin übertroffen hätte. Für seine Schule, für sein Amt vermochte er Alles zu thun; in jeder Stunde des Unterrichts brannte sein ganzes Wesen in einer Begeisterung, welche das Maaß der körperlichen Kraft unbeachtet ließ und daher für dieselbe zerstörend ward. In der Schule war er am glücklichsten; von ihr sprach er am liebsten. Kam die Rede auf unsern Beruf, so war es rührend zu sehen, wie eine freudigere Steigerung seines ganzen Innern über ihn kam! er rückte dann dem Freunde näher, oder trieb ihn, Alles um sich her vergessend, in eine stille Ecke des Zimmers; seine Stimmung ward in solchen Augenblicken milder und freundlicher, und das Angesicht strahlte eine Zufriedenheit, als fühle die Seele sich hier in ihrem wahren Elemente.

In der Klasse war Rietz körperlich und geistig außerordentlich lebendig und in voller Bewegung. Man konnte ihn stürmisch nennen. Er riß die Kinder mit sich fort, daß sie Nichts athmeten und dachten und wollten, als was er neben ihnen vortrug. Bei dieser Eile vergaß er aber nicht, zur rechten Zeit zu weilen, und was Rietz gelehrt hatte, das war sicherlich auch gelernt. Er ging in seiner Begeisterung ganz auf in der kindlichen Seele, war daher oft originell in der Darstellung seiner Gedanken und gestaltete den Stoff fast immer in eigenthümlicher, aber der kindlichen Vorstellungsweise nahe verwandten Art.

Niemand konnte aber auch eifriger lernen, als er selbst. Einem guten Buche trachtete er in unermüd-

licher Ausdauer nach, und jede Berührung seines eigenen Geistes war auch ein Gewinn für seine Schüler.

Den fröhlichen Muth, der ihn früher belebte, untergruben in den letzten Jahren seines Lebens Sorgen und ein schleichendes Fieber. Wie glücklich war er sonst, wenn er zur Zeit der Ferien mit uns hinauswandern konnte, um in der reineren Luft schöner Berge neue Frische zu athmen! Diese Freude mußte er sich bald versagen: denn es sollten sich immer Mehrere in das Einkommen theilen.

Zu Anfang des vergangenen Sommers überfiel ihn das Fieber mit größerer Heftigkeit. Gewaltsam und todtmüde schleppte er sich doch zur Schule und als ihm dies nicht mehr möglich war, bildete den stündlichen Gegenstand aller seiner Sorgen und Gedanken — seine Schule. Die Sommerferien waren vorüber, und als er uns im Begriffe sah, von Neuem die Hand an unser Werk zu legen, weinte er lange und schmerzlich: weil er nicht in seine Schule konnte.

Sein Begräbniß hat uns tief erschüttert; denn auch an diesem Lehrergrabe stehen fünf arme unerzogene Waisen. 4.

Rinne (Johann Carl Friedrich). Dieser um Förderung des deutschen Sprachstudiums und des deutschen Sprachunterrichts seit einem Jahrzehnt eifrig bemühte Mann ist den 5. Jan. 1802 zu Erfurt geboren. Er erhielt seine wissenschaftliche Vorbildung von 1813—1818 auf dem ehemaligen Rathsgymnasium seiner Vaterstadt und sodann in Halle, wo er auch verschiedene Sprachen studirte. Nachdem er im Jahre 1823 vor der königl. Prüfungs-Commission die Prüfung als Gymnasiallehrer rühmlich bestanden hatte, wirkte er, da er nicht sogleich als Gymnasiallehrer eine Anstellung finden konnte, von 1824—1831 an den höhern städtischen Schulen seiner Vaterstadt. Diese Stellung gab er jedoch 1832 auf, wo er nach Berlin ging und einige Zeit mit dem Studium der deutschen Sprache sich zu beschäftigen. Darauf — noch im Herbste desselben Jahres — promovirte er in Tübingen als Doctor der Philosophie. Gleich darnach wurde er Lehrer der deutschen Sprache und Literatur an der Privat-Realschule, welche unter Leitung des Dr. Unger aber damals in Erfurt sich bildete. Von der Gediegenheit seiner sprachlichen Studien legte er jetzt in folgenden zwei Schriften Zeugniß ab:

1) Die natürliche Entstehung d. Sprache aus d. Gesichtspuncte d. histor. oder vergleichenden Sprachwissenschaft. Eine Einleitung in d. deutsche Sprachlehre u. in d. höhern deutschen Sprachunterricht insbes. Erfurt, 1834. 4.

2) Die deutsche Grammatik nach d. Grundsätzen d. histor. oder vergleichenden Grammatik im Auszuge aus Grimm's deutscher u. Bopp's vergleichender Grammatik. Stuttgart, 1836. 8.

Im Nov. 1837 kam er als Hülfslehrer an das Gymnasium in Zeitz, das Jahr 1841 brachte ihm den Titel eines Oberlehrers. Seitdem sind von ihm noch folgende Schriften erschienen:

3) Die Lehre vom deutschen Style, philosophisch u. sprachlich neu entwickelt. 1. Thls. 1. Buch. Theoretisch-deutsche Stylllehre überhaupt. Stuttgart, Balz'sche Buchhandlung, 1840. XVI. 530 S. gr. 8. (25 Ngr.).

4) Innere Geschichte d. Entwickel. d. deutschen National-Literatur. Ein methodisches Handb. f. d. Vortrag u. zum Selbststudium. 1. Th.: Aeltere Geschichte bis Opitz. Leipzig, Hartung. 1842. 16 Bg. gr. 8. Geh. (22½ Ngr)

2. Thl.: Neuere Geschichte. Ebend. 1842. 40½ Bg. (2 Thlr. 7½ Ngr.)

5) Es hat keinen Sängerkrieg zu Wartburg gegeben. Eine ästhetisch-kritische Einleit. zur Erklär. u. Beurtheil. d. unter dieser Ueberschr. vorhandenen Gedichte. (Zunächst als Gymnasial-Programm; aber auch im Buchhandel erschienen). Zeitz, Webel. 1843. 3½ Bg. gr. 4. (7½ Ngr.).

Als Lehrer am Stiftsgymnasium hat er neben deutschem Sprachunterricht auch Unterricht in der Religion und in der Naturgeschichte, im Griechischen und im Französischen. K.

Rink (Johann Christian Heinrich). Dieser den musikalisch-gebildeten Pädagogen durch Schriften als eine Notabilität bekannte Mann ist gegenwärtig Großherzogl. Hessischer Hoforganist zu Darmstadt. Er ward geboren am 18. Febr. 1770 zu Elgersburg im Herzogthume Gotha, wo sein Vater Schullehrer war. Frühe schon zeigte Derselbe schöne Anlagen und große Neigung zur Musik, auch erhielt er von mehrern tüchtigen Lehrern Thüringens, vorzüglich von Kittel in Erfurt, einem Schüler Sebastian Bach's, gründlichen Unterricht im practischen Spiel verschiedener Instrumente, und in der Composition, von Kittel namentlich im Orgel- und Clavierspiele. Im Begriff, nach Göttingen zu gehen und dort Forkels musikalische Vorlesungen zu benutzen, erhielt er 1790 einen Ruf als Stadtorganist nach Gießen. Bei geringer Einnahme lastete bald eine Masse Privatstunden auf dem jungen Manne, der nur in der Nacht die Werke eines Bach, Mozart und andere Meister, denen er mit einer heiligen Liebe ergeben war, so wie die besten theoretischen Schriften studiren konnte. Doch war dem Unersättlichen in dem, was wahre Kunst betrifft, auch keine Mühe, sie zu erlangen, zu groß. 1792 ward er zum dritten Stadtschullehrer, 1793 zum Schreiblehrer und 1805 zum Musiklehrer am Gymnasium zu Gießen befördert, erhielt aber in demselben Jahre noch einen Ruf als Stadtorganist, Cantor und Musiklehrer am Gymnasium und als Mitglied der Hofcapelle nach Darmstadt, wo er dann, in Folge seiner ausgezeichneten Dienstleistungen 1813 zum Hoforganisten und 1817 zugleich zum wirklichen Kammermusikus bestellt ward. Es konnte nicht fehlen, daß der damalige blühende Zustand der Musik am Hoftheater zu Darmstadt vielfach anregend und belehrend auf Rink wirkte, obgleich sein Talent sich mehr zur Kirchenmusik hinneigte. So ist er im Ganzen ein wahrhaft durchgebildeter Musiker, verdient jedoch eigentlich nur auf dem Gebiete der Kirche; hier aber auch in einem Maaße, wo er wahrlich von nur sehr wenigen der lebenden verwandten Künstler erreicht werden dürfte, denn wenn auch in der That weniger großartig und originell in seinen Schöpfungen als gefällig, ansprechend und lieblich, so wirkt R. doch als ausgezeichneter Orgelspieler, als Componist und als vorzüglicher Musiklehrer in Wahrheit Großes. Er ist jetzt einer unserer größten Meister auf der Orgel, und ohne ihn vielleicht mit einem Kuhnau, Hesse, Vogel u. A. in Vergleich stellen zu wollen, bewahrt er so viel Eigenthümliches in der Behandlung seines Instruments, daß man ihn einzig in seiner Art nennen darf. Hätten wir ihn nie gehört, so liegt diese Eigenthümlichkeit schon in seinen Werken, aus deren reicher Zahl wir hier nur die treffliche „Orgelschule," die Orgelvorspiele, „Choralbuch mit Zwischenspielen für das preußische Westphalen."

„Neues Choralbuch für das Großherzogthum Hessen" (1815), „Practische Ausweichungsschule" (Mainz 1830), „der Choralfreund" (mehre Jahrgänge), die Cantaten, und jene Orgelstücke hervorheben, welche er dem Meister Vierling dedicirte. Aus und vor der Orgel scheint Alles erfunden worden zu sein, Alles edel, ernst, sanft rührend, so wahrhaft fromm, und wenig jener erschütternden Art, womit so manche neuere Orgelspieler ihren Gemeinden zu imponiren suchen, oder ausartend in ein niemals Wahres und Großes wirkendes Tonfarbenspiel. Selbst in den mächtigen Fugen bleibt R. seinem, aber auch stets eingreifenden Character treu. Wir wüßten angehenden Orgelspielern keine besseren Werke in die Hand zu geben als die von R., zum fleißigen Studium und ihrer Bildung. Auch als Theoretiker hat R. sich durch viele Beiträge in die Zeitschrift „Cäcilia" bewährt. Sie anzuführen würde für uns hier zu weitläuftig sein; aber andeuten müssen wir doch, daß R. auch von dieser Seite her seine alte, gediegene Schule nicht verleugnet, und so vor allem bösem Einflusse der bloßen Mode und des entarteten Geschmacks mit energischer Kraft sich zu sichern gewußt hat, was zu der Entschiedenheit zurückführt, womit er gleich in seinen ersten jugendlichen Anfängen die vorherrschende Richtung seines Talents verfolgte. S. D. Schilling's Universal-Lexicon der Tonkunst. 1838. Art. Rink S. 9. des 6. Bds.

Ritfert (Ernst Ludwig). Dieser als Pädagog und Theolog gleich vortheilhaft bekannte Todte ward am 26. Dec. des Jahres 1800 zu Darmstadt geboren. Seinen ersten Unterricht erhielt er theils von seinem rechtschaffenen Vater, damaligen Lehrer an der Garnisonsschule, theils von dem verdienten jetzigen Oberlehrer Desaga zu Heidelberg, der zu jener Zeit an der katholischen Schule zu Darmstadt angestellt war. Im Jahre 1809 wurde R. in die unterste Classe des Gymnasiums aufgenommen. Hier und in jeder folgenden Classe erhielt er Zeugnisse tadelloser Sitten und musterhafter Tüchtigkeit. Auf der Landesuniversität Gießen, die er im Jahre 1818 besuchte, war sein Studium der Theologie und Philologie gewidmet. Im Jahre 1820 verließ er Gießen, um in dem elterlichen Hause das begonnene Werk fortzusetzen, und bezog dann im Sommer 1821 die Universität Göttingen, welche gerade damals den Höhepunct ihres Glanzes erreicht hatte. Hier nahmen wissenschaftliche Studien seine ganze begeisterte Thätigkeit in Anspruch. Die Ferien wurden zu Fußreisen benutzt, welche gewöhnlich dem Heimgekehrten eine reiche Mitgift stärkender Eindrücke hinterließen.

Auf der im Jahre 1820 angetretenen Fußreise von Göttingen in die Heimath bestand Ritfert zu Gießen die Facultätsprüfung mit jener Auszeichnung, welche von seinem academischen Fleiße erwartet werden mußte. Hierauf errichtete er in seiner Vaterstadt im Verein mit seinem, seit früher Jugendzeit durch die innigste Freundschaft mit ihm verbündeten Studiengenossen und nachmaligen Schwager Sell (jetzt Prof. und Stadtpfarrer zu Friedberg), eine Privatschule für Mädchen. Im Herbste desselben Jahres wurde er nach bestandener Definitorialprüfung in die Reihe der evangelischen Predigtamts-Candidaten aufgenommen und verband sich bald nachher mit noch zwei andern ihm nahe befreundeten Privatlehrern, Jäger und Schmitz, zur Gründung einer ausgedehnteren Lehr- und Erziehungsanstalt für Knaben vom 6. bis zum 16. Lebensjahre, — eines Institutes, welches noch heute fortbesteht. Damals aber gewährte es als eine neue, nicht mißlungene Schöpfung allen seinen Vorstehern und Lehrern durch die brüderliche Eintracht ihres Zusammenwirkens und das frische fröhliche Jugendleben, das in ihm gepflegt wurde, ein eigenthümliches Glück, bei dem auch R.'s Erinnerung stets mit dankbarer Freude, ja, oft mit enthusiastischem Aufschwunge zu verweilen pflegte. Während der Schulferien wurden von ihm, meist in Begleitung von Collegen und Schülern, in die Nähe erquickliche Fußwanderungen unternommen.

Erst nach Verlauf von acht Jahren, während welcher er mehre an ihn ergangene Aufforderungen zur Uebernahme anderer Lehrerstellen aus warmer Anhänglichkeit an den ihm so theuer gewordenen Wirkungskreis abgelehnt hatte, schied er, nachgebend besonders den dringenden Bitten seiner verehrten Eltern mit schwerem Herzen aus jener Anstalt, nachdem er zu Ostern des Jahres 1829 zum Lehrer in der ersten Stadtmädchenschule zu Darmstadt ernannt worden war. Im Herbste desselben Jahres vertauschte er diese Stelle mit der eines Lehrers an der ebendaselbst neuerrichteten ersten höheren Töchterschule. An dieser hat er bis an sein Ende mit hoher Freudigkeit, und wie in allen seinen Berufsverhältnissen, ausgezeichnet reichem Segen gewirkt. Im Jahre 1830 wurde er als Freiprediger ordinirt; im Jahre 1838 ertheilte ihm die evangel.-theologische Facultät zu Gießen die Würde eines Licentiaten der Theologie; und im Jahre 1843 wurde ihm der Character eines Schulinspectors verliehen.

Obschon noch im mittleren Mannesalter stehend, vermochte doch weder die umsichtigste Behandlung des Arztes, noch die treue Pflege der liebenden Gattin, noch die letzten Ferien zu Friedberg angewendeten Badeeur die im Verlaufe einer Krankheit und schon seit Jahren gesunkene Lebenskraft zu heben. Ritfert starb, kaum nach Darmstadt zurückgekehrt, am 9. Sept. 1843, nachdem er, den Tod schon im Herzen, noch einmal seine Lehrstunden eröffnet hatte und von den freudig gerührten Schülerinnen, in Folge einer bittern Täuschung, wie ein Genesener festlich bewillkommnet worden war. Sein Entschlummern war das eines Christen, sein Leichenbegängniß fand eine Theilnahme beispielloser Allgemeinheit und Innigkeit.

Das Bild des Verewigten, wie es sein Nekrolog in der Allgem. Kirchenzeit. (Jahrg. 1849. Nr. 176. 177) genauer entworfen hat, wird im Kleinen sich etwa also darstellen:

Erhaben über den Reiz menschlicher Anerkennung und menschlichen Lobes, huldigte Ritfer jener Treue im Streben, welche ihn auf jeder Altersstufe und in jedem Lebensverhältnisse durch das Gepräge der Idealität, der Wahrhaftigkeit und der Beharrlichkeit in die Reihe der Strebsamsten erreichte. Mit jener Treue im Streben verband R. Treue im Wirken, im vielseitigen, hingebungsvollen, bescheidenen Wirken. Sie ist die zweite Form, in welcher der Grundzug seines Wesens sich ausprägte und recht eigentlich zur sichtbaren Erscheinung gelangte. Aber auch Treue im Dulden war sein Eigenthum geworden; sie galt ihm als ernste Lebensaufgabe in

höherem Grade, er erkannte in ihr die Bedingung zur Lösung jeder andern; er löste sie so fromm und still, als nämlich mit dem Geiste den Körper beherrschend. — Es floß dieses Dreifache bei R. wesentlich in einander. Daher zeigte er sich durchaus als den Sinnigen und Innigen, den Geraden und Biedern, den Gelehrten und Lehrhaften, den Wohlwollenden und Dienstfertigen, den Demüthigen und Selbstvergessenen, — den Dulder ohne Klagen und Verzagen, ohne Zweifel und ohne Tadel.

Mehre Freunde Ritsert's regten den Gedanken auf, den Heimgegangenen nach seinem Tode in einfacher würdiger Weise zu ehren. Dieser Gedanke ward in einer Art ausgeführt, wie es dem Sinne des bescheidenen Mannes entspricht. An der Stätte nämlich, wo er als Lehrer segensreich gewirkt, wo er nach seinem eigenen Bekenntnisse die glücklichsten Stunden verlebt, ist ein Denkmal aus schwarzem Marmor in die Wand eingefügt, welchem mit goldenen Buchstaben folgende Worte eingegraben sind:

An. Dieser. Schule. Wirkte. Mit. Seltner
Lehrertreue. Und. Ausgezeichnetem. Segen.
In. Den. Jahren. MDCCCIX. Bis. MDCCCXLIII
Ernst. Ludwig. Ritsert
Lic. Th. Freiprediger. Und. Schulinspector.
Geboren. Am. IXten. December. MDCCC.
Gestorben. Am IXten. September. MDCCCXLIII.

Aber auch noch in anderer Weise beschloß man sein Gedächtniß zu verewigen. Oft hatte der Selige gewünscht, in den Verhältnissen zu sein, seinen geliebten Schülerinnen eine jährliche Weihnachtsfreude bereiten zu können. Diesem Wunsche gewiß entsprechend ist daher die Stiftung eines jährlich zu ertheilenden Prämiums an eine der besten Schülerinnen der Schule, in welcher er wirkte. Dasselbe soll jedesmal in einem Buche bestehn, welchem ein gedrucktes Blatt vorgesetzt ist, auf dem der Name Ritsert als der Name Dessen steht, zu dessen Andenken dieses Prämium gestiftet wurde. Die Denktafel wurde eingeweiht und das Prämium zum erstenmal vertheilt am 3. Jan. 1844. (S. Allgem. Schulzeit. 1844. Nr. 18). Der Pfarrvicar Ewald hielt hierbei eine zweckmäßige Rede.

Diejenigen Schriften, durch welche sich der Selige ein dauerndes Denkmal seiner wissenschaftlichen Leistungen gegründet, sind, außer Recensionen und schiedenen Aufsätzen, meist theolog., pädagog. und histor. Inhalts, abgedruckt in der Allgemeinen Kirchen- und Schulzeit. und in andern periodischen Blättern, und ausser einzelnen Predigten und Casualreden, folgende:

1) „Deutsche Sprachlehre mit zahlreichen Uebungsaufgaben f. höhere u. niedere Volksschulen." Darmstadt, Diehl. 1838. gr. 8. 2. verm. u. verb. Aufl. 1841; d. 3. Aufl. 1844. S. A. Schulzeit. Jahrg. 1839. Nr. 174.
2) „Uebungsaufgaben zur deutschen Sprachlehre f. höhere u. niedere Volksschulen." 2. Abth. d. deutschen Sprachlehre f. Volksschulen. Darmstadt, Diehl. 4839. gr. 8. 2. verm. u. verb. Aufl. 1841.
3) „Die Lehre vom deutschen Style," oder Anleit. z. richt. deutschen Gedankenausdrucke f. Volksschule u. einzelne Classen d. Realanstalten u. Gymnasieen; 3. Abth. d. deutschen Sprachlehre f. Volksschulen. Darmstadt, Diehl. 1839. gr. 8. 2. sehr verm. u. verb. Aufl. 1841.
4) Mit Dr. K. Wagner, Gymnasiallehrer zu Darmstadt, besorgte R. d. Herausg. v. Dr. Friedr. Ludw. Wagner, weil. Großherzl. Hess. Kirchen- u. Schulrathes zu Darmstadt. Handbuch d. Wissenswürdigsten u. f. Bürger- u. Volksschulen." 13. gänzl. umgearb., mit Geographie, Geschichtserzähl. u. Lehre d. deutschen Sprache verm. Aufl. Darmstadt, Diehl. 1838. gr. 8. Die 14., sehr verm. und verb. Aufl. dieses Handb., dessen naturwissenschaftl. Theil Dr. F. Schödler, Gymnasiallehrer zu Worms, neu bearb. hat, erschien 1842.
5) C. L. R. besorgte d. Herausg. v. Joh. Fr. Christoph Welker's, weil. Kirchenr. u. Pfarrers zu Großgerau „liturgischen Beiträgen" nebst einem homilitischen Anhange, u. begleitete dieselben mit einem Vorworte u. höchst schätzbaren Mittheil. üb. d. Verfs. Leben u. Wirken. (Diese Schrift ist erschienen Darmstadt b. J. Ph. Diehl, 1842. gr. 8. Die von Ritsert verf. Biographie J. Fr. Christoph Welker's ist auch besonders abgedruckt worden.
6) „Der Orden d. Trappisten." Darmstadt, Hoyer. 1833. 8.

Ritter (Karl). Dieser wahre Wissenshimmel auf Erden, wie ihn Göthe (in seinem Briefwechsel mit Schiller V. S. 329) nennt, ward am 7. Aug. 1779 zu Quedlinburg geboren. Sein Vater starb zeitig und der sechsjährige Knabe kam zugleich mit seinem Lehrer Gutsmuths durch die Fürsorge seines Stiefvaters, des Generalsuperintendenten Zerrenner in Derrnburg, in das Erziehungsinstitut zu Schnepfenthal. Hier weihete sich der für alles Gute empfängliche Jüngling durch das Anschauen einer segensreichen pädagogischen Wirksamkeit zu seinem Berufe. In Halle, unter des edlen Niemeyers Leitung, bildete er sich zum Pädagogen aus und trat dann im Jahre 1798 zu Frankfurt a. M. als Erzieher in das Bethmann-Hollweg'sche Haus. Schon auf dieser ersten Stufe der Lehrthätigkeit faßte er den Plan zu seinem großen geographischen Werke.

Er begleitete seine Zöglinge auf Reisen und Universitäten, und als die Erziehung derselben vollendet war, ging er 1809 nach einer Wanderung durch die Schweizeralpen zu Pestalozzi nach Yverdun und 1811 mit den beiden jüngsten ihm noch gebliebenen Schülern Wilhelm Sommering, Sohn des berühmten Anatomen, und August Bethmann-Hollweg, auf die Academie nach Genf. Von hier aus besuchte er Savoyen und Frankreich, reisete 1812 über München und Tirol nach Venedig und im Jahre 1813 nach Rom und Neapel. Die pontinischen Sümpfe, das Albanergebirge und vor allem der classische Boden Latiums boten dem geistreichen Beobachter Stoff zu neuen geographischen und ethnographischen Forschungen dar; denn bei dem Studium der Geographie hat er unaufhörlich die Fortschritte der Gesittung im Auge, und am liebsten beschäftigt sich sein klarer Geist mit dem Menschen, als dem Schlußgliede der großen Verkettung der Natur. In Guthsmuths pädagog. Zeitschr. (Jahrg. 1808 Jul.) behauptet R. ausdrücklich: „Es ist unmöglich, über Bewohner der Erde zu reden, ohne in das Gebiet der Geschichte mehr oder weniger einzugreifen u. s. f., und umgekehrt nicht über historische Begebenheiten, ohne auf die Erdoberfläche oder einen Raum derselben zurückzusehen."

Nach Deutschland zurückgekehrt, führte R. seine jungen Freunde im J. 1814 nach Göttingen. Im J. 1819 wurde er zu Frankfurt a. M. als Lehrer der Geschichte am Gymnasium angestellt, aber schon 1820 als ausserordentlicher Professor an die Universität zu Berlin berufen. Hier zogen seine Arbeiten die besondere Aufmerksamkeit Lichtensteins auf sich, der ihm mit Freuden seine am Cap gemachten Beobachtungen mittheilte. Jetzt beginnt R's. größere literarische Wirk-

samkeit. Zu den Schriften der ersten Periode gehören unter anderm folgende: „Ueber den methodischen Unterricht in der Geographie," als Bemerkungen zu Lindners Aufsatz über denselben Gegenstand in Guthsmuths „Zeitschrift für Pavagogik." (S. D. Lindner's Biographie in der pädagog. Rk. S. 219. Bd. II.). „Ueber die Ruinen am Rhein und die Alterthümer bei Köln." Europa, ein geographisch-historisch-statistisches Gemälde. 2 Bde. Frankf. a. M. 1807. herabgef. Preis 1 Thlr. Neue Aufl. 1820 (2 Thlr. 15 Ngr.). Die „Erdkunde im Verhältniß zur Natur und zur Geschichte der Menschen, oder allgemeine vergleichende Geographie u. s. w. Bis zum J. 1840. 9 Thle.

D. Hergang (in seinem Hdb. der pädag. Liter.) sagt von dem letzten Werke: „Wie ein ungeheures, aus den ewigen Gebirgen abgesprengtes Felsstück von Conglomerat liegt dieses riesenhafte Werk in der Sandfläche der Literatur. R. geht von dem sehr richtigen Grundsatze aus, daß Geschichte und Natur, Volk und Land zusammengewachsen sind, und so unternimmt er es, uns ein Bild der Länder zu entwerfen, wobei von den astronomischen und geognostischen Verhältnissen bis zu den sittlichen und artistischen herab kein characteristischer Zug übergangen ist. Kein Lehrer der Geographie, weder in gegenwärtiger, noch in zukünftiger Zeit kann Ritters führende Hand entbehren.

Andere Früchte seiner Forschungen waren seine „Vorhalle europäischer Volksgeschichten seit Herodot u. s. w." (Berlin 1820); „Geographisch-historisch-topographische Beschreibung zu Kummers Stereorama des Montblanc" (Berlin 1824) und viele Abhandlungen in den Schriften der königl. Academie der Wissenschaften zu Berlin, z. B. „zur Geschichte des peträischen Arabiens und seiner Bewohner" (1824); „Ueber geographische Stellung und horizontale Ausbreitung der Erdtheile" (1826); „Ueber Veranschaulichungsmittel räumlicher Verhältnisse bei geographischen Darstellungen durch Form und Zahl" (1828); „Entwurf einer Karte vom ganzen Gebirgssystem des Himalaya" (1828); „Ueber Alexanders des Großen Feldzug am indischen Kaukasus" (1829); „Ueber das historische Element in der geographischen Wissenschaft" (1833). In demselben Jahre gab er in Vereinigung mit dem Major O'Etzel einen „Atlas von Asien" heraus, der wesentlich zur Erläuterung seines großen Werkes dient.

Behörden und wissenschaftliche Vereine wetteifern, R's. Verdienste anzuerkennen und zu würdigen. Ein unvergängliches Monument hat er sich selbst in der Wissenschaft gesetzt, deren innige unauflösliche Verkettung er, gleichsam über der Gegenwart schwebend, lichtvoll beschreibt und in seinen Lehrvorträgen mit hinreißender Beredtsamkeit zu veranschaulichen weiß.

Rixen (Claus). Dieser rühmlich bekannte Schriftsteller und Schulmann, gewesener Schullehrer im adeligen Gute Knoop im Herzogthum Schleswig, war ein Holsteiner von Geburt und wurde im Dorfe Bökl bei Nortorf am 17. Febr. 1764 geboren. Von unbemittelten Eltern stammend, genoß er keinen geistbildenden Jugendunterricht und mußte als Knabe öfters Schafe hüten, bei welchem Geschäfte er sich die Zeit vertrieb mit Lesen der äsopischen Fabeln. Schon in seinem 14. Jahre fing er an, Kinder zu unterrichten. Im Gute Hanerau ward er im Jahre 1778 Schullehrer zu Steinfeld und verblieb da bis Ostern 1781. Hierauf war er Hauslehrer im Dithmarschen, hernach Gehülfe an der Schule in Bowenau und ward 1784 Seminarist in Kiel. Als ein wißbegieriger und mit ausgezeichneten Anlagen des Geistes begabter Jüngling wird er den Unterricht der Seminarlehrer, und besonders des berühmten Müller, nicht ohne Gewinn für Kopf und Herz genossen haben. Er zeichnete sich so vortheilhaft aus, daß er schon nach Verlauf des ersten Seminarjahres zum Organisten und Schullehrer in Großen-Flintbeck, Amts Bordesholm, ernannt wurde. Hier lebte und wirkte er nur einige Jahre; hier fing er schon an zu schriftstellern, faßte die Idee zu einer Dorfbibliothek und gründete zu deren Ausführung eine Lesegesellschaft unter den Dorfleuten. Seit 1787 finden wir ihn im Gute Knoop angestellt. Er hat in seinem Alter zweimal jubilirt. Sein 50jähriges Jubiläum ist beschrieben in der Carsten'schen Zeitschrift (gefeiert am 22. October 1828) und sein 60jähriges in der A. S. Z. vom 28. Januar 1840. Von der patriotischen Gesellschaft in Altona ist ihm vor etwa 20 Jahren die Verdienstmedaille zu Theil geworden. Es gab eine Zeit, da sein Name in allen Zeitschriften glänzte, und im Umfange dieses Jahrhunderts gehörten seine Aufsätze in den hiesigen Staats- und landwirthschaftlichen Schriften zu den geliebten und gern gelesenen. Er war beständiger Mitarbeiter an den Niemann'schen Provinzialberichten. Was Rixen drucken ließ, das mochten Landleute lesen, das konnte Jedermann fassen und verstehen, denn sein Styl war einfach und edel. Noch bis in sein letztes Lebensjahr haben wir Mittheilungen von ihm in einer Kieler landwirthschaftlichen Zeitung, die von Neergaard redigirt wird. Ueberhaupt besaß der Verstorbene die besondere Gaben, mit Menschen aus allen Ständen leicht sich zu unterhalten. Mit dem Bauer sprach er über die Landwirthschaft, mit dem Apotheker über die Chemie, mit dem Collegen über Schulsachen und verstand so Allen Alles zu sein. Immer waren seine Gespräche für junge Leute anregend und belehrend. Zur Zeit der Verbreitung des Mergel's war er es hier zu Lande, der das Verdienst sich erwarb, ein eifriger Beförderer dieses landwirthschaftlichen Geschäfts zu sein. In den Sommerschulferien bereiste er die dänischen Inseln und Mecklenburg, um größere und kleinere Landleute auf dieses Mittel zur Hebung der Ackercultur aufmerksam zu machen. Auch hat er Manches hierüber geschrieben. Mit dem wackeren Thäer, der ihn sogar hier in Knoop besuchte, stand er in langjähriger Verbindung, und von ihm soll er auch einen Ruf, ins Ausland zu gehen, gehabt haben, den er aber aus Liebe zum Schulfache ablehnte. Denn sobald der Herbst kam und die Schule sich füllte, so war Rixen auch in den rüstigen, kraftvollen Jahren der Mann an seinen Platze, der Schullehrer, wie er sein soll. Den Unterricht suchte er stets für's Leben fruchtbringend zu machen, überhaupt auf den Verstand zu wirken, und hatte deshalb von jeher die Idee, daß die Landschule auch beständig eine landwirthschaftliche und industrielle Schule sein müsse. Ueber Industrie hat er Mehres geschrieben und viele Versuche in dieser Hinsicht gemacht. Pädagogisches aus seiner Feder findet sich Einiges in Carstens Zeitschrift für das practi-

sche Volksschulwesen, an der er eifrigen Antheil nahm. Als er auf der Höhe des Alters stand und eine kleine Schaar eigener Kinder ihn umringte, begeisterte ihn ein großer Gedanke. Er entwarf nämlich den Plan zu einer Schullehrerwaisencasse, berief mehre Collegen zusammen aus nächster Umgegend und stiftete wirklich eine solche, die aber leider! aus Mangel allgemeiner Theilnahme wieder einging.

So hat denn der verstorbene edle Rixen sich in Vielem versucht und in Vielem etwas geleistet. Er hat manchen guten Samen ausgestreut und zum Wachsen gebracht; er hat manchen Baum gepflanzt und veredelt; mehre Generationen sind um ihn aufgewachsen, deren Leiter und Führer zum Guten, zum Fleiße und zur Tugend er war. Jetzt ruht er von seiner Arbeit! Möge die Erde ihm leicht sein!

Er starb am 20. November 1843 und wurde am 22. auf dem Kirchhofe zu Dänischhagen unter zahlreicher Begleitung begraben. Ein Sohn, der im Holsteinischen Schullehrer ist, und eine Tochter überleben ihn. S. A.-S.-Z. 1844. Nro. 60.

Rochow von (Friedrich Eberhard), Erbherr auf Krahne, Reckan, Gettin u. s. w. bei Brandenburg, Domherr zu Halberstadt war ein Sohn des ehemaligen Staatsministers von R. und wurde am 8. Oct. 1734 zu Berlin geboren. Er genoß einen Theil seiner Erziehung auf der Ritteracademie zu Brandenburg. Schon im 15. Jahre betrat er die militärische Laufbahn und folgte, bei der Garde angestellt, seinem Könige in den siebenjährigen Krieg. Er focht in den Schlachten bei Lowositz und Prag mit. Mit der preußischen Armee kam er 1757 in die Winterquartiere nach Leipzig. Ein Schuß hatte ihm in diesem Feldzuge einen Arm gelähmt. In Leipzig lernte er Gellert kennen, und wurde von diesem, der die Wißbegierde des jungen Kriegers schätzte, mit mehren der dasigen Gelehrten bekannt gemacht. Das folgende Jahr rief Rochow wieder in's Feld; da aber eine zweite Verwundung ihn des Gebrauches der rechten Hand völlig beraubte, so mußte er den Kriegsdienst verlassen, und begab sich nun auf seine Güter. Nun widmete er sich dem Landleben und den Wissenschaften, und zeichnete sich durch seltenen Verstand, und noch seltner verbundene Eigenschaften des Geistes und Herzens aus, die ihn bei Allen, welche ihn je kannten, unvergeßlich machten. Sein mit lebhafter Phantasie gepaarter richtiger Verstand besaß gründliche Kenntnisse in mehren Fächern, Oeconomie, Naturkunde, Sprache u. s. w., vorzüglich in Allem, was die moralische Natur des Menschen angeht; seinen Character zierte thätige Liebe zu allem Schönen und Guten, echte Humanität, reine Frömmigkeit, und die preiswürdigste, weitverbreitete Wohlthätigkeit.

Die schönste Krone seines Denkens und Wirkens, eine wahrhaft unvergängliche Krone für Beförderung von Bürger- und Menschenglück, setzte er sich durch seine hohen Verdienste um die Landschulen auf. Hier war er Stifter, Beförderer, Lehrer, Schriftsteller. Er selbst Alles. Seine Anstalten und Schriften sind wohlthätige Muster geworden, in und außer Deutschland, für Protestanten und für Katholiken. Man kann ihn den Reformator des Landschulwesens nennen. Seine Verdienste in dieser Beziehung hat Köthe in seine beachtenswerthe Schrift: „Die christliche Volksbildung" (Leipzig 1831) S. 56 gebührend gewürdigt. Wie er selbst lehrend mit Milde und Freundlichkeit im Kreise der Kinder wirkte, beschreibt als Augenzeuge J. Fr. Wilberg in den „Erinnerungen aus seinem Leben u. s. w. S. 25.

Am 2. Jan. 1773 ward die Schule in Reckan eröffnet, 1774 zu Gettin, 1779 zu Krahne. Herr von Rochow bildete die ersten Lehrer in Reckan selbst, der Prediger Rudolph und der Schulhalter Bruns, beide vortreffliche Männer, und seine treuesten Gehülfen an dem großen Werke. Sein Schulbuch für Kinder der Landleute, oder vielmehr der Unterricht für Lehrer in niedern und Landschulen — denn dieß letztere sollte es eigentlich sein, nicht ein Buch, was Kindern in die Hände gegeben würde, — erschien schon im J. 1792. In der von ihm im J. 1795 herausgegebenen „Geschichte seiner Schulen," wird die nähere Veranlassung angezeigt, welche den Entschluß in ihm bestimmten, sich einer solchen Schulverbesserung auf seinen Gütern zunächst, so wie einer allgemeinen Mitwirkung dazu überhaupt anzunehmen, und zu dem Ende dieses Buch zu schreiben. Es sollte die Schullehrer auf dem Lande und in niedern Schulen mit allgemein nöthigen und nützlichen Wahrheiten, sowie mit einer bessern Methode, jedoch nur erst im Allgemeinen, bekannt machen, um sie vor allen Dingen in den Stand zu setzen, oder vielmehr auf den Weg zu leiten, durch ihren Unterricht nützlich werden zu können. Diesen eigentlichen Zweck verkannte man Anfangs und noch später; endlich aber zollte man ihm von Seiten der achtbarsten Männer den verdientesten Beifall.

Ueber diese zuletzt gegebenen Notizen, sowie über die Gründung äußerer Einrichtung und Ordnung der Schulen auf den Gütern des Hrn. v. R. findet sich eine ausführlichere Auskunft in der „Beschreibung der von Rochow'schen Lehrart in Volksschulen, nebst Vergleichung derselben mit der Pestalozzischen und mit andern Lehrarten. Von C. F. Stirmann, refor. Pred. zu Neu-Cüstrinchen. 4. Ausg. Berlin und Stettin, b. Nic. 1809. — Mit dieser Beschreibung u. s. w. verdient verglichen zu werden: Desselben „histor. Nachricht von einer Schullehrer-Conferenzgesellschaft u. s. w. Berlin 1812. Sein Kinderfreund (Berlin 1776 ff.), sein Handbuch in katechetischer Form für Lehrer, die aufklären wollen und dürfen, sein Katechismus der gesunden Vernunft und seine übrigen pädagogischen Schriften, theoretischer und practischer Art, wurden allgemein bekannt, mehrmals aufgelegt, nachgedruckt, übersetzt. Der Kinderfreund allein ist in 100,000 Exemplaren abgesetzt worden; im J. 1829 ward er in einer 2. Aufl. vom Hrn. Schulr. v. Türk und im J. 1834 aufs Neue, umgearbeitet von A. Winter herausgegeben; Zehnte mit einem Anhange über Giftpflanzen und einem vollständigen Cursus „Denkübungen" verm. Aufl. (Paderborn 2 Thle. 8. 24 Bog. 10 Ngr. für Schulen billiger). Eine kurze Darstellung dessen, was dieses vor andern ausgezeichnete Lesebuch leistet, gibt die Allgem. Schulz. 1825 S. 332 f.

Selten findet sich so viel edler Eifer mit so viel Lust zu einer bestimmten Sache, und so vollkommene

Einsicht zu den wichtigsten Mitteln beisammen, als in Rochow. Ueberhaupt war derselbe in allen seinen Verhältnissen ein sehr braver Mann, und seine Bestrebungen für die Aufnahme des Landbaues in den Marken waren gleichfalls höchst lobenswerth.

Mit Gellert blieb er stets in der freundschaftlichsten Beziehung; auch stand seine würdige Gattin, eine geborne v. Bose, mit Gellert, von dem sie so sehr geschätzt wurde, in Briefwechsel.

Am 16. Mai 1805 (nicht 1800, wie Schwarz in der „Erziehungsl." S. 470 angibt) schied der Edle von Rochow, als ein Schöpfer höchst gemeinnütziger Verbesserungen, als einer der frühesten und thätigsten Beförderer der Basedow'schen Unterrichts-Unternehmungen, als ein Menschenfreund in That und Wahrheit, von der Erde. Sein reger Eifer für Menschenglück und Menschenveredlung machte ihm die Bildung des Landvolks zum wichtigsten Ziele seiner gemeinnützigen Thätigkeit. Durch sein Schulbuch und die Musterschulen, die er auf seinen Gütern eröffnete, gab er das Signal zu einer fast über ganz Deutschland verbreiteten Reformation der Volksschulen. Wenn seitdem in diesem Felde viel gearbeitet, wenn viele Landschullehrer-Seminarien angelegt, wenn viele Landschullehrer besser besoldet, und wenn es überhaupt in den Landschulen immer besser und besser ward; — so ist ein großer Theil dieser heilsamen Verbesserungen dem Beispiele, den Lehren, den Aufforderungen und Anleitungen des verewigten v. R. mit zuzuschreiben*). Eben darum verdient auch sein Name in der Geschichte der Pädagogik zu prangen und sein Gedächtniß in den Annalen gemeinnütziger Menschenfreunde erhalten zu werden.

Eine Biographie des hochverdienten v. R. gibt die Einleitung zu dem genannten „Kinderfreunde u. s. w." S. auch D. Hergang's „Zehn Jahre aus meinem Schulleben u. s. w." Th. 2. S. 449. und Zerrenners N.-deutschen Schulfr. 1805. Bd. 9.

Rohheit, sittliche. Die allgemeine giltige Schätzung der Werthe (die sittliche Norm; vgl. den Art. Moralisch,) muß sich erst allmählig bilden, und sie bildet sich für die höheren Güter nur sehr langsam, bei Vielen aber gar nicht aus, da die dafür nöthige höhere Werthgebung durch eine vielfache Zusammenbildung psychischer Elemente bedingt ist. Wo eine solche Ausbildung fehlt, da ist sittliche Rohheit, und diese besteht also darin, daß die auf höhere Güter sich beziehenden Steigerungen entweder ganz mangeln oder doch nur schwach gebildet sind. So bei den Kindern durchgängig. Für sie giebt es höhere Güter noch nicht, sie haben noch kein Bedürfniß nach demselben. Aber freilich erheben sie sich leicht zu den Anfängen eines sittlichen Lebens, wenn ihre gewöhnliche Umgebung ein höheres sittliches Leben darstellt, auf die edleren Güter aufmerksam macht und ununterbrochen, bald mit Bewußtsein, bald auch unwillkürlich, zum Streben nach demselben auffordert. Indeß sind eben die Umgebungen nicht überall von der Art, daß die sittliche Bildung der Kleinen dadurch begründet und gefördert werden könnte. Man hat entweder selbst eine höhere sittliche Bildung nicht, oder ist in dem schlimmen Wahne befangen, daß das Sittliche blos aus dem Innern heraus und wie von selbst entstehe. Häufig unterläßt man eine sittliche Einwirkung wohl auch, weil man bei den Kindern keine eigentliche Empfänglichkeit dafür voraussetzen zu dürfen glaubt; oder man tröstet sich mit der Hoffnung, daß das Nöthige schon in den langen Schuljahren werde geleistet werden. Da überdieß namentlich in den niederen Kreisen die große Einförmigkeit der Lebensverhältnisse die innere Selbstthätigkeit so wenig anregt; so dürfen wir uns nicht wundern, wenn grade da der Mangel höherer sittlicher Gebilde oft recht fühlbar wird.

Wo aber solche fehlen, da ist auch die Gewissensanforderung für höhere Verhältnisse nicht da. Der sittlich Rohe sorgt für die leiblichen Bedürfnisse seiner Kinder und hält das für eine unabweisliche Pflicht, aber für ihre geistige Ausbildung Sorge zu tragen, fällt ihm nicht ein; er schafft ihnen Putz in Ueberfluß, aber ist vielleicht sehr zäh, wenn er ein wohlfeiles Schulbuch anschaffen soll.

Daß nun ein Mangel an höheren sittlichen Gebilden sehr gefährlich sei, wer wird es läugnen! Der sittlich Rohe tritt das Edelste zu Boden, wenn nicht das Gesetz ihm gegenüber immer wieder laut wird, oder die allgemeine Ansicht von den Dingen, wie sie um ihn her sich geltend macht, eine Schranke aufführt. Und doch — wie leicht geht schon im früheren Alter die sittliche Rohheit in schreckliche Thaten über! wie viele jammervolle Scenen, von ihr herbeigeführt, hüllt der Schleier des häuslichen Lebens ein! wie reißt sie schon Kinder rasch in blutige Verbrechen! Vgl. A. von Feuerbach Actenmäßige Darstellung merkwürdiger Verbrecher 1. Bd. S. 128 ff.

Was kann nun die Schule, und die Volksschule besonders, hierbei thun? Zuerst ist klar: es ist nicht eigentlich eine sittliche Mißbildung zu entfernen, was immer mit großen Schwierigkeiten verknüpft und von zweifelhaftem Erfolge ist; sondern nur ein Mangel auszufüllen und das von der ersten Erziehung Versäumte nachzuholen. Bedenklich und ungewiß ist freilich auch dieses. Auch die Elemente des Wissens kann der Lehrer nur mit Mühe begründen, wenn nicht schon manches darauf Bezügliche angelegt worden ist; viel schwerer wird die Aufgabe sein, die Fundamente des sittlichen Lebens zu legen, wenn nicht ein gewisses Material bereits sich vorfindet. Was sind denn die wenigen Stunden, wo der zu Bildende unter dem unmittelbaren Einflusse des Lehrers steht, und wie leicht kann das Leben außerhalb der Schule Alles wieder einreißen und durch einander werfen! Immer jedoch ist dabei zu bedenken: findet der Lehrer auch keine eigentliche sittliche Vorbildung in der Seele seines Schülers, so bringt ihm dieser doch eine mehr oder weniger große Lenksamkeit, vielleicht eine ziemliche Gutwilligkeit entgegen. Außerdem liegt es in der Natur der Seele begründet, daß die Grundkräfte derselben, wenn sie nicht allzulange ungenützt und ungeübt geblieben und eben deshalb erschlafft sind, zu frischer Thätigkeit sich wie von selbst erheben, sobald ihnen von Außen etwas Erregendes nahe gebracht wird.

Gehen wir noch genauer auf die Sache ein. Das Kind bringt Lebendigkeit, Lenksamkeit und guten Wil-

*) Vor nicht gar langer Zeit hat der Schulr. Otto Schulz die Ansichten des Domherrn v. Rochow über das Elementarschulwesen von neuem zur Beachtung dargestellt im „Schulblatt f. d. Provinz Brandenburg." (Jahrg. 1840. 2. Hft.)

len mit, Eigenschaften, die für eine wahrhaft sittliche Erziehung sich trefflich benutzen lassen. Und wie? Die Lebendigkeit finde lebendige Belehrung über das Sittliche, der gute Wille einen großen Gesetzgeber, die Lenksamkeit einen festen Lenker.

Lebendige Belehrung: Die kindliche Seele muß in eine bestimmte Richtung hineingezogen und für dieselbe gewonnen werden. Da sind unstreitig die großen und doch so einfachen Bilder, welche die biblische Geschichte aufstellt, vom größten Nutzen. Und es würde dieser noch größer sein, wenn man sich allgemeiner entschließen könnte, alles Beiwerk zu entfernen oder fern zu lassen, die biblische Form in ihrer Kindlichkeit festzuhalten, bei jedem Bilde immer nur Eine Beziehung hervorzuheben, damit in dem Einen Bilde der Eine sittliche Gedanke gleichsam verkörpert der Seele des Kindes nahe tritt. Mit jedem Bilde nimmt das Kind ein Stück Leben in sich auf, welches, wenn ihm auch die Unmittelbarkeit wirklicher Erfahrung abgeht, doch auf der andern Seite klarer und geordneter, ebendarum auch faßlicher und behaltbarer ist. Jedenfalls sieht das Kind so nach und nach eine Reihe verschiedener Lebensverhältnisse unter ein höchstes Moralgesetz gefaßt und nach Einem Maßstabe gemessen. Der spätere Unterricht geht im Grunde den entgegengesetzten Weg: er geht von dem Gesetze aus und mit demselben in das Leben hinein.

Durch solche Belohnung ist schon viel gewonnen. Der Lehrer kann damit auch in sittlich vernachlässigten Kindern das Gefühl erweckt haben, es müsse der Mensch das Höhere dem Niederen, das Rechte dem Ungerechten, das Gute dem blos Angenehmen und Nützlichen vorziehen. Daneben muß er ihnen nun in ihrem gesammten Schulleben als das lebendige Gesetz gegenüber stehen und mit unbeugsamer Festigkeit ihr ganzes Thun nach einer gegebenen Norm regeln; Lob und Tadel, Belohnung und Strafe muß in strenger Angemessenheit zu ihrem Verhalten stehen, damit sie allmählig wie von selbst das Einzelne nach seinem Werthe oder Unwerthe, nach seiner Vorzüglichkeit oder Verwerflichkeit schätzen und zu dem Gefühle kommen, daß alles Streben und Thun nicht etwas Willkürliches, von Lust und Laune Abhängiges sei, sondern nach unwandelbaren Gesetzen sich gestalten müsse. Der gute Wille ist da; den ergreife der Lehrer, den lasse er nicht wieder los, den führe er immer weiter in ein geregeltes Leben hinein. Er wird da viel zu kämpfen haben. Wo die sittlichen Vorbildungen noch fehlen, wird der gute Wille hundert Mal ermatten, die sinnliche Neigung wird sich dazwischen drängen und der Schüler wird dann hinter dem Rücken des Lehrers wegzukommen suchen. Da stehe dieser fest, führe beharrlich immer wieder in das rechte Gleis zurück, ohne Härte, aber auch ohne langes Inquiriren und Capituliren. Vieler Strafe bedarf es nicht. Es kommt zunächst nur darauf an, die kindliche Seele an ein sittliches Thun zu gewöhnen; da reicht es für gewöhnlich aus, den Schüler fühlen zu lassen, daß er auf keine Weise dem Gesetze sich entziehen und von dem Handhaben desselben loskommen kann. Erkennt der Schüler außerdem, daß er bei ausdauerndem guten Willen mehr und mehr die Zufriedenheit und Zuneigung des Lehrers sich erwirbt, daß die anfangs lästigen Schranken für die freie und frische Bewegung der Kräfte hinlänglichen Spielraum lassen, und daß außerhalb derselben auch dann, wenn ein Ueberspringen gestattet wäre, kein Ziel gefunden würde: so ist die Aufgabe gelöst.

An ein gesetzmäßiges Thun gewöhnt, wird sich der früher sittlich Rohe auch auf dem weiten Wege führen lassen. Eines Leiters bedarf es noch lange.

Im Allgemeinen vgl. über sittliche Rohheit Beneke's Grundlinien der Sittenlehre 1. Bd. S. 254 ff. 269. 478 ff. Desselben Grundlinien des Naturrechts, der Politik und des philosophischen Criminalrechts. 1. Bd. S. 274 ff. K.

Roms Elementarschulen. Auch ein Blick nach Italien und auf sein Schulwesen hingerichtet, muß dem Freunde der P.-R. willkommen sein. Wir gewähren ihm diesen Blick in nachfolgenden Andeutungen (nach den Capiteln über das Schulwesen Roms in Mosign. Morrichini's Werk über Roms Wohlthätigkeitsanstalten; ital. Rom 1840), welche aus dem gesammten italienischen Schulwesen besonders die Elementarschulen Roms hervorheben.

1. Rom's Regionärschulen.

Das große Häusermeer, das man gewohnt ist, die ewige Rom zu nennen, zerfiel bis auf den strengen Papst Sixtus V. in dreizehn Regionen (rioni); dieser fügte noch die rione di Borgo, auf der nördlichen Seite der Stadt, am rechten Tiberufer, um den St. Peter, den Vatican und die Engelsburg gelegen, hinzu. Solange die Bevölkerung Roms kaum der Hälfte der jetzigen gleichkam, ist's wahrscheinlich, daß jede Region nur eine Classe Regionärschulen, welche als die ältesten öffentlichen Elementarschulen Roms anzusehen sind, gegründet wurden, als sich nachweisen läßt, bis wann sie die einzigen Elementarschulen und ihre Lehrer ihrer Meinung nach die privilegirten Elementarschulmeister gewesen sind. Als nämlich im Jahre 1597 der nachmals kanonisirte Giuseppe Calasanzio für arme Kinder eine Freischule errichten wollte, kämpften die Elementarschulmeister für ihr vermeintliches Privilegium.

Die Regionärschulen behielten bis in die Mitte des vorigen Jahrhunderts ihre ältere Verfassung. Als aber um diese Zeit der Senat mit dem Gelde, was bis dahin ihren Lehrern verabreicht war, zwei Cathedder an der Universität errichtete, wofür diese zwei kleine Gymnasien, eines unter der Leitung der padri dottrinari, das andere unter der Leitung der fratelli delle scuole cristiane, stiftete, so änderten sich zunächst die Inspectionsverhältnisse. Vom Senat ging die Beaufsichtigung und Verwaltung auf den Rector der sapienza über, der immer ein Advokat des Consistorii ist; und dieser ließ insbesondere die Disziplin der Elementarschulen und ihrer Lehrer durch den Universitätsfiscal überwachen. In dem Reglement: Quod divina sapientia ordnete Leo XII. 1822 das ganze Unterrichtswesen des Kirchenstaates. Dadurch erlangten auch die Elementarschulen Roms manche vortheilhafte Veränderungen. In Betreff der Lehrer, in deren Reihen früher meistens Ausländer standen, wurde angeordnet daß nur unbescholtene, rechtschaffene und fähige Männer, nachdem sie vor einer aus achtbaren Geistlicher unter Direction des Generalvicars zusammengesetzten Prüfungscommission ihre Qualification genügend dargethan, zum Lehramte zugelassen werden sollten. Es sollte ihnen ein förmliches Patent, das alljährlich der

Erneuerung bedarf, darüber ertheilt und ihre Anerkennung vom Publikum damit sicher begründet werden. Jene Commission visitirt ihre Schulen häufig, conferirt wöchentlich über Schulangelegenheiten, wählt die Schulbücher und überwacht speciell Alles, was den wissenschaftlichen und sittlichen Fortschritt dieser Schulen angeht. In Betreff des Unterrichts setzte das Reglement fest, daß in einigen Elementarschulen nur im Katechismus, Lesen und Schreiben, in anderen außerdem noch in den Elementen der italienischen und französischen Sprache, in der lateinischen Grammatik, im Rechnen und in den Anfängen der Geographie der heiligen Profangeschichte Unterricht ertheilt werden solle. Eine besondere Vorschrift ordnet an, daß allwöchentlich einmal aus einem Buche vorgelesen werde, das von guten Sitten handelt. Der täglich sechsstündige Unterricht beginnt und schließt täglich mit Gebet; außerdem gehen die Schüler des Morgens in eine nahe Kirche, um die Messe zu hören. Einige Feste der h. Maria und gewisse Andachtsübungen hat die Schule für sich allein; und es läßt sich der Zweck nicht verkennen, in der Schule einen festen kirchlichen Sinn *) zu begründen, und gewisse Aeusserungen desselben zum heiligen Bedürfnisse von früh' auf an- und einzugewöhnen. Dem Reglement gemäß soll sich die Lehrweise um jeden Schüler ganz speciell bekümmern. (Die Italiener nennen diese Lehrweise metodo individuale im Gegensatze der auf den höheren Lehranstalten, Universitäten eingeführten metodo generale.) Deshalb kann kein Meister mehr als 60 Schüler halten, ja, er ist schon in diesem Falle zur Annahme ei-

[illegible] in den Winkelschulen (scuole abusive), welche der Wachsamkeit der Behörden darum noch leicht entgehen, weil die gesetzmäßige Entfernung der Schullocale von einander (etwa 200 Ellen) die Gründung einer der jetzigen Bevölkerung entsprechenden Anzahl von Elementarschulen hindert (gegenwärtig sind deren 55 in den verschiedenen rioni mit 80 und einigen Meistern und Untermeistern. Jede ist kenntlich durch eine große hölzerne Tafel, woran geschrieben steht, was in der Schule gelehrt wird), sind in der Regel mehr als 60 Schüler auf einen Meister nebst Untermeister. Von Strafen erlaubt das Reglement nur das Schlagen mit einer einfachen, nicht knotigen Peitsche auf die flache Hand; alle andere körperliche Züchtigung ist ausdrücklich verpönt. In den besseren Elementarschulen wird selbst von der Peitsche kein Gebrauch gemacht. Dagegen sucht man am Ende des Schuljahres durch Vertheilung von Prämien (Bilder, Kronen, Bücher u. dgl.) den Eifer aufzumuntern, ohne übrigens die den Ehrgeiz aufstachelnde Ostentation zu Hülfe zu nehmen, worin sich die Franzosen so gefallen und die doch so viel schadet.

Jedes Kind zahlt monatlich 4—10 paoli Schulgeld (18 Sgr.—1⅔ Thlr.), nach Maßgabe dessen, was die Schule lehrt, der Staatsschatz gewährt der Gesammtheit der Lehrer jährlich noch 124 Scudi (à c. 1¼ Thlr.) und honorirt außerdem noch zwei besondere Lehrer, welche zur Aushülfe erkrankender Elementarlehrer stehend gehalten werden. Die Verwendung für Prämien beträgt jährlich 120 Scudi, und ein Pedell, der die säumigen Kinder zur Schule bringt erhält noch 36 Scudi, also so viel, als viele deutsche Elementarlehrer für Mühe und Schweiß des Unterrichts noch nicht haben erhalten können!

2. Die frommen Schulen (scuole pie) bei S. Pantaleo und S. Lorenzo in Borgo.

Der im Jahre 1592 aus Spanien nach Rom gekommene h. Giuseppe Calasanzio ist der Gründer der ersten Freischule für die Armen in Rom. Selbst vom Papste Clemens VIII., wegen großer Gelehrsamkeit geschätzt, wurde er vom Kardinal Marc Antonio Colonna zum Theologen erwählt und der Erzbruderschaft der h. Apostel zugetheilt, welche die Almosenpflege leiten. Da ihm bei der Ausübung seines Amtes die Unwissenheit und Verwahrlosung als die Quelle des Elendes und Lasters bekannt ward, indem er viele von der Pflichtvergessenheit der Eltern der Verwilderung auf den Gassen preisgegebene Knaben sah für welche der blos sonntägliche Katechismusunterricht der Parochialgeistlichen nicht ausreichend erscheinen mußte, so dachte er auf Abhülfe. Seinen Anträgen bei den Regionärschulmeistern um Aufnahme dieser Kinder wurden Forderungen von Gehaltszulage, seinen Gesuchen beim Senat vorgeschützte Verschuldung der camera Capitolina entgegengesetzt. Nachdem auch sein deßfallsiges Gesuch bei den Jesuiten und Dominicanern erfolglos geblieben war, welche durch die päpstlichen Urkunden an der Aufnahme bisher ganz unbeschulter Kinder in ihre Institute verhindert zu sein vorgaben, errichtete Giuseppe selbst 1597 die erste Freischule bei S. Dorothea in Trastevere (der südlich vom Borgo auf dem rechten Tiberufer gelegenen rione), deren parocco, Antonio Brendani, wegen der anerkannten Bedürftigkeit dieser rione, zwei Zimmer einräumte und sich persönlich dem Werke als Gehülfe anschloß. Bald darauf nahmen noch zwei andern Prediger helfend Theil, und die Zahl der Schüler wuchs auf 100. Giuseppe nannte diese Schule scuole pie *), fromme Schule und wußte Mittel zu gewinnen, die armen Kinder mit den nöthigen Unterrichtsmaterialien zu versehen. Als er nach dem Tode jenes parocco die Schule zu verlegen genöthigt war, legte er sie in eine der beliebtesten Gegenden der Stadt, in die rione di S. Eustachio, in den palazzo Nestri nahe an der chiesa di S. Andrea della Valle, hielt theils auf eigene Kosten angenommene, theils freiwillig zugetretene Lehrer, war selbst Präfect der Schule und hatte die Freude, die Schülerzahl bis auf 1000 anwachsen zu sehen. Bemerkenswerth dabei ist es, daß er selbst die jüdischen Kinder annahm. Im J. 1610 kaufte Giuseppe den palazzo di donna Vittoria Cenci nei Torres für 1000 Scudi und verlegte seine Schulen hieher. (Später, 1746, sind sie in ein großes Gebäude bei S. Nicola Cesarini, und als dieser Ort in den letzten Kriegen ruinirt ward, nach St. Pantaleo verlegt worden, wo sie noch jetzt sind.) St. Giuseppe Calasanzio starb 1648 in dem hohen Alter von 92 Jahren, nachdem seine Congregation der Armen der Mutter Gottes (congr. de poveri della madre di Dio) und Hinzufügung des Gelübdes des Unterrichts, als viertes feierliches Gelübde, als besonderer Orden anerkannt worden war.

*) O! daß auch in die protestantischen Schulen dieser Sinn einkehren möchte!

*) Aus der Contraction dieser Wörter ist später der Name für die Lehrer dieser Schulen, scolopi, entstanden.

Die padri scolopj nehmen Kinder jedes Standes mit vollendetem sechsten Lebensjahre auf und beschulen sie unentgeltlich täglich sechs Stunden. Die äußere Verfassung ist der bei den Regionärschulen sehr verwandt. Tägliche Andachtsübungen, tägliches Messehören, Unterricht im Katechismus, Lesen, Schreiben und Rechnen sind beiden gemein. Eigenthümlich ist's, daß die Schüler auch Sonntags in den Schulen versammelt und zu practischen Religionsübungen angehalten werden. Ebenso, daß nach beendigtem Unterrichte die Lehrer ihre Schüler nach Hause begleiten. Die Schüler verlassen die Schule in mehren geordneten Trupps und gehen zu Zwei und Zwei anständig und ohne Geschrei durch die Straßen. Einiger Orten ist diese Einrichtung auch in deutschen Schulen; aber in wenigen! Jetzt sind bei St. Pantaleo drei solcher Schulen, oder richtiger Classen; die eine für den Unterricht im Katechismus, im Lesen und Schreiben, die andern für noch hinzugefügte Anfangsgründe in der lateinischen Grammatik, die dritte für höhere Grammatik. Alle zusammen zählen etwa 250 Schüler unter drei Lehrern. Das Local ist beschränkt und die Schule allmählig in der obersten Abtheilung zu einer Art von kleinem ginasio umgeformt.

Dieselben padri scolopj besorgen jetzt noch eine zweite ähnliche Schule bei St. Lorenzo in Borgo einer armen rione. Der im Jahre 1625 verstorbene Bischof von Alsena, Monsignorn Sestilio Mazucchi von Cosenza gründete diese Schule, und die Familie Cesi gewährte ihr bei Gelegenheit der Restauration der chiesa di St. Lorenzo ein Local an der Kirche. Jetzt zählen die beiden Classen dieser Schule c. 150 Schüler; in der obersten Classe treten zum Katechismus, Lesen, Schreiben und Rechnen noch Anfangsgründe der Grammatik. Von Seiten des Staates sind diesen frommen Stiftungen zu ihrer Erhaltung liegende Gründe angewiesen.

3. Die Schulen der padri dottrinarj bei St. Maria in Monticelli und bei St. Agata in Trastevere.

Im Jahre 1592 gründete Cesare de Bus (geb. 1544) zu Cavaglione in der Diöcese Avignon aus Geistlichen und Laien eine congregazione delle scuole christiane zur fleißigen Treibung des Katechismus. Nach seinem Tode 1607 errichteten seine Kinder mehre Schulen, welche bis in die Zeiten der französischen Revolution blüheten. Papst Benedict XIII. berief die Congregation 1727 nach Rom und räumte ihr die antike Kirche von St. Maria in Monticelli in der rione della Regola (hart am westlichen Tiberufer bis zur isola Tiberina hin gelegen) ein, um hier der Rohheit durch christlichen Unterricht zu steuern. Papst Benedikt XIV. verband im Jahre 1747 mit den padri dottrinarj die congregazione degli Agatisti, welche unter Pius IV. (1559—1566) von zwei Priestern gestiftet und von Gregor XIII. (1572—1585) mit der chiesa di St. Agata in Trastevere bedacht, gleichen Zweck mit den padri dottrinarj verfolgte. Auf Befehl des Papstes Clemens VIII. (1592—1605) arbeitete der Kardinal Bellarmino für sie ein besonderes „Compendium der christlichen Lehre" aus, das noch in Ansehen steht. Jetzt leiten die vereinigten Congregationen zwei gut besuchte Schulen. Die eine bei St. Maria in Monticelli zählt in drei Classen etwa 200 Schüler unter drei Meistern. In der untersten Classe wird außer dem Katechismus, Lesen, Schreiben und Rechnen auch lateinisch, in der zweiten Classe besonders die niedere und höhere Grammatik getrieben, und in der dritten Classe bei St. Maria in Monticelli außerdem Geographie, Geschichte u. dgl. (kurz lettere umane). Der tägliche sechsstündige Unterricht ist unentgeltlich, mag aber durch die beim Religionsunterrichte angewendete, schon von Casare de Bus eingeführte Disputirmethode schwerlich für's Herz sonderliche Frucht schaffen, wenn auch der Kopf dabei gewinnt.

Für die Schulen bei St. Agata steuert der Staatsschatz jährlich 120 Scudi bei, während die padri dottrinarj ihre auskömmlichen Renten haben

4. Die „christlichen" Schulen bei St. Trinita dei Monti, S. Salvatore in Lauro und bei der Madonna de Monti.

Der Canonicus der Metropolitane zu Rheims Giovan Battista della Salle (das. geb. 1651, gest. 1719) ist der Stifter der „Brüder der christlichen Schulen" (Fratelli delle scuole cristiane), welche 1724 von Benedict XIII. bestätigt wurden. Dem stipulirten Reglement gemäß, sollten diese Brüder keine ordinirte Geistlichen sein, aber vor dem 25. Lebensjahre das einfache, aber ewige Gelübde der Keuschheit, der Armuth, des Gehorsams und des Bleibens in dieser Genossenschaft ablegen. Da sie nur im Katechismus, Lesen, Schreiben, Rechnen und in der italienischen Sprache unterrichten sollten, so bedurften sie nicht nur keiner besonderen Gelehrsamkeit und wissenschaftlichen Bildung, sondern waren sogar gehalten, im Falle sie dergleichen besäßen, z. B. auch die lateinische Sprache früher bereits erlernt hätten, davon im Unterrichte keinen Gebrauch zu machen. Diesem Umstande ist's zuzuschreiben, daß man sie in Frankreich gemeinhin frères ignorantins nannte. Da Della Salle in Frankreich von den Jansenisten vielfach verfolgt wurde, so lehnte er sich an den h. Stuhl um so mehr an und sandte 1702 zwei seiner Congregationsgenossen nach Rom, welche hier alsbald bei St. Trinita eine Schule errichteten. 1793 ließ Pius VI. für sie noch ein Haus bei St. Salvatore in Lauro erbauen, um auch in dieser Stadtgegend die Wohlthat des unentgeltlichen Unterrichts zu spenden, und 1828 endlich ließ Leo XII. durch die Vermittelung des späteren Staatssecretärs Lambruschini, der damals päpstlicher Nuntius in Paris war, einige Ignorantiner aus Frankreich kommen, um die älteren Institute zu reorganisiren und die Wohnung des h. Antonius von Padua bei der Madonna dei Monti zu einem neuen Institute zu gestalten. Gegenwärtig sind demnach drei solcher Schulen im Gange. Bei St. Trinita werden unter vier Meistern 350 Schüler, bei St. Salvatore unter vier Meistern 420 Schüler, bei St. Antonio unter sechs Meistern 520 Schüler gebildet. In den Schulen wird sorgfältig auf Ordnung, Sittsamkeit und Stille gehalten, und den raschen und sicheren Fortschritt glaubt man am besten durch eine der Lancaster'schen Lehrweise ähnliche Methode zu erzielen.

Das städtische governo zahlt diesen Schulen jährlich 250 Scudi; außerdem sind aber die Damen del sacro cruore, welche die Renten von St. Trinita de Monti beziehen, verpflichtet, an die Schule bei St. Antonio jährlich 1200 Scudi zu zahlen!

5. Die Schule der Taubstummen.

Um den bis dahin sich selbst überlassenen Taubstummen in Rom die Wohlthat des Unterrichts und christlicher Erziehung zuzuwenden, sandte der Consistorialadvokat Don Pasqual die Pietro den Don Tomaso Sylvestri nach Paris, um sich unter dem Abbè de l'Epèe mit dem Taubstummenunterrichte bekannt zu machen. Nach einigen Monaten kehrte er mit dem Zeugnisse „vollkommener Meisterschaft" (?) nach Rom zurück. Im Jahre 1784 wurden hierauf mit einigen wenigen Taubstummen die erste Taubstummenschule in Rom eröffnet. Nach dem 5 Jahre später erfolgten Tode Sylvestri's hätte das Unternehmen wieder aufgegeben werden müssen, wenn es nicht dem Don die Pietro gelungen wäre, in Don Camillo Salviani einen eifrigen Mann für sein Institut zu interessiren, welcher selbstständig dasselbe 42 Jahre lang fortgeführt hätte. Testamentarisch hinterließ Advokat die Pietro bei seinem Tode die Verpflichtung, die Taubstummenschule fortzusetzen und aus seiner Hinterlassenschaft monatlich mit 10 Scudi, welche der Kardinal die Pietro († 1821) bald auf 15 Scudi erhöhte, zu subventioniren. In neuerer Zeit sind zwei Geistliche nach Genua in das Institut des Herrn Assarotti gesandt worden, um durch Erlernung der erfolgreichen Unterrichtsmethode desselben der römischen Taubstummenschule einen höheren Aufschwung zu geben. Bisher ist die größte Sorgfalt zu Anfang auf möglichst vollkommene Ausbildung der Geberdensprache verwendet, und danach erst mit den Grundlagen des Sprachunterrichtes begonnen worden.

Um dem wohlthätigen Werke die Aufmerksamkeit des Volkes möglichst vielseitig zuzuwenden, scheint man, wo es irgend gehen will, sich sogar zu wissenschaftlichen Unterrichtszweigen zu wenden, um in dem jährlichen öffentlichen Examen, welches seit 1830 im Oratorio di St. Maria della pace veranstaltet wird, zu glänzen. Das Institut zählt 40 männliche und 30 weibliche Zöglinge, für welche Leo XII. zwei Classen im archiginasio romano angewiesen hat. Seit die congregazione sagra degli studj die Schule zu verwalten übernommen, geht sie damit um, ein Local zu gewinnen, wo sämmtliche Taubstumme zugleich wohnen und arbeiten sollen. Gegenwärtig ist diese Schule die einzige im ganzen Kirchenstaate, in welchem, wenn der Maßstab von Rom für ihre Anzahl genommen werden kann (auf je 2000 Seelen ein Taubstummer), mindestens 1200 Taubstumme leben.

6. Die Schule des Fürsten Massimo in Trastevere.

Diese Freischule ist in Trastevere von dem edeln Fürsten Massimo gegründet, der seine Familie testamentarisch im Jahre 1827 verpflichtete, dieselbe fortzuerhalten und ihr jährlich 130 Scudi für die Lehrer, für Miethe, Prämien u. dgl. zu zahlen. Dem Reglement des principe Don Carlo (1820) nach, scheint der wechselseitige Unterricht angewendet werden zu sollen; doch ist, seit die Deputation der Regionärschulen die Oberleitung mit übernommen hat, die Einrichtung den letzteren verwandt. In etwa 5stündigem Unterrichte lernen die Trasteveriner Knaben nur etwas Lesen, Schreiben und Rechnen, außer dem Katechismus. Die ganze rione Trastevere ist von vielem armen Volk bewohnt, das keine sonderliche Sorgfalt für seine Jugend hat. Die Knaben liegen meistens bettelnd auf den Gassen, und es gelingt weder den parocchi, noch der bürgerlichen Obrigkeit ausreichend, einen regelmäßigen Schulbesuch zu erlangen.

7. Die Abendschule bei St. Nicola degli Incoronati und bei St. Simone e Giuda.

Wie auch anderwärts dem schlichten Sinne frommer Handwerker wohlthätige Stiftungen entsprungen sind, so die ersten Abendschulen in Rom dem Sinne eines römischen Holzschneidekünstlers, Giacomo Casaglio († 1823 70 Jahre alt), der 1816 anfing, einige Kinder, die am Ufer der Tiber spielten, in einem Stübchen zu versammeln, durch Geschenke an sich zu fesseln und ihnen auf dem einfachsten Wege die wichtigsten Stücke der Glaubens- und Sittenlehren einzuprägen. Erst allmählich lehrte er auch lesen und schreiben, und gestaltete somit seine kleine Schule zu einer förmlichen Abendschule. Bald reihte sich an diese Stiftung eine andere, nämlich die eines nächtlichen Oratorio bei St. Nicola degl' Incoronati, wohin Casaglio seine Schüler jeden Abend nach beendigter Schule zum Empfange des priesterlichen Segens führte. Der Stifter des Oratorio ist Monsignorn Gianoroli. Solcher religiösen Zwecken bestimmten Oratorien gibt es mehre in Rom. S. Filippo gründete eines in S. Girolamo della carita in Valicella oder padre Caravita, ein Jesuit ein anderes, nach ihm benanntes, noch ein anderes ist zu St. Maria del Pianto, ferner in St. Maria della pace etc. Alle beginnen um Ave Maria (Sonnenuntergang) und dauern zwei Stunden lang mit verschiedenen Andachtsübungen. Sie sind besonders bequem für die Handwerker, welche nach ihrer Tagesarbeit sich hier zur Andacht einfinden; das weibliche Geschlecht hat in denselben keinen Zutritt. Aber nur bei dem Oratorio di St. Nicola ist eine Abendschule, in welche nur Kinder notorisch armer römischer Bürger aufgenommen werden, ohne Unterschied des Alters. Der Unterricht beschränkt sich nur auf das Unentbehrlichste. In der ersten halben Stunde finden Schreibübungen statt, welche in der untersten Classe mit der Einübung des Alphabets und erst in der obersten mit fortlaufender Wort- und Satzschrift beginnen. In der zweiten halben Stunde wird gelesen; man kann die drei bestehenden Classen kurz Buchstabir-, Syllabir- und eigentliche Satzlesenclasse nennen. Die übrige Zeit füllt der Katechismusunterricht aus.

Die Schulbedürfnisse, ja, selbst die Bekleidung der Kinder wird durch milde Gaben bestritten, welche auch zu Prämien zur Aufmunterung des Fleißes und des dauernden Wohlverhaltens benutzt werden. Es finden sich deshalb immer Aeltern genug, die sich um Aufnahme ihrer Kinder in diese Abendschulen bewerben.

Eine ganz ähnliche, aber besonders für arme Handwerkslehrlinge und Gesellen bestimmte Abendschule errichtete vor wenigen Jahren der Advocat Gigli im Collegio Piceno, von wo sie bald in die Nähe der chiesa di S. S. Simon e Guida verlegt wurde. Diese Schule, von ihm selbst mitgeführt, gewährt unentgeltlichen Unterricht und unentgeltliche Lehrmittel. Die ganze äußere und innere Verfassung derselben stimmt mit der vorhin erwähnten Abendschule überein. Nur darin hat sie noch etwas Eigenthümliches, daß Gigli seine Schüler auch Sonntags versammelt, sie des Morgens mit allerlei Religionsübungen beschäftigt, sie aber

nach Tische in die Gärten des Vaticans führt, wo sie in allerlei Spielen und körperlichen Uebungen sich vergnügen. Auf diese Weise sind die jungen Handwerker an die nützlichste Art, ihre Zeit auszukaufen, zu gewöhnen. An den Wochentagen Arbeit, Abends Schule, Sonntags und Festtags Morgens Religionsübungen im Oratorio, Nachmittags Spiel und Leibesübungen.

Die Weise, Schüler auch Sonntags zu versammeln, ist ziemlich frühe schon von S. Filippo Neri an der chiesa nuova angewendet worden, darauf bei den meisten Kirchen in den Gang gekommen, und zuletzt noch durch den parroco Massari an der chiesa di St. Maria Maggiore mit solchem Erfolge zur Hebung der Parochialschulen benutzt, daß er auf den jährlichen öffentlichen Prüfungen viel Lob erntet. Ueberhaupt wird die Idee der Sonntagsschulen von den Italienern für eine ursprünglich katholische, ja, italienische gehalten, und wird von ihnen angenommen, daß schon St. Carl in Mailand sehr frühe Sonntagsschulen eingerichtet habe, worin außer der Katechismuslehre auch Lesen, Schreiben und Rechnen gelehrt werden sollte.

Rossel (Johann Philipp). Obschon seinem engeren Berufskreise nach dem Gelehrten-Schulwesen angehörend, wandte Rossel seine Mußestunden hauptsächlich dazu an, im großen Kreise, besonders dem Elementar- und Volksunterrichte nützlich zu werden. Zunächst durch die beiden von ihm begründeten, noch heute beachtungswerthen Zeitschriften: „Monatsschrift für Erziehung und Unterricht" und „Wochenblatt für Elementarlehrer." Jene erschien im J. **1824—1833**, die beiden letzten Jahrgänge fortgesetzt von Dr. Klapper. Dieses vom J. **1828—1833**, fortgesetzt J. P. Hasselbach. Die Monatsschrift liefert unter Anderm sämmtlich vom **7—10** Bde. reiches Material zu einer Geschichte Pestalozzi's und seiner Erziehungsunternehmungen. Nicht unerwähnt dürfen die Verdienste gelassen werden, welche sich R. um Beförderung eines bildenden Sprachunterrichts, namentlich in den Rheinlanden, erwarb. Daher gehört

Desselben Sprachlehrliches Lesebuch oder Beispielsammlung für den pädag. vereinten Sprech-, Rede-, Schreib-, und Sprachunterricht. 1. Hft. „Lautlehre" 24. Aufl. Aachen. 1838. (2 Ngr.) 2. Hft. „Wortlehre."

Dem Büchlein ist eine Tafel mit den großen und kleinen Schreibbuchstaben beigegeben; im Uebrigen geht es den Gang der Lautirfibeln. Das 2. Heft reihet sich unmittelbar an das erste an.

Desselben Satzlehre für Schüler enthaltend: Anschauungssätze, Aufgaben, Erklärungen und Uebungsstücke zum Lesen, Reden und Zergliedern. Ein Uebungsbuch für Mittelschulen und obern Elementarclassen. Des sprachlehrlichen Lesebuchs 3. Hft. 4. Aufl. Aachen, Rosselsche Buchh. 1832.

Das Büchlein enthält eine practische Satzlehre und soll als Lesebuch gebraucht werden.

Desselben Realbuch für gehobene Schulen, wie auch zum Selbstunterricht. Neu revidirt u. verm. v. J. H. Kaltenbach u. F. Roschütz. 8. Aachen, 1840. (15 Ngr.)

Rossel ward geboren zu Aachen am **10.** Juni **1791** und starb am **2.** Nov. **1831** unerwartet schnell und fern von seiner Heimath auf einer Ferienreise. Eine kurze Lebensscizze über ihn s. in Gräfe's Archiv für das pract. Volksschulwesen. Bd. **13.** S. **262.** Vgl. auch Weingarts Literaturzeitung **1832.** S. **205** und besonders die beiden Jahrgänge **1831** und **1832** der Monatsschrift und des Wochenblatts, woselbst sich ehrende Zeugnisse für Rossel als „Menschen, als Lehrer und Lehrerfreund" finden.

Rötger (Gotthelf Sebastian), Doctor der Theologie, Propst und Director des Pädagogiums zu Magdeburg, war am **5.** April **1749** zu Klein-Germersleben im Herzogthum Magdeburg geboren. Nachdem er in Halle Theologie studirt hatte, ward er im J. **1771** als Lehrer am Pädagogium zu Magdeburg angestellt, im J. **1780** aber schon zum Propste des Klosters erwählt, zu welchem jene Lehranstalt gehört. Später ward er Mitglied des engen Ausschusses der magdeburgischen Landstände, **1815** Mitglied des Provincial-Schulcollegiums und in der Folge auch des Gemeinderaths zu Magdeburg.

R. entwickelte in seinem amtlichen Wirkungskreise einen bewundernswürdigen Geist der Ordnung und Pünctlichkeit und bethätigte eine vielfach geprüfte Welterfahrung und Menschenkenntniß. Um die Lehranstalt, welcher er vorstand, erwarb er sich große Verdienste, und zeigte bei den von ihm eingeführten Verbesserungen eben so viel Besonnenheit als pädagogische Einsicht. Bis in sein Alter folgte er mit Theilnahme den Erscheinungen, die im Gebiete der Wissenschaften und im bürgerlichen Leben die fortschreitende Zeit hervorrief. In der Pädagogik war er ein Eklektiker und hatte den Muth, den Philanthropinismus zu bekämpfen. Er starb am **16.** Mai **1831.**

Außer einigen pädagogischen Abhandlungen und verschiedenen Gelegenheitsschriften gab er von **1783** bis **1831** ein „Jahrbuch des Pädagogiums zu unsrer lieben Frau in Magdeburg" (Magdeburg, Heinrichshofer) heraus. Vorzüglich sind es aber die „Veteranenworte" (2 Hefte Magdeburg **1829—30**), welche die Eigenthümlichkeit seines jugendlich kräftigen Geistes in einer Reihe belehrender und unterhaltender Aufsätze über verschiedene Gegenstände bezeichnen.

Rudolphi (Caroline Christiane Louise). Diese Frau ist zwar nicht die einige, welche über Erziehung geschrieben hat, wir können hier auch die Mad. Gralis, Miß Eßgeworth, Miß Hamilton, Necker de Saussure, Betty Gleim, Caroline Fouqué, Auguste Niederer u. a. nennen: allein Caroline Rudolphi wird in unserer pädagog. R. zuerst unter jenen aufgeführt, und die uns zur Hand liegenden biographischen Nachrichten sind nicht uninteressant.

R. wurde wahrscheinlich in jenen unruhvollen Jahren zu Magdeburg geboren, da Preußen hart kämpfen mußte. Früh schon verlor sie ihren Vater, der bei ihrer Geburt bereits sein bestes Jahr erreicht und in den letzten Jahren mit seiner Familie in Potsdam gelebt hatte. Er starb am Ende des siebenjährigen Krieges und hinterließ seiner Familie den zerrüttetsten häuslichen Zustand. Ganz von ihrem Schicksal niedergebeugt, verlor die sanfte Mutter fast alle Thatkraft, und ihr ganzes Wesen hing nur ausschließend an schwärmerisch-religiösen Betrachtungen und Uebungen. Ihren Sohn brachte sie auf die öffentliche Schule nach Halle. Die Tochter aber, noch sehr jung, theilte ihre trostlose Einsamkeit mit der Mutter und vertrauerte eine Kindheit, die fast an allen kindlichen Freunden verarmt war. Sie ward streng zu jeder weiblicher Beschäftigung angehalten und fand darin bald etwas wohlthätig Süßes, aber auch Abstumpfendes. Gespielinnen hatte sie in den früheren Jahren gar nicht. Ihre süßen Träume

blieben daher ganz in ihr verschlossen und mußten sich dadurch tiefer in ihr Wesen verweben.

In ihrem 6. Jahre lernte sie lesen, und war dabei vom ABCbuche unmittelbar zur Bibel übergegangen. Wenn sie einmal durch war, mußte sie wieder von vorn anfangen, und dies ward acht bis zehn Mal wiederholt. Musik und Sprache, wornach ihr Herz brannte, waren ihr versagt; eben so das Zeichnen. Erst im dreizehnten Jahre bekam sie Erlaubniß, dann und wann einen Winterabend in der Gesellschaft einer Bewohnerin desselben Hauses zuzubringen, wo gewöhnlich in weltlichen Büchern gelesen wurde. Gellert's, Weiße's und Rabner's Schriften; Hagedorn's, Utz's, Gleim's, Kleist's, Klopstock's, Göthe's und Wieland's Werke kamen durch einander an die Reihe, daneben das Elendeste, was jene Zeit hervorbrachte. Dennoch wurde das heilige Ahnen von etwas Höherem hierdurch erweckt, und das Bedürfniß, das Unaussprechliche durch dichterische Bilder anzudeuten, erwachte in seiner ganzen Stärke. Auch wurden im einsamen Schlafkämmerlein am offenen Fenster die Nächte des Lenzes verlebt. Leise schlich sie dann oft in die laue Nachtluft hinaus, und lebte da mit den Sternen und den Blüthen und Blumen, bis der thauige Morgen sie hineintrieb. Aus solchen Nächten entstanden ihre ersten Morgenlieder. Die Freuden der Poesie blieben lange die einzigen, welche ihre Seele Seele besuchten, und ihnen verdankte sie später auch die Freiheit, andere Bücher zu lesen, neben den bisherigen von Benj. Schmolke und Joh. Arndt.

Als ihr Bruder von der hohen Schule zurückgekehrt war, lebte er mit Mutter und Schwester eine Zeitlang zusammen und suchte, während dieser Zeit, dem Mangel gründlicher Kenntnisse bei seiner Schwester abzuhelfen. Aber die beschränkten Vermögensumstände gestatteten dies nur wenig, da fast alle Zeit den gelderwerbenden Arbeiten gewidmet werden mußte. Als ihr Bruder, der ein kleines Amt antrat, das Haus verließ, waren Geist und Herz wieder sehr einsam.

Von entschiedenem Einfluß auf Caroline ward jetzt die Bekanntschaft mit einer Freundin und mehr noch der Umgang mit den fünf Kindern derselben. Die Freude an Kindern ward frühe bei ihr zum entschiedenen Characterzuge. Fast selbst noch Kind, hatte sie sich schon immer mit Kindern auf mütterliche Weise beschäftigt. Der Umgang mit dieser liebenswürdigen Familie verbreitete überhaupt einige Anmuth über ihr sonst freudenarmes Leben. Aber immer noch entbehrte ihr Geist der Nahrung, nach welcher er dürstend verlangte. Und hierauf, wie aus dem engen Kreise, in welchem ihre Geistesthätigkeit sich bringen sollte, ist es erklärlich, daß alle ihre Lieder — Morgen- und Abendlieder wurden, oder fromme Erhebungen des Gemüthes zu Gott enthielten. Kleist's und Klopstock's Werke erschlossen ihr eine neue Welt, den letztern vergötterte sie.

In diese glückliche Zeit angenehmer Schwärmerei fiel auch ihre Bekanntschaft mit einem Manne von schönen Talenten, mit edler Gestalt und einnehmender Gesichtsbildung. Er war ein Verwandter ihrer Freundin und machte einen unauslöschlichen Eindruck auf sie; einer Verbindung mit ihm standen jedoch unbesiegbare Schwierigkeiten im Wege. Er war Militärsmann, adelig und ohne Vermögen. Nur Entfernung von dem Gegenstande, der ihr ganzes Wesen erfüllte, war im Stande sie zu heilen.

Schon seit einiger Zeit bewarb sich um Caroline eine Frau von —, um sie als Erzieherin für ihre fünf Kinder zu gewinnen, doch hatte die Entfernung, in welcher die Güter jener Frau im Mecklenburgischen lagen, Mutter und Tochter abgehalten, dieses Erbieten anzunehmen. Sobald sie jedoch die Ueberzeugung gewonnen hatte, daß nur hierdurch ihr Herz genesen würde, forderte sie dringend die Einwilligung der Mutter. Unter vielen Thränen erfolgte die Trennung. Der Bruder hatte zuvor schon einen Ruf nach Berlin angenommen; dies erleichterte ihren Abschied von Potsdam um vieles.

C. kam am Orte ihrer Bestimmung sehr ernst, ja traurig, aber mit dem hl. Vorsatze an, sich ganz ihrem Geschäfte hinzugeben. In der Familie, in die sie jetzt eingetreten war, herrschte ein Geist des Unfriedens und der Zwietracht. C. erklärte sich beim Eintritt der Frau des Hauses, sie sei entschlossen nach Ablauf eines halben Jahres wieder auszutreten. Diese offene Erklärung beleidigte den Stolz. Ueberhaupt war die Freimüthigkeit, mit welcher Caroline zu zu sprechen pflegte, etwas ganz Unerhörtes, und es kostete Zeit, ehe man sich hieran gewöhnte. Die fünf Mädchen dagegen hingen bald an ihrer Erzieherin mit einer Liebe, die in jener Gegend etwas Seltenes sein mochte; denn die Damen der Nachbarschafr fanden das übertrieben. Allein keine unartige Rede, aus welchem Munde sie auch kommen mochte, konnte die Gemüther mehr verstimmen. Die Kinder gediehen sichtlich unter ihrer Leitung; selbst die Eltern konnten ihr, so tyrannisch auch der Hausherr war, ihre Hochachtung nicht versagen. Der Ton des Hauses ließ sich jedoch nicht plötzlich umstimmen.

Die vier Kinder waren nun so weit herangewachsen, daß ihnen die mancherlei heftigen Auftritte, wobei es nicht selten zu wirklichen Mißhandlungen der Mutter vom leidenschaftlichen Vater kam, und der ganze unselige Geist des Hauses nicht länger verborgen bleiben konnte. Caroline sah mit Schmerz die Zerrüttung voraus, welche solche Entdeckung in den Kinderseelen machen mußte. Fünf Jahre hatte sie bei dieser Familie verlebt, jetzt ward ihr die Entfernung von derselben wünschenswerth und sie theilte ihren Entschluß der Familie mit. Man wurde bestürzt, wan wollte zürnen, machte ihr aber nach wenig Tagen die Eröffnung, ob sie die Kinder mit sich nehmen wolle, man sei überzeugt, daß die Erziehung derselben im eigenen Hause nicht gedeihen könne. Die Kinder willigten freudig ein, und es folgten bald darauf die Zurüstungen zur Verpflegung, nachdem zum neuen Wohnorte die Gegend um Hamburg (wo sich Carolinen's Bruder aufhielt) bestimmt worden war.

Der Ort, wohin die kleine Colonie zog, war das Dorf Trittow, vier Meilen von Hamburg. Dort hatte man ein kleines Bauerhäuschen für sie gemiethet. Es lag einsam auf einer Haideflur, fern von der Heerstraße, fast ohne freundliche Umgebung. Zwei schöne Linden dicht am Hause waren das einzige Grün, was dem Auge in der Nähe sich darbot. In einiger Ferne war ein kleines wildes Gehölz. Eine armseligere Wohnung ließ sich kaum denken, und doch — wie so glücklich war das Häuflein Kinder und ihre

Erzieherin! Welch' ein Leben in dem Jahre ihres dortigen Aufenthalts! Die Träume von einer Unschuldswelt, von einem reinen Idyllenleben wurden zur Wirklichkeit. Er war einer der schönsten Sommer, die dort verlebt wurden, und selbst der Winter hatte für diese frohen Gemüther seine große Reitze. Dennoch sahen sie sich wegen der schlechten Baulichkeit des Hauses, mehr aber noch wegen der unsichern Lage desselben, die ihnen manche schlaflose Nacht bereitete, genöthigt, sich zu Billwerder, in der Nähe Hamburgs, niederzulassen. Unter vielen Thränen wurde die liebgewonnene Hütte mit seinem Gärtchen und der blühenden Laube verlassen. Doch schuf man auch bald die neue Besitzung zu einem angenehmen Aufenthaltsorte um, wozu noch kam, daß hier auch die Künste Zutritt gewannen. Es gingen jetzt Lehrer mancher Art aus und ein. Auch war ihr Bruder Lehrer des Hauses geworden. Mehre Eltern hatten ein Verlangen, ihre Kinder auch so gebildet zu sehen wie diese. Daher wurden ihr aus weiter Ferne Kinder zugeführt, obschon sie sich sträubte. Ihr Name war durch die von dem berühmten Musiker Reinhardt *), einem Freunde des Hauses, in Berlin im J. 1781 herausgegebenen Gedichte rühmlichst bekannt geworden.

Der Bruder trennte sich nach Verlauf des ersten Jahres wieder von ihr, und kehrte erst nach vier oder fünf Jahren zurück, wo er die Redaction der Hamburger Zeitung übernahm. Nach vier Jahren gab er diese wieder auf und wendete sich wieder der Pädagogik zu, um gemeinschaftlich mit der Schwester zu wirken. Seinen Beruf hierzu hatte er bereits durch zwei literarische Arbeiten dargethan. 1787 hatte er Locke's Abhandlung „über die Erziehung der Jugend in den gesitteten Ständen," ein Handbuch aus dem Engl. (Mit Anmerk. von J. H. Campe. Braunschweig in der Schulbuchh. 8.) und 1789 ein Werk „über die häusliche Erziehung" (Vieweg in Braunschweig) herausgegeben. Hr. Rudolphi besaß nach dem Urtheile seiner Schwester Alles, was zum Lehrer an einer weiblichen Erziehungsanstalt erforderlich ist; — Klarheit des Geistes, Ruhe des Gemüthes, Würde des Ausdrucks, Schönheit des Sprachorganes.

Das Schicksal trennte leider! beide schon wieder nach wenigen Jahren. Er starb am 10. Decbr. 1798. Sie blieb, tief gebeugt von diesem Verluste, einige Zeit ohne männliche Hülfe, ausser der, welche durch Meister in den Künsten geleistet wurde. Als aber das Institut sich so sehr erweiterte, daß die Zahl bis auf 23 und 24 anwuchs und die Aufsicht über das Ganze ihr endlich zu schwer fiel, war sie genöthigt, sich wieder nach einem beständigen Gehülfen umzusehen. Nach einer unglücklichen, fiel ihre Wahl sehr glücklich auf den als Physiker bekannten Prof. Benzenberg, der bald ihr Freund in einem nicht gewöhnlichen Sinne des Wortes wurde. Da er in ihre pädagogischen Ansichten einging und meistens in einem Sinne und Geiste mit ihr arbeitete, so gelang auch beider Arbeit.

Beinahe dritthalb Jahre wirkten sie mit einander. Doch sein eigentlicher Lebensberuf war ein anderer, und diesem folgte er kurz zuvor, ehe Caroline R. mit einem Theile ihres Instituts die Gegend ihres sechzehnjährigen Wirkens verließ. Mehres drängte sie zur Ausführung dieses wichtigen Entschlusses.

Der Aufenthalt ihres Bruders hatte sie in Hamburg's Nähe geführt. Dieses Band war gelöst. Mehre ihrer treuesten Freunde (darunter Jakobi und seine Schwestern) waren in die Ferne gezogen, und nie wollte diese Gegend ihre Heimath werden. Das Clima, stürmisch und feucht, wirkte nachtheilig auf ihre Gesundheit. Die Anstalt selbst hatte eine Ausdehnung gewonnen, die ihr die innere Beruhigung raubte und ihren natürlichen Frohsinn trübte. Dazu kam noch die immer steigende Theuerung in jener Gegend. Sammeln war nie ihre Sache gewesen, und die Sorge für die ferne Zukunft war ihr fremd. Was ihre Gedichte (2te Ausg. 1787 Wolfenbüttel) eingetragen, war in der Haushaltung mit aufgewendet; die ihr von der erwähnten Familie bei der Trennung von derselben versprochene Schadloshaltung wurde nicht gehalten, und die bestimmten Summen für die übrigen Zöglinge folgten nicht in ordentlichen Terminen, so daß nicht selten drückende Verlegenheiten eintraten, während die Leute bei der Frequenz der Anstalt meinten, sie müsse dadurch mindestens wohlhabend werden. Der Glanz ihres Hauses schien ihr selbst oft glänzendes Elend.

Die Zeitereignisse hatten viele Gemüther mit einer Bitterkeit erfüllt, daß alle Freude aus ihrem Umgange gewichen und jeder freie, heitere Geistesverkehr mit ihnen unmöglich war. Darum sehnte sie sich nach einem Plätzchen, wo die Menschen mit leichterem Blute begabt, auf einem fruchtbaren Boden die Gräuel des Revolutionskrieges leichter und schneller verschmerzt und das gedrückte, verheerte Land sich früher wieder mit neuer Segensfülle überkleidet hatte, wo auch der Geist wieder frei geworden war vom Alles übertäubenden Schwindel der Parteien.

Nach reiflicher Ueberlegung gedieh die Sache zur Ausführung. Die Trennung war schmerzlich, besonders von den ihr theuer gewordenen Kindern, welche nicht mit ihr nach Heidelberg, dem Orte ihrer Wahl gingen. Die Wanderung der kleinen Gesellschaft begann. In vierzehn Tagen war die Reise dahin vollendet. Am 18. August 1803 erfolgte der Einzug. Liebevoll empfangen, war die nordische Colonie bald völlig einheimisch geworden. Hier kamen ihnen die Menschen grundheiter und glücklich, dienstfertig und hülfreich entgegen. Hier fing die Dichterin ein Werk an, auf das sie lange zuvor mit Liebe gesonnen, und das ihr einen ehrenvollen Platz in der Reihe pädagogischer Schriftsteller gibt. Es führt den einfachen Titel: „Gemälde weiblicher Erziehung" (2 Thle. Mit Kpf. Heidelberg bei Winter. 1807 8. 3 Thlr.)

Die Verfasserin versichert, daß es selige Stunden waren, in denen sie dieses Werk arbeitete. Sie schrieb beide Theile in der Umgebung einer oft lauten Mädchenschaar. Das Meiste ward während der Lehrstunden und ganz nahe dem Tische geschrieben, an welchem der Hauslehrer docirte. Aber die Freude an der Arbeit war so groß, so überwiegend, daß jede kleine Ungemächlichkeit dagegen verschwand, und daß für sie in den Stunden, wo sie schrieb, keine andere Welt existirte, als die in ihrem Innern.

Das Werk ward mit warmer Theilnahme aufgenommen und bei einer zweiten Auflage im Jahre 1815 mit einer vom sel. K.-R. Schwarz begleiteten Vorrede

*) S. D. Schillings Universallexicon der Tonkunst in fünf Bänden unter Reinhardt.

herausgegeben. Eine dritte Auflage erfolgte im Jahre 1838. S. Diesterweg's „Rhein. Blätter" 22. Bds. 3. Hft., wo sehr lobend über Carolinens Gemälde gesprochen wird. D. Hergang (in s. Handbuche der pädagogischen Literatur. 1840 S. 32) stellt folgendes Urtheil über das Werk auf: „C. Rudolphi schrieb ihr Gemälde mit edlem Geiste, reinem Sinne und tiefer Gemüthlichkeit; sie sind nach dem Leben entworfen, durch bestimmte Fälle und Beispiele anschaulich gemacht und verrathen nur etwas zu viel Sentimentalität und Idealisirung." Diesterweg (in s. Wegweiser u. s. w. Bd. 1. S. 67. 2. Aufl.) urtheilt: „Die Gemälde von der edlen, mit Dichtergeist begabten Caroline R. sind Idyllen zu vergleichen, die uns die jungfräuliche Reinheit in ihrer edlen Natureinfalt schildern und uns ein Leben vorführen, das den edlen Naturkeim zu der edelsten Knospe und Blüthe entfaltet." Empfehlung genug, um das junge weibliche Geschlecht zum Anschauen jener Gemälde einzuladen!

Rußland. Das Schul- oder Unterrichtswesen dieses kolossalen Reiches.

Der öffentliche Unterricht in Rußland begann mit Peter dem Großen. Derselbe gründet allenthalben Normalschulen, in denen von Fremden die Lehrer unterrichtet wurden, welche ihrerseits Andere unterrichten sollten. Eine Marineschule und eine Ingenieurschule wurden zu Petersburg errichtet, und Marine- und Schifffahrtsschulen zu Pskow, Newgorod, Jaroslaw, Moscau und Wologda. Andere Schulen wurden in allen Klöstern gegründet, und alle Adelige und Beamten erhielten Befehl, ihre Kinder dahin zu schicken. Ein Jahr später wurde dieser Befehl auf alle andere Classen ausgedehnt. Im letzten Jahre seiner Regierung endlich entwarf Peter der Große den Plan zur Academie der Wissenschaften, deren Eröffnung jedoch erst nach seinem Tode stattfand.

Der Weg war neu geöffnet. Schon die Kaiserin Anna verbot, Soldaten und Unterofficiere, die nicht lesen konnten, avanciren zu lassen, sie schuf das erste Cadettencorps zu Petersburg, gründete Schulen zu Astrachan für die Calmucken, zu Kasan für die Tartaren, und befahl zuerst, daß das Ministerium jährlich einen Rechenschaftsbericht über den Stand des öffentlichen Unterrichts abfassen solle. Als die Kaiserin Elisabeth den Thron bestieg, setzte sie Geldstrafen für die Familienväter fest, welche ihren Kindern keine angemessene Erziehung geben würden, und während ihrer ganzen Regierung, unter der auch die Universität Moscau gegründet wurde, verfuhr sie in demselben Geiste. Peter III. beschäftigte sich während seiner kurzen Regierung mit der Erziehung der Söhne des Adels; diejenigen, deren Eltern Landgüter mit weniger als 1000 Bauern besaßen, wurden in die Cadettencorps aufgenommen. Die Kaiserin Catharina faßte den öffentlichen Unterricht mit dem ihr eigenen großartigen Geiste auf. Der Kaiser Paul beschäftigte sich namentlich mit der Erziehung der Kinder und Waisen von Militärs: man gründete zu Petersburg eine Anstalt für alle Soldaten- und Unterofficierssöhne dieser und der benachbarten Garnisonen. Die Eltern, die ihre Kinder bei sich behalten wollten, mußten ihnen eine ganz ähnliche Erziehung geben, wie diejenige, welche sie in den Schulen erhalten hätten.

Wenn am Schluße des achtzehnten Jahrhunderts unerwartet strenge Maßregeln die wissenschaftlichen Fortschritte zu bedrohen schienen, so gewann Vieles unter Alexanders Regierung eine andere Gestalt. Er erklärte gleich bei dem Antritt derselben, daß er den öffentlichen Unterricht als die erste Bedingung des glücklichen Gedeihens seiner Staaten ansehe, und widmete in dieser Ueberzeugung dem Schulwesen fortdauernd die größte Sorgfalt und Aufmerksamkeit. Catharine hatte alle öffentliche Schulen durch die Ukase vom 5. August 1786 in höhere und niedere eingetheilt, und angeordnet, daß in jedem Hauptorte eines Districts und in jedem Kirchspiele großer Städte eine niedere Schule errichtet werden sollte. Zugleich war die Zahl der Classen und für jede Classe waren auch die Unterrichtsgegenstände bestimmt. Die höheren Schulen bestanden aus vier Classen, in denen der Katechismus, die heilige Geschichte, die allgemeine Geschichte und Geographie, die Geschichte und Geographie Rußlands, die reine und angewandte Mathematik, die Naturgeschichte, die Pflichtenlehre, das Russische, Deutsche und Lateinische, endlich auch Calligraphie und Zeichnen gelehrt wurde. Die niedern Schulen hatten nur zwei Classen und der Unterricht erstreckte sich nur auf den Katechismus, die heilige Geschichte, die Pflichtenlehre, auf Lesen, Schreiben und Zeichnen. Daneben sorgte die Kaiserin für Errichtung besonderer Institute zu bestimmten Zwecken. Das Normalgymnasium in Petersburg sollte Lehrer für jene Schule bilden, die Marineschulen sollten dem Seewesen, die Handelsschulen dem Handel, die Bergwerksschulen dem Bergbau aufhelfen — kurz, sie entwickelte eine außerordentliche Thätigkeit für diesen Zweig der öffentlichen Verwaltung und traf die zweckmäßigsten Einrichtungen, wurde jedoch bald nicht sowohl durch den Kaiser Paul, obgleich auch dieser das Unterrichtswesen nicht vernachlässigte (Gründung von 2 geistlichen Academieen zu Petersburg und Casan, Errichtung von Seminarien für die Kirchen fremder Religionsbekenner, Plan zur Stiftung der Universität Dorpat u. s. f.) als durch dessen Nachfolger, dem Kaiser Alexander weit übertroffen. Unter seiner Regierung entstand ein eigenes Ministerium für den öffentlichen Unterricht und eine Oberschulbehörde. Man theilte in dem Reglement von 1804 alle Schulen des Reiches in vier Kategorien: in Parochialschulen, Districtsschulen, Gymnasien und Universitäten und sorgte für alle in gleicher Weise. Errichtung der Universität zu Dorpat (1802) Reorganisation der Universität zu Wilna (1803), Stiftung der Universitäten Kharkoff und Casan (1804), Umformung der Universität Moscau (1804), Erweiterung des von Catharina gestifteten Normalgymnasiums zu Petersburg in ein pädagogisches Institut, aus dem 1819 die Universität zu Petersburg gebildet wurde. Sorge für Schulbücher und für Begründung einer Menge von Anstalten des zweiten, dritten und vierten Ranges. Jeder Hauptort eines Gouvernements soll ein Gymnasium aus vier Classen mit acht Lehrern für Mathematik, für Geographie, Statistik und Geschichte; für Philosophie und Staatspolitik; für Naturgeschichte, Technologie und die Handelswissenschaften; für das Lateinische, für das Deutsche; für das Französische und das Zeichnen haben. Ferner in jedem Hauptorte eines Districts muß wenigstens eine Districtsschule von zwei

Classen mit zwei Lehrern sein. Als Gegenstände des Unterrichts waren für diese Schule festgesetzt: Religion und heilige Geschichte; die Pflichtenlehre; die russische Grammatik und in den Provinzen, wo diese Sprache nicht üblich war, die der daselbst herrschenden Sprachen; Calligraphie; Orthographie; Syntax; allgemeine Geographie und die Grundzüge der mathematischen Geographie; die Geographie von Rußland; allgemeine Geschichte; Russische Geschichte; Arithmetik und Geometrie; die Grundzüge der Physik und Naturgeschichte; die Grundzüge der Technologie; Zeichnen. Endlich sollte mit jeder Parochialkirche, sowohl in den Städten, als auf dem Lande, eine Parochialschule verbunden werden, worin wenigstens im Lesen, Schreiben und Rechnen, so wie in der Religion unterrichtet werde. Daneben sorgte der Kaiser für das Anlegen von Militärschulen, für die Erweiterung der geistlichen Schulen, wie für die Errichtung vieler Specialschulen, und seine kaiserliche Mutter für alle Waisenhäuser, überhaupt für alle Wohlthätigkeitsinstitute. H. Storch Rußland unter Alexander dem Ersten. 8 Bde. Riga 1803—6. So blieb der Zustand des öffentlichen Unterrichtswesens in Rußland bis zum Jahr 1828, wo ein neues Reglement für die Schulen der Arrondissements Petersburg, Moscau, Kharkoff und Casan ausgegeben wurde, dem bald Ukasen folgten, die andere Provinzen des Reichs betrafen und hier von nicht minder bedeutenden Folgen waren. Während nach dem Reglement von 1804 die Parochial- und Districtsschulen unter sich und mit den Gymnasien zusammenhängen, so daß sie eine ununterbrochene Folge der Studien darboten, ist dieses Princip in dem neuen Reglement ganz aufgegeben. Die Districtsschulen sind, was den Unterricht anlangt, ganz unabhängig von den Gymnasien gemacht und ausschließlich für Kinder der Mittelclasse bestimmt, denen es nicht um wissenschaftliche Bildung, sondern nur um die Kenntnisse zu thun ist, deren sie in ihrer Sphäre einmal bedürfen werden. Die Gymnasien dagegen sind höhere Schulen geworden, die entweder zu den academischen Studien oder zu dem bürgerlichen Staatsdienst vorbereiten. Der Plan der Parochialschulen ist im Wesentlichen derselbe geblieben; die Knaben treten mit dem achten, die Mädchen mit dem elften Jahre ein; dagegen hat sich der Plan für die Districtsschulen wesentlich vereinfacht. Die Grundzüge der mathematischen Geographie, der Physik und Naturgeschichte und der Technologie fallen weg. Anderes soll kürzer behandelt werden; jedoch ist nach dem Bedürfniß einzelner Ortschaften und Provinzen gestattet, Suplimentarcurse in der Mechanik und Technologie, in der Handlungswissenschaft, dem Gartenbau und der Landwirthschaft hinzuzufügen. Die Districtsschulen stehen somit im Grunde als Realschulen neben den Gymnasien, nur mit dem Unterschiede, daß die Bildung auf den letztern nicht vorzugsweise von den alten Sprachen gewonnen wird. Für das Griechische fehlt es immer noch an Lehrern. Nur in den Gymnasien der Universitätsstädte kann es docirt werden. Für die übrigen gelten als Unterrichtsgegenstände: Religion und heilige Geschichte; Russische Grammatik und Literatur; Logik; lateinische, deutsche und französische Sprache; Mathematik und Physik; Geschichte und Statistik; Zeichnen. Auch die Universitäten erhielten 1835 ein neues Reglement von 169 Articeln. Endlich wendete der Kaiser nicht geringere Sorgfalt als sein ruhmreicher Bruder auf die Specialschulen und wie jenem die Mutter, so stand diesem seine erlauchte Gemahlin in der Fürsorge für alle Wohlthätigkeitsanstalten zur Seite. Krusenstern Précis du système des progrès et de l'état de l'instruction publique en Russie, redigé d'après des documens officiels. 1837. Brzoska Centralbibliothek Jahrg. 1858. Jan. Febr. März.

Unter der Regierung des Kaisers Nicolaus, der auf Alles aufmerksam ist und sich vorgenommen hat, die Wohlfahrt der Mittelclasse in physischer und geistiger Beziehung zu begründen, waren die Fortschritte der Civilisation ungeheuer und so rasch, daß die russische Regierung bei ihrem jetzigen System das Bedürfniß fühlt, die Bewegung zu mäßigen. Dieser Gedanke scheint wenigstens in einer Ukase des Kaisers Nicolaus angedeutet, welche im Mai 1837 erschien. Durch diese Ukase wurde in der ganzen Ausdehnung des Reiches den Directoren der Gymnasien verböten, zu den Wohlthaten des dem Adel und den Bürgern gestatteten Unterrichtes auch die Söhne nicht freigelassener Leibeigenen zuzulassen. Hier beginnt augenscheinlich eine neue Aera in der Geschichte der russischen Civilisation.

Gleich im Anfange seiner Regierung stellte der Kaiser an die Spitze des Departements des öffentlichen Unterrichtes einen Mann von ausgezeichnetem Verdienst und Gelehrsamkeit, einen der Männer, wie sie Rußland schon oft genug hervorgebracht hat, um die Aufmerksamkeit der civilisirten Welt zu verdienen. Hr. v. Uwarow war, obwohl noch sehr jung, bereits Präsident der Academie der Wissenschaften, und hatte das Vertrauen des Kaisers Alexanders verdient. Er hat sich ohne Rückhalt dem russischen Systeme des Kaisers gewidmet, und, während er mit der einen Hand die Wohlthaten des Unterrichtes in Fülle über Rußland verbreitet, sucht er doch mit der anderen die Keime zurückzuhalten und ihnen eine für die Politik der russischen Regierung nützliche Wendung zu geben. Im Jahre 1804 zählte man in Rußland 499 vom Ministerium des öffentlichen Unterrichtes abhängige Schulen, mit 38,481 Schülern; im Jahre 1814 war die Zahl der Schulen auf 1411, die Zahl der Schüler auf 69,629 gestiegen. Im Jahre 1824 war die Zahl der Militärschulen, worin die Adeligen erzogen werden, die jetzt größtentheils auf ihren Landgütern wohnen und sich der Industrie widmen, wobei ihnen die in den Schulen der Regierung erworbenen mathematischen Kenntnissen sehr zu Statten kommen, auf 117 mit 103,295 Schülern gestiegen. Ebenso hatte sich die Zahl der geistlichen Schulen in demselben Zeitraume von 100 auf 544, und von 15,000 auf 50,000 die Zahl der darin befindlichen Candidaten gehoben. Die Zahl der Schüler in den Specialschulen stieg von 1804 bis 1825 von 31,755 auf 41,300; dieser Fortschritt ist minder groß, ist aber seitdem rascher geworden, und die Zahl dieser Schulen beträgt jetzt 307. Die Gesammtzahl der Schulen, welche im Jahre 1837 von dem Ministerium des öffentlichen Unterrichtes abhängen, beträgt 1681. Nach der schönen Arbeit des Hrn. v. Krusenstern, aus der diese Angaben entlehnt sind, und den Berechnungen des

Herrn Glagoliew in dem Journal des Ministeriums des Innern ist die Zahl der Schüler in sämmtlichen Schulen des Reiches folgende:

	Gesammtz. d. Schüler.	Freischüler.	Ausg. d. Reg.
	in d. Schulen d. Minist.		Rubel.
des Unterr.	85;707	25,000	7,450,000.
in d. Militärsch.	179,981	179,500	8,687,184.
in d. geistl. Sch.	67,024	25,915	30,000,000.
in den Specialschulen u. dgl.	127,864	252,311	38,735,141.

Diesen Angaben zufolge ist die Schülerzahl seit dem Jahre **1824** um **197,353** gestiegen, im Vergleiche mit dem Jahre **1804** aber um **351,318**, d. h. die Zahl der Schüler ist jetzt 3½ Mal größer, als vor etliche **30** Jahren. Die Zahl der jungen Leute, welche zu den höheren Studien übergehen, kann ungefähr auf die nachfolgende Weise bestimmt werden:

in den Schulen des Ministeriums des Unterrichts befinden sich etwa	10,000 Schüler
in den Militärschulen . . .	10,000 „
in den geistlichen Schulen . .	14,590 „
in den verschiedenen Specialschulen ungefähr	9,500 „
Gesammtzahl	44,090 Schüler.

Somit betreiben **44,090** junge Leute höhere Studien, und **415,477** begnügen sich mit der Erwerbung der gewöhnlichen und practischen Kenntnisse oder genießen nur den Elementarunterricht. Man würde indeß sich sehr irren, wenn man die Zahl **460,000** als den Maßstab für den Zustand des öffentlichen Unterrichtes in Rußland annehmen wollte. Um sich einen richtigen Begriff davon zu machen, muß man die Zahl der Schüler in den öffentlichen Schulen auch noch diejenigen Kinder hinzufügen, welche ihre ganze Erziehung in der Wohnung der Eltern erhalten.

S. Allgem. Schulzeitung Jahrg. 1839. Nr. 96 u. 170. Eine statist. Tabelle u. Jahrg. 1840. Rsc. 131. desgl.

Ueber das Schulwesen in Rußland — ein Aufsatz in Kohl's „Petersburg in Bildern und Scizzen." 2. Thl. Dresden und Leipzig b. Arrold. 1841. „Pädagogisches" von S. 90—117. Dasselbe mitgetheilt in Diesterweg's Rhein. Bl. Nov. u. Decbr. 1842.

Rousseau (Jean Jaques). Es ist zwar in Bezug auf diesen merkwürdigen Mann in unserer pädagog. Real-Encycl. unter dem Art.: Erziehungssysteme der neueren Zeit (S. **633**) schon viel und Treffendes gesagt worden, dennoch wollen wir ihn hier noch einmal namhaft machen und vor Augen nehmen.

R. wurde im Jahre **1712** zu Genf von protestantischen Eltern geboren. Seine Geburt brachte seiner Mutter den Tod. Auf diese Weise der sorgfältigen mütterlichen Pflege entbehrend, wurde der lebhafte und zu frühe reife Knabe namentlich durch Romanlectüre so gewaltig aufgeregt, daß er nie wieder vollständig sich zu fassen vermochte und seinem Geiste stets eine gewisse Unstetigkeit, seinem Leben einige Libertinage eigen blieb. Ein Landpfarrer besorgte vom 8. bis zum 14. Jahrr seine Erziehung; dann kam er zu einem Graveur in der Lehre. Er entlief dem strengen Meister, ging nach Savoyen, wurde katholisch, und nach mannigfaltigem Umherwandern kam er nach Paris, wo er mit Notenschreiben kärglich seinen Lebensunterhalt gewann. Aufmerksamkeit erregte er im Jahr **1750**, als seine Lösung einer academischen Preisfrage gekrönt wurde. Er hatte in dieser Arbeit die Behauptung durchgeführt, daß die Wissenschaften und Künste dem Menschen verderblich gewesen seien. Sein Ruf vergrößerte sich durch sein anderes Werk „Ueber die Ungleichheit unter den Menschen." In dieser Schrift suchte er zu beweisen, die menschliche Glückseligkeit finde man nur im Stande der Unschuld und im einfachen Naturleben. Darum seien alle Künste und Staatsverbindungen ein Unglück, und es wäre besser, man ließe jeden Menschen nach seinen natürlichen Trieben frei dahin leben. Ackerbau und Gewerbe haben Mühe und Kummer über die Menschheit gebracht. Eigenthum und Verträge seien die Quellen der Zwietracht und des Krieges. Im Jahr **1762**, nachdem noch andere bedeutende Schriften von ihm erschienen waren, kam sein wichtigstes Werk heraus, unter dem Titel: „Emil, oder über die Erziehung." Dieses Werk beginnt sehr bezeichnend mit folgenden Sätzen: „Alles ist gut, wie es aus den Händen des Schöpfers der Dinge kommt; Alles artet unter den Händen des Menschen."

Die körperliche Erziehung betrachtete er von eben der Seite, wie Locke. Er empfahl vor Allem das Studium der Kindesnatur, nennt die Schule lächerliche Institute, und bezeichnet Plato's Republik als die schönste Abhandlung über Erziehung. Strafen sollen als natürliche Folgen des Vergehens erschienen. Die Pflichterfüllung lerne der Zögling aus dem Beispiele des Erziehers; Erfahrung sollte die eigentliche Bildnerin sein. Darum stellt er in seiner Erziehungslehre die verschiedensten Situationen dar, in welchen er seinen Emil versetzt, der so durch eigene Erfahrung belehrt wird. Emil ist nämlich der Zögling, an welchem Rousseau seine Ideen in Anwendung bringt und anschaulich darstellt; häufig erkennt man Rousseau selbst in den Schicksalen des Zöglings. Zu Allem, was erlernt werden soll, wollte er vorerst die Lust in dem Schüler erwecken, so das Lernen als eine freie Handlung des Zöglings erscheine. Dem Leseunterricht stellte er Hörübungen voran; das Zeichnen trieb er als Spiel nach Naturgegenständen. Den Untericht in der Geometrie stellte er sehr hoch. Die Kinder sollten aber von den Elementen aus Alles selbst erfinden; überhaupt sollte aller Unterricht von der Wirklichkeit und Anschaulichkeit ausgehen. Keine Autorität, nur des Zöglings Ueberzeugung sollte gelten. Anregung der Phantasie hielt er für höchst gefährlich und verderblich. Fabeln verwarf er als Unsinn. Religionsunterricht wollte er gänzlich ausschließen; vor dem achtzehnten Jahre sollte der Zögling Nichts von Gott wissen. — Sein Buch erregte gewaltiges Aufsehen, und verbreitete Entsetzen. Auf ein Urtheil des Parlemants wurde dasselbe in Paris durch Henkershand zerrissen und verbrannt; Rousseau aber zum Gefängniß verurtheilt. Er wollte nach Genf fliehen, aber man drohte ihm auch da mit Gefängniß, und sein Buch wurde ebenfalls vom Henker verbrannt. Zu Mortieres, in der Grafschaft Neuenburg, fand Rousseau einen Zufluchtsort. Er kehrte zum reformirten Bekenntniß zurück, wurde aber dessenungeachtet von geistlicher Seite hart verfolgt, wovor ihn selbst Friedrich II. nicht schützen konnte; es wird sogar erzählt, die Leute hätten ihn steinigen wollen. Er begab sich auf die Petersinsel im Bielersee, wo er sich mit der Botanik beschäftigte, und

eine eigene Schrift darüber herausgab. Auch von hier vertrieben folgte er einer Einladung nach England, durfte indessen bald nach Paris zurückkehren, wo er wiederum Noten abschrieb. Sein persönlicher Ruhm war ziemlich verbreitet, und man wollte ihm mit Zartgefühl als Unterstützung für seine Abschriften größern Lohn geben, allein er blieb bei seinem gewöhnlichen Preise. Seine letzten Tage verbrachte er auf dem Landgute eines Vornehmen. Er starb im Jahr **1778**, **66** Jahr alt.

Obgleich Rousseau nie weder zu einer wahren Concentration seines Wesens, noch gründlicher wissenschaftlicher Ausbildung gelangte und an Gediegenheit des Charácters Locke'n z. B. weit nachstand, so hatte er doch edle Selbstverläugnung, die besseren Jugendeindrücke, die ihm von der streng religiösen Zucht und Ordnung seiner protestantischen Vaterstadt geblieben waren, inmitten des pariser Lebens treu zu bewahren und den vielfachen Auforderungen, mit der Masse in den Strudel des Eigennutzes und der Genußsucht sich zu stürzen, zu widerstehn. Er hatte den genialen Blick, der den Punct erkannte, an welchem sein Zeitalter gefaßt werden mußte, die Keckheit, durch frappante Behauptungen die Aufmerksamkeit auf sich zu richten, den Muth, sie, allen Ansprüchen des Herkommens und des Vorurtheiles zum Trotz zu vertheidigen, und die Gabe, durch eine verführerische, unwiderstehliche Dialectik und eine hinreißende Beredtsamkeit für seine Ansichten zu gewinnen. Uns mögen seine Ansichten bald als überschwengliche Träume eines Schwärmers, bald als giftige Ausfälle eines Menschenhassers erscheinen; aber es ist eben unbillig, an seine Werke den Maaßstab unserer Zeit anzulegen, die zum Theil nach den von ihm verkündeten Lehren bereits umgestaltet ist. Seine Schriften müssen vielmehr im Zusammenhange mit der Zeit betrachtet werden, aus welcher sie geboren sind. Und da wird man seine Polemik gegen das Christenthum milder beurtheilen, wenn man erwägt, daß in den Kreisen, für welche Rousseau schrieb, von dem Christenthume nichts übrig war, als ein todtes, von der Masse fast vergessenes Dogma und der heuchlerische Prunk des äußeren Gottesdienstes; man wird sein Zurückbeschwören des Naturzustandes verzeihlicher finden, wenn man sieht, daß damals Erziehungsmaximen herrschten, nach welchen Lord Chesterfield z. B. seinem Sohne systematischen Unterricht darüber ertheilte, „wie es anzufangen sei, wenn man jede weibliche Tugend zerstören wolle," um dann die Verführten als Werkzeug für diplomatische Zwecke zu gebrauchen. Rousseau sah mit dem, was man Bildung nannte, überall die vollständigste sittliche Verwilderung verbunden: war es ein Wunder, daß er die Bildung als Ursache des Verderbnisses ansah, und lieber die Rohheit des Urzustandes wieder wollte, um nur auch seine Unverdorbenheit wieder zu gewinnen? Seine unmittelbar hierher gehörigen Schriften sind seine Antwort auf die von der Academie zu Dijon gegebene Preisfrage und sein Emil, wiewohl auch in der neuen Heloise die im Emil nachher weitläufiger ausgeführten Grundsätze schon vollständig enthalten sind. Die Academie zu Dijon hatte, wie schon oben erwähnt ward, im Jahr **1750** die Preisfrage zur Lösung aufgegeben, „ob die Wiederherstellung der Wissenschaften und Künste zur Reinigung der Sitten beigetragen habe." Rousseau gab ihr die Wendung: „Haben die Fortschritte der Wissenschaften und Künste zur Verderbniß, oder zur Läuterung der Sitten beigetragen?" Er bejahte den ersten Theil dieser Doppelfrage ebenso entschieden, als er den zweiten verneinte, und erhielt den Preis. Diese Antwort Rousseau's characterisirte seine ganze pädagogische Ansicht und steht im innigsten Zusammenhang mit dem pädagogischen Princip seines im Jahre **1762** erschienenen Emil (Emile, ou de l'Education): daß das Kind von allem Zusammenhange mit der Bildung des Zeitalters loszureißen, in seinen natürlichen Zustand zurückzuführen und auf der Grundlage seiner natürlichen Neigungen zu erziehen sei. Dieses Princip stellt der Pädagogik einmal eine unmögliche Ausgabe, weil die Menschen nur in der Gesellschaft ihre Bestimmung erreichen, und nicht alle Zöglinge dem Einflusse des Zeitgeistes durch Entfernung von der Gesellschaft entzogen werden können. Rousseau konnte sich darum mit seinen Lehren nicht an die bestehenden Verhältnisse anschließen, sondern er mußte für seinen von vorn an aus dem Stande der Natur sich entwickelnden Emil ganz eigenthümliche Verhältnisse und das Ideal eines von den Fehlern des Zeitalters unberührt gebliebenen Erziehers erdichten. Characteristisch ist in dieser Beziehung der Werth, welchen Rousseau auf die ältere Erzählung von Robinson Crusoe legt, indem er damit selbst zugesteht, daß nur die Einsamkeit einer wüsten Insel die Verhältnisse darbietet, in welchen eine vollständige Anwendung seiner Erziehungsmaximen möglich wäre. Zu niedrig aber stellt Rousseau die Aufgabe, weil die wahre Tugend nicht dadurch erzeugt wird, daß man entfernt, was die Sinnlichkeit etwa reizen könnte, sondern dadurch, daß man die Vernunft zur Ueberwindung der Versuchung stärkt. Die Aufgabe der Menschheit ist nicht, in der Einfachheit und Beschränkung der Urzeit zu verharren, sondern in den ganzen Reichthum fortschreitender Bildung einzugehen und dabei dennoch die innere Reinheit sich zu bewahren. Es ist also an Rousseau's Grundsätzen viel Falsches, und auch in seiner Beweisführung Vieles erschlichen, in seiner Darstellung viel leere Declamation; aber das Verdienst bleibt ihm, seinem Zeitalter zu klarem Bewußtsein gebracht zu haben, „daß die Zöglinge nicht blos äußerlich anlernen und zu bestimmten Fertigkeiten abgerichtet werden, sondern daß sie erzogen werden müssen, daß der Kern ihres Wesens zu selbstständigem Leben erweckt, ihre natürliche Anlage entwickelt und ihre Individualität geachtet werden muß." Und wenn Einzelne über der unmittelbaren Einführung seiner Maximen in's practische Leben auf Absurditäten geriethen, so offenbarte sich im Allgemeinen der gesunde Sinn namentlich seiner deutschen Zeitgenossen darin, daß sie allmählig seine Schlacken auszuscheiden und sein Gold zu nützen lernten. In dieser Rücksicht verdient des edlen Klinger „Geschichte eines Deutschen der neuesten Zeit" aus dem Jahre **1798**, in vollem Maaße die Aufmerksamkeit des Pädagogen, indem dieser Roman nur die erhabenere, würdigere Gestalt zeigt, zu welcher Rousseau's Emil in einem reinen, ernsten, deutschen Gemüthe sich abspiegelte. Die beste Beurtheilung der Schwächen von Rousseau's pädagogischen Grundsätzen giebt Fichte (in seiner fünften Vorlesung über die Bestimmung des Gelehrten, Jena

und Leipzig, **1794**), welcher das Resultat seiner Kritik S. **122** sehr treffend in den Worten zusammenfaßt: „Er (Rousseau) schwächt die Sinnlichkeit, statt die Vernunft zu stärken." Das Belehrendste über Rousseau nach seinem Verhältnisse zu seiner Zeit bietet Schlosser in seiner Geschichte des 18. Jahrhunderts, Heidelberg, **1843**; II. Bd. I. Abth. S. **474—507**; II. Abth. S. **20—41**. Auch verdient gelesen zu werden, was K. v. Raumer im 2. Bande der „Geschichte der Pädagogik" u. s. w. von S. **170** an zur Würdigung J. J. Rousseau bemerkt.

Emile ou de l'education par Jean Jaques Rousseau. Franz. u. Deutsch in verschiedenen Ausg. (Deutsche Ausg. aus d. Franz. von C. F. Cramer. 4. Thle. Braunschweig, Schulbuchh. 1792. (4 Thlr.). Jetzt eine neue, schöne Ausg. von J. J. Rousseau's sämmtlichen Werken. Deutsch bearb. von K. Große u. Dr. J. H. Hanschmann u. s. w. Leipzig, b. Schreck. 1841. (4 Thlr.). Emil 4 Thle. S. auch Hergang's Handb. d. pädag. Liter. u. s. w.

Ruthardt und seine Methode des Sprachunterrichts. Dr. Ruthardt gab im Jahr **1841** zu Breslau bei Marx und Comp. folgende Schrift heraus: „Vorschlag und Plan einer äußeren und innern Vervollständigung der grammatikalischen Lehrmethode zunächst für die lateinische Prosa." Das Wesen und die Vorzüge der gedachten Methode aber stellt sich also dar.

Die Ruthardt'sche Methode unterscheidet sich von andern Sprachmethoden der neuern Zeit zunächst dadurch, daß sie den rationalen Sprachunterricht, wie er sich nach und nach in unsern Gymnasien geltend gemacht hat, in seiner vollen Berechtigung stehen läßt, und nur durch Hinzufügung einer stofflichen Grundlage zu veranschaulichen und zu stützen sucht. Für die formale Behandlung bleibt dem lehrenden und lernenden Individuum der freieste Spielraum; nur wird in Bezug auf jenen Normalstoff auf einen Grad von Vertiefung und Verlebendigung gedrungen, wie er bei dem Verfahren der herkömmlichen Praxis, das in seiner unvermittelten Ausbreitung nothwendig zu einem desultorischen werden muß, schlechthin unerreichbar ist. Am wenigsten ist hierbei eine Vergleichung mit der Hamilton'schen oder Jacotot'schen Methode am Platze, außer insofern am Ende bei jedem Unterrichtsgegenstande die verschiedenen Behandlungsweisen desselben unvermeidlich gewisse Berührungspuncte haben müssen. Es wird sich dies deutlicher ergeben, wenn wir diejenigen Momente, auf welche die vorliegende Methode hauptsächlich basirt ist oder abzielt, einzeln aufführen.

1) Auf einem Umfange von wenigen Bogen werden an einzelnen in sich zusammenhängenden classischen Sätzen und Abschnitten, vom Leichtern zum Schwereren und von kleinem Umfange zu größerem aufsteigend, die syntaxischen und stylistischen Sprachverhältnisse in ihren wesentlichen Analogieen theils unmittelbar, theils durch Umwandlung zur Anschauung gebracht und eingeübt. Die systematische Grammatik, weit entfernt, hierdurch entbehrlich gemacht zu werden, wird eben hieran gestützt, zum Leben geführt und repetirt. **2)** Dieser concrete Lehr- und Lernstoff ward nicht durch das herkömmliche Auswendiglernen, sondern durch denkendes, alle Worte und Phrasen distinct auseinanderhaltendes Memoriren in planmäßigen Wiederholungen der Erinnerung des Schülers und des Lehrers unverlierbar eingeprägt und von Classe zu Classe fortgeführt. **3)** Die Auffassung und Fortführung des Verständnisses erfolgt zwar zum Theil mittelst einer Uebersetzung, doch nur in soweit diese unumgänglich erforderlich ist, und nie mittelst einer schriftlichen Uebersetzung. Vielmehr wird durch die erwähnten Wiederholungen von vorn herein darauf hingearbeitet, die Vorstellungsweise der fremden Sprache dem Geiste unmittelbar zugänglich zu machen, damit ein Denken in der fremden Sprache vorzubereiten, und dem Mißbrauche gedruckter Uebersetzungen frühzeitig entgegen zu wirken. **4)** An diesem Stoffe haben Lehrer und Schüler ein gemeinsames, festes Eigenthum, an welches jede neu zu tretende Kenntniß möglichst angeschlossen wird, und von diesem Mittelpuncte aus verbreitet sich das tiefere Sprachverständniß wieder auf die verwandten Lectionen. **5)** Die räumliche Beschränktheit dieses Stoffes und die vielfältige Wiederholung, Verwendung und Verarbeitung desselben verstattet eine Genauigkeit der Behandlung und eine Vertiefung in die Spracherscheinungen, wie sie bei einer vorübereilenden Lectüre auch unter den günstigsten Bedingungen nicht zu erreichen ist, und giebt im Ganzen ein Muster und im Einzelnen die Beispiele für die Art und Weise der Auffassung jedweden anderweitigen Sprachstoffes. Da aber die Forderung des Mitwissens und Mitkönnens dem Lehrer nicht erlassen werden kann, und die Erschöpfung sämmtlicher in dem Lehrstoffe enthaltener Momente ohne eine mehrjährige Betrachtung und Uebung auch des Lehrers nicht zu erreichen ist, so folgt nothwendig, daß dieser Stoff nicht ein der verschiedenartigen Lectüre gelegentlich entnommener, jährlich wechselnder, sondern ein fester, für den vorliegenden Zweck ausdrücklich erlesener, kurz ein Normalstoff sein muß, der nicht früher mit einem andern vertauscht werden darf, als bis sich, nicht ein einzelner Lehrer, sondern das Collegium von der Zweckmäßigkeit des Ueberganges zu einem neuen überzeugt hat. **6)** Alles bisher Aufgeführte wirkt wesentlich erleichternd und fördernd auf sämmtliche nebenherlaufende Lectüre, und namentlich wird das Behalten derselben durch die an dem Lernstoffe erlangte Gewöhnung an gleich anfänglich scharfe und feste Auffassung in einem bis jetzt unbekannten Grade gesteigert. **7)** Der feste Besitz des classischen Materials erzeugt nach und nach ein sicheres Sprachgefühl als unbewußte Grundlage der eigenen Production; die denkende Aufnahme und der bewußte Besitz jenes Materials aber gewährt zugleich ein sicheres und deutliches Bewußtsein über die Sprachgesetze, und durch das gekräftigte Festhalten der Lectüre verfügt der Schreibende auch über einen höchst umfänglichen Theil des gesammten Sprachstoffes. **8)** Die bereits bei den ersten Anfängen erfolgende mündliche Verwendung und Umwandlung der Normalsätze giebt dem Sprechen der fremden Sprache eine allmählige, aber sichere stoffliche sowohl, als formale Grundlage. **9)** In der Gemeinsamkeit und festen Fortführung des Stoffes liegt für den Lehrer stets ein Mittel bereit, sich über den Grad des Eindringens in die Spracherscheinungen von Seiten des Schülers Gewißheit zu verschaffen. Auch

hier erlaubt die Beschränktheit des Umfanges und die häufige Wiederkehr ein Eingehen auf den Gegenstand, den keine Kunst der Täuschung zu widerstehen vermag, und andrerseits ist dieser Umfang doch zu beträchtlich, und die in dem Stoffe enthaltenen Sprachmomente viel zu zahlreich, als daß sich, außer durch Schuld des Lehres selbst, ein Formalismus und ein todtes Gedächtnißwissen einschleichen könnte. Dies Verhältniß ist grade für zahlreiche Classen, wo dem Lehrer bei Beurtheilung und Ausgleichung der Kenntnisse und Fähigkeiten der einzelnen Schüler so große Schwierigkeiten begegnen, von der höchsten Bedeutsamkeit, Hier und in dem folgenden Puncte aber liegt zugleich die moralische Seite der Sache. **10)** In gleicher Weise ist dieser Stoff der feste Kern, um welchen der Schüler selbst sein Wissen und Kennen zu sammeln, sich darüber klar und desselben froh zu werden im Stande ist; und mit Gewißheit ist anzunehmen, daß er ein reiches Eigenthum, dessen er sich in Folge einer plan- und möglichst gleichmäßigen Entwickelung des Erinnerungs-, Beobachtungs- und Urtheilsvermögens, also bei allmählig gesteigerter, wahrhafter Selbstthätigkeit, in seinem ganzen Umfange und in allen einzelnen Momenten bewußt worden ist, über das Schulleben hinausträgt. **11)** Im Allgemeinen ergiebt sich schon aus dem Vorstehenden, daß das formale und das materielle Bildungselement an sich gleichmäßig berücksichtigt sind, daß es aber, je nach der vorwaltenden Bestimmung der betreffenden Unterrichtsanstalt in die Willkühr des Lehrenden (oder lernenden) gestellt bleibt, durch Erweiterung und fleißige practische Anwendung des Normalstoffes dem materiellen, oder durch Beschränkung des Stoffes und tieferes Eindringen in dessen Bestandtheile dem formalen Zwecke das Uebergewicht zu verleihen. **12)** Daß eine solche Concentration des Stoffes noch im Besonderen für Prosodik und Metrik, in den neueren Sprachen für die Aussprache, in der Muttersprache für die Orthographie, im Griechischen und Hebräischen für die Accentuation u. s. w. sich fruchtbar erweise, und daß in Zukunft durch analoge Uebertragung der Methode auf andere Lehrzweige und in die Elementarschule für den Gesammtunterricht Einheit, Sicherung und Beschleunigung gewonnen werden solle, kann hier nur mit Einem Worte angedeutet werden.

Ob freilich die aufgeführten Vortheile sämmtlich und vollständig erreicht werden, das hängt von dem Eifer und der Geschicklichkeit der Lehrer, von dem Einverständnisse der Collegen und von begünstigenden Umständen ab. Mehr als **80** Gymnasien Preußen's haben den Vorschlag nach und nach, und zwar mit eben so viel Erfolg als Interesse, in ihre Praxis aufgenommen. S. Schulbl. f. d. Prov. Brandenburg u. s. w. 8. Jahrgs. **3.** Hft. **1843.** S. **345** f.

Jüngst erschien zu Quedlinburg bei Franke eine Schrift, welche die besondere Absicht hat, dem Ruthardt'schen Vorschlage zur Verbesserung der alten grammaticalischen Methode, wenn es möglich ist, eine Richtung zu geben, in welcher derselbe vielleicht einer weiteren Ausbildung fähig und immer wirksamer werden könne für die Beförderung eines lebendigen Sprachbewußtseins und eines gründlichen positiven Wissens bei der Jugend. Die gedachte Schrift führt den Titel: „Der Sprachunterricht nach Hamilton und Jacotots für Lehrer an Gymnasien und Realschulen dargestellt von J. A. Pfau. **1844.** (**22½** Ngr.) Hr. Pfau nämlich will die Ruthardt'sche Methode namentlich mit der Jacotot'schen verbunden und den Sprachunterricht etwa in dieser Weise gestellt wissen:

1) Der Anfang wird in der untersten Classe mit zusammenhängender Rede in Hamilton'scher Weise, d. h. mit Hilfe guter Interliniarversionen gemacht, und in dieser Weise auch noch in der folgenden Classe in alle für das Uebersetzen aus der fremden in die Muttersprache bestimmten Stunden fortgefahren. (Lectüre). Daneben aber wird
2) nach der alten grammaticalischen Methode gründliche Grammatik getrieben von der untersten bis in die oberste Classe hinein. (Grammatik und Schreibübungen zur Einübung schwieriger grammatischer Gegenstände). Außerdem aber werde noch
3) ein Buch (Normalbuch, Loci memorales) nach Ruthardt'schen Vorschlägen verstandesmäßig auswendig gelernt und in Jacotot'scher Weise, alles Wissen, auch in der obersten Classe, darauf bezogen (Sprech- und Stylübungen neben den gewöhnlichen analytischen und synthetischen Uebungen).

Auf der untersten Bildungsstufe ließe sich die Jacotot-Ruthardt'sche Methode aber am bequemsten und vortheilhaftesten mit der Hamilton'schen eng vereinigen, indem die Loci memorales zunächst nach Hamilton'schen Principien durchgenommen und zum Verständniß gebracht, memorirt würden u. s. w. Auf diese Weise möchte am leichtesten das Ruthardt'sche Verfahren auch in der untersten Classe Eingang finden und dadurch noch fruchtbringender für das ganze Gymnasium werden.

Ruthe. Wer denkt nicht bei diesem Worte an das kleine Züchtigungmittel, das sonst in jeder Kinderstube, auch in der Wohnstube hinter dem Spiegel seinen Platz hatte und das, war es einmal von den Fingerchen empfunden worden, oft schon Ruhe hervorbrachte oder eine Ungezogenheit im Keime erstickte, wenn die Mutter nur auf dasselbe hinwies oder sich anstellte, es hervorzuholen! Zu rechter Zeit gebraucht, hat die Ruthe bei der Kindererziehung Wunder gethan, im Hause sowohl als in der Schule, und thut sie noch heute in der Hand der Eltern und Erzieher, die sie nach guter alter deutscher Sitte und mit Weisheit gebrauchen. Leider hat die Sentimentalität des vorigen und die Humanität des gegenwärtigen Jahrhunderts jenes Werkzeug der Erziehung zum Theil aus unsern Schulen und Häusern verdrängt, und man besitzt daher ein Hausmittel weniger, das wie ein Vomitiv gegen manche Krankheit wirkt. Das Kind fühlt durch den körperlichen Schmerz den Unwillen der Eltern oder des Erziehers, und dieses Gefühl geht in die Association über, daß es künftige Versuche unterläßt, um sich solche Schmerzen zu ersparen. Aber das kindliche Gefühl wird auch zur Demuth aufgefordert, denn es sagt ihm, daß ihm recht geschehe, und der Unwille seiner Eltern oder Erzieher wird nun sein eigner über sich selbst. Man kommt ihm in diesem Falle durch jenes angreifende Mittel vielmehr zu Hilfe.

Doch von der eigentlichen Ruthe abgesehen, denken

wir ja bekanntlich bei diesem Worte auch an jedes andere harte Zucht- oder Strafmittel, das die Schule oder das Haus anwendet, um die Kinder oder Zöglinge von diesem oder jenem Fehler, von Ungehorsam, Starrsinn u. s. w. zu heilen; man denkt an den Bakel oder Stock (der Griechen ῥάβδος), den im siebenten Jahrhunderte die Knaben selbst im Birkenwalde für den Präceptor holten und sich dabei einen festlichen Tag machten. (S. Schwarz Erziehungsgeschichte. **1.** Bd. **2.** Abth. S. **361**). So viel Mißbrauch auch mit diesem und mit andern Werkzeugen, welche bei der körperlichen Züchtigung oder Bestrafung der Kinder und Zöglinge angewendet werden, aus Unbesonnenheit und leidenschaftlichen Gemüthsbewegungen getrieben wird; so meinen wir doch, daß bei der Erziehung der Jugend körperliche Züchtigungen, die einen sinnlichen Eindruck machen, nicht ganz zu vermeiden sein dürften. Der Knabe scheint es bisweilen absichtlich darauf anzulegen, seinen Erzieher in Hitze zu bringen und daher dessen strafende Hand zu fühlen. Eigene Erfahrungen im Hause und in der Schule gemacht, haben uns gelehrt, daß bei manchem Kinde und manchem Schüler Worte oft wenig oder nichts wirken, und wären es auch Schelt- und Schimpfworte, mehr aber wirken oft Schläge, die den Körper afficiren, ja, ein einziger Ruthenschlag thut oft Wunder. Es ist daher wirklich ein Wort pädagogischer Weisheit, das in der heil. Schrift geschrieben steht und das wir gleichsam an die Stirn dieser Bemerkungen setzen wollen:

> „Thorheit steckt dem Knaben im Herzen aber die Ruthe der Zucht wird sie fern von ihm treiben. Laß nicht ab, den Knaben zu züchtigen, denn wo Du ihn mit der Ruthe haust, so darf man ihn nicht tödten. Du haust ihn mit der Ruthe, aber du errettest seine Seele. Wer seine Ruthe schonet, der hasset seinen Sohn; wer ihn aber lieb hat, der züchtiget ihn bald." Sprw. Sal. **22, 15**; **23, 13** u. **14**; **13, 24** u. a. dgl. Stellen.

Als Jesus den verächtlichen Kram an heil. Stätte sah und über den Unfug, der dort getrieben wurde, in heiligem Zorne ergrimmte, warf er diesen Kram und die Gegenstände, die im Tempel feil geboten wurden, zu Boden, stieß die Tische um, schüttete das Geld auf die Erde, machte sich aus Stricken eine Geißel und trieb damit das schlechte Gesindel zu Paaren und aus dem Tempel hinaus. (Ev. Joh. **2, 14** u. **15**). Dies that Er, in dem die Fülle der Gottheit und Liebe leibhaftig war. Aber eben rechte Liebe ist ohne rechte Strenge nicht möglich. Auf jenes Gesindel im Tempel würde eine moralische Vorlesung gar keinen Eindruck gemacht, sie würden darüber gelacht haben. Einem frechen, ungezogenen Jungen werden einige derbe Hiebe **ad posteriora** sehr viel heilsamer und wohlthätig-wirksamer sein, als Deductionen über die Menschenwürde und über das Vortreffliche der Artigkeit. Strafen und namentlich auch Schläge zur rechten Zeit, am rechten Orte und in der rechten Weise sind heilsam, vortrefflich — unentbehrlich. Ja sie sind wirklich unentbehrlich, mag man auch dagegen reden was man will. Auch hat der sonst freundliche Erzieher nicht zu fürchten, daß Strafen ihm die Liebe seiner Zöglinge entziehen werden, wenn er nur beherzigt, was in dem Rückert'schen Spruche liegt:

> „Der Vater straft sein Kind und fühlet selbst den Streich;
> Die Härt' ist ein Verdienst, wenn Dir das Herz ist weich."

Unsre jetzige Disciplin ist wahrlich zu schlaff. Strenge hat noch nicht so viel Kinder verdorben, als zu große Liebe und Nachsicht. Selbst der vormalige große Schulmeister Niemeyer überzeugte sich, daß Kinder in der Elementarclasse ohne Schläge nicht zu regieren seien. Wir bitten mit dem würdigen Inspector Kopf: „verbrennet die Ruthe nicht, weil aus ihrer Asche Ruthen erwachsen können, womit Euch die züchtigen, die ihr hättet stäuben sollen!"

Ueber diese wichtige Disciplinangelegenheit verbreiten sich einzelne interessante Fälle, welche ein Schulmann aus seiner Amtsführung in der Allg. Schulzeit. (Jahrg. **1843**. Nr. **122**. **123**) berichtet. S. auch in der pädag. Real-Encycl. den Art.: „Belohnungen und Strafen." **20.**

Rührung ist der vollendete Ausgleichungsproceß zwischen Lust- und Unlustaffecten. Ist nämlich eine fast gleichzeitige Steigerung der Gefühle sowohl zu Lust wie Unlust eingetreten, so strebt jede der durch verschiedene entgegengesetzte Reizungen entstandenen Gefühlsregungen sich auszugleichen, sich gleichsam mit einander zu versöhnen und so den aus Mischungen von Lust und Wehe entstandenen Zustand der Rührung, der zugleich den der Spannung, der oft bei überwiegend einseitiger Steigerung der Gefühle bis zur Ueberreizung zu steigern vermag, zu beenden. Das Beruhigende, Wohlthuende der Rührung ist demnach erklärlich; da sie der eingetretenen Spannung Grenzen setzt, dieselbe auf lös't und die in's Bewußtsein gerufenen Seelengebilde friedlich in ihren ursprünglichen Zustand zurückführt.

Das Moment der Rührung ist für den Erzieher von nicht geringer Wichtigkeit. Nicht nur, daß sie einen abnormen Zustand der Seele entfernt, dessen Unheimliches, Unbefriedigendes jeder aus Erfahrung nach solchen Vorgängen kennt, in welchen gleichsam die Wellen des Gefühls auf ihrer erreichten Höhe erstarrend festgehalten werden; sondern auch, daß dieselbe nach Entfernung dieser Abweichung für neue Eindrücke auf's kräftigste empfänglich gemacht wird. Gleichwie Sonnenschein und Regen die Erde erst recht befruchtet, zur Empfängniß des Samenkornes geeignet wird, so wird auch das menschliche Herz nach eingetretener Mischung entgegengesetzter Gefühle zu größerer Reizempfänglichkeit befähigt, zur Befruchtung der in dasselbe gesenkten Keime des Wahren, Schönen und Guten erst recht geschickt gemacht. Der Gefühle Strom, der nach dieser oder jener Seite Verderben drohend sich erhob, wird sanft in seinen ursprünglichen Lauf geleitet, in dessen Verfolge derselbe zum Fluch wie zum Segen benutzt werden kann. Die Rührung ist ein Sieg übe erstarrende, beengende Gefühle; sie schmilzt das Eis von der Brust, öffnet das Herz jeglichem Eindrucke um so williger, jene wirksamer die unheimliche Spannung in wohlthuende Befriedigung sich auflösete. Thränen perlen in unsern Augen, die Brust fühlt sich befreit, das Herz schlägt in vollen kräftigen Schlägen. Gleichwie die Tropfen des Thaues, einander genähert, zusammenfließen und mit erhöhtem Glanze die Strahlen der Sonne spiegeln, so auch leuchtet aus gerührtem Herzen der Strahl höherer Zufriedenheit, edlerer Empfänglichkeit.

Ist die Wichtigkeit des Momentes der Rührung

uns nahe vor Augen gestellt, so muß sich auch ungabweisbar der Wunsch aufdringen, die Befähigung, die Macht zu besitzen, denselben herbeiführen zu können. Gleichartiges läßt keine Ausgleichung zu, nur durch entgegengesetzte Elemente wird sie möglich und denkbar. Einseitige Erregung des Gefühls zu Lust und Unlust macht Rührung unmöglich. Daher finden wir sie bei kleinen Kindern gar nicht; da bei diesem die Bildung der Lustaffecte vorherrschend vor sich ging. Treten später den Gefühlen der Freude mit gleicher Stärke die des Schmerzes entgegen; so ist es natürlich, daß die Ausgleichung nicht nur möglich, sondern auch um so leichter erfolgt, als die frische Bildung unmöglich gleich eine solche Festigkeit erreichen kann, daß sie nicht durch den leisesten Eindruck wankend und zur Ausgleichung geneigt gemacht werden könnte. Findet man beim Kinde diese Annahme nicht bestätigt, so ist wohl eine Vernachlässigung der Gefühlsbildung nach der einen oder andern Seite mit Grund anzunehmen. Bei größerer Reizempfänglichkeit erfolgt auch bei geringer Reizung und Ausgleichung um so leichter und schneller, als die Ausbildung des Gefühls eine harmonische zu nennen ist, um so tiefer, je kräftiger sich die Lust- und Unlustaffecte erzeugen, um so flacher, seichter, als die Stimmung der Gefühle einseitiger, matter sich geltend machte. Auch bei dem Erwachsenen würde sich diese Behauptung durchgängig bewahrheiten, würden nicht die sich in's Bewußtsein drängenden Gefühle durch störende Reflexionen zurückgehalten. Alle Gebilde sind bei diesen schon bestimmter, fester, und um so bleibender die Stimmung der Seele beherrschend, je öfter einseitige Erregung der Gefühle wiederkehrte, je tiefere Spuren sie zurückließ. Erschütterung kann wohl eintreten, aber Rührung nicht leicht zu erzeugen sein. Genaue Kenntniß der Gesichtsbildung der Individuen muß bei wirksam sein sollender Einwirkung durchaus als unerläßlich betrachtet werden, soll anders nicht nur der Zufall sein wechselvolles Spiel treiben. An dem Mangel dieser Kenntniß ist daher auch oft das Mißlingen beabsichtigter Rührung zu suchen und zu finden. Voll des besten Willens, eifrig und kräftig sucht oft der Erzieher das Herz des Zöglings zu ergreifen, zu rühren; doch wie oft war sein Wille unvermögend, sein Eifer unwirksam, seine Kraft ohnmächtig. Mit Unrecht beschuldigt derselbe seine Anvertrauten der Härte, der Unempfänglichkeit. In der Unkenntniß der seelischen Gebilde lag der Grund seiner Ohnmacht, in der fehlerhaften Erregung, die nur einseitige Gefühlssteigerung hervorrief, die Ursache der unerfüllten Erwartung. Doch weder die umfassendste Kenntniß der Gefühlsbildung, noch die Anwendung der geeignetsten Mittel wird sich wirksam erweisen, sobald er die Welt seiner Gefühle harmonisch anzubauen unterließ. So wie eine berührte Saite die andern tönend macht, so erfüllt auch ein gerührtes Herz mit unwiderstehlicher Gewalt das andere. Doch so wenig die schönste Blüthe Frucht zu erzeugen vermag, eben so wenig giebt Rührung Bürgschaft für künftige Gesinnung der That. In weichlichen Thränen keimt keineswegs die kräftige That, auch angenommen, daß ihr Quell ein reiner zu nennen wäre. Ist es daher leicht möglich, dieselbe durch Erregung entgegengesetzter Affecte herbei zu führen, so macht sich um so eindringlicher die Mahnung geltend, nicht mit Gefühlen zu spielen, sie nicht zum Tummelplatze verwerflicher Eitelkeit zu machen, sondern zur rechten Zeit, am rechten Orte sie zu erregen suchen, um so hoffnungsvolle edle Saat zu streuen, mächtiger den Willen zum Wahren, Schönen, Guten zu beleben und zu stärken; damit nicht in den Gebilden des Gefühls eine Schwäche, Unsicherheit, eine Flüchtigkeit entstehe, die der Gesammtbildung eben so störend, als der Kräftigung zum Edlen hinderlich werden muß. Rührung, ohne Kräftigung, ohne Erhebung ist Lärm um — Nichts. — M.

S.

Sachsen. — Geschichte des Volksschulwesens in Sachsen. Was wir hier aus der Geschichte des Volksschulwesens in Sachsen mittheilen, ist aus einer Schrift entlehnt, welche eine Darstellung des gesammten Schulwesens, wie es gegenwärtig in dem Königreiche Sachsen besteht, dem Publikum mittheilt und daher eine literarische Gabe ist, die nicht nur den sächsischen, sondern auch den auswärtigen Schulfreunden der gebildeten Welt willkommen sein muß. Die gedachte Schrift heißt: Das gesammte Unterrichtswesen im Königreiche Sachsen, dargestellt von Ernst Adolph Eduard Calinich, Vice-Seminardirector zu Friedrichstadt-Dresden. Leipzig, b. B. Tauchnitz jun. 1843. S. S. 5 ff. *).

So wie es in ganz Deutschland vor der Reformation keine Volksschulen gab, das Volk also weder lesen noch schreiben, um nur die gewöhnlichsten Unterrichtsgegenstände zu nennen, lernte und demnach auch weder lesen noch schreiben konnte, so war es auch in Sachsen. Die ersten bestimmten Nachweisungen über das Vorhandensein von Unterrichtsanstalten für das Volk finden sich erst unter der Regierung des Curfürsten August (reg. 1553 bis 1586). In einem unter dem Namen der Generalarticel 1580 publicirten allgemeinen Kirchengesetze Art. 88 wurde es den Küstern oder Glöcknern zur Pflicht gemacht, außer dem in der Kirche zu ertheilenden Unterrichte in der Religion auch Schule zu halten und derselben täglich mit allem Fleiße vermöge der Ordnung abzuwarten, darin die Knaben lesen, schreiben und christliche Gesänge, so in der Kirche gebraucht werden, lernen sollten. Zugleich erschien auch eine allgemeine Schulordnung, welche sich jedoch nur kurz über die deutschen Schulen ausbreitete, und hauptsächlich eine bessere Organisation

*) Wir verweisen hiebei zugleich auf eine der neuesten Schriften Calinichs: „Die Bedeutung der Schule in Deutschland." (Leipzig b. Tauchnitz jun. 1844.)

der Universitäten, Fürstenschulen und lateinischen Stadtschulen beabsichtigte. Das Jahr **1580** kann demnach als dasjenige bezeichnet werden, von welchem an das Volksschulwesen sich unter dem Schutze der Gesetze zu entwickeln begann *). Doch bezogen sich die Volksschulen nur auf das männliche Geschlecht; das weibliche blieb von der Theilnahme an den öffentlichen Schulen ganz ausgeschlossen.

Das Volksschulwesen erscheint in dieser Periode demzufolge auf der untersten Stufe der Ausbildung; das Schulehalten galt als Nebenbeschäftigung; die Volksschule selbst war nur auf Knaben beschränkt; die Unterrichtsgegenstände waren nur Lesen und Schreiben außer dem Religionsunterrichte, welcher aber nicht zum Schulunterrichte gerechnet und auch nicht in der Schule, sondern in der Kirche gegeben wurde, und an welchem auch die Mädchen Antheil nahmen.

Als den Anfang der zweiten Periode des sächsischen Volksschulwesens kann man wohl das Jahr **1673** bezeichnen, in welchem am **15.** Sept. das revidirte Synodalische Generaldecret, dessen Publication schon **1624** erfolgte, allein wegen des Widerspruchs der Stände, denen der Entwurf nicht vorgelegt worden war, nicht vollzogen werden konnte, als allgemeines Landesgesetz erst den **15.** Sept. **1673** promulgirt wurde. Es wurde nämlich durch dasselbe die Prüfung und Confirmation der Schulmeister durch die Consistorien allgemein angeordnet; zugleich wurden die öffentlichen Schulprüfungen eingeführt und die Unterthanen, ihre Kinder fleißig zur Schule zu halten, dringend ermahnt. Es fällt dieses Decret unter die Regierung Georg's I. (**1611—1656**) und Georg's II. (**1656—1680**). Der Schulzwang fand aber noch nicht statt. Von dieser Zeit an schritt das Schulwesen immer weiter fort. Die Matriceln (Verzeichnisse der die Kirchen, Pfarreien und Schulen betreffenden Gerechtsame, Einkünfte, Güter und Nutzungen), welche bei der General- und Localvisitation der Kirchen und Schulen des ganzen Landes im J. **1617** gerechtfertigt worden waren, wurden bei den im J. **1671** gehaltenen Kirchen- und Schulvisitationen einer nochmaligen Revision unterworfen; den **11.** Febr. **1688** wurde der Dresdner Katechismus als Norm für sämmtliche Stadt- und Landschulen bekannt gemacht; ferner erschien den **22.** Mai **1713** eine Generalverordnung, die fleißige Aufsicht der Pfarrer auf die Schulen betreffend, in welcher darauf aufmerksam gemacht wurde, daß der Unterricht auch die Bildung des Verstandes, nicht blos die des Gedächtnisses zu berücksichtigen habe, und eine Erkenntniß des Menschen selbst und der Welt erstreben solle. Auch verdient die am **20.** Nov. **1624** publicirte Instruction, wie die Information in den deutschen Schulen der cursächsischen Lande anzustellen sei, besonders erwähnt zu werden, weil in derselben zum ersten Male die Mädchen unter der Schuljugend erwähnt werden und auch bestimmteren Vorschriften über Classenabtheilung, Lehrplan und Disciplin sich vorfinden.

Die dritte Periode des sächsischen Volksschulwesens beginnt mit der erneuerten Schulordnung von **1774**, welche den **17.** März den geistlichen und den **18.** Oct. weltlichen Behörden bekannt gemacht wurde. Sie besteht aus drei Abtheilungen, von welchen die erste für die Fürsten- und Landesschulen, die zweite für die lateinischen Stadtschulen, die dritte für die deutschen Stadt- und Dorfschulen bestimmt ist. Die zwei ersten Abtheilungen hatten den berühmten Dr. und Prof. Ernesti in Leipzig, und die dritte den Superintendenten M. Haymann in Meißen zu Verfassern. Fast zu gleicher Zeit erschien in der Oberlausitz eine den **14.** Febr. **1773** publicirte Schulordnung für die evangelischen Elementarunterrichtsanstalten in Städten und auf dem Lande. Beide Schulordnungen enthalten viele sehr zweckmäßige Anordnungen und haben bis in die neueste Zeit gesetzliche Geltung gehabt. Von der Erscheinung dieser Schulordnungen an hob sich das Volksschulwesen mit schnelleren Schritten. Es folgte nämlich denselben die Einrichtung von Lehrerseminarien. Im Jahre **1785** wurde das durch Dinter's spätere Wirksamkeit weithin bekannte Lehrerseminar zu Friedrichstadt-Dresden gegründet; **1797** das Seminar zu Freiberg und **1800** das zu Plauen. Im Jahre **1811** folgte das Seminar zu Zittau und **1817** das zu Bautzen; seit **1825** kam zu diesem Seminar noch das Fletcher'sche zu Dresden und seit **1831** das zu Pirna. Ferner wurde durch das Generale vom **4.** März **1805**, welchem das ausführliche Erläuterungsgenerale vom **23.** Nov. **1811** folgte, das Anhalten der Kinder zu Schule den Eltern zur bürgerlichen Zwangspflicht gemacht und die Lage der Schullehrer durch Regulirung des Schulgeldes nach dem bisherigen höchsten Satze verbessert; auch erging ein Rescript des Kirchenraths an die Consistorien unterm **17.** Juni **1805** wegen Verbesserung des Diensteinkommens der weniger als **80** Thlr. betragenden Schullehrerstellen. Eben so fand die traurige Lage der nicht confirmirten Kinderlehrerstellen durch das Mandat vom **4.** Febr. **1808** einige Berücksichtigung. Endlich entschlossen sich auch die Stände zu Geldbewilligungen für das Volksschulwesen und verwilligten zum ersten Male im Jahre **1799** einen jährlichen Beitrag von **500** Thlrn. zur Erhaltung der Schullehrerseminarien.

Die vierte und neueste Periode für das sächsische Elementar-Volksschulwesen beginnt mit der Erscheinung des Elementar-Volksschulen-Gesetzes vom **6.** Juni **1835**, dessen Entwurf, so wie die dazu vom **9.** Juni **1835** erschienene Verordnung zu diesem Gesetze, dem Geheimen Kirchen- und Schulrath Dr. Schulze in Dresden zum Verfasser hat *). Es muß aber mit dem Erscheinen dieses Gesetzes darum eine neue Periode des sächsischen Elementar-Schulwesens begonnen werden, weil durch dasselbe wesentliche Verbesserungen im Schulwesen eingetreten sind und noch eintreten werden. Nach und nach hörten nämlich in Folge des Gesetzes alle Reiheschulen und Reihekostschulstellen auf; das Minimum der Elementarlehrerstellen ohne Kirchendienst wurde excl. der Wohnung auf **120** Thlr. und das der Elementarlehrerstellen mit Kirchendienst auf **200** Thlr. festgesetzt; der dem Erfolge des Unterrichts so nachtheiligen Ueberfüllung der

*) S. K. v. Raumers „Geschichte der Pädagogik u. s. w." 1. Bd. S. 286.

*) S. Dr. Schulze: Das Elementar-Volksschulgesetz für die kgl. sächs. Lande nebst zugehöriger Verordnung und dem Regulativ u. s. w. Mit Anmerk. und Erläuterung u. s. w. Dresden b. Meinhold **1835**.

Classen wurde durch die Anordnung vorgebeugt, daß in der Regel kein Lehrer mehr als 50—60 Kinder zugleich unterrichten solle; dann sind für die Herstellung und Einrichtung der Schulzimmer die zweckmäßigsten Vorschriften gegeben. Ferner ist als sehr wichtig zu bezeichnen die Anordnung, daß keiner eine ständige Lehrerstelle erhalten kann, welcher nicht die Candidatenprüfung bestanden, während wenigstens zweier Jahre als Hilfslehrer oder Privatgehülfe oder als Privatlehrer sich practisch weiter ausgebildet hat und in einer zweiten Prüfung, der sogenannten Wahlfähigkeitsprüfung, als tüchtig befunden worden ist; endlich würde hierzu auch noch die Erweiterung des Unterrichts in den Elementarschulen durch die gesetzliche Einführung des Sprach-, des Gesang-, des Rechen-, und des Realunterrichts gerechnet werden müssen. Mit dieser Reform der Volksschulen, welche jedoch allerdings noch nicht vollständig durchgeführt ist, besonders im Voigtländischen und Erzgebirgischen Kreise, vereinigte sich auch noch eine Reform und Erweiterung der Seminarien und die Eröffnung zweier Seminarien zu Grimma 1838 und zu Annaberg 1842. Endlich wurden die Bewilligungen von Zuschüssen zu dem Schulwesen durch die Stände auf Antrag der Staatsregierung immer bedeutender. Das höhere Volksschulwesen hat bis jetzt vom Staate weniger Berücksichtigung erhalten und es ist die Einrichtung desselben meist den Communen überlassen worden mit vorbehaltener Genehmigung von Seiten der obersten Staatsbehörde. Dessenungeachtet hat sich dasselbe in vielen Städten des Vaterlandes zu entwickeln gestrebt und besonders sind Leipzig und Zittau als die Städte zu bezeichnen, welche das Meiste für diesen Zweck und zuerst unter allen Städten des Königreichs Sachsen gethan haben. Wünschenswerth bleibt aber immer noch für Sachsen die weitere Ausbildung des höheren Volksschulwesens durch Errichtung mehrer Realschulen*), durch Stiftung eines Reallehrerseminars oder eines Seminars für Lehrer der höheren Volksschulen, welches zugleich für Lehrer anderer höherer Bildungsanstalten eingerichtet werden könnte, so wie die Anordnung von Prüfungen für höhere Lehrerstellen.

Was in der oben angegebenen Schrift Calinichs in Bezug auf die Entwickelung des Gelehrtenschulwesens in Sachsen S. 0 ff. berichtet wird, das übergehen wir hier, aber Folgendes wollen wir nicht unerwähnt lassen.

Was nämlich die Geschichte des Gewerbschulwesens betrifft, so beginnt diese in Sachsen, wenn man die Gründung der Sonntagsschulen in Leipzig **) und Dresden zu der Vorgeschichte desselben rechnet, mit der Errichtung der technischen Bildungsanstalt zu Dresden im Jahre 1828. Dieses Jahr ist unstreitig als der Zeitpunct anzusehen, von welchem man sagen kann, daß von demselben an in Sachsen öffentliche organisch eingerichtete Bildungsanstalten gefunden werden für die, welche sich dem practischen Gewerbsleben im Bereiche des Handwerks- oder Fabrikbetriebes widmen wollen. Im Jahre 1836 wurden hierauf 3 mittlere Gewerbsschulen für Chemnitz, Plauen und Zittau gegründet, welche denselben Zweck, wie die technische Bildungsanstalt in ihrer unteren Abtheilung, verfolgten. Im Jahre 1837 traten auch die Baugewerkenschulen für Maurer und Zimmerleute zu Dresden, Leipzig und Chemnitz ins Leben, denen später die zu Plauen und Zittau folgten. Auch die zu Leipzig erhielt erst im Winterhalbjahr $18\frac{38}{40}$ ihre vollständige Organisation. Zu diesen Anstalten kam noch im Jahre 1841 die mechanische Baugewerkenschule in Freiberg für Brunnen- und Röhrmeister und Mühlenzeugarbeiter. Nicht weniger schnell entwickelte sich das Sonntagsschulwesen in Sachsen. Bis zum Jahre 1830 bestanden außer den Sonntagsschulen zu Leipzig und Dresden überhaupt 7 Sonntagsschulen: in Freiberg seit 1818, Zittau s. 1819, Annaberg s. 1823, Leisnig s. 1827, Budissin s. 1827, Zwickau s. 1828, Chemnitz s. 1829; im J. 1836 gab es dagegen schon 39, von welchen 29 Sonntags-Gewerbschulen und 10 Sonntags-Ergänzungsschulen waren. Nach den Nachrichten des statistischen Vereins zu Dresden vom Jahre 1838 gab es in diesem Jahre 36 Sonntagsgewerbschulen. Demnach hat sich das Gewerbschulwesen in Sachsen schnell entwickelt und ausgebildet; kaum sind 15 Jahre vorüber und es steht dasselbe schon als ein geordnetes Ganzes da, ausgestattet mit bedeutenden Lehrerkräften und von vielen Schülern zur Ausbildung für ihren Beruf benutzt.

Das Cadettencorps ward unter Friedrich August I. (reg. 1694—1733) im Jahre 1725 gegründet und den 1. Juli 1835 mit der Artillerieschule unter dem Namen der Militärbildungsanstalt vereinigt. Die Kunstacademieen zu Dresden und Leipzig stiftete Friedrich Christian (reg. v. 5. Oct. 1763—17. Dec. 1763); die Bergacademie zu Freiberg der Administrator Prinz Xaver (1763—1768) im Jahre 1765, reorganisirt unter Friedrich August III., unter welchem auch die niederen Bergschulen im Erzgebirge errichtet wurden; die Taubstummenanstalt in Leipzig gründete im Jahre 1778 Heinicke; die Forstacademie zu Tharand, welche erst als Privatanstalt des gegenwärtigen Directors derselben, Heinrich Cotta, seit 1811 daselbst bestand, wurde 1816 zur Staatsanstalt erhoben und im J. 1830 mit einer Academie für Landwirthe mit einem besonderen Director, jetzt Prof. Dr. Schweitzer, verbunden; die Blindenanstalt zu Dresden, welche 1809 von dem Privatgelehrten Flemming gestiftet worden war, wurde, nachdem sie sich mit der vom Kaufmann Heinrich Schütze im Jahre 1820 errichteten und im J. 1821 von dem Blinden-Unterstützungsvereine zu Dresden übernommenen Blinden-Beschäftigungsanstalt im J. 1830 auch zur Staatsanstalt erhoben; die medicinisch-chirurgische Academie mit Entbindungsanstalt, Thierarzneischule zu Dresden besteht seit 1820; die Taubstummenanstalt zu Dresden wurde von dem Seminardirector Zahn in Dresden im Jahre 1828 gegründet und erhielt 1838 durch

*) S. die deutschen Bürger-Real-, und Gewerbsschulen im Jahr 1840. Nach ihren eignen Berichten. Von Dr. V. 1. Artiel: Königreich Sachsen. — Dr. Chr. Weiß „Gymnasien und Realschulen in ihrem gegens. Verhältnisse u. s. w." Leipzig Wunder. 1841.

**) Die Sonntagsschule zu Leipzig ist die älteste in Sachsen und wurde im Jahre 1816 von der Maurerloge Balduin zur Linde daselbst gegründet. — S. Böhmert (Past. zu Roßwein.) K. F. „Ueber Sonntagsschulen überhaupt und namentlich die im Königreiche Sachsen u. s. w." Leipzig b. Schweikert. 1843.

ein neu errichtetes Gebäude, so wie durch Zuschüsse aus der Staatscasse und ein sehr bedeutendes Legat eine größere Ausdehnung als früher; die Handelslehranstalt in Leipzig ward von der dortigen Kramerinnung im Jahre **1830** gestiftet und **1831** eröffnet.

Dieser hiemit zu Ende gehende Abriß der Geschichte des sächsischen Schul- und Unterrichtswesens bezeugt es deutlich, daß besonders in neuer und neuester Zeit viel für dasselbe gethan worden, daß aber noch viel zu thun übrig ist, wenn es, zumal in Angelegenheiten der Volksschulen, den höheren Forderungen der Zeit und der Pädagogik genügen will. Details über die genannten Schulen und Lehranstalten findet man in der Schrift Calinichs, wiewohl darin mehre ganz übergangen sind. Vgl. Nr. **3** des Literaturbl. z. sächs. Schulzeit. v. **1844**.

Sackreuter (Carl Ludwig) Pfarrer zu Raunheim im Großherzogthume Hessen seit **1829**; vorher Freiprediger, Lehrer an der Mädchenschule und am Cadetteninstitut in Darmstadt. Er ward zu Darmstadt am **22.** Aug. **1788** geboren und hat sich in der literarischen Welt durch folgende Schriften einen ehrenvollen Namen erworben:

a) Sackreuter, C. L., kurzgefaßte Geschichte der christlichen Religion und Kirche. Zum Gebrauche in Volksschulen u. andern Lehranstalten. Sechste verb. Aufl. Darmstadt, Leske **1840**. (5 Ngr.)

b) Desselben christliche Religions- und Kirchengeschichte, dargestellt für gebildete Familien und Lehrer an Volksschulen, zur Erweckung und Bewahrung evangel. Glaubenstreue und Glaubensfreudigkeit. 2 Bde. Ebendas. 1835.

D. Hergang (in s. Hdb. der pädagogischen Literatur) sagt von beiden Schriften: „Die erste Schrift ist eine volksverständliche, verständig-gläubige und zu Erbaulichem veranlassende Darstellung der Geschichte u. s. w. Sehr wohlgethan war es, daß ihr der Verf. einen herzerhebenden Umriß vom Leben Jesu voranschickte."

„An die kurze Geschichte schließt sich genau unter b) die größere an. Diese gibt eine ausführlichere Erläuterung der in dem Leitfaden angedeuteten Hauptpuncte, und ist zum Commentar der Lehrer, auch zum Confirmandengeschenke für die in's selbstständigere Leben eintretenden, evangelisch unterrichteten Mitchristen bestimmt, deren Beifall er verdienen wird."

Beide Schriften, a u. b, wurden auch in anderen Sprachen übersetzt, unter welchen sich die holländische Ausgabe auszeichnet.

Vor Kurzem hat der würdige Sackreuter auch eine neue, vierzehnte Aufl. (**1843**) des „Denkfreundes von Schlez" besorgt. S. „Ueber Schlez, dessen Denkfreund und namentlich die **14**. Aufl. desselben, nebst Angabe einiger Hülfsmittel für den veranschaulichenden Volksunterricht. Von C. L. Sackreuter;" in der Allgem. Schulzeit. Jahrg. **1843**. Nr. **180**. Die erste Auflage des Denkfreundes von Schlez erschien im J. **1811**.

Sailer *) (Johann Michael) Dr. der Theologie. Dieser zu den beachtenswerthen pädagogischen Schriftstellern gehörende Todte starb am **20**. Mai **1832** als Bischof zu Regensburg. Er ward am **17**. Nov. **1751** zu Aresing bei Schrobenhausen geboren. Aus seinem Leben theilen wir nur Folgendes mit, das auch dem Erzieher von Wichtigkeit sein und zur Ermunterung dienen kann, wenn ihn ähnliche Schicksale treffen.

S. hatte nämlich während seines Lebens viel mit Neid und Eifersucht, mit Verdacht und Widerstand Derer zu kämpfen, welche sich für Pfeiler der Wahrheit ansahen und auch von Andern als solche allein angesehen werden wollten. Aber er schwieg und duldete, getreu dem Grundsatze: Noli pedem praefigere divinae providentiae. — Er setzte besonders darum allen Lästerungen, schiefen Urtheilen und Verunglimpfungen seines Namens ein anhaltendes Schweigen entgegen, weil dasselbe, seiner Ueberzeugung zufolge, mit der herrschenden Liebe, seinem Berufe zu leben, d. i. zur Bildung der Jugend und der künftigen Seelsorger mitzuwirken, und mit der Seligkeit, welche ihm aus dieser Berufstreue entgegen strömte, in innigster Verknüpfung stand.

S's. Losungswort war das Wort des Propheten Jesaias (**30**, **15**); daran knüpfte, darauf baute er die Warnung: „Traue dem Winde nicht, wenn er freundlich koset, und fürchte den Sturm nicht, wenn er feindlich tobet; denn das Tosen und Toben geht vorüber.

Solchen frommen und ergebenen Sinn verdankte S. seiner würdigen Mutter. Er hat derselben ein herrliches Denkmal in der unten genannten Schrift für Erzieher (**3**. Ausg. S. **122**) im folgenden Nachrufe gesetzt; „Dank Dir, geliebte Mutter! Ewig bleib ich Dein Schuldner. So oft mir Dein Blick, Deine Geberde, Dein Wandeln vor mir, Dein Geben, Dein Arbeiten, Deine segnende Hand, Dein stilles stetes Gebet in's Auge trat von den frühesten Jahren an, ward das ewige Leben, das Gefühl der Religion mir gleichsam wie eingeboren, und dieses Gefühl konnte nachher kein Begriff, kein Zweifel, kein Leiden, kein Druck, selbst keine Sünde tödten. Es lebt noch in mir dieses ewige Leben, ob Du gleich schon vor mehr als **40** Jahren das Zeitliche verlassen hast."

In solch' einem frommen Sinne ist auch seine pädagogische Hauptschrift: Ueber Erziehung für Erzieher (**5**. Aufl. Sulzbach **1830**. **1** Thlr. **10** Ngr.) geschrieben, weshalb ihn der verewigte Schwarz den fromm in die Menschennatur blickenden Erziehungslehrer nannte. Sie zerfällt in zwei Theile. Der erste zeigt die Entwickelung der Menschheit, der zweite stellt die Idee des Erziehers dar. Das Buch enthält im einfachen Gewande viele geistreiche pädagogische Gedanken und die Darstellungen sind klar und anregend. In literarischer und methodischer Hinsicht ist Manches veraltet; doch sind es eben weniger specielle Vorschriften, als vielmehr allgemeine Grundsätze, worüber S. sich ausspricht. Vor wenigen Jahren ist diese Schrift erweitert, in eine andere Ordnung gebracht, berichtigt und in manchen Puncten genauer bestimmt worden von Buchner, Alois Dr.: Grundsätze der Erziehung und des Unterrichts. Sulzbach, b. Seidel. **1838**. (**1** Thlr.) Der Verf. hielt als Prof. der Theologie an der Ludwig-Maximilians-Universität zu München (jetzt Domcapitular in Passau) Vorlesungen über

*) Mit ai steht dieser Name auch in Hergang's Hdb. der pädagog. Literatur u. s. w. S. 5 geschrieben, nicht aber darf er mit ei geschrieben sein, das einen andern verstorbenen Theologen bezeichnet. Ganz irrig ist daher die Behauptung eines Recensenten in der Allgem. Schulzeit. Dec. 1843 der durchaus ein ei haben will.

die Sailer'sche Schrift. Er befleißigt sich überall einer lobenswerthen Klarheit und Bestimmtheit, läßt jedoch in Hinsicht der wissenschaftlichen Strenge und Haltung manches zu wünschen übrig. S. Brzoska's Centralbl. f. Pädagogik u. s. w. Maiheft S. 29.

Sehr anziehend und lehrreich sind Sailers biographische Schriften, deren er **10** hinterlassen hat. Sie finden sich, wie seine sämmtlichen Schriften, verzeichnet in der sehr lesenswerthen Lebensbeschreibung S's. in dem „Gelehrten- und Schriftsteller-Lexicon der deutschen katholischen Geistlichkeit." Herausgegeben von F. J. Weitzenegger. Bd. **2**. S. **191**. — Im Jahre **1834** erschien zu Regensburg bei Reitmayr eine kürzere „Lebensbeschreibung des Joh. Mich. v. Sailer, Bischof von Regensburg." Mit dessen Bildniß, Wappen und Facsimile. Ohne Angabe des Verfassers.

10.

Salzmann (Chrlstian Gotthilf). Dieser, noch heute, zumal bei der pädagogischen Welt in hohen Ehren stehende Stifter des Erziehungsinstitutes zu Schnepfenthal bei Gotha, ward im J. **1744** am **1**. Juni zu Sömmroda, einer kleinen Stadt im Erfurtischen, geboren. Für den Stand seines Vaters gebildet, der erst zu Sömmroda, dann zu Erfurt Prediger war, wirkte er eine Zeitlang als Prediger mit Beifall, aber auch unter Anfeindungen, da er sich bei seinen theologischen Studien auf die Seite der damals noch seltenen Freunde der Aufklärung gewendet hatte. Durch Rousseau und Basedow geweckt und voll Empfänglichkeit für die Stimme der Natur, beobachtete er seine eigenen Kinder und schlug bei ihrer Erziehung den Weg ein, den seine eigene Neigung zum Einfachen und Natürlichen und die umlaufenden philanthropischen Ideen (S. K. v. Raumer Gesch. der Pädag. **2**. Bds. S. **242** ff.) ihm vorzeichneten.

Bei dieser Erfüllung seiner Vaterpflicht wurde er sich seines Berufes zum pädagogischen Schriftsteller und practischen Erzieher bewußt, den er zuerst durch seine im J. **1778** herausgegebenen „Unterhaltungen für Kinder und Kinderfreunde" und noch mehr **1780** durch sein treffliches „Krebsbüchlein" (eine Anweisung zur unvernünftigen Kinderzucht, die mit ergreifender Ironie auf den entgegengesetzten Zweck hinwirkt) und durch seine Schrift „über die besten Mittel, Kindern Religion beizubringen." beurkundete. Voll Enthusiasmus für Basedow's Unternehmen ging er im Jahre **1781** nach freiwilliger Niederlegung seines Pastorats in Erfurt als Religionslehrer und Liturg an das Philanthropie zu Dessau. Zugleich trat hier der nachherige Sprachkünstler Olivier aus Lausanne als Lehrer ein. Wie S. als Religionslehrer wirkte, beweisen seine Vorträge bei den „Gottesverehrungen" der Anstalt, die er **1781—83** in **4** Bänden herausgab. Den Freunden der damals beliebten nüchteren Ansicht des Christenthums waren sie willkommen und der Jugend erbaulich. Vorzügliches Aufsehen aber machte sein Roman „Carl von Carlsberg oder über das menschliche Elend," den er **1788** mit dem **6**. Bande vollendete.

Gestützt auf seinen literarischen Ruf und Erwerb, und von dem Wunsche, auf eigene Hand zu wirken, getrieben, verließ er schon im Jahre **1784** Dessau und legte, vom Herzog von Gotha und Andern unterstützt, im festen Vertrauen auf Gott seine bekannte Anstalt in Schnepfenthal an. Er fand geschickte Mitarbeiter bei seinem Erziehungsgeschäfte. Wir nennen hier die in der pädagogisch-literarischen Welt bekannten Namen Andre, Bechstein, Lenz, Glaz, Guthsmuths, Weißenborn, Blasche, Ausfeld. Die meisten dieser geachteten Männer haben schon längst einen Ruf in eine höhere Erziehungsanstalt Jenseits erhalten.

Das fröhliche Leben, die körperlichen Uebungen, die lachende rothe Uniform der Zöglinge, die Reisen, welche Salzmann mit ihnen unternahm, und gar gemüthlich für Kinder in mehren Bänden zu beschreiben wußte, seine Jugendschriften, unter welchen das „moralische Elementarbuch" vorzüglichen Beifall fand, waren wohlgewählte Mittel, das Publicum zu gewinnen, und in der Kinderwelt eine unbeschreibliche Sehnsucht nach dem Eldorado der Jugend zu Schnepfenthal anzuregen. Aus Deutschland, der Schweiz, England, Portugal und den nordischen Reichen wurden ihm Knaben zugesandt, und selbst zwei Prinzen (von Hessen-Philippsthal) anvertraut; auch sein im Jahre **1797** herausgegebener „Himmel auf Erden" wendete ihm viele reiche Vater- und Mutterherzen zu. So wurde Schnepfenthal immer blühender, da seine weise Oeconomie und wohlberechnete Industrie zu erhalten und zu mehren verstand. Obschon er sich durch den Anbau Schnepfenthals einen Berg von Sorgen aufgebürdet hatte, so trug er ihn doch kraftvoll und selbstständig, mitten unter anfluthenden Erbärmlichkeiten der Alltagsmenschen, die seines Niedersinkens harrten, da sie seine Kraft gar nicht ahnen konnten, oder die es wünschten, weil's ihnen gemüthlich war. Der verewigte Guthsmuths spricht sich in der ihm gehaltenen Gedächtnißrede (S. Zehn Jahre aus meinem Schulleben **3**. Thl. Beilage IV.) in dieser Beziehung herrlich in den Worten aus: „Wahrlich, die drei Buchstaben D. D. u. H. (Denken, Dulden und Handeln) waren von ihm nicht so pro forma über den Eingang der Anstalt gesetzt; sie stammten aus dem Innern des kraftvollen Mannes als echtes Symbol seiner Denkart."

„Ein anderer, seinen Geist so stark beurkundender, Zug bestand in der Kraft des hellen lichten Denkens, und des einleuchtenden Darstellens des Gedachten. Diese Eigenschaft, welche aus allen seinen Schriften hervorleuchtet, kam ihm als Erzieher vorzüglich zu statten." So Guthsmuths am angeführten Orte. Derselbe sagt auch weiter von ihm: „S. war unermüdet und regelmäßig thätig, wie Wenige es sind. — Die Zahl seiner Schriften ist daher nicht gering, sein Hauptwerk aber ist die Verwirklichung seiner pädagogischen Idee durch die Anstalt, welche er errichtete; es sind die braven Menschen, die ihm in fast allen Ländern Europa's, vom Eismeere bis zum Tajo und von den Carpathen bis zur Themse und dem atlantischen Meere, ja selbst über dieses hinaus, ihre Erziehung verdanken."

„In Salzmanns Character lag viel Sanftmuth und Geduld. Widrige Eindrücke, heftigen Reiz zum Zorne, verachtete seine männliche Selbstmacht; er zerbrach sie, wie der Starke ein Stäbchen zerknickt." — S. besaß ein Herz, das sich gern und stets zum Nothleidenden hinneigte. Eben so wenig, als er zu klagen gewohnt war, kam je ein Wort von dem, was er an

Nothleidenden der Umgegend that, über seine Lippen; er that mehr, als wohl mancher Millionär zu thun sich getraut."

„Er kränkelte seit Jahren bald mehr bald weniger. Kein Wunder. Er hatte sich durch eine lange Reihe von Sorgen und Arbeiten, er hatte sich durch die Gefahren der Zeit, die ihm einst so nahe lagen, zwar glücklich, aber nicht ohne schwere Besorgung hindurch gekämpft. Ein Asthma endete Abends am Reformationsfeste (am 31. Oct. 1811) im 68. Jahre sein Erdenleben. Er entschlummerte außerordentlich ruhig und sanft; ein Patriarch nicht nur unter den deutschen Erziehern, sondern auch ein Patriarch seiner Familie von 13 Kindern, von denen 10 anwesend waren, von 27 Enkeln und 2 Urenkeln. Welche schöne Scene für den Mann, der für Familienglück Sinn und Gefühl hat!"

Hunderte von Menschen aus den benachbarten Ortschaften schlossen sich dem feierlichen Begräbnißzuge an, der am 3. Nov. erfolgte. Dem Verewigten ward seine Ruhestätte neben einer der würdigsten deutschen Frauen, neben seiner Gattin, auf einem seiner Lieblingsplätze, am Rande eines lieblichen Hains, von einzelnen Bäumen umschattet. Auch nicht der einfachste Stein sollte seinen Namen nennen, er wünschte nur einen Fliederbaum auf seine Ruhestätte, ohne sich über diesen Wunsch näher zu äußern. Aber liegt denn nicht in der Wahl dieser Pflanze der symbolische Sinn des anspruchlosen, stillen Wohlthäters?

Was seine Familie von dem biedern S. ererbte, besteht — das schöne Local von 5 abgesondert auf einer Anhöhe liegenden Gebäuden, und ein dicht daneben liegendes Landgut abgerechnet — nicht in einer Geldsumme, die auf irgend eine Art sich messen könnte mit der, welche wohl Mancher an des Stifters Stelle erübrigt hätte; nein, es besteht in dem untadelhaften Rufe bei Allen, die nähere Bekanntschaft mit des Verstorbenen hinterlassener Familie gemacht haben; es besteht in einem geistigen Erbe, im redlichen Wollen und einem lang vorbereiteten Können.

Auf die Fortsetzung seiner Anstalt wurde auf solche Art am besten und schon Jahre lang hingearbeitet; ja, wäre sein Abgang schon einige Jahre früher erfolgt, so würde dennoch der Fortgang derselben gesichert gewesen sein. Jetzt steht sein dritter Sohn an der Spitze des ererbten Familiengutes, das durch Salzmanns Rechtschaffenheit und pädagogische Treue ein Gemeingut des deutschen Vaterlandes und des theilnehmenden Auslandes geworden ist. — Der eben genannte gegenwärtige Inhaber der Erziehungsanstalt zu Schnepfenthal hatte am 1. Nov. 1836 die Freude, sein 25jähriges Jubiläum als Director im fröhlichen Kreise seines Vereins zu feiern.

Vieles ist in der ursprünglichen Einrichtung der Anstalt geblieben, indeß hat sie doch auch manche wesentliche Veränderungen erfahren, welche sowohl durch die Fortschritte in der Pädagogik im Allgemeinen, als auch durch besondere Erfahrungen und die Anforderungen der Zeit, in welcher wir leben, herbeigeführt wurden. Man sehe hierüber die neueste „kurze Nachricht über die gegenwärtige Einrichtung der Erziehungsanstalt zu Schnepfenthal bei Gotha; von Carl Salzmann, gegenwärtigem Director derselben. Nebst einer Ansicht des Erziehungsgebäudes. Gotha, bei Carl Gläser. 1843. (7½ Ngr.)

Der Zweck dieser Anstalt ist, Knaben aus den gebildeten Ständen so weit vorzubilden, daß sie, so wie es ihre künftige Bestimmung mit sich bringt, bei ihrem Abgange aus derselben wohl vorbereitet in eine der oberen Classe eines Gymnasiums oder einer Realschule eintreten, auf ein Comptoir kommen, das Officier-Examen bestehen oder die Forstwissenschaft, Landwirthschaft, das Fabrikwesen u. s. w. practisch erlernen können.

Außer den oben genannten biographischen Mittheilungen des sel. Guthsmuths finden sich dergleichen treffliche in J. W. Ausfeld's (Erziehers zu Schnepfenthal) „Erinnerungen aus Chr. Gotthilf Salzmann's Leben." 2. Aufl. Schnepfenthal in der Erziehungs-Buchhandl. 1843.

Die Anstalt hat, so viel wir wissen, jetzt mehr als 600 Pflegesöhne und am 60. Stiftungsfeste konnte beim Festmahle noch immer gesungen werden, was der verewigte Stifter derselben bereits vor mehr als 40 Jahren niederschrieb:

Diesem Kreis entriß der Tod
Niemals einen Pflegesohn.

Am 1. Juni 1844 feierte man den hundertjährigen Geburtstag des verewigten Chr. G. Salzmann's, des Gründers der oben gedachten Anstalt. Noch dürfte es für den, welcher gern zu einer genaueren Kenntniß der älteren und neueren pädagogischen Literatur gelangen will, nicht uninteressant sein, hier von des verewigten Chr. Gotth. Salzmann's Schriften ein genaueres Verzeichniß zu finden:

Noch in Dessau schrieb Salzmann: Noch etwas über die Erziehung, nebst einem Nachtrag: Ankündigung einer Erziehungsanstalt. (Leipzig 1784); dann zu Schnepfenthal: Reisen der Salzmannischen Zöglinge. 1. Band. Leipzig 1784. Diesem ersten Bande folgten bis 1793 fünf andere nach; Nachrichten aus Schnepfenthal für Eltern und Erzieher (2 Bde. Leipzig 1786—1788); Nachrichten aus Schnepfenthal für Kinder. (Leipzig 1787) u. s. w.

Die vorzüglichsten Werke, welche Salzmann während seines Lebens in Schnepfenthal schrieb, sind außer den oben schon erwähnten, folgende: Ist's recht über die heimlichen Sünden der Jugend öffentlich zu schreiben? (Schnepfenthal 1785) und Ueber die heimlichen Sünden der Jugend (ebendaselbst 1785); Bibliothek für Jünglinge und Mädchen (Wolfenbüttel 1787); ferner: Gottesverehrungen, gehalten im Betsaale zu Schnepfenthal (Schnepfenthal 1788 ff.) — Ueber die Erlösung der Menschen vom Elend durch Jesum. (2 Thle. ebendas. 1790.) Christliche Hauspostille (enthaltend 67 Predigten über die Sonn- und Festtags-Evangelien. 5 Bd. 1792—94). — Sebastian Kluge, ein Volksbuch (ebendas. 1791). — Constants curiose Lebensgeschichte, ein Buch für das Volk mit Bildern (3 Thle., ebendas. 1791—95). — Krebsbüchlein, oder Anweisung zu einer unvernünftigen Erziehung der Kinder. (2. Aufl. 1788). Conrad Kiefer, oder Anweisung zu einer vernünftigen Erziehung der Kinder. Ein Buch fürs Volk (ebendas. 1797). Conrad Kiefers ABC- und Lesebüchlein, oder Anweisung, auf die natürlichste

Art das Lesen zu lernen. (2 Thle. 2. Aufl. 1806). Der Himmel auf Erden (2. Aufl. 1798). Taschenbuch zur Beförderung der Vaterlandsliebe. (Mit Kpf. 1802). — Heinrich Gottschalk in seiner Familie oder erster Religionsunterricht für Kinder von 10—12 Jahren, (ebendas. 1804). — Erster Unterricht in der Sittenlehre für Kinder von 8—10 Jahren, (2. Aufl., 1808). — Unterricht in der christlichen Religion, (ebendas. 1808). — Ausführliche Erzählung, wie Ernst Haberfeld aus einem Bauer ein Freiherr geworden ist (ebendas. 1805). Ameisenbüchlein oder Anweisung zu einer vernünftigen Erziehung der Erzieher (ebendas. 1806). Ueber die Erziehungsanstalt zu Schnepfenthal, (mit einen Grundriß von dem Landgute zu Schnepfenthal. 1808). Joseph Schwarzmantel. Ein Unterhaltungsblatt für die Jugend mit 1 Kpf. (ebendas. 1810). Ferner schrieb Salzmann den Boten aus Thüringen, eine Wochenschrift von 1788—1811. (Die Jahrgänge 1788—1794, dann von 1803, 1804, 1808—1811 schrieb er selbst, die übrigen ließ er von einem Freunde bearbeiten.) Auch veranstaltete er die Herausgabe der Denkwürdigkeiten aus dem Leben ausgezeichneter Deutschen des 18. Jahrhunderts, (ebendas. 1802), und begleitete dieses Werk mit einer Vorrede.

Sand. Daß es bei kleinen Kindern, daß es namentlich in Bewahr- und Kleinkinderanstalten nicht an Spielmitteln fehlen dürfe, ist bekannt; eines der herrlichsten ist trockner Sand. Eine treffliche Empfehlung desselben gibt J. Paul in seiner „Levana." (Bd. 1. §. 53.) „Ich kenne, spricht er, für Kinder in den ersten Jahren kein wohlfeileres, mehr nachhaltiges, beiden Geschlechtern angemessenes, reines Spielzeug, als das, welches jeder in der Zirbeldrüse, (einige in der Blase) und die Vögel im Magen haben — Sand. Stundenlang sah ich oft spielende Kinder ihn als Bausteine — als Wurfmaschine — als Cascade — Waschwasser — Saat — Mehl — Fingerkitzel — eingelegte Arbeit und erhabenes Füllwerk — als Schreib- und Maler-Grund verwenden. Den Knaben ist er das Wasser der Mädchen. Philosophen, streuet Sand weniger in als vor die Augen in das Vogelbauer eurer Kinder. Nur eines ist dabei zu verhüten, daß sie ihr Spielzeug nicht fressen!"

Sanftmuth. Die Gestimmtheit der Seele, die vermöge ihrer gleichmäßigen Haltung aller Strebungen, keiner derselben eine nachtheilige Unzulänglichkeit zugesteht oder verletzende Uebermacht einräumt, bezeichnen wir mit Sanftmuth.

Ist schon von vorneherein das glückliche Gleichmaß der Strebungen in der ursprünglichen Beschaffenheit der Psyche begründet, so erscheint die Sanftmuth mehr als Naturproduct, wie sich dieselbe im Gegentheile bei ungünstiger Beschaffenheit der Uranlagen oder bei später eingetretenen Störungen der Gleichmäßigkeit der Strebungen als eine Errungenschaft darstellt. Die günstigere Gestimmtheit der Seele erscheint häufig als Erbtheil des Weibes; des Mannes Geschenk ist sie selten. Die Ausgeprägtheit seiner äußeren Formen gibt bedeutsame Winke in Bezug auf seine innere Beschaffenheit. Die Weichlichkeit der Psyche des Weibes ist zur Ausgleichung geeigneter als die Kräftigkeit der Seele des Mannes, oder vielmehr, sie ist seltener geeignet die psychischen Gebilde mit entschiedener Schärfe zu entwickeln. Diese wünschenswerthe Ausgleichung bei ungünstiger Urstimmung der Seele oder eingetretenen Störungen herbei zu führen, ist Sache der Erziehung. Aus unsicheren, vorübergehenden Spuren der schwankenden Reproductionen muß nach und nach eine bleibende Eigenschaft erzeugt werden, welche kräftig angeeignet, übermäßige Strebungen beschränkt, unzulängliche steigert, alle aber mit Sicherheit leitete mit Festigkeit bestimmt.

Kann man Sanftmuth, und gewiß nicht mit Unrecht, die rechte Mitte der Strebungen nennen, so ergiebt sich daraus, daß dieselbe keineswegs auf Schwächeanlagen basirt ist, sondern sich sehr wohl mit Kräftigkeit und Festigkeit verträgt. In Christo stellt sich uns die Sanftmuth im lebenskräftigsten Bilde dar, der in Wahrheit von sich sagen konnte: „ich bin von Herzen sanftmüthig, lernet von mir!"

Erscheint die Sanftmuth jedem Menschen zu erhöhter Wirksamkeit wünschenswerth, so ist sie dem Erzieher zum gesegneten Erfolge seiner Bemühungen unentbehrlich. Man braucht nur Sanftmuth zu nennen, um zugleich die Ueberzeuguug auszusprechen, daß derjenige, welcher diese Eigenschaft nicht besitzt, für das wichtige Amt eines Erziehers durchaus als untauglich zu betrachten sei. Die Sanftmuth lehrt ihn die zu große Reizbarkeit seiner Empfindungen mäßigen, die natürliche Heftigkeit seiner Triebe mildern, unvermeidliche oder gewöhnliche Uebel gelassen ertragen, bei den oft langsamen und geringen Erfolgen nicht ungeduldig, bei Verkennung und Undank nicht muthlos werden. Sie verleiht eine innere siegende Kraft, die ihr sogar den Sieg über das Erdreich verhieße, um die sich der leidenschaftliche Erzieher allemal bringt. Seine ungestüme Hitze theilt sich mit, entzündet wilde Affecte und wirkt verderblich fort und zehrt nutzlos an seine Kraft, überliefert ihn einer Launenhaftigkeit, die der Zögling weit unwilliger erträgt, als die gemessenste Strenge. Der heftige Erzieher, selbst bei den besten Absichten, vergißt dies sehr oft, verfährt mit einer Rücksichtslosigkeit, die aufs tiefste oder schmerzlichste verwundet, selbst gleichgesinnte Mitarbeiter höchst nachtheilig verletzt, nutzlosen Haß anfacht und den Zögling auf immer von sich stößt. Durch ungezügelte Festigkeit, durch Muth allein, läßt sich nicht einmal bleibend eine äußere Herrschaft gründen, vielweniger eine Uebermacht über die Geister erringen und behaupten. Nur den äußern Erscheinungen vermag ein so beschaffener Erzieher den Stempel seiner Herrschaft aufzudrücken. Obschon er mit eisernem Fuße alles Widerstrebende niederhält, selbst in blindem Eifer so manchen verheißenden Keim knickt, hoffnungsvolle Blüthen entblättert, lohnende Früchte zerstört, wo es gilt sein gestelltes Ziel zu verfolgen; unter seinem Tritte, im Innersten der Wurzel stählen sich die Kräfte, sprossen mit einer Kraft hervor, umstricken den Fuß des Starken und bereiten ihm schmachvollen Fall.

Ganz anders verfährt der sanftmüthige Erzieher! Mit freiem aber schonendem Schritt verfolgt derselbe sein Ziel, vermeidet wo er kann, zu stören, unnöthigen Widerstand hervorzurufen. Er gründet seine Herrschaft still und sicher, bietet dem Nahenden der Berührungs-

puncte so viele, daß selbst anfänglich Widerstrebende sich angezogen fühlen und bleibend fesseln lassen.

Dieses im Gleichgewichthalten der Strebungen, keiner ein nachtheiliges Uebergewicht verstatten, ist bei ungünstiger Urstimmung oder fehlerhafter Ausbildung schwer, aber erreichbar; nur ist hiezu eine strenge Aufmerksamkeit auf sich selbst, eine unausgesetzte Bewachung seiner Triebe, eine fortgesetzte Steigerung der Ausbildung aller Seelenvermögen, eine Besonnenheit die muthmaßliche Erfolge irgend einer Handlungsweise bedenkt, eigene und fremde Erfahrung in's Bewußtsein treten läßt, unerläßlich. Diese gleichmäßige Haltung anzustreben wird um so leichter gelingen, je weniger Kräftigkeit die Strebungen erlangte, je unbestimmter die Richtung ist, die sie genommen. Bei der Jugend ist dies in der Regel der Fall und der Erzieher hat nur die Beschaffenheit der Strebungen seines Zöglings genau zu erforschen, um leitend oder heilend eingreifen zu können. Das Heilverfahren wird sich am Meisten nöthig machen, da selten der Urstimmung eine gleichmäßige Entwicklung gestattet ist. Schon in frühster Kindheit trägt man durch nutzlose Neckereien zu dieser Störung unvorsichtig bei, indem man über der drolligen Heftigkeit der Kleinen den nachtheiligen Einfluß auf die Bildung der Strebungen vergißt oder übersieht. Kommen dann später noch bittere Erfahrungen hinzu, so steigert sich diese Heftigkeit auf eine bedenkliche Weise und es bedarf dann der sorgfältigsten Bewachung von Seiten des Erziehers, diese Mißstimmung zu beseitigen. Ist die Heftigkeit schon bleibend geworden, so ist es am besten, man läßt den Ungestümen „anrennen." Die eigene schmerzliche Erfahrung ist auch hier, wie allemal das sicherste Heilmittel. Hat der heftige Knabe seinen Gespielen verletzt, so werde er aus ihrer Gemeinschaft ausgeschlossen; hat er sich selber Schaden zugefügt, so werde ihm die Veranlassung eindringlich dargestellt. Vergißt er sich gegen den Erzieher selbst, so werde ihm ruhige Festigkeit entgegengesetzt. Das Beispiel des Erziehers, auf ein sanftes Kind wird seinen heilsamen Einfluß nicht verfehlen. Bei einsichtsvollen Zöglingen vermag die eigene Beachtung schon viel, zumal wenn der Erzieher weise unterstützt, und zu rechter Zeit eingreift. Weniger schwierig ist die Aneignung der Sanftmuth solchen Individuen, welche von Natur schon eine günstige Stimmung der Seele erhielten oder deren spätere Entwickelung nicht durch nachtheilige Einwirkungen gestört wurde. Da kann es denn nicht fehlen, daß eine gleichmäßige Kräftigkeit der Strebungen erfolgt, die in ihrer Wirksamkeit gleich sanft erscheint und zu friedlicher Annäherung einladet. Die Sanftmuth erscheint dann als unmittelbares Product einer ursprünglich sanft gestimmten Seele. Hat der Erzieher in solchen Fällen nur wenig Verdienst sich zuzuschreiben, desto mehr wird ihm bei ungünstiger Gestimmtheit und nachtheiliger Entwickelung der Strebungen dazu Gelegenheit geboten, welches er sich durch ausdauernd gleichmäßige Idee und sanfte Behandlung gewiß zu erwerben vermag.

Ist der heftige Erzieher wenig geeignet, segensreich auf seine ihm anvertrauten Zöglinge zu wirken, so ist es mit dem Lehrer nicht minder derselbe Fall. Man denke sich einen heftigen, leidenschaftlichen Lehrer. Schon sein Erscheinen wird sie einschüchtern; sein schaarfes Wort sie zittern, seine übereilte That jedes ruhige Auffassen schwierig, wo nicht unmöglich machen. Wird seine Ungeduld durch solche Wahrnehmungen noch erhöht, verlangt sein vielleicht zu reizbares Ehrgefühl nach auffälligen Erfolgen: dann ergreift den Lehrer wie die Schüler, ein Jagen und Drängen, welches der gedeihlichen Entwickelung der kindlichen Kräfte eben so nachtheilig, als für die spätere Kräftigung des Körpers gefährlich wird.

Wie ganz anders gestaltet sich die Wirksamkeit des sanften Lehrers! Sein Erscheinen schon versetzt die Kinderwelt in eine freudige Bewegung, sein Blick, sein Wort macht alle Saiten des kindlichen Herzens tönen, öffnet seine innersten Tiefen, damit das milde Wort eine gute Statt finde und Frucht bringe in Geduld, aus seinem ganzen Thun und Walten weht unverkennbar der Geist der reinen Kindlichkeit und nur ungern wendet der Menschenfreund seine Blicke von der Werkstätte des reichsten Segens für die Kinderwelt.

Mch.

Satire und Ironie. Wir verbinden hier diese Ausdrücke, ohne ihre Begriffe angeben zu wollen, vielmehr setzen wir diese bei unsern Lesern voraus. Diese wissen wohl, daß man unter Satire im weitern Sinne jeden witzigen Spott über fremde Fehler oder Blößen versteht und in dieser Beziehung von einem satirischen Menschen, von einer satirischen Laune redet. Die Ironie dagegen nimmt bekanntlich die Miene der Unwissenheit, Einfalt, Treuherzigkeit, Naivität an, um das Fehlerhafte in den Meinungen oder in dem Betragen Anderer in einem solchen Lichte darzustellen, daß es als ungereimt erscheint und dadurch lächerlich wird. Daher kommt es, daß ironische Reden dem Wortsinne nach loben, während sie doch eigentlich tadeln, oder daß der ironisch Redende eine ernsthafte Miene macht, während er doch seinen Scherz mit Andern treibt oder innerlich über sie lächelt. Campe hat sie in dieser Beziehung durch „Schalksernst" übersetzt. Die Ironie kann wie die Satire feiner oder gröber sein. In der feinen Ironie war, wie bekannt, der griechische Weise Socrates Meister. Daher wurde er selbst der attische Iron und die ihm eigenthümliche Ironie die socratische genannt. Bekanntlich hat man seit dem 17. Jahrhunderte bis auf unsre Zeit herab von Seiten protestantischer Schrifterklärer einzelne Sätze in den Reden Jesu ironisch auffassen und daher annehmen wollen, daß auch Jesus kein Bedenken getragen habe, sich der feinen Ironie zu bedienen. (Wer diesen Gegenstand trefflich auseinander gesetzt lesen will, der lese die Abhandlung des Hrn. Kirchenraths Dr. Winer in Leipzig „über die Ironieen in den Lehrvorträgen Jesu." Ein Programm, Leipzig bei J. F. Glück 1821).

Wir stellen nun die wichtige Frage: Darf sich der Lehrer in der Schule (Volksschule u. s. w.) der Satire oder Ironie bedienen? — Wir gehen hierbei von dem Grundsatze aus, daß der Lehrer, um das versäumte oder irregeleitete sinnliche Gefühl seiner Schüler zu heben und auf den rechten Weg zu leiten, auch vor andern die größte Vorsicht und Behutsamkeit in seinen Ausdrücken gebrauchen müsse. Darum darf er sich als Mann von Bildung durchaus keiner Schimpfwörter, Spott und Spitznamen oder anderer unanständiger Redensarten bedienen, denn er

soll wissen, daß solche Ausdrücke nicht allein nicht bessern, sondern das Gefühl einerseits erbittern und verhärten, andererseits noch mehr abstumpfen. Ueberhaupt hat der weise Lehrer und Erzieher jeden Ausdruck zu vermeiden, der dem Emporheben des Gefühls in irgend einer Art hinderlich sein könnte. Hierher gehören harte Worte, schonungslose Vorwürfe, andauerndes Ausschelten, erniedrigende Demüthigungen u. dgl. m. Auch die Verweise, welche er ungebildeten Kindern zu geben hat, müssen dergestalt beschaffen sein, daß ihrem Gefühle irgend ein Raum gelassen wird, sich zum Bessern zu erheben.

Bei zarter fühlenden Kindern ist oft eine feine Satire oder vielmehr eine ironische Aeusserung von erwünschtem Erfolge, dagegen ist ihr Gebrauch bei rohen nur selten zu empfehlen, weil sie diese nicht verstehen und darin eher einen bösen Willen als ein herzliches Wohlmeinen erkennen, ebenso wie im gewöhnlichen Leben der Dumme und Ungebildete in der Regel keinen Scherz versteht. Haben wir es mit einem Vergehen zu thun, welches aus bösem Willen oder sittlicher Verdorbenheit hervorging, so sind überhaupt satirische oder ironische Aeußerungen gar nicht an ihrem Orte, vielmehr soll hier nur heiliger Ernst und väterlich-wohlmeinende Wehmuth in unsern Worten vorherrschen. Gegen Unbesonnenheiten aber, gegen hitzige Aufwallungen des Affects, gegen verkehrte Meinungen und Ansichten, gegen Thorheiten und kindische Auslassungen aller Art dürfte eine ironische oder auch satirische Wendung, zu rechter Zeit angebracht, oft von dem besten Erfolge sein; ja es gibt sogar Fälle, z. B. Aberglauben, Gespensterfurcht u. s. w., gegen welche oft nichts sicherer hilft, als sie ins Scherzhafte und Lächerliche zu spielen; nur laß, lieber Erzieher, überall herzliches Wohlwollen durchblicken! **10.**

Satzbau. — Schon in dem Artikel: „deutscher Sprachunterricht" (Thl. 1. S. 475 ff.) ist gezeigt worden, daß der Unterricht in der Muttersprache nur dann mit Vortheil betrieben werden könne, wenn die Kinder sobald als möglich zur Bildung vollständiger Sätze angeleitet werden. Der ganze Sprachunterricht muß sich in der Bildung vollständiger Sätze bewegen und allmälig vom einfachen zum zusammengesetzten Satze und von diesem zu Satzgefügen fortschreiten. Alle neuen Methodiker haben diesen Lehrweg als den wahrhaft practischen empfohlen und die neuesten Schulgrammatiken sind nach diesem Grundsatze bearbeitet worden. Nur ist zu bedauern, daß viele derselben immer noch über den Gesichtskreis der Volksschule hinausgehen. Selbst die Thl. 1. S. 478 ff. mitgetheilten Lehrgänge geben davon Zeugniß und bedürfen für unsere Volksschule gar sehr der Vereinfachung. Wurst hat rücksichtlich seines Lehrganges dieß wohl gefühlt und deßhalb für niedrig stehende Schulen einen einfachern vorgeschlagen, der auf folgende Hauptpuncte hinausläuft:

I. Gedanken als einfache Sätze ausgesprochen. Hauptbestandtheile des Satzes. (Subject und Prädikat.)

II. Zahlverhältniß des Subjectes. (Einzahl und Mehrzahl).

III. Personenverhältniß des Subjectes. (Gebrauch der Fürwörter).

IV. Zeitverhältniß des Prädikats. (Gegenwart, Vergangenheit, Zukunft).

V. Verhältniß der Aussageweise. (Sätze mit können, sollen, wollen, dürfen u. s. w., die besonders aus den Pflichtenlehren entnommen werden können).

VI. Beifügung und Beifügesatz.

a) Eine reife Birne fällt ab = eine Birne, welche reif ist, fällt ab. — Eine gereizte Biene sticht = eine Biene, welche gereizt wird, sticht. (Dergleichen Sätze werden sowohl in der Einzahl, als Mehrzahl ausgesprochen).

b) Die Schwungfedern der Gänse (= welche von den Gänsen kommen), dienen zum Schreiben.

c) Der Gedanke an Gottes Allwissenheit (= daß Gott allwissend ist,) soll uns vom Bösen abhalten.

VII. Ergänzungen und Ergänzungssatz.

a) Der fleißige Schüler verdient Lob = daß er gelobt werde. Ich habe dein Schreiben (= das, was du geschrieben hast,) nicht verstanden.

b) Der Hund ist ein Thier, das .....
Das Pferd hat Hufe, welche ....

VIII. Subjectivsätze. (Das Subject eines Satzes kann durch einen ganzen Satz ausgedrückt werden).

IX. Umstände und Umstandssätze. (Im Frühlinge = wenn es Frühling ist, blühen die Bäume).

X. Zusammengezogene Sätze. (Der Löwe und der Tiger sind Raubthiere).

[Diese zusammengezogene Sätze fallen dem Kinde bei Weitem nicht so schwer, als mehre der vorhergehenden Satzformen; sie können daher weit früher eingeübt werden.]

XI. Beigeordnete Sätze. (Satzverbindungen).

XII. Mehrfach zusammengesetzte Sätze — Gliedersätze oder Perioden. (Ein Schüler, welcher fleißig ist, verdient, daß er gelobt werde).

In gehobenen Volksschulen ist der Scholz'sche Lehrgang brauchbar.

S. Chr. Gottl. Scholz Deutscher Sprachschüler, oder stufenweis geordneter Stoff zu mündlichen und schriftlichen deutschen Sprach- und Verstandesübungen. Ein Leitfaden für Lehrer und ein Uebungs- und Wiederholungsbuch für Schüler in Stadt- und Landschulen. Halle 1826 ff. 3 Lehrgänge.

Der erste Lehrgang enthält die Wortbildung und Begriffe neben der Rechtschreibung auch Wortreichthum. — Vorzüglicher sind der zweite und dritte Lehrgang, die sich mit der Satzbildung beschäftigen. Wir geben im Folgenden eine Skizze derselben.

I. Bildung des reinen Satzes und der Satzarten.

1. Begriff des reinen Satzes.
2. Bildung reiner Sätze nach gegebenem Subject.
3. Bildung reiner Sätze nach gegebenem Prädikat.
4. Drei Satzarten: a) der erzählende oder aussagende; b) der fragende Satz; c) der bittende, wünschende, ausrufende, befehlende (Heischesatz).

II. Erweiterung des reinen Satzes durch mancherlei Nebenbestimmungen der Hauptsatztheile — der ausgebildete Satz.

1. Nebenbestimmungen des Subjects durch
a. Artikel (Geschlechtswörter);
b. Zahlwörter;

c. Fürwörter (Pronomen);
d. Eigenschaftswörter (Adjective) und eigenschaftliche Formen der Zustandswörter (Participe);
e. Verhältnißwörter;
f. Genitiv beim Subject.
g. Erklärungs-Subject. (Z. B. das Bilsenkraut, ist eine Giftpflanze, tödtet Menschen und Thiere).

2. Nebenbestimmungen oder Erweiterung des Prädikats.
a. Beschaffenheitswörter. } Adverbien.
b. Umstandswörter. }
c. Die vier Kasus als Nebenbestimmungen des Zustandes. aa. Das Object (Accusativ). bb. Der Dativ. cc. Der Genitiv. dd. Nominativ als Prädikat. (Nachher vollständige Einübung der Declinationen).
d. Die Verhältnißwörter im Satze als Bestimmungswörter. aa. Das Accusativ-Verhältniß. bb. Das Dativ-Verhältniß. cc. Das Dativ- und Accusativ-Verhältniß. (Präpositionen, die bald den Dativ, bald den Accusativ erfordern) dd. Das Genitiv-Verhältniß.

3. Die Zustandswörter im Satze als Bestimmungen anderer Zustände (Infinitiv-Bestimmungen).

(Dann folgen vermischte Aufgaben zur Wiederholung).

III. Bildung der Sätze mit verbundenen Satztheilen.
1. Begriff von den Sätzen mit verbundenen Satztheilen.
2. Sätze mit verbundenen Subjecten (ein Prädikat auf mehre Subjecte bezogen). Gebrauch verschiedener Bindewörter (Conjunctionen).
3. Verbundene Prädikate und Sätze, worin mehre Aussagen sich auf ein Subject beziehen.
a. Wenn die Prädikate Zustandswörter sind.
b. Wenn sie Eigenschaftswörter mit der Copula sind.
c. Wenn sie aus der Copula mit Substantiven bestehen.
4. Verbundene Nebenbestimmungen, oder Sätze, worin zwei oder mehre Bestimmungswörter mit einander verbunden sind.
a. Verbundene Subjectivbestimmungen.
b. Verbundene Prädikatsbestimmungen.
c. Vermischte Satztheilbestimmungen.

VI. Bildung verbundener Sätze, oder Satzgefüge.
1. Begriff und Arten der Satzgefüge.
2. Die Bestimmungssätze.
a. Adjectivsatz.
b. Substantivsatz. aa. Substantivsätze, die der Nominativ umschreiben; bb. durch welche der Accusativ oder das Object umschrieben wird. cc. Der Infinitivsatz.
c. Adverbialsatz. aa. Adverbialsätze, die ein im Hauptsatze angedeutetes Substantiv mit einem Verhältnißworte umschreiben. bb. Adverbialsätze der Art, des Grades und des Maßes. cc. Zeitbestimmende Adverbialsätze. dd. Ursächliche Adverbialsätze, oder: Satzgefüge, deren einzelne Sätze sich zu einander verhalten, wie Ursache und Wirkung oder wie Grund und Folge. ee. Adverbialsätze, die einen Zweck oder eine Absicht angebe = Absichtsätze. ff. Adverbialische Satzgefüge, die eine Bedingung, Einschränkung, Ausnahme und Einräumung ausdrücken.
d. Zwischensätze.
e. Parenthesen (Schaltsätze).
f. Anführungssätze.
g. Satzkürzen. a) Verkürzung der Adjectivsätze. b) Verkürzung der Adverbialsätze. c. Verkürzung der Substantivsätze.
h. Ellipsen (Ausbesserungen).
i. Abgebrochene Sätze.
3. Verbundene Hauptsätze.
4. Umformung der Satzgefüge.

Daran schließen sich noch Uebungen über Empfindungslaute und Ausrufungswörter; über die Satzzeichen; vermischte Aufgaben und kurze Anwendung der Satzgefügenlehre.

Dieser Scholz'sche Lehrgang ist, wie man sieht, nicht blos sehr ausführlich, sondern auch wahrhaft methodisch. Scholz hat sich übrigens nur an die grammatische Eintheilung der Sätze in Haupt- und Bestimmungssätze gehalten, und ist auf die logische Eintheilung in neben-, ein- und untergeordnete Sätze gar nicht eingegangen, weil er die Erfahrung gemacht hat, daß die Schüler jene weit leichter faßten, als letztere, die hier und da schwankend ist und sich mehr für den Gymnasialunterricht eignen möchte. — Die Eintheilung der Bestimmungssätze in Substantiv-, Adjectiv- und Adverbialsätze ist von Herling entlehnt.

Denjenigen Theil der Sprachlehre, welcher über die Verbindung der Wörter zu Sätzen handelt, pflegt man Syntax (Wortfügung) zu nennen — vom griechischen Worte συνταξις, Zusammenstellung, Anordnung. (Insofern die Syntax nicht blos über die sprachrichtige Verbindung der Wörter belehrt, sondern auch Grundsätze aufstellt, welche die Schönheit des Styls bezwecken, heißt sie Syntaxis ornata). Die Syntax hat 2 Hauptheile: 1) die Rectionslehre, welche das Verhältniß der einzelnen Redetheile gegen einander feststellt; 2) die Constructionslehre (Topik) oder die Lehre von der Wortfolge. K—sch.

Schacht (Theodor). Dieser vor einiger Zeit auf dem Felde des Real- und Gewerbschulwesens ritterlich kämpfende Mann ist Oberstudien- und Oberschulrath, auch Director der höheren Gewerb- und Realschule zu Darmstadt. Er ward zu Braunschweig am 7. Dec. 1786 geboren. Nachdem er daselbst auf dem Gymnasium seine Schulbildung empfangen, studirte er zu Helmstädt und Göttingen und ging nach einem ländlichen Aufenthalte im Halberstädtischen in die Schweiz. Hier arbeitete er drei Jahre in Pestalozzis Anstalt zu Yferten. Die allgemeine Bewegung bewog ihn, 1813 die Schweiz zu verlassen und als Freiwilliger nach Norddeutschland zu eilen. Durch eine schwere Fußverletzung am activen Felddienste gehindert, trat er, nach seiner Rückkehr aus Frankreich und nach kurzem Aufenthalte in Jena, als Lehrer der vaterländischen Geschichte an Fellenberg's Institut in Hofwyl. Im J. 1817 ward er als Professor der Geschichte an das Gymnasium zu Mainz berufen. Hier rühmte man seine Behandlung der Jugend und seine Lehrgabe. Der Umstand, daß S. als Protestant mit einem seiner katholischen Collegen, der ebenfalls geschichtliche Lehrvorträge hielt, in Zwiespalt gerieth, sowie seine anhaltende Kränklichkeit gaben Veranlassung, daß er 1832 in Ruhestand versetzt wurde. Bisher waren

von ihm ſeine „Bearbeitung der älteſten deutſchen großen Chronik" unter dem Titel: „Aus und über Ottocar's von Horneck Reimchronik" (Mainz 1841). „Ueber Unſinn und Barbarei in der deutſchen Literatur" (Mainz 1828) und das „Lehrbuch der Geographie alter und neuer Zeit mit beſonderer Rückſicht auf politiſche und Culturgeſchichte." Mainz, Kunze (1 Thlr.) erſchienen. Von dieſem durch großen ausgezeichneten Inhalt empfehlungswerthen Werke iſt im J. 1841 eine dritte, verm. und verbeſſ. und theilweiſe umgearbeite Aufl. erſchienen. Deſſelben „Kleine Geographie" (Mainz, Kunze 3te verb. Aufl. 1844. 8½ Ngr.) hat eine mehr ſelbſtſtändige Behandlung erfahren, als daß ſie ein Auszug genannt werden könnte. S. Rhein.bl. Jan. und Febr. 1843 und Hergang's Handb. der pädagog. Literatur u. ſ. w. S. 235. Dieſe kleine Schulgeographie wurde ſämmtlichen Schulen des Großherzogthums zur Einführung empfohlen.

Wir übergehen die parlamentariſche Laufbahn, in der er vom J. 1831 an verſetzt wurde, und erwähnen zunächſt, wie er im J. 1833 in den activen Staatsdienſt berufen und zum Rath und Mitgliede des Oberſtudienraths in Darmſtadt ernannt wurde. Im Jahre 1834 wurde er zugleich noch Mitglied und Rath des Oberſchulraths und im Oct. 1834 mit Beibehaltung ſeiner Aemter, Directoe der Realſchule. In dieſen Beziehungen hat ſich S., obgleich Directoe, wenig ſelbſtthätig eingreifend, Verdienſt erworben.

Vor wenigen Jahren ließ er ſich in folgenden pädagogiſchen Streit ein. Der Director des Gymnaſiums, Oberſtudienrath und Prof. Dilthey zu Darmſtadt, ſein College, hatte nämlich auf ganz zufällige Veranlaſſung hin folgende Schrift verfaßt: „Ueber das Verhältniß der Real- und Gewerbſchulen zu den Gymnaſien, Univerſitäten und zum Staatsdienſt, und ſeine fernere Geſtaltung in den deutſchen Staaten." (Darmſtadt, Pabſt, 1839. 10 Ngr.) Schacht ſchrieb hierauf die „Beleuchtung der Dilthey'ſchen Schrift über das Verhältniß der Real- und Gewerbſchule zu den Gymnaſien u. ſ. w." (Darmſtadt, 1839. 5 Ngr.) Es war ein Streit der Real- und Gewerbſchulen, die von S. vertreten wurden, mit den Gymnaſien, hauptſächlich hervorgerufen durch die im Großherzogthume Heſſen geltende Beſtimmung, wornach die Schüler der höhern Gewerbſchule und der Provincialrealſchulen bei ihrem Abgange auf die Univerſität vor der Prüfungscommiſſion des Gymnaſiums ihre Entlaſſungs- und Maturitätsprüfung zu beſtehen haben. Der Prof. am Gymnaſium zu Wetzlar, Dr. Moriz Art, trat in ſeiner Schrift: „das Gymnaſium und die Realſchule; ein Gutachten, veranlaßt durch den Dilthey-Schacht'ſchen Streit" (Darmſtadt 1840) trat intervenirend auf nnd konnte nicht umhin, am Schluße der Vorrede zu bemerken, „daß S. es geweſen, der die ganz allgemein gehaltene Schrift Dilthey's auf ſich zu beziehen für angemeſſen befunden, dadurch den Streit zu einem perſönlichen gemacht und der Welt das Aergerniß gegeben habe, daß vor ihrem Forum ein Regierungsbeamter den andern, der mit ihm in einem und demſelben Collegium ſitzt, zum Theil in Beziehung auf Amtsſachen, intellectueller und ſittlicher Unzulänglichkeiten in gereizter und anzüglicher Sprache beſchuldigt." — Eine Anzeige der Schrift von Dilthey und Schacht in der Centralbibliothek (1839 Nov. und Decemberheft) behauptet, die Schacht'ſche Schrift wäre weit ruhiger gehalten, als die des Gegners D., der gegen das Realſchulweſen ſpricht.

Daß S. große und mannigfaltige Kenntniſſe, Geiſt, Schärfe des Denkens und Geſchmacks, auch Freiſinnigkeit beſitzt, iſt anerkannt. **10.**

Sauſſure de Necker. Obſchon wir von der am 13. April 1841 zu Genf verſtorbenen Madame Necker de Sauſſure keine biographiſchen Nachrichten zu geben vermögen, ſo verdient ſie doch wegen des nachgenannten Werkes, deſſen Verfaſſerin ſie iſt, von unſrer P.-R. aufgeführt zu werden:

De l'éducation progressive ou étude du cours de la vie par Me. Necker de S. Die Erziehung des Menſchen auf ſeinen verſchiedenen Altersſtufen. Ueberſetzung (trefflich mit ſchätzbaren Anmerkungen) von A. von Hogguer und C. v. Wangenheim. 3 Thle. Hamburg b. Perthes. 1836—33. (1. 2. 4 Thlr. 18 Ngr.)

Dieſes Werk, daß von der franzöſiſchen Academie gekrönt wurde, iſt eine weſentliche Bereicherung der Erziehungskunde, denn es gewährt die anſchaulichſte Erläuterung des vom verewigten Schwarz in ſeiner „Geſchichte der Erziehung" aufgeſtellten Lehrſatzes „daß die erſten Jahre des Menſchen für die ganze Richtung ſeines Geiſtes und ſeines Characters die entſchiedenſten ſind." Die Tochter des verſtorbenen und berühmten Naturforſchers von Sauſſure, des erſten Beſteigers des Montblanc (im J. 1787), die Verwandtin der Madame Necker und ihrer geiſtreichen Tochter, Frau von Stael, war unterrichtet, wie ſelten ein Frauenzimmer, beſaß Kenntniß der alten Sprache und die Elemente der ſtrengen Wiſſenſchaften, begleitete ihren Vater auf Reiſen durch Italien, hegte Anhänglichkeit für die Schönheiten der Dichtkunſt und der bildenden Künſte, und, wie ſich von dem Zögling eines ſolchen Vaters erwarten ließ, für die Betrachtung der Natur. Sie hat die Menſchen kennen gelernt wie Wenige, liebte die Menſchheit wie Wenige, und lebte und webte, fromm und nicht frömmelnd für die Weiterbildung der Menſchheit wie Wenige. Nur eine ſolche Frau konnte die erſten drei Jahre der Kindheit, welcher dieſer Theil umfaßt, ſo beobachten und durchſchauen, was kein männlicher Blick erreicht und verſteht, und mit ſo vieler Liebe, Zartheit und Unbefangenheit wiedergeben, was ſie entdeckte. Das erſte Buch ihres Werks iſt der Auseinanderſetzung derjenigen Grundſätze gewidmet, die auf alle Perioden der Erziehung anwendbar ſind. Das zweite ſchildert die beiden erſten Lebensjahre. Das dritte den Zeitabſchnitt vom zweiten bis zum dritten Jahre.

Das Werk iſt ein wahres Handbuch für Mütter und Pflegerinnen und zugleich ein allgemein anſprechender Beitrag zur Menſchenkenntniß, weil es den erſten Anfang der täglich erneuerten unveränderlichen Geſchichte unſeres Geſchlechtes erhellt.

Hr. v. Wangenheim, der die religiöſen und pſychologiſchen Ueberzeugungen der Verfaſſerin theilt, hat ſie durch lehrreiche Anmerkungen erläutert und beſtätigt.

In derſelben Schrift findet man auch eine Zuſammenſtellung pſychologiſcher Thatſachen in der erſten Kindheit, dergleichen Beneke in ſeiner „Erziehungslehre u. ſ. w." wünſcht.

Später ſchrieb Frau von Sauſſure folgendes Buch:

„Die Erziehung des weiblichen Geschlechts," übersetzt von Dr. Jakobi. Hamburg, bei Perthes. 1839. 408 S. 8.

Dieses Werk, das in dem Hrn. Oberconsistorialrathe Jakobi zu Gotha einen wackern Uebersetzer fand, ist als Fortsetzung des erstgenannten zu betrachten, worin Frau Necker von Saussure ihre Ansichten von der Erziehung überhaupt und insbesondere von der Erziehung der Kinder mittheilt. Bis in's 10te Lebensjahr erblickt sie überdem wenig Unterschied der Geschlechter, und ist der Meinung, daß erst von diesem Zeitpuncte an die Behandlung des weiblichen Geschlechtes sich allmählich von der des männlichen zu entfernen habe.

Sie eröffnet deshalb ihre Schrift sogleich mit „Betrachtungen über das weibliche Geschlecht" und verbreitet sich in mehren Capiteln über die besonderen Eigenschaften und jetzige Stellung desselben in der bürgerlichen Gesellschaft, so wie über seine Bestimmung und mögliche Vervollkommnung. Was sie sagt, stützt sich auf sittliche Grundsätze, auf tiefes religiöses Gefühl und ist oft von einer so feinen Beobachtungsgabe gewürzt, daß man in Versuchung kommen könnte, einen Kranz schöner Aussprüche daraus zu sammeln und sie der P.-R. zu übergeben. Wer indeß die Grundansichten der Verfasserin und die Folgerungen, welche sie daraus zieht, genauer kennen und manche darüber gemachte Bemerkungen lesen will, der sehe „Allgemeine Schulzeit. Jahrg. 1840. Nr. 87—94 v. J—a.

Schamhaftigkeit. Mit der sittlichen Werthschätzung steht das Urtheil über Anständigkeit und Schicklichkeit in enger Verbindung; es erscheint als Reflex von jenem Urlicht, verliert sich aber mehr und mehr bei zunehmender Abstufung, bis zuletzt nur ein natürlicher Tact die unsichere Grenze zu treffen versteht, welcher vorzugsweise Eigenthum des Weibes zu sein scheint. Die Gebote des Gebrauchs der Sitte erheben sich nicht selten zu Vorschriften der Sittlichkeit, sind recht eigentlich die Quelle derselben. Jeder Fehl gegen diese sittliche Normen, gegen Zucht und Sitte muß die Werthschätzung unserer selbst je nach der Größe des Vergehens mehr oder weniger schwächen und mindern. Diese Minderung der Selbstschätzung, gestehen wir sie uns selbst ein oder wird sie uns von Außen fühlbar, wird jedes Mal ein für uns beunruhigendes, unbehagliches, ja schmerzliches Gefühl erzeugen, das Gefühl der Scham. Wird nun in jedem Falle, der geeignet ist nach den selbst geschaffenen oder von der Gesammtheit gebildeten Normen unsere Werthschätzung zu mildern, dieses Gefühl in uns rege, dann haben wir Scham, sie ist ausdauernd eigen, wir besitzen Schamhaftigkeit.

Die Schamhaftigkeit äußert sich auf die verschiedenste Weise. Ihr natürlicher Ausdruck ist das unwillkürliche und ununterdrückbare Erröthen, welches oft mit Blitzesschnelle die Wange färbt, nnd mit der Unsicherheit des Auges, welches sich verlegen zu Boden senkt, in inniger Verbindung sich äußert. Dem Kinde mangelt die Schamhaftigkeit ganz und zwar deshalb, weil es die äußeren Normen noch nicht wahrnimmt und eigene noch nicht zu schaffen vermag. Mit züchtigem Sinn lehrt sie die Jungfrau Alles entfernen, was sie verletzen könnte, ordnet ihre Kleidung, bewacht ihre Worte, gebietet ihren Blicken und leitet ihre That; mit keuschem Sinne lehrt sie die Gattin jeden Gedanken, der die Reinheit des Herzens trüben, die Unbeflecktheit der Seele, die Achtung vor sich selbst gefährden könnte, unterdrücken. Die wahre, edle Scham regt sich selbst da, wo keine sittliche Norm, keine Zucht und Sitte, kein Vorwurf sie erreicht. Verschämt senkt die Jungfrau unter dem bräutlichen Schleier das Auge, verschämt blickt die Gattin, den Säugling an der Brust, zu ihrem Gatten auf. Diese edle Scham ist weit entfernt von der widerlichen Ziererei, von der unausstehlichen Gespreiztheit, wie sie die Ueberfeinerung als Auswüchse der Schamhaftigkeit jetzt mehr als je zu Tage fördert und die, obgleich mit jeder Miene sagend: „rühr' mich nicht an," doch gleich der überständigen Frucht dem ersten Angriff als widerstandslose Beute verfällt. Oft zeigt sich aber auch die Scham, wo sie sich gar nicht zu äußern brauchte. Wir nennen sie dann eine falsche, da sie nur unrichtige sittliche und sittige Normen hervorrufen konnte. Doch ist bei dieser Beurtheilung sehr vorsichtig zu verfahren; denn nur zu leicht kann die wahre Scham als eine falsche angesehen werden. Es kommt auf den Beurtheiler in diesen Fällen sehr viel an. Die Gewißheit vieler Eltern z. B., die wirklichen oder nur vermeintlichen Vorzüge ihrer Kinder zur Anerkennung zu bringen; ist bekannt. Da werden nun die Kleinen zwingender Weise veranlaßt, in Gesellschaft ihre Künste zu zeigen, da müssen sie musiciren, declamiren u. s. w. sie müssen es thun, thun es aber ungern; sie schämen sich, so sehr und dringend man dieselben auch zu überzeugen sucht, daß dazu gar kein stichhaltiger Grund vorhanden sei. Ihr Gefühl ist aber richtig begründet, ihre Selbstschätzung von Eitelkeit und Einbildung ungetrübt. Dieser Fehlgriff der Eltern ist um so bedauerlicher, als er besonders geeignet ist, die Anlage der Schamhaftigkeit bei dem Kinde zu schwächen und falsche Normen in die Seele des Kindes zu pflanzen, die eine falsche Werthschätzung begründen, das Schamgefühl irre leiten, gefährden, wo nicht ganz ertödten. Auf diese Weise wird gar oft die Unverschämtheit veranlaßt, die uns mit Unwillen erfüllt, eine Schamlosigkeit erzeugt, die aller Scham baar und ledig nichts nach Ehrbarkeit fragt; eine Frechheit vorbereitet, die aller Sittlichkeit trotzig entgegenhandelt, herausfordernd aller Zucht und Sitte Hohn spricht.

Bei dem Weibe finden wir wegen der Elasticität, wegen der Zartheit ihrer Psyche, die Schamhaftigkeit am meisten ausgebildet. Der Mairose gleich entzieht sich dasselbe dem gefährdenden, unzarte Hauche von fern, schrickt in sich selbst zusammen bei jeder unzulaßigen Berührung. Es ist ein eigenthümlicher Tact ihm eigen, der die Grenze des Schicklichen mit einer Sicherheit zu treffen weiß, der uns Bewunderung abnöthigt, sie mit einer Hoheit umgibt, die die Schamlosigkeit selbst erschüttert, die Frechheit stutzen macht. Vermöge dieser Eigenthümlichkeit des Weibes legen wir auch an die Schamhaftigkeit desselben einen strengeren Maßstab und die Frechheit desselben empört uns deshalb um so mehr, wie es auch nicht leicht etwas abstoßenderes geben kann, als ein freches, schamloses Weib. Doch scheint auch hier die schöne Eigenthümlichkeit nicht ganz unterdrückt werden zu können. Oefters ist es nur ein bedauerlicher Stolz, in Unverschämtheiten unübertroffen dastehen zu wollen, wie dies ja bei Verbrechern öfters der Fall ist. Die verabscheu-

ungswürdigsten Verbrecher besitzen ja das größte Ansehen unter ihres Gleichen. Darf man den Versicherungen der zuverlässigsten Gefängnißwärterinnen Glauben beimessen, so regt sich die Schamhaftigkeit der gemeinsten Dirne doch in Gemeinschaft der Besseren ihres Geschlechts, sollte sie auch in andern Umgebungen, namentlich des männlichen Theiles, als ganz erloschen erscheinen. Manche Verbrecherin offenbaret ja noch auf dem Blutgerüst eine Schamhaftigkeit, die man lange in der größten Versunkenheit untergegangen meinen müßte.

Für das weibliche Geschlecht ist die Schamhaftigkeit von der größten Wichtigkeit, fehlt sie überhaupt, ist aller Schlechtigkeit Thür und Thor geöffnet. Die Röthe, welche die edle Scham bei der leisesten unzarten Aeußerung auf die Wange des Jünglings und der Jungfrau zaubert, ist eine Warnungsstimme vor nahender Gefahr, ein Signalement gefährlicher Klippen, ein Ruf unentweihter Reinheit zur Wachsamkeit, eine innige Bitte der Unschuld an die unzarte, rohe Außenwelt um Schonung, die oft auch geeignet ist, die leichtfertige Gebehrde zu beherrschen, das verletzende Wort zu beachten, die schändende That zu unterbrechen. Unter ihrem Schutze legt sich der gefährdende Sturm niederer Begehrungen, gewinnt das bessere Selbst Zeit in's Bewußtsein zu treten. Die edle Schamröthe, die nur aus dem innigen Zusammenhange der Seele mit dem Körper erklärt zu werden vermag, der, was den einen Theil berührt, unmittelbar auch den andern mit empfinden läßt, ist ein Geschenk des Himmels, der leichtverletzten Unschuld der Jugend zum Schutze verliehen. Ihr Mangel verräth eine Abgestumpftheit, eine Trübung und Schwächung der sittlichen Normen, die jeder Zucht und Sitte Hohn spricht, vor dem Unrecht nicht zurückschrickt, welche nicht ansteht, das Tiefempfundene mit roher Hand an den Tag zu ziehn, das Heiligste mit frecher Hand zu verletzen. Ihre Pflege muß uns deshalb, besonders bei dem weiblichen Theile am Herzen liegen, ihr Bewachung und Erhaltung uns heilig sein; denn mit ihr entflieht ein wirksamer Schutz unser Jugend.

Alles kommt darauf an, daß sich die Schamhaftigkeit richtig und mit der nöthigen Stärke bilde. Beide Forderungen sind nicht leicht zu befriedigen. Wir sahen schon früher, daß die Bildung der sittlichen und sittigen Normen sehr verschieden erfolge, sehr schwankend sich darstelle. Nach ihr allein die Schamhaftigkeit bilden zu wollen, dürfte gewöhnlich, aber oft sehr gefährlich sein. Was aber als Maßgebend ansehen? Es ist das Urtheil des Bessern, welches uns leiten, es ist der Ausspruch der göttlichen Wahrheit, der nur die glücklich preis't, die reines Herzens sind, welcher uns bestimmen soll; es ist der Weg der edlen Natürlichkeit, den wir zu verfolgen haben, der jede Abweichung alsobald bemerklich macht, alle Rohheit meidet, jede Ueberfeinerung flieht und so die rechte Mitte verfolgend, die Schamhaftigkeit frisch und kräftig zu bilden vermag, daß sie auch bei gefährlicher und flüchtiger Sitte und getrübten sittlichen Normen gleich lebendig bleibe und durch eitle Vorspiegelungen nicht auf Abwege gerathe. Man vermeide anfänglich ängstlich jede Trübung der Anlage, daß sie sich klar und bestimmt einpräge und zur Kraft erstarke.

Der Richtigkeit würde ohne die nöthige Kraft nur wenig oder gar kein Werth beizulegen sein; ohne letztere würde die Schamhaftigkeit in der Stunde der Versuchung wenig Schutz gewähren. Zerstört ein Tag, was der andere baute, treten öfters störende, schwächende Momente dazwischen; so fällt die Tugend mit dem ersten Angriff, die Schamhaftigkeit ist nicht stark genug, zu widerstehn. Der Aufenthalt in großen Städten ist daher der kräftigen Bildung der Schamhaftigkeit im hohen Grade ungünstig, weil da oft dem Kinde Dinge sich darstellen, die die edle Scham erröthen machen. Das kaum angelegte Gefühl der Scham wird geschwächt, unsicher und verschwindet endlich ganz.

Daß auch der Lehrer Gelegenheit habe, auf die Schamhaftigkeit fördernd einzuwirken, braucht kaum der Erwähnung. Alle Strafen, die das Ehrgefühl unzulässig verletzen, alle Darstellungen, welche die feinen Grenzen des Schicklichen unzart berühren, wird seine Besonnenheit und sein Zartgefühl fern zu halten, alle Unanständigkeit, Unverschämtheit, in welcher Form, unter welchem Vorwande sie sich auch zeige, gebührend in die Schranken zu weisen wissen, nicht gleich jede Verschämtheit als Trotz behandeln und so durch sein Verhalten eine Tugend und Zierde des Menschen schützen und fördern, welche geeignet ist, die segensreichsten Folgen zu erzeugen, oft den Mangel guter Grundsätze nicht unwirksam zu ersetzen und vor dem Unschicklichen und Schlechten erfolgreich zurückzuhalten. Mch.

Scharfsinn. Je weniger die verschiedenen Verbindungs- und Beziehungsverhältnisse der physischen Bildungen sich in der menschlichen Seele scheiden, je weniger sie in ihrer Eigenthümlichkeit hervortreten, je unbestimmter sie das Wesentliche von dem Zufälligen, das Besondere von dem Allgemeinen, die nothwendigen innern Erscheinungen von den blos äußerlichen Folgen ersichtlich werden lassen u. s. w.; desto weniger wird es gelingen, das Gleichartigere auseinander zu halten, da es schon schwer fallen dürfte, Verschiedenartiges gehörig zu sondern. Je klarer hingegen die Auffassung bei der Bildung der Gruppen- und Reihenverhältnisse erfolgte, je kräftiger diese Aneignung vor sich ging, je naturgemäßer die Combinationssteigerungen des Witzes, des dichterischen Gleichnisses, der Begriffe und Urtheile sich bildeten; desto leichter wird sich das Vorgestellte scheiden, desto schneller, sicherer und wirksamer auch das Zusammenfließendste sich trennen lassen. Die klare und kräftige Ausprägung der Begriffs- und Urtheilscombinationen ist es namentlich, welche die Trennung fördert, biete auch die Sache die möglichst wenigen Unterscheidungsmerkmale, die scheinbarste Gleichartigkeir, da ja bei der Begriffsbildung das Gleichartige überwiegt, bei der Bildung des Urtheils ja der der Prädikatbegriff einen Theil der Subjectvorstellung hervorhebt, und dadurch die Gleichartigkeit des Begriffs noch übersteigt. Vermag der Geist des Menschen vermöge dieser Ausgeprägtheit, nun die verschwimmendsten Begriffe, Urtheile und Schlüsse schnell und wirksam zu scheiden, besitzt er das Vermögen auf das scheinbar Gleichartigste, Verbundenste doch in seiner Verschiedenheit, in seiner Lösbarkeit zu erkennen so sagen wir er habe Scharfsinn.

Wird die Klarheit der Begriffe und Urtheile durch die Vielfachheit des gleichartigen besonderen Vorstellens erlangt, so erwächst die Kräftigkeit und Schärfe durch

die vielfache und kräftige Bildung der Gruppen- und Reihenverhältnisse; denn vermöge der zahlreich davon zurückbleibenden Spuren, wird ihnen die angemessene Stärke zu Theil. Nur aus den selbsterfahrenen, oder doch klar vorgestellten und tiefempfundenen einzelnen Fällen stammt der allgemeinen Regel ihre Wahrheit, Anschaulichkeit und Wirksamkeit. Dabei ist nur zu bemerken, daß nicht Erleichterung, sondern Erschwerung der Auffassung anzurathen ist. Es ist in der That fehlerhaft, den Kindern Alles so leicht wie möglich zu machen; es gleichsam — man verzeihe den Ausdruck — in den Mund zu schmieren; denn dadurch wird die Kraft nicht genugsam gestählt, daß sie die nöthige Schärfe zu entwickeln vermöchte. Die zwingenden und verwickelten Verhältnisse des Lebens schärfen am sichtlichsten die Geisteskräfte des Menschen und um so mehr in solchen Fällen, in welchen nur Schärfe des Gedankens die beengende oder wohl gar verzweiflungsvolle Lage zu mildern vermag. Die scharfsinnigsten Erfindungen sind in solchen Umständen gemacht, durch solche Lagen veranlaßt worden. Ist das Leben in seinen mannigfaltigen und oft schwierigen Gestaltungen geeignet die Kräfte des Geistes zu schärfen, so vermag nicht minder der Unterricht dazu geschickt zu machen, namentlich eine geschärfte Auffassung aufs günstigste vorzubereiten. Und im Allgemeinen läßt es sich wohl von den Schulen sagen, daß sie es leisten, daß sie den Zögling soweit kräftigen, daß derselbe, war er nur nicht gar zu stiefmütterlich von der Mutter Natur ausgestattet, — den Schein vom Wesen wirksam zu trennen beginnt. Denn ja gleich bei seinem Eintritt in die Schule werden die sogenannten Denk- und Anschauungsübungen begonnen, wird dahin gestrebt, daß, was er bis jetzt nur dunkel wahrgenommen, mit Bewußtsein von der leitenden Hand des Lehrers durchwandele. Vergleichen und Unterscheiden wird geübt und durch die fortgesetzte formale Behandlung der Unterrichtsgegenstände werden die Geisteskräfte geschärft und gesteigert, so daß die Erfolge solches Erfahrens wahrnehmbar geworden sind.

Scharlach (Johann Christoph Friedrich). Er ist gegenwärtig Schuldirector in Halle und hat jüngst „Nachrichten von den Stadtschulen in Halle, im Auftrage der städtischen Behörden mitgetheilt." (Halle **1843**). Er wurde im J. **1804** am **4.** Febr. zu Magdeburg geboren, im J. **1819** Zögling der Waisenanstalt in den Frankeschen Stiftungen zu Halle, besuchte dort die Bürgerschule und das Gymnasium, dann van **1826—1829** die dasige Universität, ward **1829** an der Freischule, **1835** an der Bürgerschule des Waisenhauses Oberlehrer, bis er im J. **1836** zum Schuldirector berufen ward.

Die Mittheilungen Scharlachs, betr. das wohlgeordnete Stadtschulwesen zu Halle, sind von der Art, daß sie die Aufmerksamkeit aller Freunde des öffentlichen Schulwesens in Deutschland verdienen. Sie schließen sich an a) an Guerike's Abriß der Geschichte des Schulwesens in Halle in den letzten drei Jahrhunderten. Halle **1827**, und b) an Hesekiel's Nachrichten von den Schulen des städtischen Schulverbandes in Halle. Halle **1833**.

Schauspiele. (Kindertheater). Wir lassen hier eine für Eltern und Erzieher gleich wichtige Frage vorausgehen und knüpfen daran unsre Ansichten über den Gebrauch der Schauspiele und Kindertheater bei der Jugend. Unsre Frage ist: Darf die Jugend Schauspiele lesen, hören, sehen?

Die Romane und Schauspiele bilden, zumal in unsern Tagen, nur eine Familie, oder sie stehen ihrem Sinne und Inhalte nach in genauer Verbindung.

Wie die sogenannten Kinderbälle, so sind auch die Kindertheater und der zu frühe und unvorsichtige Besuch der Bühne eher zu verwerfen, als zu billigen, und zwar aus folgenden Gründen: Sie ziehen die Jugend von der ernsthaften Thätigkeit im Hause und in der Schule ab; sie erfüllen den Kopf mit luftigen Ideen, welche wie Seifenblasen zwar ergötzen, aber nicht Stich halten; sie erregen im Herzen Gefühle, deren oft zu starkes Erwachen die junge, noch schwache Seele nicht zu beherrschen vermag; sie wecken und nähren den Hang zur Zerstreuung, zur Eitelkeit und Ergötzlichkeit; sie erhitzen die Sinnlichkeit und Phantasie; sie entzünden eine Neigung zu Liebeleien und selbst zur Wollust, und gefährden so die Unschuld; sie machen selbst ein leidenschaftliches Wesen, Neid, Zank u. dgl. rege, und führen Kinder recht eigentlich aus ihrer Kinderseele und ihrer Kinderwelt heraus in ein unnatürliches und widernatürliches Seelenleben und in eine Welt, die ihrem Alter und ihrer sittlichen Bildung und Bestimmung entfremdet ist. Gründe genug, welche namentlich den häufigen Besuch des Theaters mißrathen.

Die Schauspiele, denen die vornehme und gebildete Welt eine große Theilnahme zu widmen pflegt, gehören zu den Gedankenspielen und personificirten Dichtungen, oder sie sind persönliche Darstellungen idealisirter und interessanter Scenen aus dem menschlichen Leben, die lebhafte Theilnahme zu erregen. — Jedem ächten Schauspiele liegt nämlich ein interessantes Ereigniß aus dem menschlichen Leben zum Grunde; denn gemeine Handlungen und Vorgänge im Kreise der Familien oder des Berufes eignen sich zur Erregung der Aufmerksamkeit nicht. Auch werden durch dieses Merkmal Geister und Dämonen von der Bühne nicht ausgeschlossen, weil sie sich immer erst bequemen müssen, in menschlicher Gestalt zu erscheinen, und mit unserm Geschlechte menschlich zu reden und zu handeln. Aber wie wenig auch das Schauspiel oder Drama des geschichtlichen, oder doch geschichtlich möglichen Grundes entbehren kann, um durch Wahrscheinlichkeit eine unterhaltende Täuschung (Illusion) zu befördern; so müssen doch die gewählten Scenen des Menschenlebens idealisirt, d. h. durch Dichtung über die Schranken der Wirklichkeit erhoben werden, um für die Schilderung der Charaktere freien Raum zu gewinnen, und sowohl im Guten als im Bösen einen tieferen Eindruck hervorzubringen, als die Anschauung und Geschichte zu erzeugen vermag. Die Schauspiele haben daher mit den Romanen die Uebertreibung gemein, welche Ideale und Carricaturen bildet, oder Bilder und Figuren, Erscheinungen u. s. w. wie sie in der wirklichen Welt nicht gefunden werden, zunächst nun durch den Contrast den beabsichtigten Wechsel der Gefühle zu erzeugen.

Daher sind sie auch persönliche Darstellungen, zum Unterschiede von Gedichten und Gemälden, weil dadurch der Zuschauer fast unwillkürlich der Ge-

genwart entrückt und in die Mitte der Handlung versetzt wird. Unwillkürlich ist deswegen das Interesse, das man an der Person des Schauspielers nimmt, der sich überwindet, durch die Aufopferung seiner Selbstständigkeit ein Instrument der allgemeinen Ergötzlichkeit zu werden, und nach dem Beifalle Anderer zu ringen, nicht immer ohne die Gefahr, seine Achtung zu verlieren. Denn der Endzweck der Schauspiele ist weder Beförderung der Sittlichkeit, noch Furcht und Rührung, sondern die Erregung einer lebhaften und inniggefühlten Theilnahme an der gelungenen Darstellung, sie mögen nun ernsten und tragischen (Trauerspiele), oder fröhlichen und scherzhaften Inhaltes (Lustspiele) sein. Nun hängt aber das Interesse des Menschen von der Bildung und Sichtung seines Herzens ab; ein edles und allen Regeln der Kunst entsprechendes Schauspiel fordert auch edle Zuschauer. Da nun die Mehrzahl auf solches Lob keine Ansprüche macht, so werden ihr gemeine, zweideutige und schlüpfrige, oder doch possirliche Darstellungen immer besser gefallen, als reintragische und reincomische. Darauf hat denn auch seither die Schaubühne, die alte, neue und neueste, gewöhnlich um ihres äußeren Vortheils willen, Rücksicht genommen, und sie ist daher in mancher Rücksicht weniger zu tadeln, als man den verdorbenen oder doch ungebildeten Geschmack der Zuschauer tadeln und strafen sollte.

Leicht lassen sich daher die nächsten Ursachen errathen, warum man sowohl in älterer als neuerer Zeit gegen die Moralität der Schauspiele eingenommen gewesen ist. Allerdings ist den Schauspielen nicht aller sittliche Werth abzusprechen, indem sie durch die geschickte Zeichnung einzelner Charactere, z. B. Mahommeds nach Voltaire, die Menschenkenntniß befördern; indem sie durch treue Schilderung herrschender Thorheiten, z. B. des Geizigen und Bigotten nach Moliere (einem altfranzösischen Schauspieldichter), dem Laster Abbruch thun; indem sie durch Beispiele des Muths und der Seelengröße, wie in Schillers Tell und der Jungfrau von Orleans, das Gemüth erheben; indem sie nicht selten verkannte Familientugenden durch rührende Darstellungen empfehlen, den Geschmack bilden und veredeln, und zuweilen auch treffliche Sittensprüche und Sentenzen dem Gemüthe tief einprägen.

Dennoch kann überhaupt weder von der Moralität noch Immoralität der Schauspiele die Rede sein, weil sie die Herzen weder bessern, noch verderben, sondern ergreifen, rühren und anziehen wollen; sie fassen gute und schlechte, ernsthafte und lächerliche, feurige und sanfte Charactere auf, um durch den Contrast und durch die verwickeltesten Verhältnisse des Lebens den Zuschauer in das Interesse der Vorstellung zu ziehen, durch den Wechsel von Furcht und Hoffnung, von Abscheu und Beifall, von Zorn und Furcht und Mitleid lebhafte Gefühle in seinem Gemüthe zu erregen, und ihm dadurch nicht einen sittlichen, sondern ästhetischen Genuß zu bereiten, oder sein Gefühl des Schönen und Häßlichen zu reizen. Wollte der Schauspieldichter, als solcher, — und wär' es auch ein Schiller, sich rühmen, durch seine Werke die Sittlichkeit des Volks befördert zu haben, so ist dieser Ruhm eben so eitel, als wenn der Romanschreiber, als solcher, sich einbildet, ein Sittenprediger für seine Lesewelt geworden zu sein; man ist mit beiden schon zufrieden, wenn sie der Tugend nicht geschadet, und einzelne Sünden nicht in ein vortheilhaftes Licht gestellt haben.

Eben so ist es von der andern Seite ungerecht, wenn strenge Richter das Theater überhaupt verdammen, weil auf ihm auch unsittliche Charactere gezeichnet und dargestellt werden; denn wenn der Besuch der Schauspiele schon deswegen unerlaubt wäre; so dürfte man auch die Geschichte der Stammväter des israelitischen Volks und so manche Stelle der heiligen Schrift nicht lesen, so müßte man die lehrreichsten Gedichte der älteren und neueren Zeit aus den Schulen verbannen, so dürfte man zuletzt an keiner großen Gesellschaft Theil nehmen, weil man hier weise und thörichte Gespräche vernimmt, oder Zenge von guten und bösen Handlungen ist. Wir theilen der Jugend überhaupt in Absicht auf Schauspiele folgende Vorschriften mit:

Lege auf Schauspiele überhaupt keinen besondern Werth, da sie nur Erholungen und Ergötzlichkeiten sind, die sich selten mit der Würde des weisen und edelthätigen Menschen vertragen. Müßiggängerinnen, leichtsinnige, üppige, von der Langeweile geplagte Personen mögen in dem Theater ihre tägliche Unterhaltung suchen; dem ernsten, vernünftigen, seine Freiheit achtenden und den Werth der Zeit abmessenden Menschen hingegen genügt das große Schauspiel der Geschichte, der Natur, des Familienlebens. Die Jugend überhaupt sollte der Schaubühne einen geringen Werth beilegen, und sie höchstens — aber sehr mäßig — nur dann besuchen dürfen, wenn ihre höheren Geisteskräfte durch sorgsame Erziehung, durch Angewöhnungen im Guten, durch Unterricht und Religion einen bedeutenden Grad von Entwickelung, Stärke und sicherer Haltung erreicht hat.

Meide daher unbedingt diejenigen Schauspiele, welche entweder deinen Geschmack oder dein sittliches Gefühl beleidigen, und durch zweideutige Grundsätze oder lüsterne Darstellungen nachtheilig auf dein Herz einwirken können. Fühlt sich z. B. ein gesittetes Mädchen verpflichtet schon im Laufe der geselligen Unterhaltung das Gespräch abzubrechen mit Dem, der ihr seiner unreinen Scherze oder schlechten Grundsätze wegen mißfällt; so muß sie auch Bedenken tragen, Theil zu nehmen an Darstellungen auf der Bühne, die wegen ihres sittlichen Unwerthes nur Mißbilligung und Verachtung verdienen.

Hiernächst weihe dem Schauspiele nie ein höheres Interesse als das des Augenblicks, damit es dich nicht in einen leidenden Zustand versetze, welcher die verderblichsten Leidenschaften zur Folge haben kann. Sich mit einer gänzlichen Fühllosigkeit zu waffnen, ehe man das Theater betritt, kann freilich nicht gefordert werden, weil dann auch der Endzweck, sich zu ergötzen oder zu zerstreuen, verloren gehen würde. Aber die Illusion, die hinreißende Natürlichkeit, welche bei einer lebendigen Darstellung sich auch des stärksten Gemüthes bemächtigt, führt doch leicht zu einer Fröhlichkeit oder Rührung, welche die Schranken persönlicher Würde überschreitet; man vergießt Thränen, der man sich schämen, oder man bricht in ein unmäßiges Gelächter aus, daß man

bereuen muß; bald bemächtigt sich unsrer ein Hang der Natur, der ohnehin schon mächtig genug ist, nämlich der, in unserem Wirkungskreise selbst ein Schauspieler oder eine Schauspielerin zu werden. Gutgewählte und dargestellte Bühnenstücke prägen sich oft der Seele so tief ein, daß man ihrer Eindrücke nicht los und ledig werden kann und will.

J. H. von Wessenberg, über den sittlichen Einfluß der Schaubühne. Zweite sehr verm. u. verbess. Aufl. Constanz 1815. Neulich erschien: Hottinger, J. J. Schauspiele für die Jugend. 2. Aufl. 319 S. 8. Winterthur, Steiner (1 Thlr.) Inhalt: Arnold von Winkelried; die Schlacht bei St. Jakob; Rüdiger Manesse; die Ueberraschungen.

Schellenberg (Carl Adolph Gottlob), Dr. der Theologie und Philosophie, Herzogl. Nassauischer Geheimer Kirchen- und Oberschulrath, erster Stadtpfarrer zu Wiesbaden, starb am **13.** Sept. **1835** daselbst. Welche Verdienste der Verstorbene sowohl um die neue Organisation des Nassauischen Schulwesens im J. **1816**, als überhaupt um das Schulwesen dieses Landes sich erworben hat, wird ausführlicher in der Allgem. Schulzeitung **1835** Nr. **157** dargestellt. Wir folgen dieser Darstellung im Folgenden:

S. war zu Idstein am **2.** Mai **1764** als drittes Kind und ältester Sohn des Prorectors am dasigen Gymnasium geboren. Sein Vater, ein geborner Schulmann, hatte der Erziehung und Unterweisung seiner Kinder, und besonders des ältesten Sohnes, damit er Vorbild und Muster für die jüngeren Brüder würde, eine vorzügliche Sorgfalt gewidmet, ihnen meist den nöthigen Unterricht ertheilt, und nur, wo seine beschränkte freie Zeit nicht hinreichte, ihnen gute Privatlehrer gehalten. Die Neigung für das Erziehungs- und Unterrichtsfach wurde dem jungen Sohne so gleichsam angeboren, und durch das Beispiel des Vaters sehr früh in ihm genährt und unterhalten. Er theilte schon als Knabe von zehn Jahren die kaum selbst erworbenen Kenntnisse anderen Knaben mit und hielt sich hierzu für noch mehr verpflichtet, seitdem er das von dem trefflichen Rizhaub geleitete Gymnasium zu Idstein bezogen hatte, um die im Vergleiche zu der starken älterlichen Familie ziemlich beschränkte Einnahme seines Vaters so wenig als möglich für sich in Anspruch nehmen zu müssen.

Wohl vorbereitet bezog er im J. **1781** die Universität Halle, um Philologie, wie es damals gewöhnlich war, in Verbindung mit Theologie zu studiren, wurde Mitglied der pädagogischen und philologischen Seminare unter (Canzler) Niemeyer und (Geheimer Rath) Fr. August Wolff, unterrichtete beinahe vier Jahre in den lateinischen Classen des Waisenhauses und bereitete sich besonders in den zwei letzten Jahren seines dortigen Aufenthaltes auf Befehl seines Landesfürsten und von demselben unterstützt, ausschließend für ein künftiges Schulamt in seinem Vaterlande vor. Vor seiner Rückkehr in dasselbe erhielt er nach vorausgegangener öffentlicher Disputation und nachdem er eine im Drucke erschienene Dissertation, welcher ein kritischer lateinischrr Brief Fr. Aug. Wolff's über die Schrift beigefügt ist, verfaßt hatte, im J. **1786** die philosophische Doctorwürde.

Nachdem er hierauf seinen Vater bei dessen von ihm geleiteten Erziehungsanstalt unterstützt hatte, mußte er wider Erwarten im J. **1789** dem Rufe als Prediger zu Neuwied folgen. Aber auch hier fand er bald Gelegenheit, neben seinem Pfarramte junge Leute zu unterrichten; er nahm selbst einige Zöglinge des früher dort bestandenen Institutes des Professors Simon zu sich, welche aber die Kriegsunruhen bald wegzugehen veranlaßten. Nachdem jedoch die Bedrängnisse des Krieges, von denen Neuwied, dicht am Rhein, nicht freigeblieben, und welche namentlich die Demolirung der dasigen lutherischen Kirche, an der er als Prediger stand, mit sich führten, in etwas sich vermindert hatten, unternahm er in den Jahren **1796** und **1797** eine pädagogische Reise durch das nördliche Deutschland und verband damit eine Collecte zum Wiederaufbau der zerstörten Kirche seiner Pfarrgemeinde. Nach Neuwied zurückgekehrt, beschloß er, seinen Lieblingsplan auszuführen und seinen nur an Kinder aus der Stadt ertheilten Unterricht in Sprachen und Wissenschaften nun in Verbindung mit mehren Gehülfen auch auf Kinder auswärtiger Eltern auszudehnen und mit einer Unterrichts- zugleich eine Erziehungsanstalt zu verbinden. Wirklich wurde im Jahre **1799** mit vier Zöglingen der Anfang gemacht. Aber die Anstalt gewann bald großes Vertrauen beim Publicum und erhielt zahlreichen Zuspruch, so daß sich die Gesammtzahl ihrer Zöglinge vom ersten Entstehen bis zur Auflösung der Anstalt im J. **1813**, mithin in **15** Jahren, auf **126** belief, die meist Ausländer waren. In dem oben erwähnten Jahre nämlich erhielt ihr Stifter von den beiden Durchlauchtigsten Gesammtregenten Nassaus den ehrenvollen Ruf als Consistorial- und Schulrath und zweiter Stadtpfarrer zu Wiesbaden und als Mitarbeiter bei der Generalverwaltung des öffentlichen Unterrichtes im Herzogthume Nassau.

Dieser weite Wirkungskreis war für ihn die Veranlassung zu umfassender, segensvoller Wirksamkeit. Während er als eifriger Seelsorger es nicht versäumte, sich im theologischen Fache wissenschaftlich fortzubilden, und sowohl in seinen öffentlichen Vorträgen, wie bei anderen Veranlassungen durch die milde Wärme seines heiteren Christenglaubens die Leuchte der Vernunft stets hell durchschimmern ließ; war er ebenso bemüht, seine rastlose Thätigkeit der Leitung und Verbesserung des Schulwesens zuzuwenden; ja, es zeigte sich, daß gerade diese seine erste und liebste, so zu sagen, seine Herzensangelegenheit sei. Hierbei kamen ihm seine ausgebreiteten Kenntnisse und gründlichen Forschungen auf dem Gebiete der Pädagogik, sowie die vielfachen Erfahrungen, die er als practischer Erzieher und Jugendbildner sich erworben hatte, sehr glücklich zu Statten.

Die im Herzogthume Nassau erfolgte neue Verwaltungsorganisation zu Anfang des Jahres **1816**, wodurch die vielen in Ansehung der Verfassung und Verwaltung sehr verschiedenen Bestandtheile des Herzogthums übereinstimmende zeitgemäße Institutionen erhielten und so mit einander verschmolzen wurden, führte auch das herzogliche Edict vom **24.** März **1817** über die Organisation des Schulwesens und die damit in Verbindung stehenden ausführlichen Schulverordnungen der Landesregierung herbei. Dem Hrn. Schellenberg bleibt nebst dem damaligen Oberschul- und Kirchenrath, jetzigen Geh. Regierungsrath Koch, und dem zur Mitarbeit hereingerufenen königl. würtemb.

Seminardirector Denzel zu Eßlingen, das Verdienst, die Grundzüge zur neuen Verfassung und Verwaltung des Nassauischen Schulwesens entworfen zu haben.

Die Nassauischen Schulverordnungen sind aus einer tiefen und umfassenden Auffassung der Zeitverhältnisse und des Standpunctes der Menschenbildung, sowie aus einer lauteren Einsicht in das Wesen der Erziehung und Jugendbildung hervorgegangen. Der Lehrplan sowohl für die Gelehrten-, wie für die Elementarschulen beruht auf den Grundsätzen einer vernünftigen Aufklärung, die eine feste religiös-moralische und intellectuelle Bildung bedingt und begründet. Eine für alle Confessionen gemeinsame sogenannte allgemeine Religionslehre steht an der Spitze der Unterrichtsgegenstände und begreift in sich die übereinstimmenden Fundamentallehren jeder vernünftigen Religion und Moral, welche bei aller Verschiedenheit positiver Glaubenssätze die Einheit der Menschheit und das Bewußtsein dieser Einheit wecken und beleben, Duldung, Harmonie und Liebe unter allen Staatsangehörigen jedwelcher kirchlichen Farbe begründen, und somit zur Erhaltung der Grundpfeiler des Staatswohles wesentlich beitragen. Nur wer sich zuerst als Glied des größeren Gottesreiches betrachtet und erkannt hat, nur der ist wahrhaft fähig, in eine positive Religion, — in das Christenthum eingeführt zu werden; nur er erkennt den Gehalt, den Werth und die Bedeutung dieser höchsten, einzigen Religion; nur er erfährt und fühlt sie als die Religion des Herzens, der Liebe; nur er findet sie als die vollendetste Religion der Vernunft und des Geistes. Dahin den Menschen zu führen, das sind wir ebenso seiner Würde, wie seiner Seligkeit schuldig. — Auch der übrige Lehrstoff der Schulen wurde erweitert und eine geistbildende Methode trat überall an die Stelle der bisherigen, meist nur mechanischen Unterrichtsweise. Die Zahl der Unterrichtsstunden für jeden Lehrgegenstand wurden nach wohlberechnetem Plane mit alleiniger Rücksicht auf den Werth als Bildungs- und Vorbereitungsmittel festgesetzt. Die alten Sprachen in den Gelehrtenschulen traten in die ihnen angemessenen Schranken zurück; griechische Philosophen und Dichter ergänzten den Ausfall des griechischen alten Testamentes. Das für jeden Staatsbürger Wissenswürdige, mithin außer Lesen, Rechnen, Schreiben und confessioneller Religion wurde das Geeignete aus dem großen Bereiche dessen, was man unter dem Namen Realien begreift, dann eigentliche Sprachlehre (mit Orthographie, Uebungen im schriftlichen Ausdrucke, allgemeine Religions- und Gesanglehre in den Lehrplan für die Elementarschulen aufgenommen. Um für einen hiernach zu ertheilenden zweckmäßigen Unterricht die passenden Individuen zu bekommen, erhielt gleichzeitig das bisherige Schullehrerseminar zu Idstein eine vollkommen entsprechende Umgestaltung; es wurde sowohl für Evangelische als für Katholiken bestimmt, mit Lehrern besetzt, welche sich unter Denzel und Pestalozzi vorgebildet hatten, und erhielt in dem bisherigen Professor am Casimirianum zu Coburg, Hrn. Dr. Gruner, († im Jahre 1844) im Anfange einen Vorsteher, der mit der lebhaftesten Idee für einen höheren Elementarunterricht Willen und Kraft verband, dieselbe ins Leben zu führen.

Sch., durch die Ernennung zum Oberschul- und Kirchenrath nach Vollendung des ihm übertragenen Geschäftes ausgezeichnet, hatte lange Jahre das Glück, die Schöpfung, an deren Entstehen er den wesentlichen Antheil hatte, vor seinen Augen sich entwickeln und heranblühen zu sehen, und selbst zur Förderung derselben noch lange mitzuwirken. Ja, seit dem Jahre 1820 war er das einzige Mitglied der Herzogl. Landesregierung, welches das gesammte Schulwesen, nach seiner technischen Seite, zu überwachen hatte. Außerdem war er zugleich Mitberather und Mitarbeiter in der Section für die kirchlichen Angelegenheiten der Evangelischen bei der Regierung, und hatte als solcher unter Anderem das Verdienst, zur Vereinigung der beiden bis dahin getrennten protestantischen Kirchen im Herzogthum Nassau in Eine evangelisch-christliche mitgewirkt zu haben. Diese Vereinigung erfolgte, nachdem ihr einige Synodalsitzungen von zahlreich berufenen Geistlichen beider Bekenntnisse zu Idstein vorausgegangen waren, durch die definitive Genehmigung der Beschlüsse derselben von Seiten Sr. Herzogl. Durchlaucht im höchsten Edict vom 11. Aug. 1817.

Die langjährigen Bemühungen Sch's. für das evangelische Kirchenwesen Nassaus und sein rühmlicher Diensteifer als Prediger und Seelsorger zu Wiesbaden erhielten ein ausgezeichnetes Anerkenntniß durch die Ertheilung des Diploms als Doctor der Theologie welches ihm unterm 6. April 1829 von der theologischen Facultät zu Göttingen ausgefertigt wurde.

Es ist ein seltenes Loos eines Sterblichen, zu so allgemein wichtigen Unternehmungen berufen zu werden, wie es bei dem Verblichenen der Fall gewesen; aber weit seltener noch ist die süße Genugthuung für den redlichen Arbeiter als Lohn eines mühevollen Lebens, bei den Zeitgenossen Anerkennung zu finden und sein Wirken mit beifallswerthem Erfolge gekrönt zu sehen.

Sch. hat sich dieses zweifachen Glückes in vollem Maße zu erfreuen gehabt. Das Bewußtsein hievon verschönerte den Abend seines Lebens, und ließ ihn auch unter den schmerzlichsten Leiden, die ihm noch später beschieden waren, nicht ohne erhebende Seelenruhe.

Im Februar 1830 befiel ihn eine schwere Krankheit, und das hartnäckige körperliche Uebel, ein Hämorrhoidalleiden, dessen Verschlimmerung bei aller angewandten Mühe geschickter Aerzte nicht aufzuhalten war, griff um so leichter und tiefer ein, je mehr die natürliche Folge des Alters, zunehmende Körperschwäche, sich einstellte, und führte nach einem neuen sehr starken Anfalle im Spätsommer d. J. unter den schmerzlichsten Leiden mehrer Wochen die irdische Vollendung des reichbegabten Geistes am 13. Sept. herbei.

Scherr (Ignaz Thomas). Der Name dieses Mannes ist theils durch die seit länger als einem Jahrzehend geleitete, und auch in Deutschland bekannt gewordene Zürcherische Schulreform, theils durch mehre Schriften zur Kenntniß des pädagogischen Publicums gekommen.

Scherr ward am 15. December 1891 zu Hohenrechberg im Königreiche Würtemberg geboren, wo sein Vater katholischer Schullehrer war. Schon in früher Jugend genoß er, seinen eigenen Aussagen nach, guten Unterricht in Sprachen und Musik, und zeigte besonders Neigung für das Elementarschulfach. Im Jahre 1818 besuchte er die unter Leitung des Dr. M. Jäger stehende Taubstummenanstalt in Gmünd, um mit der

Methode des Taubstummenunterrichts sich bekannt zu machen, und nachdem er ein halbes Jahr lang als Elementarlehrer in einer Dorfschule thätig gewesen war, wurde er im Jahre **1821** als Taubstummenlehrer nach Gmünd berufen, worauf er mit Unterstützung der Regierung eine Reise nach Baireuth unternahm, um die Graefersche Methode genauer kennen zu lernen. Als später mit der Taubstummenanstalt in Gmünd ein Blindeninstitut verbunden worden war, versuchte er sich mit Glück auch im Blindenunterrichte, und dies gab Veranlassung, daß er einen Ruf als Oberlehrer an das Blindeninstitut in Zürch erhielt, dem er auch zu Anfange des Novembers **1825** folgte. Aus seinem bisherigen Wirkungskreise nahm er das Lob eines talentvollen, fleißigen, tüchtigen und sittlichen Lehrers mit.

In Zürch trat er, angezogen durch den einfachen Cultus und das Logische des kirchlichen Lehrbegriffs, zur reformirten Kirche über. In seiner neuen Stellung mit Eifer thätig, bewirkte er die Verbindung eines Taubstummeninstituts mit der Blindenanstalt. Aber auch die Verbesserung der Schulen überhaupt glaubte er auf practischem Wege zu befördern, namentlich durch Einführung einer bessern Lehrart für den Schreib-, Lese- und Sprachunterricht, die, ohne neu zu sein, den in Deutschland erzielten Fortschritten in der Methodik dieser Lehrfächer sich anschloß. Zunächst wurde die neue Methode in zwei Landschulen eingeführt, und im Jahre **1830** ließ Scherr die von ihm für den Elementarunterricht im Sprechen, Schreiben und Lesen bearbeitete Stoffsammlung als Lesebücher für die Volksschulen drucken. Es erschienen drei solcher Lesebücher und eine Anleitung für den Lehrer, welche das Verfahren bei der Behandlung dieses Stoffes angab. Sch. geht von der Ansicht aus, daß der elementarische Sprachunterricht sich an die im elterlichen Hause bereits erworbene Sprachfertigkeit anschließen und vom Sprechen zum Schreiben und Lesen fortschreiten müsse; der Lese- und Schreibstoff aber soll sich an die Sprachlehre so anschließen, daß das Wesentliche dieser weniger in trocknen Regeln, als durch lebendige Beispiele zur Erkenntniß des Schülers kommen kann.

Obgleich Sch. seit seinem Eintritte in die Schweiz die Verhältnisse seines neuen Heimathlandes kennen zu lernen bemüht gewesen war, so hatte er doch bis zum Jahre **1830** öffentlich kein Wort darüber gesprochen. Das Letztere that er erst, als am Ende des gedachten Jahres die Bewegung im radicalen Sinne eine neue Ordnung der Dinge begründete und er **1831** durch Ankauf und Verheirathung Bürger zu Stadel und Cantonbürger geworden war. Seit dem Jahre **1831** sprach er öffentlich für eine durchgreifende Schülverbesserung und über andere Angelegenheiten des Cantons, wurde im Sommer **1831** von dem großen Rathe in den Erziehungsrath gewählt und mit dem Entwurfe eines neuen Gesetzes zur Organisation der Volksschulen beauftragt. Von da an war er der hauptsächlichste Leiter und Beförderer der Volksschulreform, zumal als er **1832** zum Director des neuerrichteten Seminars in Küßnacht ernannt wurde, aber er ward auch der Gegenstand vieler Angriffe. Durch seine Theilnahme an politischen Zeitungen, durch sein engeres Anschließen an die herrschende Partei der Radicalen und durch die seit **1835** besorgte Herausgabe des „Pädagogischen Beobachters," einer politisch-pädagogischen Wochenschrift, worin er auch die Universität angriff, gerieth er in zahlreiche Streitigkeiten, die er nicht ohne Geschick und mit großem Selbstvertrauen führte.

Erneuerte Angriffe auf ihn und die Schulreform, der man besonders Vernachlässigung der religiösen und gemüthlichen Ausbildung und einseitige Beförderung der Verstandesrichtung zum Vorwurfe machte, ferner die zwischen ihm und dem Bürgermeister Hirzel entstandenen Mißverhältnisse, so wie die Beschränkungen, von denen er seine Wirksamkeit als Seminardirector durch projectirte Anstellung eines Cantonal-Schulinspectors bedrohet sah, bewog ihn, im Jahre **1836** um seine Entlassung aus dem Erziehungsrathe und vom Seminar zu bitten; doch wurde sein Gesuch vom großen Rathe abgelehnt. Neue Kränkungen, namentlich in Folge seines Streites mit dem Prof. Dr. Bluntschli in Zürch, veranlaßte ihn, im Jahre **1837** sein Gesuch um Entlassung zu wiederholen; auch wurde dasselbe nach heftiger Discussion vom Erziehungsrathe genehmigt, vom großen Rathe jedoch abermals verworfen, worauf eine Verständigung zwischen S. und der neuen Seminar-Aufsichtsbehörde erfolgte.

Als durch die im Frühjahre **1839** beschlossene Berufung des Dr. Strauß als Professor der Dogmatik nach Zürich, zu welcher S. aus Ueberzeugung mitwirkte, die lange im Stillen vorbereitete Reaction gegen die Herrschaft der Radicalen zum vollen Ausbruch kam, hatte S. während der nun folgenden Unruhen durch Verumglimpfungen, Schmähungen und Drohungen viel zu leiden. Zunehmende Kränklichkeit und vorzüglich ein ihm Besorgniß erregendes Gehörleiden nöthigten ihn, im Mai **1839** einen dreimonatlichen Urlaub zu nehmen. Er begab sich mit seiner Familie auf ein in der Nähe von Constanz gelegenes „Untere Hochstraße" genanntes Landgut. Als er sich mit Ablauf seines verlängerten Urlaubs anschickte, um die Mitte des Octobers nach Küßnacht zurückzukehren, erhielt er unterm **10.** October die officielle Nachricht, daß, nach einem Beschlusse des Erziehungsrathes, sein Wiedereintritt als Seminardirector unter den obschwebenden Verhältnissen unmöglich und seine Stelle bereits provisorisch besetzt sei. Als Grund seiner wenige Tage nachher erfolgten förmlichen Entlassung wurde vom Erziehungsrathe der entschiedene Widerspruch angeführt, in dem seine Wirksamkeit mit der öffentlichen Meinung und mit den Ansichten der großen Mehrheit des Züricherischen Volkes stehe. Da er sich durch diesen Beschluß des größten Theils seines Gehaltes beraubt sah, so ergriff er dagegen Recurs an den Regierungsrath und behielt sich nöthigenfalls den Rechtsweg vor, weil man ihn, obgleich kein gegründeter Tadel gegen ihn vorliege, zwar seiner Amtsfunctionen entheben, nicht aber, da er lebenslänglich angestellt sei, seines Gehaltes berauben könne. Erst zu Anfange des Februars **1840** erfolgte die Abweisung des Recurses unter dem Vorwande, daß zwar kein Vergehen, aber doch ein „moralisches Verschulden" von Seiten Scherr's vorliege und die Stelle eines Schuldirectors nirgends als eine lebenslängliche bezeichnet sei. Hierauf schlug S. den Rechtsweg ein, und nach langer Discussion wurde ihm am **1.** Oct. **1840** im großen Rathe eine Abfindungssumme von **4400** Franks zugesprochen, welche

der Besoldung von zwei Jahren entspricht. Bereits im Mai **1840** hatte sich S. nach Sonnenberg bei Winterthur gewendet und nachher daselbst eine kleine Lehranstalt eröffnet. Am **12.** Sept. **1841** überreichte eine Deputation dem gewesenen Seminardirector S. eine große goldene Medaille mit der Aufschrift: „Ignaz Thomas Scherr's Verdiensten um die Zürcherischen Volksschulen, seine Verehrer und Freunde." Die dieser Denkmünze beigegebene Adresse ist abgedruckt in der Allgem.-Schulzeit. **1841.** S. **1320.**

Beachtenswerth ist, was Gräfe in der unten zu nennenden Abhandlung u. s. w. als ein Bild von Sch's. Character, seinen sonstigen geistigen Eigenschaften und seiner Ansicht entwirft (S. Allg. Schulzeitung **1840** Nr. **55, 56**). Alle einzelnen Züge vereinigen sich ungefähr dahin: Sch. ist unbestreitbar ausgezeichnet durch unermüdliche Thätigkeit, unerschrocknen Muth, Offenheit, Redlichkeit und sittlichen Character; dabei aber ist er nicht frei von Starrsinn und Hartnäckigkeit im Festhalten seiner Ansichten und Pläne, von einem zuweilen in Anmaßung und Hochmuth ausgehenden Selbstgefühle, von einer gewissen Unduldsamkeit gegen Andersdenkende und von Streitsucht, die ihn oft leidenschaftlich und befangen macht. In Bezug auf die Universität und die Kirche maßte er sich ein Stimmenrecht an, das in seiner Bildung, in seinen Kenntnissen und in seinem Berufe nicht begründet war. — Als Seminardirector hat er in mehr als einer Hinsicht ausgezeichnet gewirkt, obschon seine pädagogische Bildung nicht immer die rechte Tiefe hat. — Seiner religiösen Ueberzeugung nach gehört er zu den Ultrarationalisten, und von der Kirche und ihren Dienern hat er mitunter eine zu geringe Meinung. Die Bedeutnng des Positiven im Christenthume, sowie die der Kirche hat er bisher nicht genug gewürdigt. — Als Schulreformator hat er durch Entschiedenheit der Ansicht, Energie im Handeln, rastlosen Eifer und Zähigkeit in der Ausführung einmal gefaßter Pläne und durch die Kraft, seine Umgebungen zu beherrschen, sich ausgezeichnet und Ruf erworben, und er würde ohne den Mangel einer gründlichen Einsicht in die Pädagogik, in die Lehren der Geschichte und in die Bildungsbedürfnisse des Volks, sicher ein Schulreformator gewesen sein. Sein Hauptbestreben bei der Schulreform ging dahin, die Volksschule zu einer von der Kirche völlig unabhängigen Anstalt im Staate, die Lehrer zu einer auch politische Wichtigkeit erlangenden und engverbundenen Corporation zu machen und den Unterricht nach den neuen methodischen Grundsätzen einzurichten, besonders aber den Religionsunterricht auf streng rationalistische Grundsätze zurückzuführen.

Als pädagogischer Schriftsteller ist Sch. sehr thätig gewesen, ohne neue Ansichten zu entwickeln. Außer mehren Streitschriften nennen wir hier den schon oben erwähnten „Pädagogischen Beobachter" für Eltern, Lehrer und Schulvorsteher, eine Zeitschrift, welche blos für den Canton Zürch und die Schweiz berechnet ist und mehr einen pädagogisch-politischen Character hat.

Scherr's übrige Schriften beziehen sich fast alle auf den Sprachunterricht im weiteren Sinne. Durch seine schon genannte „Elementarsprachbildungslehre (Zürch **1831**) hat er die Schreibleselehrart und den elementarischen Sprachunterricht, wie sie in Deutschland seit einigen Jahrzehnten ausgebildet worden sind, und durch seine von einer besondern Gebrauchsanleitung für den Lehrer begleitete „kurzgefaßte deutsche Schulgrammatik für die oberen Classen allgemeiner Volksschulen" (Zürch **1834**) die Sprachansichten Becker's in die schweizerischen Volksschulen einzuführen gesucht.

Im Jahre **1835** erschien von Scherr ein Lesebuch für den häuslichen Kreis und für höhere Volksschulen unter dem Titel „der Bildungsfreund," welches, nur für schweizerische Schulen bestimmt, es sich zur Aufgabe macht, den republicanischen Sinn in der Jugend anzuregen. Diese Tendenz hat vorzugsweise die Auswahl der Stücke an die Hand gegeben, und sie ist es auch, welche dem Buche in so vielen Schulen der Schweiz Eingang verschafft hat, daß schon im Jahre **1837** die **2500** Exemplare der ersten Auflage verkauft waren und eine neue Auflage nothwendig wurde. Sonstige Vorzüge hat das Lesebuch vor seinen Vorgängern in Deutschland nicht, ja, es steht vielen von diesen in Hinsicht der Auswahl und Anordnung nach.

Das „erste Lesebuch für Elementarschüler," welches, wie die deutsche Schulgrammatik, von dem zürcherischen Erziehungsrathe als obligatorisches Lehrmittel genommen wurde, rührt in seiner dritten Auflage aus dem Jahre **1836** her. Es schließt sich in seinen beiden ersten Abtheilungen genau an die Sprachlehre an und erscheint da als völlig verfehlt. Zweckmäßiger ist die dritte Abtheilung, welche kleine Erzählungen und Parabeln zur Anregung der Bildung der Gemüthsanlagen enthält. Zu diesem ersten Lesebuche gehört eine Gebrauchsanweisung.

Die „genaue Anleitung zum Elementar-Unterrichte im Reden, Schreiben und Lesen," deren zweite Auflage **1837** erschien, ist nach Scherr's eigenen Worten als eine weitere Bearbeitung der Elementarsprachbildungslehre anzusehen, und der darin befolgte Lehrgang, welcher mit dem in den meisten der besseren Elementarschulen Deutschlands befolgten übereinstimmt, ist im Wesentlichen unstreitig sehr zweckmäßig. Mit ihr steht das als obligatorisches Lehrmittel in die Zürcherischen Volksschulen eingeführte Tabellenwerk (Wandtafeln für den Schreib-Leseunterricht) in Verbindung.

Die „realistischen und poetischen Sprachübungen für Volksschulen" kamen im Jahre **1838** in zwei Heftchen heraus. Sie bilden gewissermaßen eine Ergänzung der übrigen Schulschriften Scherr's über Sprachbildung. Für die Volksschule ist wenigstens das die poetischen Sprachübungen enthaltende Heftchen schwerlich geeignet, für den Privatunterricht wohl mehr. Der Verfasser wollte durch dasselbe zur Anregung der in der Masse des Volkes vorhandenen poetischen Anlagen beitragen und gleichsam in heiterem Sprachgefühle zur freien Aeußerung derselben locken. Es muß aber billig bezweifelt werden, ob durch solche völlig äußerliche und formelle Uebungen wirklich eine poetische Anlage angeregt werden könne.

Wir sprechen hiermit Urtheile Gräfe's aus, der, gegenwärtig Director der höheren Realschule in Karlsruhe, in der Allg. Schulzeit. sich über Scherr und die Zürcherische Schulreform weitläuftig verbreitet. Siehe Jahrgang **1840** Nr. **53—57.** „Ignaz Thomas Scherr und die Zürcher Schulreform. Ein

Beitrag zur neuesten Geschichte des Volksschulwesens und zur Kritik der pädagogischen Richtungen unserer Zeit." Noch ist auch hier die von Scherr selbst verfaßte Schrift anzuführen: „Meine Beobachtungen, Bestrebungen und Schicksale während meines Aufenthaltes im Canton Zürich." (4 Hfte. St. Gallen 1840.) In neuester Zeit gab Scherr heraus:

Leichtfaßliches Handbuch der Pädagogik für Lehrer, gebildete Eltern und Schulfreunde. Erster Band. Beobachtungen über den Entwickelungsgang des Menschenwesens, Mittheilungen aus der Geschichte der Erziehung und des Unterrichts, allgemeine Erziehungs- und Unterrichtslehre. Zürich, bei Orell, Füßli u. Comp. 1839. (2 Thlr.)

Eine ausführliche Beurtheilung dieser Schrift findet sich in der Allg. Schulzeit. 1840 Nr. 156—160. Der Verf. ist Dr. H. Gräfe. Das Resultat seiner Beurtheilung ist folgendes: „Kann man auch über das ganze Werk nicht durchaus günstig urtheilen, weil es die durch den Verfasser selbst erregten Ansprüche oft unbefriedigt läßt und dem Zwecke eines populären Handbuches für Volksschullehrer in vielen Partieen nicht entspricht, so wird es doch von denkenden Volksschullehrern, die über ihren nächsten Kreis einen Schritt hinaus gehen wollen, mit Nutzen gebraucht werden können, und diese werden mannigfache Anregungen zu eigenem Nachdenken über einzelne Theile ihres Berufes daraus schöpfen. Nur als Führer auf dem Gebiete der theoretischen Pädagogik möge Niemand das Buch betrachten."

Der 2. Bd. des Handbuches ist 1844 (Zürich, Zeh. 1½ Thlr.) unter dem Titel erschienen: „Der Unterricht in der Primärschule. Stufenmäßig geordneter, vollständiger Unterrichtsstoff für alle Lehrfächer und specielle directe Lehrmethode."

Noch verdienen genannt zu werden:

Scherr: Die Nothwendigkeit einer vollständigen Organisation der allgemeinen Volksschule, hergeleitet aus der zweckwidrigen Beschränkung des Unterrichts u. s. w. Zürich u. Winthur. 1841. (10 Ngr.) S. die „Pädag. Realenc." unter den Artikel: „Organisation des Schulwesens." Scherr, Th. Dr., freundlicher Wegweiser durch den deutschen Dichterwald für Gebildete außer dem Gelehrtenstande; zugleich ein Schulbuch für Lehrerseminarien, höhere Töchterschulen und für die obere Classen deutscher Realschulen und schweizerischer Secundarschulen. Winterthur, 1842. Druck und Verlag der Steiner'schen Buchh. IX. und 544 S. 8. — S. Rhein. Bl. 29. Bds. 1. Hft. S. 57 f. †.

Schiller (Joh. Christoph Friedr.) wurde nach neueren Nachrichten (s. Gustav Schwab's Biographie des Dichters) nicht am 10. sondern am 11. Nov. 1759 in dem Würtembergischen Dorfe Marbach geboren, seiner ersten Neigung zur Theologie entzogen und als Offizierssohn in die Carlsschule zu Stuttgart versetzt 1773, wo er bis 1780 Medicin studirte. Hier schrieb er seine erste wissenschaftliche Abhandlung: „Ueber den Zusammenhang der thierischen Natur des Menschen mit seiner geistigen," und wurde Regiments-Medicus mit 15 fl. monatlichem Gehalte. Widrige Verhältnisse und besonders der Zwang, welchen ihn der Herzog in Bezug auf seine Neigung zur Poesie auflegte, bewogen den jungen Dichter 1782 zur Flucht nach Mannheim. Sodann lebte er von 1782—83 in trüber Stimmung und einsam in Bauerbach bei Meinungen auf dem Gute der Frau von Wollzogen, dann wieder in Mannheim, in Leipzig und Dresden, bis er 1787 nach Weimar kam. Dies verließ S. und wurde Professor der Geschichte zu Jena 1789, tauschte aber auch diesen Wirkungskreis 1799 für immer wieder mit Weimar, wo er 1802 das Adelsdiplom des deutschen Kaisers (Franz) erhielt und am 9. Mai 1805 starb, nachdem die letzten 14 Jahre vielfach durch Krankheit getrübt und die heitre Kraft des Geistes oft gehemmt war.

Schiller ist der Lieblingsdichter der deutschen Nation. Unter seinen Gedichten zeichnet sich vor allen „die Glocke" aus, unter seinen Tragödieen verdienen namentlich Wilhelm Tell, die Jungfrau von Orleans und Wallenstein genannt zu werden. *) — Viele große Männer waren mit dem edlen Dichter befreundet und hatten oft nicht unbedeutenden Einfluß auf ihn, so: Göthe, Herder, Wieland, Wilhelm von Humboldt u. A. Schiller ist mehr Mann der Phantasie, Göthe Mann des Verstandes, oder Sch. mehr Herz, und Göthe mehr Geist. S. Hoffmeister's „Schiller's Leben, Geistesentwickelung und Werke" und die „Dichterfürsten," eine Abhandl. in den „Bl. f. liter. Unterhalt." Nr. 233—35. 1843. — Karl Grün: Friedr. Schiller, als Mensch, Geschichtschreiber, Denker und Dichter. Ein gedrängter Commentar zu Schillers sämmtl. Werken. Leipzig bei Brockhaus. 1844 in Heften. Schön ist, was über Schiller's frühen Tod Göthe zur schmerzerfüllten deutschen Nation sprach:

„Wir dürfen ihn wohl glücklich preisen, daß er von dem Gipfel des menschlichen Daseins zu den Seligen emporgestiegen, daß ein schneller Schmerz ihn von den Lebendigen hinweggenommen. Die Gebrechen des Alters, die Abnahme der Geisteskräfte hat er nicht empfinden; er hat als Mann gelebt und ist als ein verständiger Mann von hinnen gegangen. Nun genießt er im Andenken der Nachwelt den Vortheil, als ein ewig Tüchtiger und Kräftiger zu erscheinen; denn in der Gestalt, in welcher der Mensch die Erde verläßt, wandelt er unter den Schatten, und so bleibt uns Achill als ewig strebender Jüngling gegenwärtig. Daß er frühe hinwegschied, kommt auch uns zu Gute. Von seinem Grabe her stärkt uns der Anhauch seiner Kraft und erregt in uns den lebhaften Drang, das, was er begonnen, mit Eifer und Liebe fort- und immer wieder fortzusetzen."

Dieſterweg hat sich insofern als Biographen Schiller's gezeigt, als er in den Rheinl. Bl. (20. Bds. 2. Heft. 1839. S. 143 ff.) den Pädagogen den Geist des großen Dichters in einzelnen großen Aussprüchen entwickelt hat unter der Aufschrift: Schiller für immer. Auch Schulmänner werden wohlthun, wenn sie von Zeit zu Zeit zur geistigen Sonne Schiller's und Goethe's aufblicken, um daher Licht und Wärme zu nehmen.

Da in Goethe's und Schiller's Werken ein unerschöpflicher Born echter Weisheit und geregelter Lebensanschauung liegt, so hat ihn ein rühmlich bekannter Pädagog für höhere Schulen ausgebeutet und seinen Fund in folgender empfehlungswerthen Schrift mitgetheilt:

Goethe's und Schiller's Sentenzen und sentenziöse Gedichte, als Aufgaben f. deutsche Stylübungen in d. schriftl. Darstellung u. im mündl. Vortrage. Ein

*) S. Gustav Schwab: Schillers Leben in drei Büchern. Stuttgart bei Liesching 1841. S. 497 ff.

Hülfsb. f. Lehrer an Gymnasien, Seminarien u. Realschulen mit einer Einleit. als Vorwort von Dr. Otto Lange. Berlin b. Herrm. Schultze, 1842. (15 Ngr.).

Schinke (Joh. Christian Gotthelf) Doctor der Philosophie und Pastor zu Wedlitz und Wispitz in Anhalt-Köthen — starb vom Schlage getroffen am 20. Nov. 1839 im noch nicht vollendeten 57. Jahre seines Lebens. Er war geboren zu Querfurt am 21. Dec. 1782, und besuchte, um sich zur Universität vorzubereiten, die Stiftsschule zu Zeitz, auf der er vorzüglich unter Leitung des Rectors Müller und des damals als Conrector wirkenden Siebelis (Rect. in Bautzen) den Grund zu seinen weit ausgebreiteten Kenntnissen legte. Zu Ostern 1799 bezog er die Universität zu Leipzig, um sich dem Studium der Theologie zu widmen, betrieb aber auch nebenbei das Studium der classischen Sprachen. Am meisten suchte er sich durch häuslichen Fleiß zu bilden, und öfter als einmal äußerte er in seinem nachherigen Leben, daß er gerade diesem und dem Umgange mit gleichgesinnten Freunden das Meiste verdanke. Nach Verlauf des herkömmlichen Triennium's übernahm er eine Hauslehrerstelle, um sich, da er ohne väterliches Vermögen war, zu erhalten und fortzustudiren. Vier Jahre lang blieb er in solchen Verhältnissen. Im Jahre 1806 wurde ihm das Pastorat zu Wispitz übergeben und 1811 damit das Predigtamt zu Wedlitz verbunden. Während der 33 Jahre seiner öffentlichen Wirksamkeit besorgte er nicht blos die ihm obliegenden Berufsgeschäfte an seinen beiden Gemeinden mit der größten Pünktlichkeit und Gewissenhaftigkeit, sondern zeichnete sich auch durch Fleiß im Fortstudiren aus. Keine Erscheinung in der gelehrten Welt, welche seine Wissenschaft oder seine Lieblingsstudien betraf, entging seinem Blicke.

So ausgerüstet durfte er es wagen, selbst als Schriftsteller aufzutreten, sowohl als Mitarbeiter an größeren Werken, z. B. der Encyclopädie der Wissenschaften und Künste von Ersch und Gruber, als an kleineren. Außer einigen Predigten und Gelegenheitsschriften, welche er dem Drucke übergab, erwarb er sich einen Namen in der theologischen Welt durch seine „metakritischen Beobachtungen über die einzuführende neue preuß. Agende." (Leipzig, 1824), in der philogischen durch die Monographie: „Leben und Tod oder Schicksalgöttinnen im Lichte alterthümlicher, vorzüglich griech. Lehre und Kunst." (Ebendas., 1825). Sein Beruf als Geistlicher trieb ihn am meisten zum Studium und zur Bearbeitung der practischen Theologie. Wir nennen hier folgende von ihm herausgegebene Schriften, welche mehr oder weniger auf das Feld der Pädagogik hinüberstreifen. „Vollständige und geordnete Sammlung biblischer Denksprüche für Confirmanden mit der Archäologie der Confirmation." (Halle, 1825). Ebendas. (1826) sein Erbauungsbuch: „Jesus Christus oder das Evangelium in frommen Gaben ausgezeichneter deutscher Dichter," wozu er im Jahre 1831 einen Anhang: „Evangelische Geschichten und Reden in frommen Dichtergaben. Neustadt," lieferte. Eine unverdiente Kränkung zog ihm sein „Zacharias und Elisabeth." Wie soll das Kindlein heißen? Oder: Unsere Taufnamen mit ihrer Bedeutung, alphabetisch geordnet. Halle, 1827" zu, weswegen er auf die erlittenen Beleidigungen kein Wort erwiderte.

Unter zahlreichen Recensionen, die er in krit. Bl. lieferte, verdient insbesondere Erwähnung seine Beurtheilung des ersten Theils der Dinter'schen Schullehrerbibel A. T., über welche Dinter selbst im letzten Bande dieses Werkes S. 239 der Zugaben in einer Schluß-Anmerkung sich günstig ausspricht. Durch diese Recension war er dem Verleger der Dinter'schen Schrift bekannt, Hrn. Wagner in Neustadt a. d. O., geworden. Dieser übertrug ihm die Besorgung der zweiten Auflage der Schullehrerbibel A. T. nach des Verf. Tode. Im Geiste Dinter's lieferte er dieselbe in den Jahren 1834—1837, mit vielen Zusätzen und Berichtigungen ausgestattet. Zugleich ließ er in demselben Verlage „Dinters Ansichten und Bilder des Heiligen, Wahren und Schönen in 2 Bänden 1833" und „zwei zeitgemäße Christgaben, als Beilagen zum Umbau der vergleichenden Homiletik 1833 und 1834 erscheinen.

Durch die Bearbeitung der Schullehrerbibel hatte er sich überzeugt, daß der Sacherklärung zu wenig Raum in derselben verstattet sei; er suchte diesem Mangel abzuhelfen durch die Herausgabe seiner „biblischen Alterthumskunde in alphabetischer Folge." Als einen Vorläufer dieses Handbuches alles Wissenswürdigen aus den Hilfswissenschaften der Bibelerklärung, welches zugleich als Ergänzungsband zu Dinter's Schullehrerbibel dienen soll, erschien schon im Jahre 1835 in Neustadt eine dazu gehörende, mit mehrern Randvignetten ausgestattete Karte von Palästina, nebst 3 Beilagen zur Erläuterung und Erleichterung beim Gebrauche derselben, worauf 1836 das erste, 1837 das zweite, 1838 das dritte Heft der Alterthumskunde folgte.

S. bewies eine ungemeine schriftstellerische Thätigkeit und ausgezeichneten Fleiß. Selbst im hohen Sommer fand ihn die Morgenröthe schon unter seinen Büchern. Hier fühlte er sich wohl, hier fühlte er sich glücklich. Für rauschende Vergnügungen und Lustbarkeiten hatte er keinen Sinn; größere Gesellschaften suchte er nicht, denn er fand sich nicht wohl in denselben. Gern besuchte er seine Freunde in der Nähe, am liebsten sah er sie in seinem eigenen Hause, um sich mit ihnen über die neuesten literarischen Erzeugnisse zu unterhalten.

Schläger (Franz Georg Ferdinand). Dieser als Theolog und Pädagog hochgeachtete Gelehrte ist d. Z. Past. prim. und Sen. minist. zu Hameln. Er ward am 27. Juni 1781 zu Quickborn im Amte Dannenberg (Fürstenthum Lüneburg) geboren. Sein Vater, Johann Heinr. S., stand damals als Fähnrich beim Wenden'schen Landregimente, kam später als Amtsvogt und Zoll-Receptor nach Brackede, Amts Bleckede, und erhielt den Titel und Rang eines Premier-Lieutenants. Die Mutter unseres S., Justine Henriette, geb. Hoffmann, starb den 1. Sept. 1811. Aus dieser Ehe entsprangen 2 Söhne und 2 Töchter. Franz Georg Ferd. war das dritte Kind. Bis in sein 14. Jahr besuchte er die Dorfschule, welcher, wie er dankbar erwähnt, „der durch seine Würde, durch seinen religiösen Sinn ihm noch immer theure sel. Küster Mülle vorstand." Dieser gebrauchte ihn oft, seinen Dienst zu versehen. „Ich mußte" — läßt sich unser S. selbst vernehmen — „im Sommer die Betglocke und Kirchenuhr besorgen, oft auch seine Stelle beim Gesange in der Beichte vertreten. Daher weiß ich noch fast alle Melodieen der Choräle aus dem Ga-

dächtnisse. Verließ er einmal, um sich zu erholen, die kleine Schulstube, in die des Winters gegen **150** Kinder zusammengedrängt wurden, und aus der ein dicker Dampf durch eine geöffnete Scheibe des Fensters herausging, so erhielt ich die Aufsicht, und suchte durch des Küsters derben Stock mir Respect zu verschaffen. Im Sommer — fährt S. in seiner kurzen, höchst gemüthlich geschriebenen Lebensgeschichte fort — war ich oft ganze Tage bei dem Schäfer oder Kuhhirten, oder auf der Weide unter den Knaben, welche bei den Pferden sein mußten. Im Laufen, Springen, Werfen war ich gewöhnlich der Erste, und die gesammte Dorfjugend unterwarf sich meinem Willen; ich ließ die Knaben exerciren und hielt, von einem sehr glücklichen Gedächtnisse unterstützt, die gehörten Giebelreden von den Dachforsten, die ich erklettert hatte, herab, zur Belustigung der Bewohner des Dorfes. Oft schwebte mein Leben in Gefahr, aber Gott beschirmte mich. So wuchs ich, zu allen ländlichen Arbeiten von meinen Eltern gebraucht, unter den Augen des noch in gesegnetem Andenken stehenden Pastor Eisener, Pastor Reiche, welcher als Probst in Uelzen starb, und des Hrn. Pastors Dr. Heinrichs, jetzigen Superintendenten in Burgdorf, als freier Sohn der Natur auf." Im Jahre **1795** zu Ostern confirmirt, kam unser S. sofort auf die noch jetzt im Ruf stehende Domschule in Ratzeburg, wo Rieman Rector, Russwurm Conrector, Harnack Subrector, ausgezeichnete Lehrer waren. Er ward in die unterste Ordnung gesetzt. „Es ergriff mich," — erzählt er — „Kinder von **6—8** Jahren über mir zu haben, und mit Thränen beklagte ich meine Unwissenheit. Ich fing das Werk meiner Ausbildung mit allem Ernste an, lernte täglich ganze Seiten lateinischer Wörter, und war nie bei den Spielen zu finden. In den Ferien wiederholte ich und las für mich. Des Morgens **3** bis **4** Uhr verließ ich mein Lager, oft bin ich nicht zur Ruhe gegangen, sondern begnügte mich mit ein paar Stunden Schlafs auf dem Stuhle. Im Winter studirte ich bei der kalten Stube bis Mitternacht im Bette, erwärmte abwechselnd die Hände unter demselben, während die eine die Blätter des Buchs umschlug. Ich wohnte mit vier bis fünf Jünglingen in einem Zimmer, wo oft der Eine Clavier spielte, der Andere sich vorbereitete, und die Uebrigen disputirten. Daher stört mich das Geräusch bei meiner Arbeit noch jetzt nicht." Obgleich er von wohlhabenden und angesehenen Familien Freitische erhielt, als Chorschüler wegen seiner wohlklingenden Stimme ein größeres Stipendium empfing u. s. w., so traten doch bei der größten Einschränkung Zeiten ein, wo er drückenden Mangel litt. Einundzwanzig Jahre alt ging er, Michaelis **1801**, nach Göttingen, wo er sich den theologischen und damit verwandten Wissenschaften widmete. Nach einem Zeitraume von **3** Jahren verließ S. **1804** Göttingen und nahm, nach dem in Hannover den **21.** Sept. abgehaltenen examino praevio unter sehr vortheilhaften Bedingungen eine Hauslehrerstelle in Colbow bei Grabow im Mecklenburgischen an. Aber schon nach Ostern **1806** wurde er vom königl. Consistorio zum tentamen citirt, und gleich darauf von demselben dem Magistrate in Münden präsentirt, wo er am **1.** Oct. desselben Jahres als Stadt- und Garnisonprediger an der St. Aegidienkirche gewählt ward. Nach der am **19.** Dec. in der Neustädter Hofkirche in Hannover empfangenen Ordination begab er sich nach Münden, wo er am zweiten Weihnachtstage des genannten Jahres sein Amt antrat, jedoch erst — weil gegen **400** preuß. Gefangene in seine Kirche gelegt worden waren — den **1.** Febr. **1807** vom Superintendenten Dille eingeführt werden konnte. „Mit jugendlicher Kraft" — sagte er — „warf ich mich in mein Amt, und Gott segnete meine Arbeit. Mit Preis gegen den Allgütigen — setzte er hinzu — sehe ich auf die Zeit hin, wo ich von der Liebe der Mündenser getragen, die glücklichsten Erfolge meiner Bemühungen um meine Gemeinde, um das Schul- und Armenwesen der Stadt erfuhr." — Indessen machte seine erschütterte Gesundheit eine Veränderung seiner Verhältnisse nöthig, und es wurde ihm vom königl. Consistorio die Pfarrstelle in Lauterberg am Harz angetragen, die er auch annahm. Im Jahre **1815** am **20.** Aug. verheirathete er sich mit der Tochter des weil. Kaufmanns Röhling in Münden, Katharine Margarethe, und verließ, mit schwerem Herzen das ihm so theuer gewordene Münden, wo er fast **9** Jahre so Vieles erfahren, gelernt, gesehen hatte," und ward am **12.** Nov. **1815**, am **25.** Sonntage nach Trinitatis von dem Superintendenten Starke aus Harzberg in seine neue Stelle eingeführt. „Auch hier" — sind seine Worte — „auch hier segnete der Herr meinen guten Willen, und obwohl mehre Aufforderungen vom Aus- und Inlande mich von meinen lieben Lauterbergern, die mir so viele Beweise ihrer Ergebenheit schenkten, und nach einer Trennung von vielen Jahren noch schenken, trennen wollten: so konnte ich doch mich nicht entschließen, von so vielen Freunden so bald zu scheiden. In Lauterberg verlor er seine beiden ältesten Töchter. Den **8.** April **1819** wurde er von der königl. hannöver'schen Landwirthschafts-Gesellschaft in Celle mit dem Diplom eines ordentlichen und correspondirenden Mitgliedes, wie mit der großen silbernen Medaille mit dem Bildnisse Sr. Maj. des Königs überrascht. Die rauhere Luft des Harzes machte eine Veränderung seiner Lage wünschenswerth; er nahm daher die ihm angetragene Primariatstelle in Hameln an, wo er nun seit länger als **20** Jahren mit Segen wirkt.

Die Hauptfächer, worin S. gearbeitet hat, sind: pract. Theologie, Asketik und Pädagogik. Wir heben hier nur diejenigen seiner Schriften aus, die auf Pädagogik und Schulwesen Beziehung haben.

Kurzer Plan der Mädchenschule in Münden. Daf. 1801. Fortf. 1 u. 2, 1807 u. 1808. — D. Prüfungsfeier in d. Mädchenschule zu Münden am 5. Oct. 1808. Daf. — Fortf. d. Plans d. Mädchenschule u. s. w. Daf. 1809. — Fortf. u. s. w. Daf. 1810. 1811. 1812. — Fortgesetzte Nachrichten üb. d. höhere Mädchenschule in M. Daf. 1812. 1813. 1814. — Nachrichten v. d. Sonntagsschule in M. Daf. 1813. — Kurzer Plan eines interimist. höhern Knaben-Instituts in M. Daf. 1812. — Plan einer Industrieschule in M. Göttingen. 1810. — Fortges. Nachr. üb. d. Industrieschule. 1813. — Christoph Kalbhenn, d. Waisenvater; d. lieben Jugend zum Vorbilde aufgest. Heiligenstadt. 1822. — Ueber d. Werth u. nicht. Einfluß d. weibl. Bild. auf alle Verhältnisse d. weibl. Lebens u. s. w. Mit Anmerk. von J. Chr. Heyse u. s. w. Quedlinb. u. Leipz. 1825. — D. Hannoversche Schulfreund von J. 1828—1836. 9. Jahrg. — Was fordert d. Kirchen- u. Schulwesen im Königreiche Hannover? In einem Sendschreiben an d. hohe Ständeversamlung bescheiden beantwortet. Hannov. 1832.

Außerdem hat der Verf. eine Menge von Aufsätzen über pädagogische und schulische Gegenstände in verschiedenen Zeitschriften erscheinen lassen.

S. Universal-Kirchen-Zeit. u. s. w. Jahrg. 1837. Nr. 61.

Schlez (Joh. Ferdinand), Dr. Der um die Jugend- und Volksbildung durch seine zahlreichen Volksschriften so verdiente großherzogl. Hess. Kirchenrath Dr. Johann Ferdinand Schlez zu Schlitz ist am 7. Sept. **1839** daselbst mit Tode abgegangen. Geb. am **27.** Juni **1759** in dem Marktflecken Ippesheim in Franken, wo sein Vater Pfarrer war, empfing er den höheren Schulunterricht auf dem Gymnasium zu Windsheim, welches er während drei Jahren, von **1773—1776**, besuchte. Seinen academischen Curs machte er auf der Universität Jena, von Ostern **1778—1781**, wo er im Herbste d. J. (**27.** Nov.) seinem alten Vater förmlich beigesetzt wurde. Von hier gingen seine ersten schriftstellerischen Versuche aus, welche gleich Anfangs des Verfs. Beruf zum Volks- und Jugendschriftsteller so trefflich beurkundeten. Im Auslande lernte man ihn kennen und würdigen. Besonders war es der regierende Graf von Schlitz, Karl, genannt von Görtz, der ihm sein Wohlwollen schenkte und ihn im Jahre **1799** mit dem Rufe als Inspector und Consistorialrath nach Schlitz auszeichnete. Veranlassung gab die von Schlez herausgegebene Schrift: „Gregorius Schlaghart," welche dem Grafen sehr gefallen hatte. Im Febr. **1800** traf Schlez mit seiner Familie in Schlitz ein. Kirche und Schule bedurften in dieser Grafschaft einer thätigen Nachhilfe. Unser Schlez ließ es daran nicht fehlen. Auf den ausdrücklichen Wunsch des Grafen arbeitete er zuerst ein neues Gesangbuch aus, welches schon auf Pfingsten **1801** in den Kirchen und Schulen der Herrschaft gebraucht wurde. Trotz der spätern Territorialveränderungen ist dieses Gesangbuch bis auf den heutigen Tag im Gebrauche geblieben. Schon während des ersten Jahres seiner Niederlassung zu Schlitz erfuhr Schlez schwere Prüfungen des Schicksals; er verlor zwei Söhne in Einer Woche an der Bräune, und hatte nie wieder das Glück, männliche Erben zu erhalten. Eine treue, seiner würdige Theilnehmerin häuslichen Glückes und Mißgeschickes war seine Gattin Johanna, eine Tochter des Hofpredigers und Consistorialrathes Bauer zu Castell, mit welcher er seit **1793** verheirathet war. Mit dem neuen Gesangbuche war der Anfang nützlicher Verbesserungen gemacht; die übrigen folgten bald nach. Zunächst der so sehr nöthig gewordene Umbau der Kirche von Schlitz, welchen Schlez im Jahre **1807** nach seinem Plane zu Stande kommen zu sehen die Befriedigung hatte.

Auf die Vervollkommnung der Stadt- und Landschulen richtete er sein Hauptaugenmerk und zwar mit solch' einem günstigen Erfolge, daß die Schulen allmählig mit geschickteren und besser besoldeten Lehrern besetzt, brauchbarere Schulbücher eingeführt und geräumigere Lehrzimmer für den gemeinschaftlichen Unterricht eingeräumt wurden. Sein so sehr verbreiteter und bereits **1843** in der **14.** Aufl. erschienener „Denkfreund" ging aus den Bedürfnissen der obersten Knabenclasse der Schlitzer Stadtschule hervor. Ueberhaupt war S. ein Mann, der dem Leben angehörte und mit den Forderungen der Zeit und ihren mannigfachen Bedürfnissen Hand in Hand ging. So waren seine pädagogischen Schriften die Früchte seines Umganges und seiner thätigen Beschäftigung mit der Jugend, und wirklich sieht man es ihnen deutlich an, daß sie aus dem Leben für das Leben geschriebrn sind. Viel Gutes hat er mit dieser Gattung seiner Schriften gestiftet, und schon dadurch allein sich in der Literatur einen ehrenvollen Namen erworben.

Schlez war aber nicht blos Pädagog, Volks- und Jugendschriftsteller, sondern auch Dichter; seine Fabeln, seine Parabeln, seine in Almanachen zerstreuten Gedichte und andere poetischen Erzeugnisse haben ihm einen gegründeten Dichterruf verschafft, auf den er aber so wenig wie auf eine andere seiner hervorleuchtenden Eigenschaften jemals eingebildet oder stolz war. Im Gegentheil erkannte man stets in ihm den anspruchlosen, heitern und mit einer glücklichen Laune begabten Gesellschafter, der Scherz und Ernst sinnig mit einander zu paaren wußte. Von seinen Liedern sind mehre in den Volksgesang übergegangen, wie z. B. sein launiges „Dreschерlied," das im Göttinger Musenalmanach von **1787** erschien und in einer der Verbreitung neuer Poesieen eben nicht sehr günstigen Zeit, zur Epoche der französischen Revolution, sogar auf das linke Rheinufer drang und dort als Volkslied öfters gehört wurde.*) Auch das Vaterland erkannte, würdigte und belohnte seine Verdienste. Bei Begehung der Feier seiner funfzigjährigen Amtsführung verlieh ihm der jetzt regierende Großherzog von Hessen den Ludwigsorden. Andere ehrenvolle Auszeichnungen waren ihm bei dieser Gelegenheit sowohl, als auch bei früheren Veranlassungen zu Theil geworden. Er verdiente aber auch diese Auszeichnungen; denn sein rastloses Wirken gründete sich auf ein klares Erkennen der Zeit und ihrer Bedürfnisse, welche zu befriedigen, insofern sie dem Gebiete des Geistes angehörten, er so viele erfolgreiche Anstrengungen gemacht hatte.

Die Gabe, populär und angenehm zu schreiben, wie nicht weniger das seltene Vermögen, den gegebenen Stoff geschickt für den vorgesetzten Zweck zu benutzen, war ihm in hohem Grade eigen; und wie er davon im Interesse der Jugend- und Volksbildung Gebrauch gemacht hat, darüber mögen seine zahlreichen Schriften Zeugniß ablegen. Was er in der Grafschaft Schlitz schon lange im Kleinen geleistet hatte, z. B. die Bildung tüchtiger Schulcandidaten, fand erst zu einer spätern Epoche volle Billigung und allgemeine Nachahmung. Wie hätte es wohl anders sein können, da die Bildung des würdigen Lehrers und Predigers in eine so schöne Zeit fiel, in welcher die edelsten Früchte der deutschen Literatur zu ihrer vollen Reife gelangten.

Diese Andeutungen über des Verewigten Lebenslauf sind mitgetheilt von Dr. Wilh. Dieffenbach in der „Didaskalia" **1839.** Nr. **260.** Der **2.** „Nekrolog der Deutschen (Weimar, **1841. 2.** Th.) wie auch die „Allgem. Schulzeit." (Jahrg. **1840.** Nr. **200**) haben Biographien von ihm geliefert.

Pädagogische Literatur:

Dr. J. F. Schleze's Denkfreund. Ein Lehr- u. Lesеb. f.

*) Noch wollen wir von den beinahe 40 Druckschriften, welche S. hat erscheinen lassen, „die Geschichte des Dörfchens Traubenheim," „Hallo's glücklicher Abend," Der Volksschulfreund und Kinderfreund." (5. Aufl. 1843), „Den Oswald unter seinen Hausfreunden," Das Mildheimer Liederbuch" anführen.

evangl. Volksschulen, unter Mitwirk. d. Hrn. Dr. Barentin, Cannabich, Dieffenbach u. Dr. Weigand bearbeitet u. herausgeg. von C. L. Sackreuter, evagl. Pf. zu Raunheim a. M. 14. Aufl. Gießen, Heyers Verlag. 1844. XII. u. 500 S. gr. 8. (12½ Ngr.). Man sehe noch den von Sackreuter in d. Allgem. Schulzeit. 1843. Nr. 180 gegebenen Aufsatz, der die Aufschrift führt: „Ueber Schlez, dessen Denkfreund u. namentl. d. 14. Aufl. desselben, nebst Angabe einiger Hilfsmittel f. den veranschaul. Volksunterricht." Doch möchte Ref. nicht allen d. das. genannten Hilfsmitteln das Wort reden. Derf.: Der Kinderfreund. Ein lehrreiches Leseb. f. Volksschulen. Nach Fr. Eb. v. Rochow. Neu bearb. u. herausgeg. von Fr. C. A. Gräf, Diak. u. Lehrer zu Rudolstadt. 5. Aufl. Ebendas. 1844. 144 S. gr. 8. (7½ Ngr.). Kurze Darstellung der Länder- u. Völkerkunde nach Dr. J. F. Schlez, bearb. von J. G. Fr. Cannabich. (Beſ. Abdr. aus d. 14. Aufl. des Schlez. Denkfr.). Gießen b. Heyer. 1843. (7½ Ngr.). Schlez, J. F. Gregorius Schlaghart u. Lorenz Richard od. d. Dorfschulen zu Langenhausen u. Traubenheim. Ein Erbauungsb. f. Landschullehrer. 3., durchaus verb. Aufl. Nürnberg, 1813. (22½ Ngr.). Derf., Briefmuster f. d. gemeine Leben, beſ. f. Bürgerschulen. Neueste, wohlk. 7. Ausg. Heilbronn, Claß'sche Buchhandl. 1836. (11 Ngr.). Deſſ. Kl. A-B-C-Schule. Auswahl u. Umgestalt. d. gleichnamigen großen Wandfibel. Gießen, Heyer Vater. 1838. (15 Großfoliob. 1 Thlr. 5 Ngr.). Deſſ. Handfibel z. kl. A-B-C-Schule od. Wandfibel. Gießen, Ebend. 1838. (12 Pf.). Deſſ. Sittenlehre in Beispielen, ein Lesebuch f. Mädchenschule. 3. Aufl. Gießen. 1815. (25 Ngr). Deſſ. Hausbedarf aus d. Naturgesch. (Ist zugl. d. 3. Th. seines Handb. f. Volksschullehrer, welches ein Commentar üb. seinen Denkfreund ist). Gießen. 1820. (1 Thlr. 10 Ngr.). Deſſ. Parabeln; mit 1 Vign. 12. Gießen, Heyer, 1822. (20 Ngr.). Deſſ. Leitfaden b. ersten Unterr. in d. Religion. Heilbr. 1796. (2½ Ngr.). Deſſ. Geschichte d. Dörfleins Traubenheim. Gießen, Heyer. 1812. (1 Thlr. 15 Ngr.). Deſſ. kl. romant. Schriften, ein Leseb. f. Schulen. 2 Thle. Heilbr., Claß. 1802. (1 Thlr. 5 Ngr.). S. Natorp's kl. Schulbibliothek. 5. Aufl. Essen. 1820 u. Hergang's Handb. d. pädag. Literatur u. s. w. Leipzig, 1840.

Schleswig-Holstein. Die Herzogthümer Schleswig und Holstein stehen in Deutschland von Seiten des Schulwesens in einem großen Ruhme, so daß, besonders vor einigen Jahren, dieser und jener vorwärtsstrebende Pädagog und Pädagogiker dahin wanderte, ja selbst dahin gesendet ward, um das Schulwesen dieser Provinzen in Augenschein zu nehmen. Freilich wurden nicht von Allen erwünschte Resultate gewonnen. Man denke an den Dir. Diesterweg; Zerrenner dagegen ward befriedigt.

Die genannten Herzogthümer haben gegenwärtig **1754** Schulen in **359** Kirchspielen, wovon **1034** Schulen in **132** Kirchspielen auf Holstein, **720** Schulen in **227** Kirchspielen auf Schleswig kommen. Ungefähr bis zum Jahre **1825** hatten auch hier die Land- und Bürgerschulen dasselbe Schicksal, das sie in andern Ländern traf. Die Hauptsorge der Oberschulbehörden war den sogenannten lateinischen (gelehrten) Schulen zugewendet, die Forderungen an die Erziehung der Jugend, die dem gelehrten Stande nicht angehörte, waren so gering, daß der Schullehrer selbst nur wenig zu leisten brauchte, um ihnen zu entsprechen, und so lag es in der Natur der Sache, daß erstlich die Schullehrerstellen sehr schlecht besoldet waren, dann aber, daß die Lehrer wie das ganze Schulwesen entschieden unter der Aufsicht der Geistlichen standen. So lange die Lehrer selbst nicht höher standen, fiel es Niemand ein, in beiden Verhältnissen eine Unangemessenheit zu finden. Seit der Mitte des zweiten Jahrzehnds indessen ward die vom jetzigen Obersten v. Krohn in Verbindung mit den beiden ausgezeichneten Schulmännern Eggers und Hansen entworfene sogenannte „Wechselseitige Schuleinrichtung" zur Norm für alle Schulen der Herzogthümer erhoben und allenthalben eingeführt. Die schon angestellten Schullehrer mußten dieselben in der Normalschule zu Eckernförde erlernen, und wurden dabei einem eigenen Examen unterworfen, von dessen Ausfall Mancherlei abhängig ward. Das hatte nach allen Seiten hin eine bedeutende Bewegung zur Folge. Die älteren Schullehrer sahen sich genöthigt, auf der einen Seite bestimmte Principien über Unterricht und Schule sich zu entwickeln oder zu erwerben, auf der andern Seite in ihren Kenntnissen über den engen Kreis der bloßen Lehrgegenstände hinauszugehen; die jüngeren in dem damaligen einzigen Seminar (Tondern) wurden gezwungen, vor ihrem Abgang ein sehr strenges Examen zu bestehen, wie es früher nie der Fall gewesen. Der Schullehrerstand ward dadurch in verhältnißmäßig kurzer Zeit in eine Sphäre hinaufgerückt, die er bis dahin nie erreicht hatte; der Einzelne mußte tüchtig sein, um auf eine Anstellung Anspruch machen zu können. Die erste Folge hiervon war ein Hinzudrängen zu einem Stande, dem man fernerhin seine Bedeutung nicht mehr versagen konnte, und es entstand im Lande allmählig ein Schullehrerstand, der dem älteren, wie man ihn im Anfange dieses Jahrhunderts vorgefunden, kaum mehr ähnlich ist. S. Allgem. Schulzeit. **1843** unterm 18. Juni.

Dieselbe Schulzeitung (**1844**. Nr. 5) berichtet, daß im Schleswig-Holsteinischen das Turnen, welches gleich nach dem Befreiungskriege vielen Beifall fand, bald aber hier zwar nicht verboten, aber doch auch nicht gefördert wurde, wieder in Aufnahme gekommen. Die Regierung richtet bei öffentlichen Erziehungsanstalten, als den Seminarien, Gelehrtenschulen und Militärschulen, Turnplätze ein, und Privatgesellschaften und Vereine folgen dem Beispiele, gehen zum Theil weiter und voran.

Schlieben (v. Wilh. Ernst August), königl. sächsis. Kammerrath und Oberfeldmesser, starb am **11**. Sept. **1839** zu Dresden. Er war am **24**. Juli **1780** zu Dresden geboren, und durch Privatunterricht gebildet kam er in das adliche Cadettencorps, wo er sich durch hervorstechendes mathematisches Talent auszeichnete. Von **1799—1807** diente er als Officier in verschiedenen Verhältnissen, **1807** ward er zum Oberfeldmesser ernannt und **1814** zum Director der Kameralvermessung. Unter seiner Leitung sind die vielseitigsten kameralistisch-mathematischen Arbeiten vollzogen und verschiedene Karten einzelner Landestheile angefertigt, seinem lebendigen Eifer verdankt Sachsen die Begründung des statistischen Vereins, dessen Arbeiten allgemein geschätzt werden. Außerdem ist er Verf. einer Reihe von Schriften im Bereiche der Militärwissenschaften, Geographie und Statistik. Zu Leipzig **1809** bis **1811** erschienen der „Versuch einer Encyclopädie für die den Infanterieofficier nöthigen Wissenschaften" (**2** Bde.), **1811** „der selbstlehrende Feldmesser," dessen zweite Abtheilung erst **1836** herauskam; zu Altenburg **1816—1818** „die Elemente der reinen Mathematik" (**2** Bde.), **1817** „Situationszeichnenschule für Kameralisten, Oeconomen und Förster," in demselben Jahre „kriegsgeschichtliche Monographien aus der neuern Zeit" (**2** Bde.), **1821** das „Encyclopädische Lexicon

der Erd-, Land- und Feldmessung;" 1828—30 das „Lehrgebäude der Geographie" in 3 Bd.; zu Weimar 1835 u. 36 ein neues geographisch-statistisches Handlexicon aller Länder der Erde;" 1837 „die statistischen Aphorismen." Außerdem hat er an Ersch und Gruber's Encyclopädie, an Schütz Erdkunde und andern Werken Antheil genommen. In Anerkennung seiner Verdienste ist er von vielen gelehrten Gesellschaften zum Mitgliede ernannt worden. S. Intelligenzbl. d. Allg. Lit.-Zeit. 1839. Nr. 64.

Schlözer (August Ludwig von). Obschon dieser geistvolle Mann, der besonders in den drei letzten Jahrzehnden des vorigen Jahrhunderts durch seine historische und publicistische Wirksamkeit sich einen ausgebreiteten Ruhm erworben hat, nicht in die Reihen der Pädagogiker gehört, so hat doch seine schriftstellerische Thätigkeit auch Schriften für die Jugend producirt, die noch heute Aufmerksamkeit verdienen, aber mit Vorsicht gebraucht sein wollen. Wir werden davon weiter unten sprechen, vorher aber etwas Biographisches von dem merkwürdigen und viel bekämpften Manne mittheilen, das wir der neuesten, interessanten Characteristik entnehmen, welche Adolf Bock in Göttingen jüngst in folgender Schrift mitgetheilt hat: „Schlözer. Ein Beitrag zur Literaturgeschichte des achtzehnten Jahrhunderts." Hannover, b. C. F. Kius. 1844. (1 Thlr.)

S. ward am 5. Juli 1735 in Jagghausen, einem Dorfe im Hohenlohe-Kirchberg'schen, wo sein Vater Prediger war, geboren. Seine Kindheit hatte vielfache bittre Erfahrungru zu machen und er theilte das Schicksal vieler ausgezeichneter Männer, die bis zum reifern Alter mit Entbehrungen und ungünstigen Verhältnissen aller Art zu kämpfen hatten, um nachher desto abgehärteter und mit desto größerer Kraft aus dem Kampfe zu gehen. Dem kaum fünfjährigen Kinde starb der Vater und seine erste Erziehung verdankte es daher einem gutmüthigen, aber unbemittelten Großvater. Später besuchte der Knabe die Stadtschule zu Langenburg und Wertheim, wo er schon Talent mit Fleiß verbunden äußerte. Sammeln und Lernen war seine Lust. Im zehnten Jahre führte er schon sein Tagebuch, hob er alle empfangenen Briefe auf, sammelte er schon Anecdoten und Sprüchwörter und die sorgfältigsten Bücherverzeichnissen wurden angefertigt, worin schon der künftige Statistiker steckte. — Anfangs war der Knabe zum Apotheker bestimmt, da er aber tüchtig latein lernte, so kam dieser Plan nicht weiter in Rede und Schlözer blieb auf der Schule, indem er selbst schon anfing, Unterricht zu geben.

Sechszehn Jahre alt (1751) ging er nach Wittenberg, um nach dem Wunsche seiner Verwandten Theologie zu studiren. Er trieb hier anfangs Theologie und Philologie zugleich, ging sogar mit einer von scholastischen Grillen hinlänglich ausgestatteten Disputation, die ihm bei Gesner empfehlen sollte, 1754 nach Göttingen, um hier jedoch die geistlichen Bande allmählig zu lösen und zu rein weltlicher Wissenschaft überzugehen.

Um die Geldmittel für fernere Studien zu erwerben, ging S. auf seines Lehrers, Michaelis des Kirchenhistorikers, Empfehlung als Hauslehrer nach Schweden, zunächst nach Stockholm, dann nach Upsala (1755 bis 59). S. unterhielt auch hier immer noch mit schwärmerischer Seele den Gedanken, eine naturwissenschaftliche Reise nach dem Orient zu machen, den er schon früher gefaßt hatte. Diesen Gedanken im Auge behaltend, kehrte er 1759 nach Göttingen zurück. Hier hatte er bereits für seinen Plan einige hundert Dukaten Reisegeld gesammelt, als ein Antrag an ihn erging, dort Hauslehrer und Gehülfe des berühmten russischen Historiographen Müller zu werden. S. ging 1761 nach Petersburg ab. Die Abenteuer seiner Reise und seines dortigen Aufenthalts hat er selbst in dem ersten Fragment seiner Autobiographie beschrieben.*) Sein Aufenthalt in Rußland hatte den wohlthätigsten Einfluß auf ihn. Sein erstes Geschäft war die Erlernung der russischen Sprache, der funfzehnten unter denen, die er schon erlernt hatte. Er ward Schriftsteller in dieser Sprache, 1762 Adjunct und Prof. bei der Academie und Lehrer an der Rasumowskischen Erziehungsanstalt und trennte sich von Müller, der eifersüchtig sein Gegner ward. Jetzt bekam er dreimonatlichen Urlaub zu einer Reise nach Deutschland und verweilte hier hauptsächlich in Göttingen. Nach seiner Rückkehr blieb er noch 2 Jahre in Petersburg, dann kehrte er 1767 aufs Neue mit Urlaub nach Göttingen zurück, wo er bis zu seiner Ernennung zum ordentlichen Prof. der Politik blieb.

Eine Reise, im Jahre 1773 unternommen, ging nach Frankreich und war höchst einflußreich auf Schlözers ganzes wissenschaftliches Treiben. Dieser Reise nach Paris verdanken wir wahrscheinlich ein kleines Büchlein, das sogenannte „Reisecollegium," eine Anleitung, wie man Reisen einrichten müsse, namentlich wenn man die Länder nicht durchfliegen, sondern wirklich kennen lernen wolle. Es ist voll von ernsthaften und satyrischen Winken. Eine Hauptkunst ist ihm, klug zu fragen, wenn mau mit Fremden zusammentrifft, die antworten können und dürfen. Im Jahre 1781 machte S. eine Reise nach Italien. In Rom hatte er mit dem Papste eine lange Unterredung — knieend. Seine älteste Tochter, 11 Jahre alt, Dorothea, begleitete ihn.

Nach Göttingen zurückgekehrt, blieb S.'s Leben im ruhigen Flusse des academischen Wirkens. Im Jahre 1804 erhielt er vom Kaiser Alexander den Wladimirorden 3. Classe und ward geadelt. Seine schriftstellerische Thätigkeit übergehen wir hier, nur gedenken wir, daß er der schon erwähnten Tochter zu Liebe mehre Kinderschriften verfaßte, die manche pädagogische Beobachtung und manchen Kunstgriff enthalten, die indeß mit Vorsicht gebraucht sein wollen. Sie studirte Bergbauwissenschaft und promovirte in Göttingen rite zum Doctor der Philosophie.

Am Merkwürdigsten ist in Bezug auf Schlözer's Ansicht des Jugendunterrichts die „Vorbereitung zur Weltgeschichte für Kinder," ein Büchlein, das sechs Auflagen erlebte.**) S. setzt Kinder voraus,

*) Sein ältester Sohn, Christian, gab auch eine Lebensbeschreibung des Vaters unter folgendem Titel heraus: „A. L. v. Schl. öffentliches und Privatleben nach Originalurkunden u. s. w. beschrieben." 2 Thle. 1828. Jenes Fragment ist vorzüglicher.

**) Im Jahre 1834 erschien das originale und aller Beachtung werthe Büchlein zu Chur in der sechsten, vom Lehrer Röder umgearbeiteten Aufl. S. Hergang's Handb. der pädag. Literatur S. 250 und Desselben „Zehn Jahre aus seinem Schulleben" ꝛc. 1. Th. S. 143.

die schon Lesen und Schreiben lernten, Religionsunterricht hatten und im Rechnen, in der Geographie, Geometrie und Naturkunde einige Fortschritte machten. Dann will er den Unterricht in der Geographie und Naturkunde in Verbindung mit historischen und politischen Grundzügen fortgesetzt wissen. — Das Buch, welches etwa einen historisch-politischen Katechismus abgab, ward viel besprochen, namentlich wendete Basedow viel dagegen ein. Ein Fehler desselben bleibt allerdings, daß bei aller Umsicht, womit die meisten historischen und politischen Stoffe für das Kind zurückgelegt werden, die Gefahr stets nahe liegt, entweder zu viel Verstand und Urtheil bei jenem Alter vorauszusetzen, oder nur einseitig auf die Weckung desselben auszugehen; während Kinder eben so oft von Seiten der Phantasie beschäftigt sein wollen. Aber jedenfalls macht S. eine glückliche Ausnahme von den Gelehrten, die, während sie über Erziehung schreiben, keine Zeit haben, ihre eigenen Kinder zu erziehen, und während sie Moral vortragen, dieselben verwildern lassen. Das Büchlein beweist wenigstens, wie eifrig und ehrlich er seine Studien trieb. Was ihm als die Aufgabe seines Lebens erschien, wollte er auch seinen Kindern zu Gute kommen lassen.

An seinem Geburtstage, dem 5. Juli 1809, nahm S. durch ein merkwürdiges Umlaufsschreiben Abschied von seinen Freunden, worin er sich alle weitern schriftlichen Gratulationen verbittet, um der Gegenwünsche überhoben zu sein. Was er geahnt und gehofft hatte, ging bald in Erfüllung, er starb am 9. Sept. 1809.

Schluß. Ein Schluß ist im Allgemeinen die logische Ableitung eines Urtheils aus einem oder mehreren andern. Hier haben wir besonders zweierlei aus einander zu halten, nämlich analytische und synthetische Schlüsse.

Ein analytischer oder eigentlich logischer Schluß ist nur die Anwendung eines allgemeinen Urtheils auf einen besondern Fall. Betrachten wir z. B. den bekannten Schluß:

Alle Menschen sind sterblich: — Könige sind Menschen: — Also sind Könige sterblich —

so zeigt der letzte, oder der Schlußsatz, daß man von seinem Subjecte nur dasselbe aussagen könne, was von dem Subjecte des ersten Satzes gelte.

Besteht ein Schluß, wie z. B. der obige, aus drei Sätzen, so heißt er ein vollständiger oder förmlicher Schluß. Die beiden ersten Sätze, die Vordersätze, nennt man auch Prämissen; den dritten, der gewöhnlich mit „also, daher" beginnt, den Schlußsatz oder die Conclusion. Fehlt ein Vordersatz, wie im gewöhnlichen Leben oft, so heißt ein solcher Schluß ein Enthymem, z. B. Gelehrte sind Menschen, daher können sie irren. Von den beiden Vordersätzen heißt derjenige, welcher das allgemeine Urtheil enthält, und gewöhnlich zuerst gestellt wird, der Obersatz (propositio major); der andere aber, welcher die Unterordnung ausspricht und daher den Uebergang zur Schlußfolge bildet, der Untersatz (propositio minor) auch die Annahme (assumtio) oder die Unternahme (subsumtio). Da es ohne den Schlußsatz keinen Schluß giebt, weil nicht geschlossen wird: so kann und darf dieser bei einem Schlusse natürlich nie fehlen.

Oft theilt man nach dem Urtheile, welches der Obersatz enthält, die Schlüsse ein in kategorische, hypothetische und disjunctive.

In den gewöhnlichen Lehrbüchern der Logik wird von dem an sich richtigen Satze ausgegangen, daß in einem einfachen kategorischen Schlusse nicht mehr als drei Begriffe sein dürfen. Derjenige Begriff, welcher sich im Schlußsatze als Prädikat vorfindet, wird Oberbegriff (terminus major), der welcher im Schlußsatze als Subject vorkommt, wird Unterbegriff (terminus minor), derjenige endlich, welcher zwischen beiden Prämissen den Schluß vermittelt, indem er zwischen ihnen das Verhältniß angiebt, wird der Mittelbegriff (terminus medius) genannt. So sind z. B. in dem oben angegebenen Schlusse die drei Begriffe: „Mensch, sterblich, König" enthalten; „sterblich" ist der Oberbegriff, „König" der Unterbegriff, und „Mensch" der Mittelbegriff. Den Oberbegriff bezeichnet man auch, weil er im Schlußsatze Prädikat wird, mit P; den Unterbegriff, weil er im Schlußsatze Subject wird, mit S; den Mittelbegriff aber, der in dem Schlußsatze, dem er eben nur zur Vermittelung dient, ganz ausgeschieden ist, bezeichnet man mit M. Diese Bezeichnung dient zur Darstellung der sogenannten Schlußfiguren.

Schlußfigur nennt man nämlich die in einem Schlusse vorkommende Stellung des Mittelbegriffs im Verhältniß zu den übrigen. Ist der Mittelbegriff Subject des Ober-, und Prädcat des Untersatzes, so nennt man diese Stellung die erste Figur. Ist er in beiden Prämissen Prädicat, so stellt sich uns die zweite Figur dar. Ist er aber in den beiden Vordersätzen Subject, so haben wir die dritte; und ist er endlich im Obersatze Prädicat, im Untersatze Subject, so bildet dies die vierte Schlußfigur. Die drei ersten Figuren hat, so viel man weiß, Aristoteles erfunden, und die vierte fügte der berühmte Arzt Galen hinzu, die auch nach ihm die Galenische genannt wird. Diese Schlußfiguren werden nun mit jenen Buchstaben auf folgende Weise bezeichnet:

1)	2)	3)	4)
M — P.	P — M.	M — P.	P — M.
S — M.	S — M.	M — S.	M — S.

Diesen Figuren entsprechen folgende Schlüsse:

1) Alle Wissenschaften, welche den Verstand bilden (M). sind jedem Lernenden sehr zu empfehlen (P); — Die Logik (S) ist eine Wissenschaft, welche den Verstand bildet (M) — Also ist die Logik (S) jedem Lernenden sehr zu empfehlen (P).
2) Der wahre Christ (P) ist duldsam gegen Andersglaubende (M). — Der Fanatiker (S) ist nicht duldsam gegen Andersglaubende; — Folglich ist der Fanatiker (S) kein wahrer Christ (P).
3) Alle Körper (M) sind schwer (P) — Einige Körper (M) sind unsichtbar (S) — Folglich sind einige unsichtbare Dinge (S) schwer (P).
4) Alle Quadrate (P) sind regelmäßige Vierecke (M) — Alle regelmäßige Vierecke (M) sind Parallelogramme (S) — Folglich sind einige Parallelogramme (S) Quadrate (P).

Wenn man bei den Bedingungen der gewöhnlichen logischen Lehrbücher stehen bleibt, daß nämlich derjenige Satz, welcher das Prädicat des Schlußsatzes enthält, als Obersatz; und derjenige, der das Subject des Schlußsatzes enthält, als Untersatz gestellt werde:

so ergiebt es sich, daß außer diesen vier Schlußfiguren keine andern möglich sind. Aber diese Voraussetzungen selbst sind sonderbar, denn sie setzen den Schlußsatz, der doch erst gefunden werden soll, als bekannt voraus. Die Hauptsache, das Ableiten des Schlußsatzes aus den Prämissen, wird nicht gelehrt, und das, was gelehrt wird, bezieht sich nur auf das Aeußerliche, auf die Stellung der Urtheile, die im Ganzen gewonnen so ziemlich gleichgiltig ist.

Fast ebenso verhält sich's mit den sogenannten Schlußarten, die sich auf die Schlußfiguren gründen. Da die Urtheile in Hinsicht auf ihre Qualität (bejahende, verneinende) wie auf ihre Quantität (besondere oder particuläre, allgemeine oder generelle und einzelne oder singuläre) verschieden sein können: so hat man, je nach dem solche verschiedene Urtheile in dem Schlusse verbunden werden, neunzehn verschiedene Schlußarten herausgebracht, die man nun auch wieder mit verschiedenen Namen bezeichnet, z. B. Barbara, Celaret, Dariі u. s. w. Dr. Beneke, der auch hier als tiefdenkender Reformator sich zeigt, ist der Meinung, daß durch solche äußerliche Regeln nicht die Kunst zu denken, sondern die Kunst nicht zu denken, gelehrt werde. Darum wollen wir diese Sächelchen hier übergehen; wer darüber Belehrung wünscht, findet sie in Dr. Beneke's System der Logik, Th. I. S. 227—245.

Dagegen ist es nöthig, über das eigentliche Grundverhältniß der analytischen Schlüsse das Wichtigste kurz mitzutheilen.

Wenn wir schließen, setzen wir in einem gegebenen Urtheile an die Stelle des einen seiner Bestandtheile einen andern, und zwar auf Veranlassung eines zweiten Urtheils, welches ein Verhältniß angiebt zwischen dem Früheren und dem neuen Bestandtheile. In dem oben gegebenen Schlusse lautete das erste Urtheil: Alle Menschen sind sterblich, und der Schlußsatz hieß: Könige sind sterblich. An die Stelle von „Menschen" ist „Könige" gekommen und zwar auf Veranlassung des Urtheils: „Könige sind Menschen" und dieser Satz gab das Verhältniß zur Vertauschung dieser Begriffe an.

Eine solche Vertauschung (Substitution) kann nur eintreten, wenn der neue Bestandtheil weder an Umfang noch an Inhalt über den alten hinausreicht. Wäre dies der Fall, dann wüßte man ja nicht, ob das Darüberhinausgehende sich noch ebenso verhielte, oder ob es nicht geradezu entgegengesetzt sei.

Unter Umfang eines Begriffs versteht man die Gesammtheit des besondern Vorstellens, welches er umfängt oder unter sich hat. Den Umfang des Begriffs Thier bilden die Säugethiere, Vögel, Amphibien, Insecten, Würmer; den Umfang des Begriffs Viereck füllen die Quadrate, Rechtecke, Rhomben, Rhomboiden, Trapeze aus.

Unter Inhalt eines Begriffes versteht man Dasjenige, was der Begriff enthält, das ist, die Theilvorstellungen, welche er in sich schließt. Der Inhalt des Begriffs Thier sind die Theilvorstellungen: Lebendiges, Sinnliches, Vernunftloses. Der Inhalt des Begriffes Viereck die Vorstellungen: Ausgedehntes, Begrenztes, vierseitig.

Vergleichen wir Umfang und Inhalt, so finden wir 1) sie liegen nach entgegengesetzten Richtungen: der Inhalt nach oben oder zu den höhern Begriffen, der Umfang nach unten oder zu dem niederen Vorstellen hin; 2) beide müssen in derselben Begriffsreihe im umgekehrten Verhältnisse zu- und abnehmen. Je höher ein Begriff, desto größer sein Umfang, aber desto kleiner sein Inhalt; und so umgekehrt, je tiefer er liegt, desto geringer ist er an Umfang, aber reicher an Inhalt. Denken wir uns eine Reihe Begriffe, z. B. Lerche, Singvogel, Vogel, Thier, organisches Wesen: so finden wir, indem wir von dem niedrigsten (Lerche) bis zum höchsten aufwärtssteigen, daß der Umfang wächst, der Inhalt aber abnimmt, denn es müssen im Aufsteigen bei jedem höheren Begriffe ein oder mehre Merkmale von dem Inhalte fallen, wodurch dieser eben ärmer wird, dagegen gewinnen wir aber an Umfang. Der Begriff „Lerche" hat bei dem beschränktesten Umfange den reichsten Inhalt; dagegen ist der höchste von diesen Begriffen „organisches Wesen" an Umfang der weiteste, an Inhalt der ärmste.

Bei den verschiedenen Schlüssen kann nur die Substitution sich sowohl auf den Umfang oder die Sphäre, als auch auf den Inhalt oder die Materie beziehen. Man betrachte folgende Beispiele:

1) Alle Körper sind schwer; — Alle Luftarten sind Körper; — Folglich sind alle Luftarten schwer.
2) Einige Parallelogramme sind schiefwinklig, — Alle Parallelogramme sind Vierecke; — Folglich sind auch einige Vierecke schiefwinklig.

Beim ersten Schlusse ergiebt sich leicht eine Theilung des Umfanges, wodurch die Unterordnung des Begriffes. „Luftarten" unter den Begriff Körper möglich und schlußkräftig wurde. Dagegen findet beim zweiten Beispiele eine solche Unterordnung nicht Statt, denn die Sphäre des Begriffs „Viereck" ist eine umfangreichere als bei dem Begriffe „Parallelogramm." Der Begriff „einige Vierecke" sagt hier aber dasselbe, er ist nur ein anderer Ausdruck für den vorigen, oder eine andere Unterordnung im Denken oder eine Theilung des Inhalts.

Dr. Beneke ist der erste, der es klar gezeigt, daß hiermit das Wesentlichste der ganzen Schlußtheorie gegeben ist. „Wo irgend ein analytischer Schluß gefolgert wird, spricht er, muß er sich auf eine dieser beiden Substitutionen zurückführen lassen; und außer diesen Substitutionen geschieht in ihm nichts, wenigstens für die Schlußfolgerung als solche. Dabei braucht von keiner besondern Stellung, weder der Urtheile, noch der Begriffe in den Urtheilen, die Rede zu sein. Vielmehr kann es uns ganz gleich gelten, welches von zwei gegebenen Urtheilen, und in welcher Fassung, zum Grundurtheile, und welches zum Hilfsurtheile gemacht wird: der Schlußsatz ergiebt sich in dem einen wie in dem andern Verhältnisse ganz in derselben Beschaffenheit."

Vergleichen wir, um die Wahrheit des Gesagten bestätiget zu sehen, folgenden Schluß

Könige sind Menschen; — Alle Menschen sind sterblich; — Folglich sind Könige sterblich —

so finden wir, daß der Schlußsatz aus den beiden Prämissen eben so leicht und ungezwungen folgt, als bei

der zuerst angegebenen Stellung (siehe oben); daher haben auch manche Logiker (z. B. Krug) aus dieser Darstellung eine besondere Schlußfigur gebildet, nämlich

S — M — M — P.

Da alle analytische Schlüsse auf der Substitution eines Theiles an die Stelle des Ganzen — beruhen, so leuchtet von selbst ein, daß durch Schlüsse unser Denken nicht weiter geführt, oder daß dadurch nicht neue Wahrheiten gefunden werden können. Der Theil muß doch nothwendig im Ganzen enthalten sein, und setzen wir ihn an die Stelle des Ganzen, so gewinnen wir an Vorstellungsmaterial nichts, sondern verlieren eher.

Daß der Schlußsatz in den beiden Prämissen zusammengenommen enthalten sein müsse, wurde schon früher allgemein anerkannt; denn so weit er nicht in ihnen enthalten wäre, könnte er ja nicht daraus gefolgert oder geschlossen werden. Daß er aber auch in jeder einzelnen Prämisse für sich genommen, so bald wir sie ihrem ganzen Umfange nach lebendig vorstellen, enthalten ist, das zeigt zuerst Dr. Beneke in seiner „Logik als Kunstlehre des Denkens." Man nehme den Schluß:

Alle Körper sind schwer, — Alle Luftarten sind Körper, — Folglich sind alle Luftarten schwer.

Wer das Urtheil im Obersatze: Alle Körper sind schwer — der Wahrheit gemäß bilden will, muß alle Körper, also auch die Luftarten, in Beziehung auf das Prädicat „schwer" verglichen und gefunden haben, was der Schlußsatz ausspricht, daß die Luftarten schwer sind. Ebenso ist's mit der zweiten Prämisse. Denkt sich Jemand die Luftarten als Körper, mit allen den Merkmalen, die einem Körper zukommen: so muß er sie sich auch zugleich als schwer vorstellen und so hat er ebenfalls wieder den Schlußsatz mitgedacht. Durch den Schluß gewinnen wir also nicht an Vorstellungsmaterial, sondern nur „Sonderung des Ungesonderten und Aufklärung des verhältnißmäßig Unklaren."

Uebrigens kann man bei einem analytischen Schlusse allgemein bejahend nur vom Subjecte auf das Prädicat schließen, weil das Prädicat in der Regel der allgemeinere Begriff ist. Denn wenn ich Eisen habe, habe ich auch Metall; wenn ich Metall habe, muß es nicht gerade Eisen sein. Verneinend kann man vom Prädicate auf das Subject schließen, denn wenn Etwas kein Thier ist, kann es auch kein Vogel sein. Nur dann würde ein Schluß vom Prädicate auf das Subject möglich sein, wenn das Prädirat nicht mehr enthielte als das Subject, z. B. das Quadrat ist das gleichseitige, rechtwinklige Viereck; denn habe ich ein gleichseitiges, rechtwinkliges Viereck, so muß es auch ein Quadrat sein.

Die synthetischen oder zusammengesetzten Schlüsse können verschiedener Art sein. Es können mehre Verbindungen oder Verhältnisse, welche aneinander grenzen, in Eins zusammengefaßt; oder es kann innerhalb Einer Verbindung von einem Gliede auf das andere geschlossen werden, z. B. von dem Grunde auf die Folge; oder wir fühlen uns versucht, eine mangelhafte Verbindung der Glieder durch Schlüsse zu ergänzen.

Zu den zusammengesetzten gehören auch die hypothetischen und disjunctiven Schlüsse Im hypothetischen Schlusse wird von einem hypothetischen oder bedingten Urtheile ausgegangen, und man schließt 1) von der Wahrheit des Vordergliedes auf die Wahrheit des Hintergliedes, d. h. bejahend von dem Grunde auf die Folge. Diese Art zu schließen nennt man modus ponens oder Satzungs-Schlüsse. Dergleichen Schlüsse wären:

Wenn der Mond in den Erdschatten tritt: so wird er verfinstert. — Wenn die Luft kälter wird: so sinkt das Thermometer.

Oder zu einem förmlichen Schlusse ausgebildet:

Wenn in zwei Dreiecken alle drei Seiten gleich sind: so decken sie sich; — Nun sind in diesen beiden Dreiecken alle drei Seiten einander gleich — Folglich müssen sie sich decken.

Man kann aber auch verneinend von der Folge auf den Grund schließen, und die Weise nennt man modus tollens oder Aufhebungsschlüsse; z. B.

Wenn die Luft wärmer wird: so steigt das Thermometer; — Nun ist aber das Thermometer nicht gestiegen; — Also ist die Luft nicht wärmer geworden.

Oder:

Wenn die Welt keinen Schöpfer haben sollte: so mußte sie ohne Ursache entstanden sein; — Nun aber kann Nichts ohne Ursache entstehen; — Also läßt sich auch nicht glauben, daß die Welt keinen Schöpfer haben sollte.

Daß nun beide Schlußarten bejahend vom Grunde auf die Folge, und verneinend von der Folge auf den Grund, aber keine anderen etwa umgekehrten Schlußweisen möglich sind, ergiebt sich aus der nothwendigen Verbindung, in welcher Grund und Folge stehen. Ist der Grund, so muß auch die Folge sein; ist die Folge nicht, so kann auch der Grund nicht sein, denn wäre derselbe, so wäre mit ihm auch die Folge gegeben. Daher kann man nicht ohne Weiteres bejahend von der Folge auf den Grund schließen; oder genauer zu sprechen: von gleicher Folge auf gleichen Grund z. B.

Wenn ein Körper von Metall ist: so ist er schmelzbar — Dieser Körper ist schmelzbar; — Also muß er Metall sein —

denn es giebt viele Körper, die schmelzbar sind, ohne Metall zu sein. Wir können also wohl von dem Metalle auf seine Schmelzbarkeit, aber nicht von der Schmelzbarkeit auf das Metallsein schließen.

Ebenso wenig können wir verneinend von dem Grunde auf die Folgen schließen, z. B.

Wenn ein Körper von Metall ist: so ist er schmelzbar; — Dieser Körper ist nicht von Metall; — Also ist er nicht schmelzbar.

Es leuchtet ein, daß ein angeblicher Grund nicht Statt haben, die Folge aber doch, nämlich von einem andern Grunde her, wirklich sein kann.

Wollen wir einen hypothetischen Schluß prüfen: so müssen wir untersuchen, ob Grund und Folge im richtigen Zusammenhange stehen, und der Untersatz richtig untergeordnet ist.

Disjuntive Schlüsse nennt man diejenigen, welche einen disjunctiven Hauptsatz haben, folglich eine Eintheilung, die gewöhnlich durch „entweder — oder" bezeichnet ist, enthalten. Z. B.

Der Mond leuchtet entweder mit eigenem oder mit fremdem Lichte; — Nun ist es erwiesen, daß er mit eigenem Lichte nicht leuchtet; — Also muß er mit fremdem Lichte leuchten.

Man schließt bei ihnen von der Verneinung des einen Gliedes auf die Bejahung des andern, und die Richtigkeit dieses Schlusses beruht auf der richtigen Eintheilung des Obersatzes. Dabei wird freilich vorausgesetzt, daß beide Glieder einen directen Gegensatz bilden; wäre dies nicht der Fall, dann könnte auch der Schluß nicht richtig sein. Z. B.

Das Tanzen verdient entweder eine Belohnung oder eine Strafe; — Nun kann man nicht behaupten, daß es eine Belohnung verdiene; — Folglich muß es bestraft werden.

Hier ist die Eintheilung nicht richtig, denn es mangelt ein Theilungsglied; es müßte vielmehr heißen: Das Tanzen verdient entweder eine Belohnung oder eine Strafe oder keins von beiden. Diese Schlüsse werden häufig beim Disputiren angewendet, und sie sind geeignet, besonders wenn sie sehr zusammengesetzt sind, den Gegner leicht zu verstricken, zumal wenn die Entscheidung rasch erfolgen soll. Ein besonnener Denker, dem es um Wahrheit Ernst ist, wird sie lieber vermeiden.

Kommen mehr Theilungsglieder vor, so nennt man diese Schlüsse divisive. Nimmt man die Eintheilung: Mineralien sind theils Erden oder Steine, theils Metalle, theils brennbare Mineralien, theils Salze. Erkenne ich nun, daß ein Naturproduct zwar zu den Mineralien, aber nicht zu den Erd- oder Steinarten, noch zu den Metallen, noch zu den brennbaren Mineralien gehöre: so schließe ich, es müsse zu den Salzen gehören.

Wenn das Hinterglied eines hypothetischen Satzes disjunctivisch ist, und von der Verneinung der zusammengesetzten sämmtlichen Hinterglieder auf die Verneinung des Vorderglieds geschlossen wird: so nennt man einen solchen Schluß ein Dilemma oder einen gehörnten Schluß (syllogismus cornutus) z. B.

Wenn man behaupten wollte, daß die menschliche Seele sterblich wäre: so müßte man zeigen, daß sie Gott entweder nicht erhalten wollte, oder nicht erhalten könnte. — Nun läßt sich nicht beweisen, daß Gott die menschliche Seele nicht erhalten wolle; eben so wenig, daß er sie nicht erhalten könne. — Folglich läßt sich auch nicht behaupten, daß die menschliche Seele sterblich sei.

Von etwas veränderter Fassung ist folgendes Dilemma:

Wenn der Mond mit eignem Lichte leuchtete, so könnte er weder verfinstert werden, noch seine Lichtgestalt verändern; — Da er aber durch den Schatten der Erde verfinstert wird; da er auch in verschiedenen Lichtgestalten erscheint; — So kann er nicht mit eignem, sondern nur mit fremdem Lichte leuchten.

Das Dilemma dient zur Widerlegung falscher Annahmen und Hypothesen, indem es die Folgen erwägt, die jene ewigen Annahmen haben müßten. Dabei hat man, damit der Schluß richtig sei, auf Folgendes zu achten 1) daß die Verbindung von Grund und Folge richtig, 2) daß neben dem Disjunctiv-Verbundenen nicht noch ein Mehreres möglich, und 3) daß die Negation für alles in dieser Art Verbundene wahr sei. Ist diesen Forderungen vollständig genügt, dann führt uns diese Schlußverbindung, die vielfach von hoher Wichtigkeit ist, sicher zur Entscheidung; sie wird auch bei Streitigkeiten häufig angewendet.

Ein Epicherem (Epicherema) ist ein solcher Schluß, in welchen ein anderer, durch einen Nebensatz zu den Prämissen, verkürzt eingeflochten ist. Er ist also ein Doppelschluß, und kann auch in zwei förmliche Schlüsse aufgelöset werden. Z. B.

Das heilige Abendmahl ist ein Sakrament, weil es von Christo selbst eingesetzt ist; — Ein Sakrament soll man mit Andacht feiern; — Folglich sollst du das heilige Abendmahl andächtig genießen.

Der eingeflochtene zweite Schluß würde als förmlicher so lauten:

Eine feierliche Handlung, die von Christo selbst eingesetzt ist, ist ein Sakrament; — Das heilige Abendmahl ist eine solche von Christo selbst eingesetzte Handlung; — Also ist das heilige Abendmahl ein Sakrament.

Wenn mehre Urtheile so mit einander verkettet werden, daß das Prädicat des einen zum Subjecte des andern, entweder vorhergehenden oder nachfolgenden Urtheils gemacht, und dadurch eine Verbindung wie Grund und Folge hergestellt wird: so entsteht ein Schluß, welchen man Kettenschluß (sorites-, Häufel- oder Haufenschluß) nennt. Man unterscheidet zweierlei Art, 1) den gewöhnlichen oder ordentlichen Sorites, welcher von den untergeordneten zu den übergeordneten Begriffen fortschreitet, indem die Prädicate im nächstfolgenden Urtheile zu Subjecten oder Gründen werden, z. B.

Wer die Unwahrheit redet, verliert das Zutrauen Anderer; — Wer das Zutrauen Anderer verliert, schadet sich an seiner Ehre; — Wer sich an seiner Ehre schadet, hindert seine Wirksamkeit für das Gute; — Wer seine Wirksamkeit für das Gute hindert, betrügt sich um die edelsten Freuden; — Folglich betrügt sich der Lügner um die edelsten Freuden.

Man vergleiche auch folgendes Beispiel:

Die Lerche ist ein Singvogel; — Jeder Singvogel ist ein Vogel; — Jeder Vogel ist ein Thier; — Jedes Thier ein organisches Geschöpf; — Folglich ist die Lerche ein organisches Geschöpf.

2) Den umgekehrten Sorites, der auch von seinem Erfinder Goclenius, der Goclenianische heißt; er schreitet von den höheren Begriffen zu den niederen fort, indem das Subject des vorhergehenden Satzes zum Prädicat des folgenden gemacht wird. Auch läßt sich der gewöhnliche Sorites durch Umstellung der Sätze leicht in einen umgekehrten verwandeln. Man sehe folgende Beispiele.

Alles, was sich in Theile auflösen läßt, kann zerstört werden; — Alles, was wirklich zusammengesetzt ist, läßt sich in Theile auflösen; — Jeder Körper ist wirklich zusammengesetzt; — Alle Edelsteine sind Körper; — Folglich können alle Edelsteine zerstört werden.

Jedes Thier ist ein organisches Geschöpf; — Der Vogel ist ein Thier; — Der Singvogel ist ein Vogel; — Die Lerche ist ein Singvogel — Folglich ist die Lerche ein organisches Geschöpf.

Diese Art Schlüsse sind jedoch nicht gerade von

großem Nutzen, sie gehören mehr der Kunst als der Wissenschaft an, die dadurch weniger gefördert werden dürfte. Dr. Krug bemerkt übrigens, daß diese Schlußart schon sehr alt sei, und im Buche der Weisheit Cap. 6, 18—20 vorkomme. Hier empfehle der Verfasser die Weisheit durch folgenden Kettenschluß:

Wer die Weisheit achtet, läßt sich von ihr weisen; — Wer sich von ihr weisen läßt, hält ihre Gebote; — Wer ihre Gebote hält, führt ein heiliges Leben; — Wer ein heiliges Leben führt, ist Gott nahe; — Wer also die Weisheit achtet, ist Gott nahe.

Der letzte Satz bloß ist dort weggelassen, weil er sich als Schlußsatz aus den Vordersätzen von selbst ergiebt.

So suchte auch jener Franzose durch einen Goclenianischen Sorites zu beweisen, daß er der schönste Mann auf Erden sei; er schloß also:

Europa ist der schönste Theil der Erde; — Frankreich ist das schönste Land in Europa; — Paris ist die schönste Stadt Frankreichs; — Mein Zimmer ist das schönste in Paris; — Ich bin der schönste Mann in meinem Zimmer; — Folglich bin ich der schönste Mann auf Erden.

Hierher gehört auch folgende Anecdote: Wer sind Sie? fragte ein neuer Gutsherr den Sprecher, der ihn bei seiner Ankunft in Versen begrüßte. „Schulmeister Walk und Mitherr dieses Dorfs" war die Antwort. Wie so? fragte der Gutsherr. Nun antwortete Herr Walk, indem er seine Mitherrschaft durch folgenden Sorites bewies:

„Ich bin Herr der Kinder, — Die Kinder sind Herren der Mütter, — Die Mütter sind Herren der Väter des Dorfes; — Also bin ich Mitherr des ganzes Dorfes."

Gegen die Beweiskraft solcher Schlüsse möchte der Logiker so manches Erhebliche einzuwenden haben, auch wenn die Wahrheit der einzelnen Sätze zugegeben würde. Dies führt uns zu anderer Art von Schlüssen, nämlich zu Fehl- und Trugschlüssen. Fehlschlüsse (Paralogismen) unterscheiden sich von den Trugschlüssen (Sophismen) dadurch, daß jene unabsichtliche falsche Schlüsse, diese aber absichtlich zur Täuschung Anderer erfunden sind. Das Fehlerhafte des Schlusses kann in allen seinen Theilen enthalten sein: in den Prämissen, in der Consequenz und in dem Ausdrucke des Schlußsatzes. Ein falscher Schluß müßte entstehen, wenn der Mittelbegriff in den Prämissen in verschiedenem Sinne genommen wäre, z. B.

Wer böse ist, der muß bestraft werden; — Dein Finger ist böse (krank) — Also muß er bestraft werden.

Ebenso fehlerhaft würde es sein, von dem Einzelnen auf das Ganze zu schließen; denn hier kann keine Unterordnung, also auch kein Schluß Statt finden. Fehlerhaft wäre also folgender Schluß:

Viele Richter handeln ungerecht; — Cajus ist ein Richter; — Also ist Cajus auch ungerecht.

Ebenso fehlerhaft ist es, wenn man ungewisse Prämissen als gewiß aufstellt, dies nennt man eine Erschleichung (petitio principii) z. B.

Alles, was in der Bibel steht, ist Gottes Wort, also unumstößliche Wahrheit; — Daß Bileams Esel gesprochen hat, steht in der Bibel; — Also ist es unumstößliche Wahrheit.

Hier müßte erst gezeigt, aber nicht als wahr vorausgesetzt werden, daß Alles, was in der Bibel steht, göttliche Wahrheit sei. Vergleiche übrigens den Art. Beweis.

Bei dem Mangel an Consequenz oder der Zusammenfassung zum Schlusse spielt besonders der Sprachausdruck eine wichtige Rolle, indem man oft Einzelnes als Allgemeines darstellt. So z. B. in dem bekannten Schlusse:

Alcibiades ist nicht Sokrates, — Sokrates ist ein Mensch; — Also ist Alcibiades kein Mensch.

Hier hat man Verschiedenheit und Verschiedenheit in allen Stücken zusammengeworfen.

Endlich kann das Fehlerhafte sich auch im Schlußsatze befinden, wenn z. B. ein anderer Schlußsatz untergeschoben wird, als aus den Prämissen sich ergiebt. Falsche Schlüsse dieser Art werden Heterozetesen genannt, wo etwas Anderes gesucht wird. Dies geschieht z. B. bei dem Schlusse, welchen die Logiker „a non scire ad non esse" genannt haben, indem man hier vom Nicht-wissen auf das Nicht-sein schließt. Das Fehlerhafte solcher Schlüsse leuchtet von selbst ein.

— h.

Schlußkraft ist nicht sowohl die Kraft zu schließen, dafür sagt man lieber Schlußvermögen, sondern die Kraft des Schlusses selbst, d. i. seine Beweiskraft. Sie beruht darauf, daß der Schluß richtig ist.

Schlußvermögen. Wie der Mensch kein angebornes Gedächtniß, keine angeborne Vernunft hat, so besitzt er auch kein angebornes Schlußvermögen, d. i. Kräfte, Schlüsse zu bilden.

Schlüsse entstehen aus Urtheilen. Kommen nämlich im Bewußtsein Urtheile zusammen, welche so beschaffen sind, daß das Subject des einen Satzes das Prädicat des andern ist, so kann ein einfacher categorischer Schluß entstehen. Zu einem solchen Schlusse gehören die Begriffe, z. B. König, Mensch, sterblich; und je zwei und zwei bilden ein Urtheil, z. B. Der Mensch ist sterblich. Der König ist ein Mensch. Sind diese Begriffe und Urtheile in der menschlichen Seele gebildet, so ist auch in den hiervon zurückgebliebenen Angelegtheiten (Vermögen, Kräften) ein Schlußvermögen gegeben; und es wird seine Wirksamkeit äußern und einen wirklichen Schluß bilden, so bald diese drei Begriffe zum klaren Bewußtsein gesteigert und so lange in diesem Zustande ungestört erhalten werden, bis die Anziehung des Gleichartigen oder der Combinationsproceß (s. d. Art.) wirksam werden konnte.

Dieses ungestörte Zusammensein der Begriffe ist, wie für das Urtheilen so auch für das Schließen, das nur ein verdoppeltes Urtheilen ist, die nöthige Grundlage. Da aber ohne Urtheile und Begriffe kein Schluß möglich ist, und diese ohne die Thätigkeit des Combinations- (und Abstractions-) prozesses nicht entstehen können: so ist klar, daß dieser Prozeß die tiefste Grundlage für das Schlußvermögen bildet, und ein sogenanntes angebornes Schlußvermögen, das in der Seele auch gar nicht existirt, überflüssig gemacht wird.

Vor dem ersten Schlusse kann der Mensch noch nicht schließen; ist aber durch die Bildung der nöthigen Begriffe und Urtheile die Bedingung oder die Grundlage zum Schlusse gegeben: so kann dieser durch eine einzige Bewußtseinssteigerung aus jenem Begriffsvermögen entstehen, wie oben gezeigt wurde. Ist ein

Schluß wirklich gemacht worden, so bleibt auch von diesem Gebilde in der Seele eine Spur zurück, welche für künftige Schlüsse als Vorbildungsvermögen (s. Bildungsvermögen) wirksam werden kann.

Will der Lehrer die Schlußvermögen seiner Schüler bilden, so ist's nöthig, daß er erst für kräftige Begriffe sorge und diese zu Urtheilen steigere. Mit der Bildung dieser sind schon Bildungsvermögen zu Schlüssen gegeben. Daher ist es unumgänglich nothwendig, daß alle Antworten von den Kindern in ganzen Sätzen gegeben werden, damit die nöthige Klarheit im Urtheilen nicht Mangel leide. Außerdem aber gebe er den Kindern die Prämissen, (oder lasse auch diese von den Kindern aufsuchen) und führe die Kinder zur wirklichen Schlußfolge hin. Er wird daher auch absichtliche Uebungen im Schließen anstellen; besonders wird dies nöthig sein bei Kindern, deren Begriffsbildung schon vorgeschritten ist und die nun für höhere Denkentwickelungen gebildet werden sollen, also für Kinder oberer Elementarclassen. Dies kann geschehen in den sogenannten Denkübungen, die man in manchen Schulen wieder abgeschafft hat, (weil ja aller Unterricht Gelegenheit zum Denken gebe,) obgleich man sich ein Vierteljahrhundert hindurch von der Zweckmäßigkeit dieser Uebungen überzeugt hatte. Ist hierzu also keine Zeit in einer Schule, so kann das Nöthige beim Sprachunterrichte (die Spachlehre soll ja auch zugleich eine Denklehre sein) oder bei der Seelenlehre angeknüpft werden. Eine vortreffliche Anweisung dazu ist enthalten in folgendem Werke:

Versuch planmäßiger u. naturgemäßer unmittelbarer Denkübungen f. Elementarschulen v. K. H. Krause. Halle b. Hemmerde u. Schwetschke — im 3. Curse.

Man vergleiche auch:

System d. Logik als Kunstlehre d. Denkens von Dr. F. E. Beneke. Th. 1 u. 2. Berlin b. Dümmler. 1842. Es ist dies ein ausführl. Commentar zu seinem „Lehrbuche der Logik als Kunstlehre des Denkens."

— h.

Schreiben. — Schönschreiben (Kalligraphie) *). Schreiben überhaupt heißt: Sprachlaute durch die dafür angenommenen sichtbaren Zeichen, welche man Buchstaben nennt, auf irgend einem Material darstellen.

Werth der Schreibekunst. Unberechenbar ist der Einfluß, den die Schreibekunst und die durch sie vermittelte, über Zeit und Raum hinaus wirkende Schrift auf die geistige Entwickelung unseres Geschlechts, sowie auf die Bereicherung und Ausbildung der Sprache selbst ausgeübt hat und noch ausübt. Sie verbindet die Vergangenheit mit der Gegenwart und überliefert der Zukunft die Resultate unsrer Forschungen und die Geschichte unsrer Zeiten.

Die Wichtigkeit des Schreibens macht sich in allen Lebenssphären geltend. Durch dasselbe kommen wir dem Gedächtnisse zu Hülfe, fixiren unsere Gedanken, senden sie in die weitentlegensten Länder und bleiben so auf eine wundersame Weise auch mit getrennten Personen in Verbindung. Selbst Stummen verleiht das Schreiben eine Sprache. Daher wurde stets und überall, wo nur einige Cultur herrschte, die Schreibkunst mit Vorliebe betrieben, und in unsern Augen behauptet der Unterricht darin mit Recht eine der ersten Stellen in dem Erziehungsplane jedes gebildeten Menschen. Wer der in den meisten Geschäften so unentbehrlichen, in jedem Hauswesen nützlichen Schriftsprache nicht mächtig ist, befindet sich fortwährend in Abhängigkeit von denen, die sich ihres Besitzes erfreuen.

Indeß handelt es sich hier nicht blos um das Schreiben an sich, sondern auch um das Schönschreiben, d. h. das durch Deutlichkeit, Regelmäßigkeit und Wohlgefälligkeit einen angenehmen Eindruck auf den Leser hervorbringende Schreiben. So wie das Schönheitsgefühl durch eine widrige und unverständliche Aussprache, eben so wird es durch fehlerhafte, unausgezogene, gekritzelte Schriftzüge verletzt. Jeder, der seine Handschrift so vernachlässigt, daß er sein Geschreibsel selbst kaum zu lesen vermag, versplittert seine Zeit, zieht sich nicht selten empfindliche Verluste zu und versündigt sich ebenso an der Zeit, dem Recht, der Geduld und Gemüthsstimmung aller, die dergleichen Sudeleien zu lesen genöthigt sind.

Geschichte der Schreibkunst. Selbst blos Andeutungen über die deutschen Charactere, wie sie durch allmählige Veränderungen und Abweichungen von den lateinischen Urmustern, sowie von der im Mittelalter aus den lateinischen und griechischen Alphabeten entstandenen gothischen Schrift die jetzige Gestalt und Bildung erhalten haben, würden uns hier zu weit führen. Auch können wir diesen Punct um so mehr übergehen, als er für den Schreibunterricht, der uns hier vorzugsweise beschäftigt, weniger practisch wichtig ist. Wir begnügen uns deshalb auf die Andeutungen in Mädler's und namentlich auf die §§. 5—21 in Keßlers Lehrbuche der Schönschreibekunst zu verweisen. Noch ausführlichere und gründlichere Nachrichten finden sich in Webers Geschichte der Schreibkunst, Göttingen 1807, sowie in „Dr. Sonnemann's, Prof. zu Göttingen, Versuch eines vollständigen Systems der allgemeinen, besonders älteren Diplomatik. Zwei Bände mit 16 Kpfr.tafeln. Hamburg 1801." (Vergl. übrigens auch den Artikel „Buchstaben" im ersten Bande vorliegenden Werkes.

Gleicherweise ist hier eine Theorie der Buchstaben-Construction zu übergehen, theils weil uns das Mittel der Veranschaulichung fehlt, theils der großen Verschiedenheit wegen, die in den Ansichten über diesen Gegenstand, vornehmlich in Bezug auf unsere Current vorwaltet. Eine gewisse Uebereinstimmung findet sich höchstens in den wenigen, aus bloßen Haar- und Grundstrichen zusammengesetzten Buchstaben und selbst darüber gehen rücksichtlich der Höhe, Lage, Stärke und Weite, die Meinungen noch immer sehr auseinander. Dieserhalb wenden wir uns sofort zur Methode und lassen später blos einige allgemeine Betrachtungen über die Erforderniße, welche bei jeder Schriftgattung in Frage kommen, sowie über die mannichfaltigen Schriftarten (Ductus) folgen, die in unserer Current sich vorfinden, mit jedesmaliger Anfüh-

*) Dieser Gegenstand ist zwar bereits in der P.-R. im Buchstaben K., aber unter anderer Redaction, verhandelt worden, jedoch so oberflächlich, daß es nothwendig erschien, ihn nochmals aufzunehmen. Hoffentlich wird die Wichtigkeit, welche derselbe für die Schule hat, die Ausführlichkeit und Gründlichkeit entschuldigen, mit welcher er von dem in diesem Fache meisterhaft belehrenden und vortheilhaft bekannten Verf. hier gegeben worden ist. Die Red.

rung der uns bekannten Vorschriftwerke. Einige Bemerkungen endlich über die äußeren Bedingungen zum Schreiben mögen diesen Artikel beschließen.

I. Unterricht im Schönschreiben.

Entwickelungsstufen der Methode im Allgemeinen. Seitdem Pestalozzi und seine Anhänger durch Wort und That nachgewiesen hatten, wie jeder Lehrgegenstand unserer Volksschulen auf eine vornehmlich durch klare, bewußtvolle Anschauung zu bewirkende formale Weise behandelt werden könne, war zugleich über den damals fast allgemein herrschenden geistknechtenden Mechanismus der Stab gebrochen. Die dadurch hervorgerufenen Verbesserungen der Methode verbreiteten sich nach und nach in immer weiteren Kreisen und erhoben das bis dahin mehr einem Abrichten gleichende Verfahren zu einem wahrhaft erziehenden Unterricht. Blieb das Schreiben unter den verschiedenen Lehrfächern jenen Verbesserungen am längsten unzugänglich, so darf dies nicht befremden. Meist befand sich dieser Unterrichtsgegenstand in den Händen sogenannter Schreibemeister, die zwar in ihrem Fache mitunter recht Tüchtiges leisteten, doch den Fortschritten der Pädagogik völlig fremd waren und fremd blieben.

Was dagegen von Männern, deren Namen in der pädagogischen Literatur stets eine ehrenvolle Stelle behaupten werden, geschah, um auch den Schreibunterricht einer rationellen Behandlungsweise entgegenzuführen, verlor sich in der Regel zu sehr in ihren, alle Gegenstände der Volksschule umfassenden Werken. Widmeten Andere hingegen dem kalligraphischen Unterrichte eine besondere Schrift, wie Pöhlmann, Cillich u. s. w., so wiesen die professionellen Schönschreiber mit den ihnen ungenügenden Vorschriften auch zugleich das methodische Verfahren zurück. Von einem Prüfen und Sichten, von einem Aufnehmen und Verarbeiten der Principien war keine Rede. Unfähigkeit, Selbstgenügsamkeit oder wohl noch häufiger leidige Bequemlichkeit hinderten daran. Erst mit den in Seminarien gebildeten Schulamtscandidaten fanden die bereits bei dem Lesen, Rechnen u. s. w. bewährten methodischen Verbesserungen in der Schreibestunde Eingang. Fehlt nun auch noch viel, um die dadurch bewirkte Umwandlung durchgreifend und allgemein nennen zu können, so lassen sich jene Verbesserungen doch nicht in Abrede stellen, vergleicht man die Anleitungen von Roth, Zumpe, Ries mit jenem veralteten Verfahren, das in seinem Schlendrian wohl kaum noch irgendwo und dann blos da anzutreffen sein möchte, wo man aller bessern Einsicht Thor und Thür verschlossen zu haben scheint. Mögen doch solche Männer ja nicht auf den Ehrennamen eines Lehrers und Erziehers Anspruch machen. Aufseher und Arbeitsaustheiler sind sie, nichts weiter.

1. Nach dieser veralteten Art nun, die Kinder im Schreiben zu unterrichten, schrieb man fast ohne alle Vorbereitung jedem Schüler einzeln die Buchstaben in gewöhnlicher Größe und alphabetischer Ordnung in dessen mit einfachen Linien versehenem Schreibebuche vor und ließ sie dann von ihm so lange nachmalen, bis sie einigermaßen erträglich ausfielen. Ganz Unbeholfenen zeichnete der Lehrer allenfalls die Buchstaben mit Bleistift vor, um sie mit Dinte zu überziehen. War eine Seite herunter geschrieben, so wurde hie und da ein Buchstabe durchstrichen, verbessert und eine neue Seite vorgeschrieben. In dieser Weise fuhr man mit dem kleinen Alphabete bis zum z fort, wiederholte es mit einem m verbunden, und ging dann zu den großen Buchstaben, zu Wörtern und endlich zu Vorschriften über, die meist mit Zugwerk und vielen Schnörkeln ausstaffirt waren. Oft wußten die Lehrer selbst nicht, was zu einer schönen und regelmäßigen Handschrift gehöre. Mechanisch, wie sie es gelernt hatten, brachten sie es den Kindern wieder bei. Kein Wunder, wenn dann dieselben gedankenlos und blindlings hinarbeiteten, Verstand und Urtheilskraft aber dabei ganz leer ausgingen. — Wie erbärmlich in einer solchen Schreibstunde bei einer großen Anzahl von Schülern es mit der Disciplin aussah, ist leicht zu begreifen. Stundenlang umstanden oft viele Schüler, welche sich eine neue Seite vorschreiben lassen wollten, oder deren Feder nicht mehr schrieb, den Tisch des Lehrers, ehe sie ihren Zweck erreichten. Mittlerweile fanden Plaudereien, Zank und muthwillige Streiche statt, und zwar nicht blos unter diesen Unbeschäftigten, sondern auch unter den Schreibenden selbst. Aus Mangel an gehöriger Aufsicht waren diese oft eben so müßig und unruhig als jene, oder fertigten doch nicht selten während der Zeit die Aufgaben für andere Lehrstunden. — Daß bei einem solchen Thun und Treiben dennoch am Ende sich hier und da eine vorzügliche Hand bildete, wer wollte das in Abrede stellen? Zu etwas Ausgezeichnetem aber brachten es nur wenige Talentvolle. Die Mehrzahl verließ die Schule, ohne besonderer Fortschritte sich rühmen zu können. Und selbst bei denen, welchen eine gute Handschrift nicht abzusprechen war, stand doch das Ergebniß mit der Menge von Lehrstunden durchaus in keinem Verhältnisse.

2. Ein bedeutender Schritt zum Bessern geschah, als man die Buchstaben in sehr großem Maßstabe vorschrieb, damit der Schüler deutlich abnehmen könne, worauf es bei richtiger Nachbildung derselben ankomme. Zugleich wurde die alphabetische Reihenfolge gegen eine für die Erlernung des Schreibens zweckmäßiger geordnete vertauscht. Man fing mit dem einfachsten Buchstaben, dem i an, und schritt allmählig zu den zusammengesetzten fort. Rücksichtlich der Beobachtung mehrer Gleichmäßigkeit suchte man wohl auch dem Lehrling durch zwei Gränzlinien für die langen Buchstaben zu Hülfe zu kommen.

Um dem theilweisen langen Müßigstehen der Kinder vorzubeugen, beauftragte man einen Schüler, diejenigen, welche ihre Aufgabe vollendet hatten, der Reihe nach zu notiren, und in dieser Ordnung einen nach dem andern zur Correctur an das erhöhte Pult des Lehrers zu rufen, wo nie mehr als zwei stehen durften. Bevor nun ein Schüler an die Reihe des Hervortretens kam, mußte er einstweilen sein Pensum wiederholen oder wohl auch das zu diesem Behufe an die Schultafel Vorgeschriebene abschreiben. Diese Maßregel machte es dem Lehrer möglich, schnell und unvermuthet die Classe zu überblicken, wodurch die Aufrechthaltung der Ruhe und Ordnung wesentlich gefördert wurde.

Die Kunst schön, richtig und vernünftig zu schreiben in Regeln und Beispielen u. s. w. Breslau und Hirschberg 1792.

Nur von Linien für die Grundstrichbuchstaben oder von Linienblättern ist die Rede. Das über Verbesserung des Geschriebenen Gesagte, zeugt von Einsicht.

Roßberg (Churf. Sächs. Geh. Registrator) Systematische Anweisung zum Schön- und Geschwindschreiben u. s. w. Thl. 1. 2. Dresden und Leipzig 1793 u. 1806.

Zu complicirt und umfangreich, um sehr gelesen zu werden. Gleichwohl für den Mann vom Fach eine anerkennenswerthe Quelle der Belehrung. So viel indeß auch für eine genaue Construction der deutschen Schriften darin geschehen ist: so wenig genügt es in Bezug auf Methode. Roßberg war Kalligraph und gab gründlichen Privatunterricht. Schulunterricht kannte er nicht. — Weitere Beurtheilung s. Allg. Schulzeitung 1841. Nr. 7 u. 8. 1843. Nr. 129 u. 130.

C. T. Riedel: Neueste Schreibkunst u. s. w. Leipzig und Gera 1799.

Jetzt beinahe ohne allen Werth.

Heinrig's Allgemeine deutsche Schulvorschriften für den ersten Unterricht, n. Anleit. z. deren Gebrauch. Cöln 1818.

Beachtenswerthe Bemerkungen über die äußeren Bedingungen zum Schreiben, sonst nichts. Selbst ein nur einigermaßen genügender Stufengang wird in den vielen Vorschriften dieses großen Kalligraphen vermißt.

J. J. Küsel. Das Ganze der Schönschreibekunst. Dargestellt durch Muster-Vorschriften u. erläut. durch Regeln, nebst einer Abhandlung über die Schönschreibekunst überh. Prag u. Leipzig 1824.

Das Wesentlichste der Methode besteht darin, die Buchstaben anfangs in einem weit größern Maßstab zu lehren, als sie in ihrer Ausbildung geschrieben werden. Im Jahre 1824 noch zu glauben, darauf als etwas Neues aufmerksam machen zu müssen, möchte der Verf. doch wohl zu spät gekommen sein.

3. Für einen bedeutenden Fortschritt in der Methode muß es gelten, als das Vorschreiben in die einzelnen Hefte ganz beseitigt und dafür der Classe eine allgemeine Vorschrift an der Wandtafel gegeben wurde. Damit verband man belehrende Bemerkungen, um die Schüler mit der Vorschrift möglichst vertraut zu machen. Zu noch eindringlicherer Verdeutlichung ließen Einige zuvörderst den ersten Theil irgend eines Buchstaben eine ganze Zeile lang üben, fügten dann für eine andere Zeile den zweiten Bestandtheil hinzu und fuhren so fort, bis der betreffende Buchstabe seine Vollständigkeit erreicht hatte, wozu oft vier bis fünf Zeilen nöthig waren. Vermittelst dieser Verbesserungen geschah vor Allem der wichtigen Forderung Genüge, eine ganze Classe mit dem Beginn der Stunde in gemeinschaftliche Thätigkeit zu setzen und fortdauernd darin zu erhalten. Nächstdem gewann der Unterricht an Anschaulichkeit und Gründlichkeit; auch konnte der Lehrer, während die Kinder arbeiteten, herumgehen, die Körper- und Federhaltung u. s. w. beobachten, nachsehen, wie geschrieben wurde, dabei auf das Verfehlte hinweisen, auch nöthigenfalls nachhelfen und verbessern. Und eben so erleichtert man sich dadurch die Aufrechthaltung der Disciplin noch weit mehr als früher.

J. G. H. Müller: Anleitung zum Schönschreiben u. s. w. 2. Aufl. Nürnberg 1799.

Genügen auch heutzutage die Vorschriften nicht mehr; das, was über die verschiedenen Schriftgattungen und einzelne Current-Buchstaben darin gesagt ist, wird stets Werth behalten.

M. Kretzschmar. Beiträge zu den Anweisungen, wie der Unterricht in den deutschen Stadt- und Dorfschulen mit Nutzen einzurichten sei. Freiberg 1805.

Der Verf. dringt besonders darauf, das bisher blos in Privatstunden gelehrte Schreiben in die öffentlichen Schulen aufzunehmen.

Guthmann, Rector zu Schandau: Der Schreibemeister u. s. w. Pirna 1806.

Blos was über das Corrigiren der Arbeiten bemerkt ist, verdient noch Beachtung.

Clausius, Rect. z. Arenswalde in der Neumark. Vortheilhafte Methode beim Unterricht in der Kalligraphie u. s. w. Frankfurt a. d. O. 1806.

Ein zu seiner Zeit recht zweckmäßiger Mechanismus, der in angemessen abgestuften Vorlegeschreibtafeln besteht. Allwöchentlich werden dabei die Anfangsgründe besprochen und geübt.

Parizek. Skizze eines rechtschaffenen Schullehrers u. s. w. 2. Aufl. Prag 1808. — Georg Mauer, Rector zu Eibelstadt. Geschenk für Schullehrer z. Behufe d. Schreibunterrichts. Würzburg 1819.

Das große Alphabet sei eine Vergrößerung des kleinen und müsse demselben wo möglich ähnlich geschrieben werden. Eine sehr richtige Bemerkung.

M. Dolz. Hülfsbuch z. Schön- u. Rechtschreibung u. s. w. 6. Aufl. Leipzig 1820. — Schultheiß. Schönschreiblehre für zahlreiche Schulen, oder die Currentbuchstaben nach mathematischen Bestimmungen u. s. w. Nürnb. 1824.

In der Lit.-Zeit. für deutsche Volksschullehrer (1824. 3. Heft. S. 62) wird das Bestreben gelobt, die deutsche Schreiblehre auf sichere und feste Principien zurückzubringen. Nur dadurch lasse sich der Willkür steuern.

Weber (Herrm. Carl Frd.) Abhandlung über d. Elemente der deutschen Currentschrift u. s. w. Mit 4 Tabellen. Cassel 1825. (⅔ Thlr.)

Ein Zerlegen und Zusammenstellen der Buchstaben nach der Aehnlichkeit ihrer Hauptbestandtheile.

Beneke. Erziehungs- und Unterrichtslehre. Bd. 1. u. 2. Berlin 1835 u. 36.

Der geringe Einfluß, welcher den gymnastischen Uebungen, dem Lesen, Schreiben, Zeichnen und Gesange, in diesem bedeutungsvollen und in der pädagogischen Welt immer mehr Autorität gewinnenden Werke, auf den Zögling beigemessen wird, ergibt sich schon aus der Bezeichnung mit „äußern Fertigkeiten." Dieser Ansicht entspricht auch ganz die auf ein Zusehen und Nachbilden der vorzumachenden Striche basirten Methode. — Findet man nun II. S. 305 gleichwohl bemerkt: „daß recht füglich ein Theil der Kräfte, welche das Kind in dem zwischen dem Alter des bloßen Spiels und dem Alter des eigentlichen Lernens zwischen inne liegenden Zeitraume zuweilen sogar überflüssig hat, dem Unterrichte im Lesen und Schreiben zugewendet werden könne;" so drängt sich unwillkürlich die Frage auf: ob nicht in dieser Periode der Elementarunterricht auf eine andere, die Selbstthätigkeit und das klare Bewußtsein mehr anstrebende Weise zu behandeln und dadurch auch für diese Gegenstände als formale Unterrichtsmittel ein höherer Werth zu beanspruchen sein möchte, als ihnen in diesem Werke ertheilt wird und späterhin, wo beide als äußere mechanische Fertigkeiten blos dienende Mittel zu höhern Zwecken sind, in der That ertheilt werden kann?

4. Offenbar trugen alle jene Einrichtungen zum Erlernen des Schreibens — von seiner blos materiellen Seite betrachtet — sehr viel bei. Nur blieb das richtige Nachbilden der Vorschrift noch zu sehr einem blos dunkeln Gefühle des Schülers überlassen. Es fehlte zwar nicht an Belehrung, an Erklärungen, der Schüler blieb aber dabei zu passiv. Daher ermangelte derselbe einer klaren und vollständigen Anschauung und deutlichen Auffassung der Buchstaben nach ihren einzelnen Elementen und deren Verbindung zum Ganzen. Sein Nachdenken, sowie ein völliges Bewußtsein dessen, was er zu thun habe, um der Lösung der Aufgabe mächtig zu werden: — kurz, das formale Princip wurde dabei noch zu wenig berücksichtigt.

Allen diesen Forderungen weit genügender, wenn auch noch nicht in der Vollkommenheit, als auf der fünften Stufe, gestaltete sich der Unterricht bei Pöhlmann, Stephani und Andern. Gewisse Linearübungen bereiteten das Schreiben zweckmäßig vor. In der Aufeinanderfolge der Buchstaben ließ sich noch deutlicher als sonst die genetische Abstammung wahrnehmen. Gleichzeitig drang man darauf, vorzügliche

Aufmerksamkeit und Sorgfalt auf die Anfangsgründe zu richten. Keinen Schritt ließ man vorwärts thun, ehe nicht durch die vorhergegangene Uebung eine sichere Grundlage für die nachfolgende gewonnen war. In der untern Classe wurde auf linirten Schiefertafeln geschrieben. Und trat dann später das Schreiben mit der Feder ein, so verstattete man den Kindern auch da noch den Gebrauch der gedachten Höhenlinien, welche Pöhlmann bis auf acht vermehrte und sie zur Verdeutlichung beim Erklären der Buchstabeninstruction mitbenutzte. Andere hingegen bedienten sich dieser Zwischenlinien lediglich zum Maaß für die weniger langen Buchstaben. Um sich das Ziehen eines solchen Liniensatzes zu erleichtern, verschaffte man sich ein nach Art unsrer Notenrostrale eingerichtetes Instrument. Daß bei einem solchen Verfahren, wo die Aufmerksamkeit und das Interesse der Schüler für die Sache in erhöhtem Grade gewonnen wurde, Zucht und Ordnung immer weniger Störungen ausgesetzt war, ist leicht einzusehen.

Ruf, Lehrer am kurf. bad. Gymnasio zu Karlsruhe. Anweisung zum method. Schreibunterricht. Karlsruhe 1805. Reich an instructiven Bemerkungen.

Keßler. Vollständiges Lehrbuch der Schreibkunst. 2. verbess. Aufl. Mit 18 in Kpfr. gest. Vorschriften. 4. Heilbronn 1810.

Eines der vorzüglichsten Werke dieses Faches.

D. Pöhlmann. Schreiblectionen u. s. w. 2. Aufl. Nürnberg 1818.

Man hat die Weitschweifigkeit der Behandlung getadelt, dabei aber vergessen, daß das Bedürfniß der Volksschullehrer im J. 1803, wo dieses Buch zuerst erschien, ein ganz anderes war, als jetzt. Das Grundprincip der Methode kann nur gebilligt werden.

D. Stephani. Ausführliche Beschreibung der genetischen Schreibmethode für Volksschulen. Mit 12 in Kpfr. gest. Musterblättern. Erlangen 1815.

Selbstthätige Kraftentwickelung der Jugend ist ein Grundsatz, der nicht oft genug eingeprägt werden kann, wenn er auch noch auf zweckmäßigere Weise als hier in Anwendung zu bringen sein dürfte.

In Uebereinstimmung mit Stephani behandelt den Schreibunterricht

M. Jessen zu Apenrade im Herzogthum Schleswig. Entwurf einer allgemeinen Verfassung der öffentlichen Erziehungsschulen in Städten. Altona 1818. (Eine gekrönte Preisschrift).

Winkler in Altershausen. Wie ist der verbesserte Schreibunterricht in Volksschulen anzulegen und durchzuführen? Eine Abhandlung im 10. Bändchen von Stephanis Schulfreunde. — Balbier, Schullehrer-Seminar-Director. Naturgemäße Anleitung, lesen und schreiben zu lehren. Kaiserslauten 1821. — Dinter. Die vorzüglichsten Regeln der Pädagogik, Methodik u. Schulmeisterklugheit u. s. w. 3. Aufl. Neustadt a. d. O. 1818. — Ueber den Unterr. im Schreiben. 2. Aufl. Ziegenrück 1822. (12 Pf.). — Rochlitzer. Drei auf Erfahrung gegründete Methoden, das Lesen, Rechnen und Schreiben in Elementarschulen betr. 2. Aufl. Freiberg 1816.

„Der Zögling muß nicht blos nachformen, sondern auch sein Gebilde nennen lernen, damit er sich aussprechen kann, wenn er später Buchstaben bilden oder schon gebildete beurtheilen soll." — Sehr wahr!

Wilmsen. Die Unterrichtskunst. 2. Aufl. Berlin 1818. — Mädler. Lehrb. der Schönschreibekunst. Mit 6 Kpfrtaf. Berlin 1828. — Derf. Der Schreibunterricht (S. 384—406 in Diesterwegs Wegweiser.)

Der Verf. — jetzt Prof. der Astronomie in Dorpat — zeigt sich fast überall als ein Mann, der seines Gegenstandes völlig Meister ist. Nur die eigentliche Methode kann weder in der einen noch in der andern Schrift befriedigen. Wenigstens erhalten die Diesterweg'schen Grundsätze viel zu wenig Geltung, wenn es vom Anfangsunterricht heißt: „Alles ist Sache der Uebung und das einzige Regulativ des Schülers ist die Handschrift des Lehrers und die Art, wie der Schüler diesen schreiben sieht."

D. Nebe. Der Schullehrerberuf nach dessen gesammtem Umfange in der Schule u. Kirche. 2. Aufl. Eisenach 1827. — May, Lehrer an der kathol. Freischule in Dresden. Die Nebenbeschäftigungen in zahlreichen Schulen.

Dieser Aufsatz findet sich in „Jakob: Jahrbuch für Lehrer, Eltern und Erzieher. 10. Jahrg. 1843. Schade, daß diese kurzen, trefflichen Andeutungen nicht practisch ausgeführt sind.

5. Um weitere Ausbildung jener formalen Unterweisungsart haben sich, nach Maßgabe der inmittelst noch mehr geläuterten und vervollkommneten Grundsätze eines erziehenden Unterrichts, mehre ausgezeichnete Methodiker und Kalligraphen verdient gemacht. Immer sorgfältiger bemühte man sich, einen wohlberechneten, den Entwickelungsgesetzen, der natürlichen Anlagen des Kindes möglichst entsprechenden, lückenlosen Stufengang festzusetzen. Mit dem synthetischen Verfahren verband man das analytische und brachte die Schüler in jeder die Selbstthätigkeit anregenden Weise zu einer anschaulichen und ihrem Bewußtsein so völlig klaren Kenntniß der Buchstaben, daß sie eine vollständige deutliche Beschreibung davon zu geben im Stande waren. Dann erst wurde zur Nachbildung und Einübung der in ihrem Geist vollständig aufgenommenen Vorschrift vorschritten. Was diese Stufe noch besonders characterisirt, sind die, den bisher blos üblich gewesenen Höhenlinien hinzugefügten schrägen Linien für die gleichmäßige Lage der Buchstaben. Ueber die Zahl solcher Linien jedoch waren die Ansichten sehr abweichend. Einige Lehrer bezeichneten nämlich die Richtung der Buchstaben blos durch eine an der linken Seite der Schiefertafel oder des Schreibheftes befindliche schräge Linie. Bei andern hingegen war die ganze Seite mit dergleichen Linien versehen. Noch Andere, wie beispielsweise Natorp, ließen blos bis zur Hälfte der Zeilen solche Richtungslinien in die Schiefertafel einritzen, wodurch die Lernenden genöthigt wurden, sich zu bemühen, den Schriftzügen auch da, wo die Linien aufhörten, die angenommene Lage zu geben. Nicht minder unterwerfen Etliche, wie Zink und Zumpe, die zu lehrende Schreibschrift einer, die klare Auffassung sehr förderlichen eckigen Bildung. Dieses Moment ist um deswillen von Wichtigkeit, weil der durch Nachahmung der englischen Schrift aufgekommene abgerundete Ductus auch in den Volksschulen sich einzubürgern anfing: eine Current, die, wie wir noch sehen werden, für den ersten Anfang wenig geeignet ist. — Die Schulzucht endlich fand in der fortschreitenden Ausbildung der Methode, die ohnehin, ist sie rechter Art, disciplinarisch wirken muß, immer wirksame Unterstützung.

Natorp. Briefwechsel einiger Schullehrer und Schulfreunde. Duisburg und Essen. Bd. 1—3. 1811. (107 Brief des ersten Bandes).

Viel Treffliches auf wenigen Blättern. Beherzigen mögen die Feinde alles Linirens, was darüber S. 197 gesagt ist.

Einfach und faßlich findet sich Natorp's Verfahrungsweise ihrem Wesen nach dargestellt und mit Zusätzen und Abänderungen versehen in

J. F. W. Koch's (Consistorial- und Schulrath zu Magdeburg) Anleitung für Lehrer in Elementarschulen zu einem wirksamen Schreibunterrichte. Magdeburg 1817.

Der Natorp-Kochschen Methode folgt auch

G. R. Hein. Zwölf Schullehrer-Conferenzen in Buchholz. Berlin 1819. — M. F. Kappler, Präceptor am groß-

herzogl. Lyceum und Hauptlehrer der Stadtschule zu Mannheim. Vollständige Anleitung zur Kalligraphie. Mannheim 1811.

Die vorausgeschickten Linearzeichnungen stehen mit den zu lernenden Buchstaben in meist angemessener Beziehung.

Hergang. Kurze, nach elementarischen Grundsätzen verfaßte Anweisung zum Unterrichte im regelmäßigen Schönschreiben der Currentschrift u. s. w. Mit 1 Tabelle. Zittau und Leipzig 1813.

Gebührend wird auf Beobachtung der Parallelität, dieser Grundbedingung einer schönen Handschrift, aufmerksam gemacht, sowie überhaupt das ganze Verfahren dahin abzweckt, die Schreibstunde zugleich zu einer Uebung des Nachdenkens, der Erinnerungskraft und des Sprechens zu erheben.

Zink. Vollständ. theoret.-practische Schreibschule u. s. w. Bamberg und Leipzig 1815.

Unstreitig eine der bessern und gründlichen Theorien, die wir haben.

Zerrenner. Grundsätze der Schulerziehung, der Schulkunde und Unterrichtswissenschaft u. s. w. 2. Aufl. Magdeburg 1833. (S. 371—392).

Heben wir aus dem vielen Trefflichen nur den Hauptgrundsatz beim Schreibunterricht hervor: „die Kinder müssen die Schriftzüge der einzelnen Buchstaben und die Art ihrer Verbindung (mit einem Worte die Vorschrift) geistig klar, richtig und mit Bewußtsein anschauen, müssen diese Anschauung fest auffassen und nach dieser Anschauung oder geistigen Vorschrift schreiben."

Einige methodische Beispiele der zweckmäßigen Behandlung finden sich in

Deffen Jahrbüchern f das Volksschulwesen, 2 Bde. 2. Hft. sowie in — Deffen Methodenbuch für Volksschullehrer. 3. Aufl. Magdeburg 1820. S. 172—215. — Rieß: Elementarunterricht im Schreiben. Magdeburg 1820.

Läßt auch die Buchstabenbeschreibung manches zu wünschen übrig, so ist doch Alles zweckmäßig angelegt und practisch durchgeführt.

Hennig (Vorsteher einer Schreib-Academie (?) in Berlin) Magazin der Schreibkunst. 1. Jahrg. Berlin 1821.

Aus diesem des Belehrenden und Brauchbaren viel enthaltenden Buche gehört hierher besonders: „Bruchstück aus meiner für den Druck bearbeiteten (aber, soviel uns bekannt, nicht erschienenen) Schreibmethode." Zu bedauern ist, daß dieses Bruchstück blos eine theoretische Anweisung zur Erlernung der römischen Versalien betrifft, welche bei Kindern „in dem zartesten Alter" höchstens als Stoff zu dem Linear-Cursus benutzt werden können.

Kirschner, Cantor und Lehrer am katholischen Lyceo in Schmalkalden, Instructive Anweisung zur gründlichen Erlernung der Schönschreibekunst u. s. w. Cassel 1824. — Zeller (Christian Heinrich) Lehrer der Erfahrung für christl. Land- u. Armen-Schullehrer. 3 Bde. Basel 1827.

Kurz und bündig, zweckmäßig geordneter Stufengang und sehr lobenswerthe Behandlung des Unterrichts.

Münch, k. Schulenaufseher und Pfarrer in Unlingen. Universallexicon der Erziehungs- und Unterrichtslehre. Augsburg 1842. (Der sehr gut behandelte Artikel: Kalligraphie S. 691—705 des 1. Bandes).

Mehres scheint dabei aus vorstehendem Zellerschen Werke benutzt worden zu sein. Zur Characterisirung desselben diene folgende Stelle: „Bewußtlose Uebung wirkt und fruchtet nur mechanisch. Uebung macht erst dann den Meister, wenn vorher die Sache richtig aufgefaßt und das zur Klarheit erhoben worden ist, was, um richtig zu Werke zu gehen, gethan oder gelassen werden soll.

Peukert. Einige Worte über eine den Schreibunterricht befördernde und erleichternde Methode, nebst einer kurzgefaßten Theorie der Buchstabenbildung in nächster Beziehung zu seinen kalligraphischen Wandkarten. Mit 4 lithograph. Tafeln. Breslau. 34 S. in quer 8. (5 Ngr.) — Roth: Anleitung zum Schreibunterricht für Lehrer in Elementarschulen. Nebst drei Musterblättern in Kupfer. 2. Aufl. Gießen 1834.

Zweck des Verf. ist: durch dieses Werk dem Schreibunterricht eine höhere und einflußreichere Stelle als er bisher gehabt, in der Schule anzuweisen, und das Streben darnach bewährt sich fast auf allen Seiten. Haben wir auch bessere Buchstabenformen, als die Musterblätter darstellen — immerhin. Das ist leicht zu ersetzen. Hier handelt es sich vorzugsweise um Methode und da reiht sich die Roth'sche Schrift dem Besten an, was unsre pädagogische Literatur in diesem Fache besitzt.

Zumpe. Der Elementarunterricht in der deutschen Currentschrift u. s. w. nebst einer möglichst vollständigen Anzahl Vorschriften. Bautzen 1838. (2½ Thlr.)

In Absicht auf die methodische Behandlung gebührt dieser an didactischen Bemerkungen reichen Anleitung unstreitig eine der ersten Stellen.

Ueberblicken wir den zurückgelegten Weg, so treten uns namentlich zwei Hauptmomente entgegen, in welchen sich die allmähligen Verbesserungen des methodischen Verfahrens bemerkbar gemacht haben. Einerseits ist es das Bestreben, die Behandlung des Schreibunterrichts mit den, durch die in neuerer Zeit so sehr vorgeschrittene Unterrichtskunst aufgestellten Grundsätzen immer mehr und mehr in Uebereinstimmung zu bringen. Parallel mit diesem Streben geht andrerseits die Vervollkommnung eines, die Erlernung des Schreibens wesentlich fördernden Hülfsmittels, der Anwendung verschiedener Linien nämlich, um den Zeilen eine gerade Richtung, den Buchstaben aber gleiche Höhe und Lage zu geben. Jenes, das vorzüglichere wahrhaft formale Moment, womit ein drittes die Förderung der Disciplin auf das Innigste zusammenhängt, dürfte in der Idee wenigstens mit der so eben besprochenen Stufe die höchste Ausbildung erreicht haben. Rücksichtlich der practischen Ausführung bleibt gewiß langehin noch viel zu thun übrig. Im Hinblick auf Vervollkommnung des zweites Punctes, des methodischen Hülfsmittels aber, stellt sich uns

6. noch eine Stufe dar. Es rückten nämlich einige Schreiblehrer die zur Erleichterung der gleichmäßigen Richtung der Buchstaben gegebenen Linien so nahe an einander, daß, in Verbindung mit den Grundstrichhöhenlinien, daraus fast gleichzeitig verschobene Quadrate entstanden, deren sie sich theils — wie Hergang und Mädler — blos zur Construirung der Buchstaben bedienten, theils — wie Denzel, Bag, Sommer,—das topographische Bureau des königl. bair. Generalquartiermeisterstabes in München, und Dr. Kruse in Elberfeld — um die nachzubildenden Buchstaben vorschriftgemäß vom Schüler hineinpassen zu lassen. Inzwischen, die Construction der Buchstaben auf mathematische Grundsätze zu basiren, ist nicht so neu, als es hiernach erscheinen möchte. Schon Albr. Dürer betrachtete die Kalligraphie als einen Theil der angewandten Mathematik. Und nach ihm haben ältere und neuere Schreibmeister die verschiedenen Schriftformen nach gewissen geometrischen Proportionen entworfen. Am Ausführlichsten und Gründlichsten ist dies von Roßberg geschehen, dessen Werke in dieser Beziehung kein anderes an die Seite zu setzen sein möchte. Und indem er unter das mit den oftenwähnten horizontalen Höhenlinien versehene Schreibheftblatt ein Blatt mit schrägen Richtungslinien für die Schleifen u. s. w. unterlegen ließ, entstanden ebenfalls dergleichen verschobene Vierecke. Nur konnten sie als solche für die Grundstrichbuchstaben nicht mit benutzt werden, da diese eine davon abweichende nämlich senkrechte Stellung hatten. Wohl aber geschah dies von Pestalozzi, C. A. Zeller, Tillich und auf diese Vorgänger sich stützend, außer den oben Ge-

nannten gewiß noch von so manchem Andern, indem man für den ersten Anfang im Schreiben sich gewisser Netze von Quadraten, Rauten und Rhomboiden bediente, welche auf den Schiefertafeln der Schüler fein eingeritzt waren.

Das Speciellere über diese Entwickelungsstufe der Methode weiter hinten. Für eine wirklich höhere Stufe kann sie jedoch nur dann betrachtet werden, wenn ein dergleichen Liniennetz auch zugleich das Vehikel abgibt, allen didactischen Grundsätzen und Regeln eine möglichst wirksame Geltung zu verschaffen. Zweckmäßig angewendet, ist dies auch in der That der Fall. Der Zögling wird nämlich vermittelst desselben dahin gebracht, daß die richtige Gestalt der Buchstaben mit lebendiger, mathematisch genauer Anschauung als eine selbstgefertigte, wohl verständliche, nie verlierbare und stets vor Augen liegende Vorschrift vor seinem innern Sinne steht. Nicht minder findet er darin beim Schreiben eine wesentliche Unterstützung für die sorgfältige Beobachtung des Parallelismus, sowie eines wohlgefälligen Ebenmaßes, welches, nebst Einfachheit der Form, das Grundgesetz jedweder Schrift ausmacht. Und endlich lassen sich noch damit, gehen dem Lehrer nur sonst nicht der nöthige Tact, Kraft, Geist, Leben und Interesse am Unterricht ab, alle die übrigen Zwecke am vollständigsten erreichen, die man bei einer wahrhaft geistbildenden und die Selbstthätigkeit anregenden, naturgemäßen Methode voraussetzt. Freilich sollte zu diesem Behuf das vierte Moment eines gedeihlichen Grundunterrichts, die für die kleinen Anfänger allein geeignete wahrhaft elementare Schrift in ihrer Ausbildung nicht hinter den drei obengenannten Momenten so zurückgeblieben sein, als es wirklich der Fall ist. Niemand hat die Wichtigkeit derselben so erkannt, als, wie bereits erwähnt, Zink, zum Theil Hergang, insbesondere aber Zumpe. Bog ist in dieser Hinsicht auf halbem Wege stehen geblieben und dem von Mädler'n und Sommer'n aufgestellten Ductus geht das eigentliche Elementare der Schrift ganz ab. (Vgl. S. 144.) Mädler und Hergang s. oben unt. 4 u. 5. Roßberg unter 2.

Denzel. Einleitung in die Erziehungs- und Unterrichtslehre für Volksschullehrer. Hauptsächlich 3. Thl. Abthl. 1. S. 144—175. Abthl. 2. S. 17—20.

Obschon der Schreibunterricht unter den verschiedenen Elementarlehrgegenständen Gelehrten in der Regel am entferntesten liegt, so gehört dennoch auch das, was in Bezug auf methodische Behandlung dieses Faches in obigem Werke niedergelegt worden ist, zu dem Trefflichsten, das uns bekannt ist.

Bog: Theorie der Kalligraphie nach mathemat Grundsätzen u. s. w. Breslau 1829. (1 Thlr. 20 Ngr.)

Ein sehr vorzügliches Werk, obschon die methodische Behandlung sowohl, als die Benutzung des Liniennetzes für den Bau der Buchstaben noch zu wünschen übrig läßt.

Schmottherr, churfürstl. geh. Kammer-Canzlist in Dresden. Gründl. Anleitung z. Schreibung u. s. w. 1722.

Erwähnung verdient dieser ältere Kalligraph hier schon deswillen, weil Roßberg — nach seinem eignen Versichern gegen uns — so manches von ihm benutzt hat, unter andern auch die sich bereits hier vorfindenden Richtungslinienblätter.

Pestalozzi's Methode ist kurz angedeutet in einer Schrift von A. Soyaux: Pestalozzi, seine Lehrart und seine Anstalt. Mit Bemerkungen u. 4 Tabellen begleitet. Leipzig 1803. S. 65—68 sowie in Gruner's Briefen a. Burgdorf über Pestalozzi, seine Methode und Anstalt. 2. Ausg. Frankfurt a. M. 1806. S. 302—307.

In letzterer Schrift werden die Einwendungen, welche sich in ersterer gegen P's. Art, die Kinder schreiben zu lehren, vorfinden, sehr gründlich widerlegt.

Zeller: Fundament des Schreibunterr. Heilbronn 1809.

Zeller folgte der Pestalozzischen Methode, wählte indeß zum Netz nicht das Quadrat, wie Pestalozzi, sondern die der Cursivschrift entsprechendere Raute.

Tillich: Grundregeln der Schön- u. Rechtschreibekunst u. s. w. Leipzig 1804. (1 Thlr.)

Tillich ging überall von echt elementarischen Grundsätzen aus, also auch hier. Nur in der Methodik scheint ihn seine pädagogischer Tact verlassen zu haben. Das Schreiben blos als Lückenbüßer für müssige Zwischenstunden betrachtet wissen zu wollen, kann nicht gebilligt werden. Da traut er seinem Rhomboidennetze, in welches die eben nicht sehr gefälligen Buchstaben gezeichnet sind, zu viel zu. Klare Anschauung und bewußtvolle Darstellung muß durchaus vorausgehen.

Sommer, Oberlehrer in Marienburg: Ueber die amerikanische Schreibmethode und deren Anwendung in Volksschulen. Nebst eigenen Ansichten und Erfahrungen über Schreibunterricht. Ein sehr anerkennenswerther Aufsatz in dem 5. Jahrg. 3. Hft. des Steegerschen Volksschulfreundes. Königsberg 1841.

Wären die Buchstaben elementarischer construirt; wäre die sehr umständliche Buchstabenbeschreibung auf kurze Benennungen der einzelnen Bestandtheile zurückgeführt; wäre endlich das Schreiben der Kinder, ihrer bewußtvollen Thätigkeit wegen, von einem lauten Angeben dieser Benennungen begleitet; so ließe das Verfahren Hrn. Sommers, wenigstens nach unserer unmaßgeblichen Ansicht, nichts zu wünschen übrig.

D. Kruse, Oberlehrer an der Realschule in Elberfeld. Ueber den Schreibunterricht auf Realschulen. Eine Abhandlnng der „Rhein. Bl. von Diesterweg," 29. Band 3. Hft. 1844.

Bei dem jetzigen vielen Gerede über Schnellschreiberei mit und ohne Tact thut es wahrhaft wohl, einmal auch ein so gediegenes Wort zu vernehmen, wie diese Abhandlung, wo nicht sowohl der leichtflüssigen, sondern vielmehr einer regelmäßig charaktervollen Schrift das Wort geredet, der Steifheit der Hand ebenso, wie der übergroßen Schwunghaftigkeit entgegengetreten und der Realschule die doppelte Aufgabe gestellt wird, einmal dafür zu sorgen, daß ihre Schüler regelmäßig rationell schreiben lernen, und dann, daß sie ihre Hand nicht vernachlässigen.

Dies nun sind etwa die verschiedenen Stadien, durch welche die Schreiblehrmethode, besonders in Schulen, in ihrer fortschreitenden Entwickelung gegangen ist. Ausgangs- und Zielpunct derselben wurde nicht sowohl in der Zeit, als im Wesen der verschiedenen Lehrweisen gesucht. Jener stellte sich in dem althergekömmlichen mechanischen Verfahren dar, wogegen dieser in der den bewährtesten Unterrichtsgrundsätzen möglichst genügenden formalen Methode gefunden wurde. Jetzt bleibt uns nur noch übrig, diejenigen speciellen Unterrichtsweisen aufzuführen und zu characterisiren, welche sich während der Zeit noch neben der geschilderten und am weitesten verbreiteten Methode theils blos vorübergehend bemerklich gemacht haben, theils dauernde Geltung zu gewinnen scheinen.

Wir beginnen mit der ältesten

a) der Olivier'schen Methode *).

Professor Olivier (in seiner Schrift: „über den Character und Werth guter natürlicher Unterrichtsmethoden, Leipzig 1802) verlangt als Grundlage des regelmäßigen Schönschreibens nichts weiter, als 1. die Einübung eines geraden, schrägen, kräftigen Strichs, der sowohl mit seinem leitenden feinen Bildungsstriche, als mit der horizontalen Linie, auf welche er zu stehen kommt, einen bestimmten Winkel bildet, und 2. eines gleich hohen und schrägen Ovals, das halb leise, halb stark, sowohl rechts als links gezogen werden muß. Hauptprincip ist ihm, die Hand zu bilden, d. h. den

*) Aus dem Wenigen, was in der 7. Aufl. des berühmten Werks von Niemeyer gesagt ist, leuchtet seine Hinneigung zu dem olivier'schen Verfahren.

Fingern Kraft und Gewandtheit zur freien Nachahmung der Züge zu verschaffen. In der vollendeten Bildung dieser beiden Grundzüge liege das ganze Wesen einer schönen Schrift, deren Character in der Regelmäßigkeit und Parallelität, sowie in einer gewissen Schönheitsform bestehe. Diese findet er im Oval, jene in der Bildung des oben beschriebenen geraden Grundstriches. Tritt nun zu diesen beiden Eigenschaften eine schräge Richtung hinzu, so wird der Schrift jene gefällige Leichtigkeit verliehen, welche das Schöne einer Handschrift zur höchsten Vollendung führt. Daher läßt Olivier jene beiden Hauptelemente, in möglichst großen, freien Zügen so lange üben, bis es das Kind zur sichern Geläufigkeit darin gebracht hat. Dann bildet es die verschiedenen Züge der Buchstaben, die aus jenen zusammengesetzt sind; endlich versucht es die Buchstaben selbst. Der Grad der erlangten Fertigkeit im Schreiben auf der Schiefertafel bestimmt die Zeit, wo dem Schüler die Feder in die Hand gegeben wird.

So nachahmungswürdig diese Behandlungsweise beim Erlernen der englischen Schrift erscheint, so unangemessen ist es für den ersten Anfangsunterrichte in Schulen. Vorerst arbeitet das ganze, nur zu leicht Gedankenlosigkeit herbeiführende Verfahren fast blos auf eine reine mechanische Fertigkeit hin. Hiernächst ist es zu einseitig. Eben so wichtig als die Bildung der Hand ist die Bildung des Auges der Schüler, und noch wichtiger die Anregung seiner geistigen Thätigkeit. Ferner fehlt der Vorbereitungscursus in den mehrgedachten Linear-Uebungen, wodurch Arm, Hand und Finger der kleinen Anfänger gelenk, fest und sicher, und durch Einüben verschiedener gerader Linien für Bildung der gebogenen geschickt werden sollen. Bei Olivier tritt das Oval, eine für Kinder, wenn es correct gebildet werden soll, gewiß sehr schwierige Figur, viel zu früh ein. Auch heißt es wohl der kindlichen Natur zu viel angemuthet, wenn dasselbe, vom Beginn des Unterrichts an, stundenlang mit nichts, als mit jenen zwei Grundelementen sich beschäftigen soll. — „Einiges Einerlei ermüdet, beständiges Vielerlei zerstreut die Aufmerksamkeit. Zwischen beiden liegt der gehörige Wechsel in der Mitte." (Hergenröther). — Endlich unterliegt der Uebergang von der englischen zur deutschen Schrift nicht unerheblichen Bedenken. Dies führt uns jedoch eben auf

b) die Methode derjenigen Kalligraphen, welche den Schreibunterricht mit dem großen lateinischen Alphabete oder den Ziffern beginnen.

Knüpfen wir, was hier zu bemerken ist, an

Lehmann's vollst. theoret.-pract. Anw. z. Erlern. d. engl. Geschäftshd. u. deutsch. Nationalschr. Gotha 1820. (5⅓ Thlr.)

Vieljährige Erfahrungen haben den Verf. — nach S. 331 — in den Stand gesetzt, das Nachtheilige von der zeither (und fügen wir hinzu, noch jetzt fast überall) üblichen Schreiblehrmethode zu beweisen. Seine dafür angegebenen Gründe sind etwas abgekürzt folgende:

α) „die englischen Buchstaben sind zu einer deutlichen zergliederten Anweisung und leichtern Erlernung weit geeigneter, zudem auch geschmackvoller als die deutschen."

Wahr, was das Geschmackvolle betrifft. Außerdem fragen wir: Kann wohl etwas Einfacheres, Leichteres, daher auch für den ersten Anfang Zweckmäßigeres gedacht werden, als die deutschen Grundstrichbuchstaben? Die Engländer haben dafür drei verschiedene Grundzüge, deren ovale Rundungen oben und unten, sowie die richtige Verbindung des Ovals mit dem geraden Striche in a, d, q, g ganz besondere Schwierigkeiten hat. Dasselbe Verhältniß stellt sich auch bei einer Vergleichung des e, s, k, z mit denselben Buchstaben der deutschen Current heraus. Um zu entscheiden, ob das Eckige oder Runde leichter sei, darf man nur auf jeden Linearcursus blicken. Mit dem Setzen einzelner Puncte wird angefangen, die man dann zu verschiedenen geraden Linien verlängern und mannichfach verbinden läßt, bevor man zu Bildung gebogener Linien übergeht. Der Character der deutschen Current nun ist das Eckige, das sich nur in dem flüchtigen Ductus etwas abrundet. In der englischen Schrift hingegen herrscht das Oval vor, worin aber der Grund ihrer Schönheit, aber auch zugleich ihrer Schwierigkeit liegt. In Bezug auf Schönheit übertrifft die englische Schrift durch Eleganz, Freiheit, Leichtigkeit und Elasticität, nicht allein unsere, sondern die Schriftzüge aller Nationen. Ein wahrhaft elementarer Gang im Schreiben dringt jedoch erst auf Regelmäßigkeit, ehe er Forderungen der Schönheit aufstellt, weshalb auch mehre Kalligraphen die Ovale, wie die gebogenen Züge überhaupt, von noch ungeübten Anfängern eckig darstellen lassen, um dadurch eine wirklich schöne Richtung zu begründen.

β) Bedarf eine Schrift, je kleiner ihre Buchstaben sind, auch einen desto geübtern, geschicktern, fertigern Schreiber."

γ) „Eine solche Schrift kann nur in dem Maaße Anmuth und Vollkommenheit haben, in welchem derjenige, welcher sie schreibt, sich geübt hat, diese Wirkungen im Großen hervorzubringen."

So richtig diese Ansichten auch sind, so geht ihnen dennoch, um damit das Voranstellen der englischen Schrift im Elementarunterricht zu rechtfertigen, die entscheidende Wirkung ab. Von dem Vorschreiben der Currentbuchstaben in gewöhnlicher Größe sind wir wie gedacht schon längst (s. oben S. 10) zurückgekommen. Die meisten Schreiblehrer lassen jetzt die kleinen Anfänger die Currentbuchstaben nur in sehr großem Maaßstabe bilden. Zeugniß dafür geben Roßberg's, Kusel's, Zumpe's und vieler Andrer Werke.

δ) Auch zu der Miniaturmalerei werde man nur erst nach langer Uebung in der gewöhnlichen Malerei geschickt. Ebenso machten die englischen Schreiblehrer aus demselben Grunde den Anfang mit der Großschrift, mit der Kleinschrift aber den Beschluß."

Zugegeben. Was kann dies aber beweisen? Doch nur so viel, daß beim Beginn des Unterrichts die Buchstaben in großen Formen gelehrt werden müssen. Dies thun wir, wie oben erwähnt. Wir thun es sowohl bei der deutschen, als bei der englischen Schrift. Dafür aber, daß der Uebergang von dieser zu jener gemacht werden soll, darf man auf das Verfahren der Engländer durchaus nicht Bezug nehmen. Deren Buchstaben sind in allen Schriftarten dieselben. Unsere Current hingegen ist selbst in dem abgerundeten Ductus von der lateinisch-englischen noch sehr verschieden. Zudem kann schon wegen der Unterstützung, welche das Schreiben in unsern Schulen den andern

Lehrgegenständen zu gewähren hat, das Erlernen der deutschen Current nicht so weit hinausgeschoben werden, als es der Fall sein würde, wenn die Einübung der englischen Schrift ihr vorausgehen sollte.

ε) Endlich beginnt eben deshalb der Verfasser mit dem großen Alphabete und schließt mit dem kleinen.

Thun dies die Engländer auch? In den uns bekannten Werken eines Butterworth, Tomkins, Wright u. s. w. geschieht es nicht. Und dabei wird gleichwohl S. 322 der pädagogische Grundsatz „vom Leichtern zum Schwerern fortzuschreiten" angeführt? Die englischen Initialen beginnen mit Buchstaben, an deren vollkommener Darstellung selbst viele Kalligraphen scheitern? — In der That: Difficile est, satyram non scribere.

Lehmann's Lehrgang zerfällt übrigens 1. in ein Schreiben auf der Schiefertafel nach der auf der Wandtafel befindlichen Vorschrift. Beide sind mit horizontalen und schrägen Hülfslinien versehen. Acht Elementar-Grundzüge bilden die Bestandtheile der großen und kleinen englischen und deutschen Alphabete. (Sie reichen kaum für die englische Schrift aus, ohne sie mannichfachen Modificationen zu unterwerfen, geschweige denn für die deutsche Current). 2. in eine Wiederholung des Gelernten im Schreibhefte. Die ganze Methode reducirt sich auf ein mit Erklärungen verbundenes Schreiben nach Vorschrift. Außerdem ist aus dem nur etwas zu weitschweifig gehaltenem Buche viel zu lernen.

Demeter: Schreiblehre mit 5 Wand- u. 12 Handvorschriften für deutsche Schulen. 2. Aufl. Freiburg 1836. (21 Ngr.)

In dieser Schrift, des am 21. März 1842 verstorbenen Erzbischofs von Freiburg, welche er noch als Pfarrer zu Sasbach bei Achern herausgab, beginnt der Unterricht mit Ziffern. Dann folgen die großen Buchstaben, jedoch unserer sehr einfach gehaltenen Current, von denen zu den kleinen herabgestiegen wird.

Stein, C. C. F., Lehrer am kgl. Seminar zu Neuzelle: Vollständiger Schreibunterricht u. s. w. Nebst 2 kalligr. Wandtaf. deutscher Currentschrift u. einem Kpfr. Züllichau 1825. (22 Ngr.)

Ein sehr brauchbares Werk. Elementar-Grundzüge wie bei Lehmann; Stufengang wie bei Demeter.

Petter, Lehrer der Merkantilwissenschaften zu Görz: Die Schönschreibekunst, dargestellt in 12 lithogr. Tafeln mit erläuterndem Texte in Briefen u. s. w. Grätz 1823.

Der Unterricht beginnt zwar ebenfalls mit der englischen Schrift, weil sie leichter und größer sei; doch beginnt er, was man wohl beachten möge, mit dem kleinen Alphabete und hat blos erwachsene Schüler im Auge.

Michaelis, Chr. Fr., Doctor und Privatlehrer der Philosophie in Leipzig: Pestalozzi's Elementarunterricht. Ein Beitrag z. Prüf. desselben. Leipzig 1804. — Schwarz. Erziehungslehre. In 3 Bänden. 2. Aufl. Leipzig 1829.

Obschon das, was im 3. Bande dieses berühmten, an psychologischer Beobachtung reichen Werkes über Schreibenlehren gesagt worden, zu den schwächern Partieen gehört, so enthält es doch mehre treffliche Bemerkungen. Unter andern heißt es: „Geschwindschreiben darf nicht eher eintreten, als bis die Hand die Schrift ganz in ihrer Gewalt hat, denn sonst wird sie vom Anfang verdorben. Ueberhaupt ist immer erst das Einzelne zur Fertigkeit zu bringen, bevor man weiter fortschreitet."

Silber, F. A. Neubegründete, auf die einfachsten und faßlichsten Grundsätze zurückgeführte, theoretisch-practische Schreibschule. Berlin 1831.

Die theoretischen Bemerkungen, denen eine Vorrede „über die Würdigung der Kalligraphie als Kunst" vorausgeschickt ist, sind von D. Rosenberg in Berlin. Sie enthalten viel Richtiges. Doch sieht man offenbar, daß es dabei blos auf den Unterricht Einzelner abgesehen ist.

Doerr, Lehrer an d. Bürgersch. zu Cassel. Der Schreibunterr. f. d. Schule u. d. Geschäftsleben. 1842. (1½ Thlr.)

Dieses empfehlenswerthe Werk gehört nur in Hinblick auf den Linear-Vorübungscursus und auf Voranstellung der englischen Schrift vor der deutschen hierher; in der Behandlung aber, den gerad-schrägen Strich und das Oval einüben zu lassen, sowie, daß die großen Buchstaben zweckmäßig den kleinen folgen, möchte es der olivierschen Methode beizuzählen sein."

c) Die Grafersche Methode.

Bereits S. 111 u. 822 des ersten, sowie S. 196 u. 205 des zweiten Bandes vorliegenden Werkes ist dieser eigenthümlichen Unterrichtsweise ausführlich gedacht worden. Unter Bezugnahme hierauf erlauben wir uns blos rücksichtlich desjenigen beschränkten Feldes, auf dem allein wir uns ein Urtheil zu fällen befugt halten dürfen, Einiges hinzuzufügen.

Grafers Art, das Schreiben zu lehren, ist gerade der Punct seines Unterrichtssystems, welcher am meisten und fast durchgängig angegriffen worden ist. Selbst Diesterweg, der in seinen „Rhein. Blättern" (Neue Folge Band 22 S. 371) sagt: „Der Name Grafer wird in der Zukunft glänzen, seine großen Gedanken wird man noch behalten, anerkennen und preisen, während seine Irrthümer und Einseitigkeiten längst vergessen sind;" rechnet wahrscheinlich zu den letztern auch, daß Grafer die Buchstaben als Bilder der Mundstellungen und Mundformen ansieht. Denn an einem andern Orte erklärt er dies für eine nicht zu beachtende Nebensache, mit deren Verwerfung das Wesentliche seiner Methode, die naturgemäße Verbindung des Lese- und Schreibunterrichts, keineswegs zusammenfällt. Indeß Jeder, der G's. Ansichten vollkommen theilt, wird sich zu seiner Schreibmethode, so abweichend sie auch von dem Herkömmlichen sein mag, um so mehr hingezogen fühlen, als sie mit dem Grundprincip der Methode im Allgemeinen: „den Schüler in's Leben zu führen, damit er, was ihm gelehrt werden soll, selbst auffinde," eng zusammenhängt. Es kann dies auch ohne allen Nachtheil für das Bilden der eigentlichen und gewöhnlichen Buchstaben geschehen, da die Wortzeichenschrift sowohl, als die Abzeichnung der Laute von den Stellungen und Bewegungen des Mundes sich lediglich auf den allerersten Anfang im Schreiben beschränkt, wo das Nachbilden jener Figuren und dieser rohen lateinischen Schriftzeichen lediglich als eine Fortsetzung der das Schreiben vorbereitenden Linearübungen betrachtet werden kann. Denn kommt es später zur Erlernung einer einfach schönen deutschen Current, so trifft Grafers Verfahren mit dem gebräuchlichen fast ganz überein. Der Lehrer soll nämlich mit den Kindern von einer Schrift sprechen, deren man sich in der Regel bediene und die noch leichter, als die von ihnen bisher geübte zu erlernen sei, indem auch sie aus zwei Hauptbuchstaben (i und l) geformt würde und ein großer Theil der Buchstaben von den bereits erlernten lateinischen wenig verschieden wäre. Sind nun die bei dieser Schrift enger ausfallenden Parallel-Linien auf der Tafel gezogen, so werden die Buchstaben in angemessener Reihefolge und mit einer — nur zu unbestimmten — Erklärung der Bestandtheile hineingezeichnet. Das e z. B. ist ein i und ein halbes; das o ist ein i, von welchem die

Schlußlinie bis hinaufgezogen und oben geschlungen wird; das k ist ein l, an dem ein etwas schief gestelltes i angefügt wird, u. s. f.

Auf der dritten Stufe findet die Unterweisung in der Kalligraphie ohne Vorschrift statt. Die Regeln der Schreibschrift werden in einem Gespräch über den Vergleich der mündlichen Sprache mit der schriftlichen, sowie durch Gegeneinanderstellung des Fehlerhaften und Richtigen auf der Wandtafel zur Kenntniß des Schülers gebracht. Die Dinte muß schwarz, jeder Buchstabe deutlich ausgedrückt und von andern gehörig entfernt, auch im Schreiben wie im Sprechen und Lesen, alles hübsch fließend und folglich alles Gehackte vermieden sein. Die Wörter müssen, in gehörigem Zusammenhange ihrer Buchstaben, von einander getrennt, gesprochen und geschrieben werden. In solcher Weise kommt der Schüler von selbst zur Ueberzeugung, daß in der Schrift sowohl Orthographie, als Kalligraphie genau zu beobachten sei, weil durch Beides nicht blos Unverständlichkeit verhütet, sondern auch das unangenehme Gefühl beseitigt werde, welches, wie beim Sprechen im Anhören, so auch im Schreiben durch das Anschauen, bei uns erregt wird.

Nach der von Graser gemachten Erfahrung sollen die nach seiner Methode im Schreiben und Lesen der lateinischen Druckschrift geübten Schüler die deutschen Currentbuchstaben in zwei bis drei Stunden erlernt haben. Weit entfernt, dies zu bezweifeln, wird doch auch zugegeben werden müssen, daß in so kurzer Zeit dieselben nur sehr unvollkommen ausgefallen sein mögen, wie denn überhaupt das, der Graserschen Elementarschule beigegebene kleine Currentalphabet sich ungemein hölzern ausnimmt. Sogar das oben angedeutete Unterrichtsverfahren, die Current schreiben zu lehren, könnte wohl noch bildender und einer regelmäßigen Handschrift förderlicher eingerichtet sein. Indeß, der verewigte Graser hat selbst erklärt, nur den Weg zeigen zu wollen, den man etwa einschlagen könnte, ohne ihn gerade für den einzig richtigen zu erklären. Sclavische Nachahmer waren ihm zuwider.

d) Die Schreibend-Lesenlehrmethode.

Auch hier, wie bei Graser, sind wir in dem Falle, auf das, was unter dem Artikel „Lesen" S. 205 ff. über diese neue Unterweisungsart bereits sehr ausführlich beigebracht worden ist, Bezug nehmen zu können.

In eben der Weise, als die Meinungen getheilt sind, ob man bei diesem Verfahren mit der lateinischen oder deutschen Schreibschrift zu beginnen habe; so sind auch über dessen Zweckmäßigkeit überhaupt die Acten noch keineswegs geschlossen. Eine kategorische Erklärung darüber muß — nach Diesterwegs Wegweiser — so lange ausgesetzt bleiben, bis noch mehr gesammelte Erfahrungen vorliegen. Diesterweg sowohl, als Großmann, Harnisch, Scholz und noch viele andere bedeutende Pädagogen sind, wenn auch in der speciellen Ausführung unter einander abweichend, doch der Schreib-Lesemethode überhaupt zugethan. Das Empfehlende, sagen sie, springe in die Augen. Fortwährend arbeite das Kind mit klarem Bewußtsein, in stetiger Selbstthätigkeit. — Hören wir nun aber auch einige gegentheilige Stimmen.

Unter nur beiläufiger Erwähnung dessen, was Bog in der Vorrede zu seiner Theorie der Kalligraphie darüber bemerkt, verdient wohl Denzel's Urtheil um somehr hervorgehoben zu werden, als er selbst anerkannt hat, wie nahe der Schreibunterricht dem Leseunterricht verwandt sei, und wie sehr die gute Methode fordere, daß die so nahe verwandten Gegenstände sich auch in der Ausführung so nahe als möglich bleiben. Zwei wie uns scheint, sehr triftige Gründe sind es, aus welchen er sich gegen die Verbindung beider Lehrgegenstände erklären zu müssen glaubt. Einmal, weil zum Darstellen einer Figur längere Uebung erfordert wird, als zum Auffassen derselben, und dann, weil die Folge, in welcher die Schreibformen nach ihrer Entstehung methodisch aufgeführt werden müssen, eine ganz andere ist, als diejenige, welche die gute Methode hinsichtlich der Laute fordert. Und sagt Scholz — einer der Koryphäen in dieser Lehrweise — in Beziehung auf den ersten dieser Gründe, man brauche es mit dem Anfangsunterricht nicht eben sehr genau zu nehmen und nur auf eine erträgliche Nachbildung der Buchstabenzeichen hinzuarbeiten: so steht dies ebenso der Gründlichkeit des Unterrichts, als dessen sorgfältiger Behandlung entgegen. Noch weniger Billigung dürfte eine andere Aeußerung von Scholz finden, daß es beim Schreibenlehren in Volksschulen nicht sowohl auf Schönheit als Deutlichkeit ankomme und man daher bei den Uebungen im Schönschreiben nicht allzu ängstlich zu sein brauche. Wer sollte nicht hier sich abermals unbedingt für Denzel's Ansicht erklären, welcher den Schreibunterricht durchaus als ein Mittel zur Weckung und Bildung des Schönheitsgefühls und der Kunstkraft angesehen und dem gemäß namentlich in Landschulen behandelt wissen will, wo das Zeichnen nicht angewendet werden kann, welche Lücke der Schreibunterricht, so viel es sein kann, ausfüllen müsse. Auch der verehrte Weiß spricht sich in Denzels Sinne darüber aus. Hinsichtlich der Behauptung, daß das Schreiben älter als das Lesen sei, indem ursprünglich doch nur Geschriebenes habe gelesen werden können, erklärt er dies genau genommen für irrig. „Denn der unbekannte Erfinder der Schreibekunst schrieb nicht, sondern erfand das Schreiben, um es aber zu erfinden, mußte er das in seinem hörbaren Elemente (in Gedanken) aufgelöste Wort in diesen Elementen angeschaut, d. h. es (in Gedanken) gelesen haben."

Wenn übrigens von der Schreibleselehrmethode die freudige Selbstthätigkeit gerühmt wird, mit der das Kind vom Anfang an arbeitet, so kann dieses Moment dem vereinzelten Lese- und Schreibunterricht, ist nur sonst die Behandlung wahrhaft naturgemäß und geistig belebend, durchaus auch nicht abgesprochen werden. Aus eigner Erfahrung und Beobachtung können wir uns deshalb auf das Krug'sche, sowie Schulze-Dreßler'sche Verfahren, das Lesen zu lehren und auf die in den noch beizubringenden methodischen Beispielen sich darstellende Art und Weise berufen, den Schreibunterricht zu behandeln. Und sollte nicht gegen das Verbinden beider Lehrfächer, anstatt jedes in abgesonderten Lectionen neben einander vorzunehmen, auch das Anwendung finden, was Diesterweg S. 159 allerdings in anderer Beziehung äußert? Daselbst heißt es nämlich: „Durch eine gleichzeitige Beschäftigung mit verschiedenen Hauptgegenständen entsteht eine geistige Zersplitterung, welche für die gesunde einheitliche Bildung des jugendlichen Geistes große Nachtheile herbeiführt." Denn die Verschiedenheit beider Unterrichts-

zweige liegt auf der Hand. Beim Lesen werden vorzugsweise das Gehör und die Sprechwerkzeuge, beim Schreiben hingegen das Gesicht und die Hand gebildet und geübt. Möchte nun nicht das gleichzeitige Beanspruchen zweier so verschiedenartiger Thätigkeiten jener Einheit Eintrag thun? Möchte nicht das Insich-aufnehmen mehrer verschiedener Bildungselemente die Kräfte unserer zarten Kinderwelt zu sehr beschweren? Wenigstens wird das Schreiben beim Verbinden mit dem Lesen einer stiefmütterlichen Zurücksetzung kaum ganz entgehen können. Der langsamere Proceß des Erstern macht dies fast unvermeidlich.

Indessen fühlen wir andererseits recht wohl, daß nicht blos theoretische Betrachtung hier entscheiden kann; es muß die Praxis hinzukommen, die uns Laien abgeht. Haben doch bereits dergleichen angestellte Versuche über die in Frage stehende Unterrichtsweise den Herrn Professor Stern, einen vormals rüstigen Bekämpfer derselben, in einen treuen Anhänger umgewandelt. Zum Beweis unserer Unpartheilichkeit also erlauben wir uns hinsichtlich der dabei anzuwendenden Schrift Folgendes dem Ermessen der Sachverständigen unmaaßgeblich anheimzugeben. Dürfte es nämlich für deutsche Schulen nicht angemessen sein, anstatt mit einer rohen lateinischen Druckschrift, mit einer richtigen und unsrer Druckschrift sehr ähnlichen Fractur den Anfang im Schreiben machen zu lassen? Wenigstens kann den durch die Vorübungen im Auffassen und Nachbilden verschiedener gerader Linien schon etwas geübtem Kinde ein — versteht sich ganz einfaches kleines — Fracturalphabet zu zeichnen gar nicht schwer fallen, da alle Buchstaben aus geraden und in scharfen Ecken gebrochenen Linien bestehen, die bestimmt und richtig aufzufassen und darzustellen, wie schon einigemal bemerkt, weit leichter sind, als ovale und zirkelrunde Linien. Zudem empfiehlt sich der Uebergang von dieser gezeichneten Fractur zur Current auch noch durch die Uebereinstimmung mit dem historischen Entwickelungsgange unsrer Schreibschrift. Diejenigen aber, welche bei Ausübung der Schreib-Leselehrmethode der deutschen Current den Vorrang einräumen, sollten hierzu sich einer streng regelmäßigen, scharf ausgeprägten eckigen Current bedienen, deren Buchstabenformen der Fractur- und Druckschrift weit näher stehen, als die der abgerundeten, sogenannten Kaufmannshand, welche, unsers Erachtens, für einen wahrhaft anziehenden Elementarunterricht ohnehin wenig geeignet ist. Wie schwer muß beispielsweise es den kleinen Schülern fallen, eine Aehnlichkeit zwischen einem a, r oder v aus diesem Ductus und den gleichen Buchstaben in der Druckschrift herauszufinden. Jene bestehen mit ihren Schleifpuncten gleichsam aus drei Grundbestandtheilen, wogegen in diesen sich blos zwei vorfinden. Ganz anders stellen sich dafür die sogenannten Buchstaben in der S. **24** gedachten kleinen Schrift des D. Hergang dar. Hier ist der Schleifpunct im a z. B. der Herleitung aus der Fractur völlig entsprechend, dermaaßen mit dem zweiten Grundstrich verschmolzen, daß bei nur einiger vergrößerter Darstellung die Uebereinstimmung mit einem gedruckten a auffallend genannt werden kann.

Diese Andeutung möge genügen.

Zum Schluß noch die Notiz, daß der nun verstorbene Theodosius Abs in Halberstadt, Waisenhausinspector daselbst und später Director des Waisenhauses in Königsberg, bereits im Jahre **1812** das Lesen durch das Schreiben lehrte. (Gräfe Archiv, Bd. **5**. Heft **2**. S. **297**.)

Hergenröther. Erziehungslehre im Geiste des Christenthums. Sulzbach 1823.

Auch dieses, einen vortrefflichen Geist athmende Werk will, daß früher geschrieben als gelesen werden soll, da mit dem Schreiben zugleich das Lesen gelehrt wird. Dafür setzt es den Leseunterricht auf einige Jahre zurück. Für den Schreibunterricht im Allgemeinen scheinet uns die S. 406 befindliche Stelle der Anführung werth: „Das Kind darf nicht erst fehlerhaft schreiben, um dadurch richtig schreiben zu lernen."

Herrmann. Wie kommt es, daß unsere Elementarschulen so wenig gute Schreiber bilden, und wie ist der Zweck des Schreibens am sichersten zu erreichen? (Eine Abhandlung im sächs. Volksschulfreund. Jahrg. 1830. 3. Heft.)

Schon die beiden Stellen: „der Zweck alles Unterrichts, mithin auch der im Schreiben, ist Kraftbildung;" sowie: „Das Kind muß mit Bewußtsein sich die Buchstaben aus den Elementen selbst schaffen und zu Sylben und Wörtern verbinden;" erwecken für den Vers. eine sehr günstige Meinung, die auch durch das darin kurz beschriebene Verfahren ihre Bestätigung findet.

Reinlinger: Der kleine Schreib- und Leseschüler u. s. w. Eßlingen, 1841. XVI. u. 40 S.

Die Schrift sollte stärker und in die vier Höhenlinien gebracht sein, wodurch der Unterricht sehr erleichtert wird. (Allg. Schulzeit. 1843 Nr. 158.)

Der kleine Schreib- und Leseschüler. Ein Geschenk für Kinder, welche in kurzer Zeit schreiben und Geschriebenes lesen lernen wollen. 8. Aufl. Salzb. 1803. (5 Ngr.)

(S. Rec. in Gutsmuths neuer Bibliothek **1801** S. **128** u. 1805. S. 164.)

e) Carstairs Schnellschreib-Methode.

(s. diesen Art. S. 385 ff. des 1. Bandes.)

Als Nachtrag zur Literatur erwähnen wir vor Allem das Hauptwerk, durch welches das Carstairs'sche Schnellschreib-Lehrsystem in Deutschland bekannt geworden ist. Es hat vor Kurzem in der **4**. Aufl. die Presse verlassen. Aus der lauschner-wedemannschen Uebersetzung ist eine völlig neue Bearbeitung entstanden. Der Herausgeber, Hr. Günther, Lehrer an der Garnisons-Oberschule in Erfurt, hat sich mit diesem System in allen seinen Eigenthümlichkeiten schon seit Jahren practisch und berufsmäßig vertraut gemacht. Seine Aenderungen gewinnen sonach sehr an Wichtigkeit. Worin bestehen diese? Die sonstigen Vorschriften haben weit vorzüglichern Platz gemacht. Von der Ligatur wird nur ausnahmsweise geredet. Alle die verschiedenen Carstairs'schen Uebungen, welche indeß gar nicht so kurzweg zurückzuweisen sind, haben sich fast bis auf die einzige im Ziehen langer Horizontallinien und Verbinden der Buchstaben und Wörter mittelst mehr oder weniger ausgedehnter Haarstriche vermindert, und sonach ist der Schreibunterricht nach Carstairs der zeither in Deutschland gebräuchlichsten Methode wieder sehr nahe gebracht worden.

Nädelin's Werk ist auch in der 2. Aufl. erschienen.

Nädelin ist dem Erfinder treuer geblieben. Indeß, würde wohl der verewigte Denzel, diese pädagogische Zierde Würtembergs, der Anwendung des carstairs-nädelinschen, im Ganzen doch blos auf mechanische Handfertigkeit abzweckenden Verfahrens beim Elementarunterrichte seinen Beifall geschenkt haben? Nach dem in seinem Werke athmenden Geiste gewiß nicht.

Payer. Systemat. Anleitung zur Kalligraphie u. s. w. mit einem Anhange von dem amerikanischen Schnellschreiblehrsysteme. Mit 10 Kpfrtf. Wien. (4 Thlr.) —

Dr. Curtmann, Seminardirect. zu Friedberg, erklärt sich zwar in der neuen Bearbeitung des „Lehrbuchs der Erziehung und des Unterrichts von Schwarz," für Einführung der

Carstairs'schen Methode in Schulen, fügt aber doch auch hinzu, daß ihr practischer Mechanismus noch durch ein pädagogisches Element vergeistigt werden müsse.

Kopf (Schreiblehrer in Chemnitz). Ueber den Rostbergischen Ductus u. d. amerik. Schreibmethode (die Mittheilungen des Industrievereins f. d. Königr. Sachsen. 1840. 2. Lief.).

Blos für Sonntagsschulen (!) findet der Verf. die letztere geeignet.

Zschille (Secr. im k. sächs. Minist. der auswärtigen Angelegenh.) Carstairs und Mad. Jaffé oder über die amerik. Schnellschreibmethode u. s. w. Dresden u. Leipzig 1841. (¼ Thlr.)

Hiermit verbinden wir „das Wort über Schreiblehrmethoden" in

Drescher's (Lehrer in Cassel) Bemerk. über die Stahlfeder und ihren Gebrauch. Cassel 1843. (¼ Thlr.)

Beide Schriften stimmen im Wesentlichen überein, und erklären sich gegen deren Anwendung in Elementarschulen. Jene legt ihre Ansichten ausführlich, gründlich und ruhig dar, diese kurz und schlagend, bisweilen derb.

In einer Anmerkung wird der Broschüre

G. Falkenberg's: der Elementar-Schreibunterricht nach d. s. g. amerik. Lehrmethode u. s. w. Cassel 1841. (⅓ Thlr.) gedacht. Hr. Falkenberg ist einer „der Zugvögel, die mit Carstair's Federn geschmückt, einherziehen." So wie die Zschillesche Broschüre sich über die Lehrweise der Mad. Jaffé ausspricht, so Hr. Drescher über die Hrn. Falkenberg's. Jene thut dies mit einer gewissen Decenz. Man sieht, daß sie eine Dame vor sich hat; dieser, weniger rücksichtsvoll, sagt geradezu, daß selten Jemand eine größere Beschränktheit und Dreistigkeit öffentlich documentiren dürfte, als Hr. F. in obiger Schrift.

Kersten in Altenburg. Das Wesen der amerik. Schreibmethode. (Ein Aufsatz im leipz. Tageblatt 1842. Nr. 342.)

Gedrängt und treffend wird der dieser Methode eigenthümliche Vorzug, Handgeschicklichkeit zu bewirken, nachgewiesen und dabei erinnert, diese mit der Ausbildung des Formen- und Schönheitssinnes, als dem Vorzug der auf Anschauung basirtem gewöhnlichen Methode, zur gehörigen Zeit zu vereinigen.

Kretzer (Lehrer an der evangel. Schule in Coblenz). Methodische Anleitung zum Schönschreiben für niedere u. höhere Schulen. Nach d. neuest. Ansichten bearbeitet. Neust 40 Vorlegeblättern. Coblenz 1839.

Ein Anhänger Carstairs zeigt der Verf., in welcher Weise dessen Methode möglichst gründlich und bildend selbst in zahlreichen Schulen in Anwendung gebracht werden kann. Ebenso wird die Anwendbarkeit der Ligatur selbst in vollen Classen nachgewiesen. — Unnöthig. Kinder müssen sich an jede Fingerhaltung gewöhnen. Nur für verwöhnte Hände ist jenes Zwangsmittel.

Schiffelholtz (Prof. der Schönschreibekunst in Strasburg). Vollständige Methode einer deutsch. Currentschrift, welche auf einer besondern Verfahrungsweise beruhend, eben so leicht als schnell von Jedermann erlernt werden kann, mit bes. Erläut., die den Erfolg sichern. (1 Thlr.)

Verfahren wie oben bei Günther, um die Schüler an ein zusammenhängendes Schreiben zu gewöhnen. Gleichwohl wird nach den sonst sehr guten Vorschriften oft und selbst da mit der Feder abgesetzt, wo es gar nicht nöthig ist. Dergleichen Inconsequenzen giebt es mehre.

Ebensperger (Reallehrer am k. Schullehrerseminar zu Altdorf.) Der Schreibunterricht. Eine method. Anleit. n. d. Grundsätzen des Carstair's, f. alle Lehrer u. Erwachs., zunächst aber für die Lehrer an deutsch. Schulen, welche sich und ihren Schülern eine gefällige deutsche u. latein. Handschrift verschaffen wollen, — in Verbindung m. 18 Schreibheften, welche f. Schüler bestimmt sind u. geordn. Vorschriften nach der in Baiern gesetzl. eingeführten Normalschrift enthalten. Nördlingen bei Beck 1844. Ein Heft von 2 Bogen kostet 2½ Ngr.

Der Inhalt der method. Anleit. ist: 1. Materialien zum Schreiben; 2. Federschneiden; 3. Haltung der Feder u. s. w.; 4. Methodik; 5. Schreibstunde; 6. Theorie der Schriftzüge; 7. Beschreibung der Uebungen.

f) Die Tactschreibmethode.

Carstair's Schnellschreibmethode führt ihren Namen aus doppeltem Grunde. Sie bezweckt das Schnell- oder Geschwindschreiben schnell, d. h. in kurzer Zeit, zu lehren. Die geringe Zahl von Lectionen, besonders bei kleinen Anfängern, ist selbst von Freunden seines Systems sofort als eine Charlatanerie zurückgewiesen, die ganze Behandlungsweise aber auch sonst noch mannichfach modificirt worden. Besonders hat ein französischer Schreiblehrer Andover den Tact benutzt, um die Schüler methodisch zum Geschwindschreiben zu führen. Verschiedene deutsche Kalligraphen folgten diesem Vorgänger in mehr oder minder verschiedener Weise.

Den Tact in das Bereich der Elementar-Unterrichtsmittel zu ziehen, ist bekanntlich nichts Neues. Beim Lese-, Rechnen- und Schreibunterricht nicht nur, sondern überall, wo ein gemeinsames Nachsprechen des vom Lehrer oder einem Schüler Vorgesagten stattfinden sollte, wurde dasselbe durch den Tact geregelt, der — wie Schwarz sehr wahr sagt, zur Aufmerksamkeit hilft und alle mechanische Thätigkeit humanisirt und erleichtert. Wir verdanken dieses so anregende methodische Hülfsmittel, durch welches allein die gleichmäßige Gesammtthätigkeit einer ganzen Classe zu ermöglichen ist, ebenfalls der Pestalozzischen Schule. Höchst wahrscheinlich hat die hier in Rede stehende specielle Anwendung des Tactes, um das beabsichtigte Geschwindschreiben zu ordnen und zu leiten, in diesem beim gemeinschaftlichen Lesen und Sprechen bereits vorgefundenen Tactverfahren ihren Ursprung gefunden. Aufmerksamen Lehrern, namentlich an höheren Schulanstalten, wo zeitig der kalligraphische Unterricht dem Viel- und Schnellschreiben weichen muß, konnte der auffallende Unterschied zwischen diesen Sudeleien und den Arbeiten in ihren Schreibheften nicht entgehen. Früher glaubte man bei Schülern, wo dieses Mißverhältniß zu grell hervortrat, dasselbe durch Privatschreibstunden beseitigen zu können. In neuerer Zeit, das Unausreichende dieser Maaßregel recht wohl einsehend, suchten nun einige Lehrer jenem Uebelstande durch eigens für das Schnellschönschreiben festgesetzte Uebungsstunden insofern gründlicher abzuhelfen, als die Schüler, deren Hand in Darstellung einer regelmäßigen guten Schrift ziemlich fest und sicher geworden war, von ihrer bisherigen langsamern Federführung ganz allmählig und durch alle die Grade der Flüchtigkeit, die sie, allein sich überlassen, meist überspringen, zu dem erforderlichen Geschwindschreiben gebracht wurden. Hierzu bediente man sich eben des Tactes. In jenen Uebungsstunden werden nämlich die Schüler gewöhnt, in gleich gemessenen Zeittheilen, die in regelmäßiger Abwechselung wiederkehren, sich mit der Feder fortzubewegen. Da im Schreiben fast ohne Ausnahme auf einen feinen Strich stets ein starker folgt, so ergiebt sich jene, der geraden Tactart entsprechende gleichmäßig wechselnde Bewegung sehr leicht und beinahe von selbst. Die Aufbewegung mit der Feder entspricht dem Auftacte, das Herabgehen derselben dem Niederschlage. Sonach können die feinen Striche als die leichten, die starken Züge als die schweren Tacttheile betrachtet werden. Oder man bedient sich, um den Tact anschaulich zu machen, der Zeichen, welche in der Verskunst das Längenmaaß der Sylben andeuten als ⏑ – ⏑ –. Bei den aus bloßen Haar- und Grundstrichen bestehenden Buchstaben bietet diese Behandlungsweise keine Schwierigkeit. Anders ist es bei den übrigen Buchstaben. Weil nämlich die Bestandtheile der langen

und halb langen Buchstaben verschiedene Höhe und Tiefe haben, mithin die von der Federspitze zu durchlaufenden Räume keineswegs so gleich, wie die Zeittheile sind: so erfordern die über oder unter die Linie verlängerten Buchstaben eine weit größere Schnelligkeit der Bewegung, als die blos grundstrichhohen Buchstaben. Allerdings stört dies den gleichmäßigen Gang der Feder, aber nicht den Tact, sowenig, als in der Musik die zwei und dreißigstel-Noten das tactmäßige Spiel eines Virtuosen stören. Vielmehr würde die Gleichmäßigkeit des Tactes dann erst unterbrochen werden, wenn das Durchlaufen eines größeren Raumes nicht durch eine beschleunigte Bewegung geschähe. Dasselbe gilt jedoch, in entgegengesetzter Weise, von den Schleifpünctchen der o, a, r, v u. s. w. Auch diese obschon kleiner als die Grundzüge, erhalten dieselbe Zeit zu ihrer Bildung, müssen also mit etwas langsamerer Bewegung geschrieben werden. Beispielsweise würde demnach hm gerade so viele Tacttheile enthalten, als nm, nämlich **11**; wogegen bm einen mehr enthält, als lm, weil das Schleifpünctchen am b die Stelle eines schweren Tacttheiles einnimmt. Jeder Buchstabe beginnt und endet im Auftacte. Blos ſ, v und w schließen mit einem Niedertacte.

In der Annahme der Zahl von Tacttheilen herrscht unter den Anhängern dieses Verfahrens nicht durchgängige Uebereinstimmung, was theils von den verschiedenen Formen eines und desselben Buchstaben, theils von den beim Tactiren mitgerechneten oder weggelassenen Signaturen einiger Buchstaben herrührt.

Koch und Otto z. B. rechnen die Pünctchen über i, j u. s. w. nicht mit; Dufft und Schöne hingegen zählen sie, weshalb bei ihnen i und j einen, und das u zwei Tacttheile mehr haben. Das c betrachten die drei Ersteren blos als ein i ohne Punct. Schöne giebt ihm mit Recht oben ein Häkchen. Bei an einanderhängenden Buchstaben fällt der letzte Haarstrich eines Buchstaben mit dem ersten des darauf folgenden Buchstaben, wie im Schreiben, so auch im Tactiren, in Einen Bindestrich zusammen.

Damit nun bei diesen Uebungen alle Schüler in gleicher Geschwindigkeit schreiben und recht scharf dabei zählen, bedient sich der Lehrer eines Stäbchens, Schlüssels, Hammers u. s. w. womit er beim Herumgehen und Nachsehen den Tact ganz genau und kurz auf den Tischen oder Bänken hörbar angiebt. Zuweilen, besonders Anfangs, zählt er selbst mit oder zählt allein. Hat die Classe in dem langsamen Tempo Fertigkeit und Sicherheit in der Ausführung erlangt, so geht der Lehrer zu einem schnellen über und steigert auf diese Weise die Geschwindigkeit immer mehr bis zum höchsten Grade. Doch hüte man sich von einer Geschwindigkeit zur andern zu eilen und fange beim Beginn jeder Stunde nicht gleich mit dem Tempo an, welchem der Schüler am Ende derselben nachschreiben soll, sondern mit dem langsamsten an, damit die Hand ihren Schwung und Ansatz erhält und so vorbereitet bis zum beabsichtigten Grade der Geschwindigkeit durch den Tact getrieben werden kann. Auch Vorschriften lassen sich zu diesen Schnellschreibübungen benutzen, jedoch müssen die Schüler sie auswendig gelernt haben und ihnen nur zur etwaigen Vergleichung als vollendete Schnellschönschrift vorliegen. Zuletzt fallen auch die Vorschriften weg und die Zöglinge schreiben Auswendiggelerntes nach dem Tacte. Daß hier alle zugleich fertig werden können ist unmöglich, da das Eintauchen der Feder u. s. w. daran hinderlich ist; allein alle müssen doch in gleicher Flüchtigkeit schreiben.

Zum großen Theil ist diese Beschreibung der in Frage stehenden Methode aus demjenigen entnommen, was der gedachte sehr wackre Schreiblehrer Dufft in seinem „System der gesammten Kalligraphie" darüber sagt. Die ziemliche Ausführlichkeit möge ihre Rechtfertigung in der Wichtigkeit finden, welche das Schnellschönschreiben für den Schüler, selbst den jüngern, hat. „Denn hat derselbe — fährt Herr Dufft fort — Gewandtheit darin erlangt, so wird ihm diese beim Anfertigen seiner Arbeiten gar sehr zu Statten kommen und ihm Zeit ersparen. Hier kann nämlich die Schrift nur, wie in den meisten Fällen, als dienendes Mittel, nicht aber als Selbstzweck angesehen werden, für welchen ja, während der ganzen Schulzeit eine nicht unbedeutende Zahl Stunden zum langsamen Nachzeichnen der Buchstaben und Vorschriften verwendet werden." — Sehr wahr! Nur würde hier für „Nachzeichnen" „langsames Schreiben" zu setzen sein. Denn durch das Wort „Nachzeichnen" könnte leicht „das nachhelfende, ausbessernde und ausmalende Verweilen bei einzelnen Strichen" gerechtfertigt erscheinen, welches in dem nachverzeichneten Otto'schen Aufsatze dem gewöhnlichem tactlosen Schreiben beigemessen wird, das jedoch nicht in dem Wesen desselben liegt, daher auch von aufmerksamen Lehrern nicht gestattet wird und schlechterdings nicht gestattet werden darf. Denn auch bei dem langsamsten Schreiben des Anfangsunterrichts müssen alle Buchstaben, so weit es nur irgend möglich, in einem Zuge ohne die Feder abzusetzen gebildet und schon von vorn herein der Grund zu dem erst später eintretenden Schnellschreiben gelegt werden. Verstöße gegen diese nicht unwichtige Regel kommen freilich nicht selten vor. Eine rühmliche Ausnahme macht hierin die über die Tactschreibmethode erschienene neueste Schrift des Hrn. Pfarrers Schöne in Zimmern, wo gezeigt wird, wie das t, k u. s. w. vollständig in einem Zuge zu bilden ist, wenn dies auch noch auf bessere Weise hätte geschehen können. Ferner hebt das mit wahrer Begeisterung für die Sache geschriebene Büchelchen noch einen Punct hervor, der bei den Uebrigen vergessen worden ist. Dies sind die Pausen. Folgen nämlich zwei feine oder zwei starke Striche beim Schreiben auf einander, so fällt eine Schreibpause dazwischen, welche, da der Verfasser fortwährend mit „eins, zwei" tactiren läßt, so daß „eins" stets auf einen Haarstrich und „zwei" auf einen Grundstrich kommt, beim Zählen, sind es Haarstriche mit **2**, sind es Grundstriche mit **1** ausgefüllt wird. Zieht man z. B. beim d die Schleife nicht herunter, um die leichte Verwechselung mit l zu vermeiden, so schließt dieser Buchstabe oben mit einem Haarstrich oder mit „eins," während der nächste Buchstabe unten wieder damit anfängt, wo abermals „eins" gezählt wird. Die dazwischen fallende Pause füllt man hier mit „zwei" aus. Ein anderes Beispiel bietet sich bei Schreibung der Strichelchen über ä, ö und ü dar. Da diese beiden Striche den Grundstrichen gleichkommende Drucker sind, so muß bei beiden „zwei" gezählt, das dazwischen liegende „eins" aber pausirt werden. Nirgends endlich ist der wohlthätige Einfluß der Tact-

schreibmethode auf die Schulzucht so treffend hervorgehoben worden, als eben in der Schöneschen Schrift. „Gesetz und Ordnung heißt es S. 78 durchdringen alle, auch die unscheinbarsten Verrichtungen beim Tactschreiben. Alles geht nach dem Tacte: das Zurechtsetzen, das Greifen nach dem Stifte, das Ansetzen, die Production der Schreibformen, das Pausiren, das Absetzen, das Weglegen des Stiftes, die Reinigung der Tafel u. s. w. Das schulmäßige Sitzen thut auf der einen Seite Zwang an, giebt aber auf der andern eine gute Haltung und erhöht die Leichtigkeit im Schreiben. Auge, Ohr, Hand, Arm, der ganze Körper mit sammt dem Geiste, Alles wird in Zucht genommen. Ordnung ist die Losung, weil ohne sie theils die einzelne, theils die gesammte Schreibmaschine ins Stocken kommen und große Störungen anrichten würde. Die Hummeln wie die Schlafmützen kommen hier in die rechte Scheere. Alles ist gespannt, rührig, gleichmäßig beschäftigt und wie von einem Geiste beseelt, weil es Ein Gesetz ist, was alle fesselt und mit sich fort reißt. Dabei merkt man aber den Kindern keine Verdrossenheit an; vielmehr strahlt Freude in ihren Gesichtern. Die Ordnung spricht in ihrer Mannichfaltigkeit, leichten Ausführbarkeit und Ohrenfälligkeit das kindliche Gemüth so an, daß es sich der dabei waltenden Strenge und Genauigkeit gern unterwirft. Es hat seine Lust an der übereinstimmenden Thätigkeit, wie an militärischen Exercitien. Die Schule hat offenbar in keiner Unterrichtsstunde ein solches allseitig streng geregeltes Leben, wie in den Tactschreibstunden. Sonst fehlte es zwar auch nicht an Leben. Der Lehrer hatte zu thun, den Plauderern und Neckern zu wehren, die Faullenzer anzutreiben und den Schmierern Fesseln anzulegen. Jetzt aber kann Keiner plaudern oder das Maul aufsperren, jetzt heißt es: Alle wie Einer, Einer wie Alle. Absolute Gleichheit vor dem Gesetze findet hier Statt; Keinem gestattet sein Rechtsgefühl, sich demselben zu entziehen und dies heißt einfach: „eins," „zwei," „eins," „zwei" u. s. w. Auch der Hartnäckigste wird sich dem Gesetze fügen und von der Masse mit fortgerissen werden. Jetzt hat Keiner seinen eigenen Willen, er heiße denn: „eins," „zwei." Denn jede Gesetzwidrigkeit straft sich an dem Sünder auf der Stelle; er kommt aus dem Geleise und wird mit seinen Schreibgenossen nicht zu gleicher Zeit am Ziele anlangen. Er kann seine Sünden auch nicht verbergen, denn der Lehrer wird es auf den ersten Blick gewahr werden, wenn jener nicht in gleichem Schritte mit den übrigen ist. Es kommt z. B. eine Pause vor; wer nicht pausirt, schreibt falsch. Es ist ein Punkt zu machen; wer dafür einen Strich macht, ist nicht beim Zuge u. s. w. Es kann nicht fehlen, daß eine so pünktliche und strenge Gewöhnung einen günstigen Einfluß auf die Schulzucht überhaupt haben muß." — Mit Allem sind wir völlig einverstanden; und wir haben um so weniger Bedenken gefunden, diese ganze Stelle hier einzuschalten, als sie fast Wort für Wort auf die mit tactmäßigem Vorsprechen und Schreiben verbundene, S. 110 ff., geschilderte Methode anwendbar ist. Nur mit dem ermüdenden „Eins, Zwei" möchten sich Wenige befreunden. Denn dies verwirklicht in der That zu sehr die Schreibmaschine, von der so viel im Buche gesprochen wird. Nicht zu einer Maschine wollen wir die Classe erniedrigen, vielmehr bezwecken wir — und der Hr. Verfasser mit uns — in unsern Zöglingen eine frei dem Ganzen sich unterordnende gleichmäßige Gesammtthätigkeit. Auch läßt sich Abwechselung in jenes ewige Einerlei schon dadurch bringen, indem die sämmtlichen Tacttheile eines Buchstaben fortgezählt, oder für „eins, zwei" bisweilen die Worte „auf, ab" oder „fein, stark," gesprochen werden. Noch größere Mannichfaltigkeit im Tactiren wird sich herausstellen, wenn die eigenthümliche Art gehörige Berücksichtigung findet, mit welcher der sehr geachtete Schreiblehrer Hertel in Leipzig, ein Schüler Audoyer's, seine Tactschreibungen behandelt und die zu erwähnen uns noch übrig ist. Seine Classe betrachtet Herr Hertel gleichsam als eine Compagnie Soldaten — ein weit besserer Vergleich als eine Schreibmaschine — welche er, anfangs langsamen Schrittes, in immer schnellerm Tempo, bald nach seiner, bald nach der Zöglinge eigner Angabe des Tactes marschiren, d. h. die Feder tactmäßig auf dem Papiere fortschreiten läßt, so daß der betreffende Zug nicht eher und nicht später gemacht werden darf, als eben das Tactwort es verlangt. Die zu übenden Wörter werden, je nach der Stufe der Kinder, eins mit Current, das andere mit lateinischer Schrift an die Schultafel geschrieben, z. B. Commun und Damm. Hierauf wird tischweise oder im vollen Chor der Classe auf folgende Art geschrieben. Das einem lateinischen C ähnelnde Current-C bekommt drei Tacttheile und es wird dabei 1, 2, 3 gezählt. Drei Tacttheile fallen zuletzt auf den u-Bogen und den hinter dem Worte stehenden Punkt. Die Sprech- oder mehr Sangweise gestaltet sich demnach so: 1, 2, 3 und o und o, und m und m und m, und m und m und m und u und u und n und n, und 1, 2, 3. So viel die Buchstaben starke Bestandtheile haben, so oft werden sie auch genannt, dagegen das untermischte „Und" auf die Binde- oder Haarstriche kommt. Hat die Sangweise bei der Current etwas Stoßendes, dem Staccato in der Musik Gleichendes, so nimmt sie bei der lateinischen Schrift einen der Darstellung derselben ganz entsprechenden wogenden Character an. Sangweise des Wortes: Damm. „Geschlängelt leicht und 1, 2, 3 und a und a, und m und m und m, und m und m und m und Punct." Jedes Wort wird mehre Zeilen lang geschrieben. Zuweilen aber wechselt seitenlang eine deutsche mit einer lateinischen Zeile ab. Dann und wann müssen sogar fähigere Abtheilungen mit verschlossenen Augen schreiben. Steigert sich die Bewegung der Feder zu einem sehr raschen Tempo, so hört das eigne Angeben des Tactes auf und die Classe folgt dem Tiktak eines Instruments, das, wie eine Uhr aufgezogen, das Tempo angiebt, je nachdem es gestellt wird. Jedenfalls verdient nicht allein das Hertelsche Verfahren überhaupt alle Berücksichtigung, sondern auch seine Tactweise mit der der vorgenannten Tactschreiblehrer schon um deswillen verbunden zu werden, um in das Angeben des Tactes die größte Mannichfaltigkeit zu bringen, welche die, nur allzuleicht ins Eintönig-leierige ausartende Methode so sehr bedarf. Zu diesem Zweck könnte auch die Sprechform des Wortes „Commun" dahin abgeändert werden, „Großes C, ein kleines o, das erste kleine m, das zweite kleine m, ein kleines u (oder: das wird ein u) nun noch ein n und Bogen,

Punct." Nehmen wir für ein anderes Beispiel das Wort „Schlummer." Hier würde die Sprechform etwa so lauten: Ein großes S, ein c, ein h, ein l, ein kleines u, nun kommt das erste m, nun folgt das zweite m, hierauf das e, jetzt schließen wir mit r, und Bogen, Punct.

Es liegt auf der Hand, welche Gewandtheit und Sicherheit die zweckmäßige Benutzung dieser Methode beim Lehrer selbst voraussetzt. Ja, er möchte sogar eines gewissen musikalischen Sinnes nicht entrathen können, um, so weit es sich nur thun läßt, jene peinliche Monotonie zu verhindern, auf die wir oben schon hingewiesen haben.

Wir konnten nicht umhin, für diesen Abschnitt einen etwas größeren Raum zu beanspruchen, als er in Werken, wie das vorliegende, verstattet ist. Entschuldigung dafür möge das Interesse gewähren, welches die Tactschreibmethode den Männern von Fach immer mehr und mehr einflößt. Sie verdient es auch in vollem Maße, sobald man sie, wie Hr. Dufft, als ein Mittel betrachtet, die größern Schüler allmählig zu einem schnellern Schönschreiben zu führen. Sie verdient es schon um des muntern Lebens willen, das in einer Stunde Lehrer und Schüler beseelt. Wendet man sie jedoch auch in untern Classen an, wie es von Vielen geschieht, so können wir, selbst wenn man dabei vom Geschwindschreiben, als ihrer Haupttendenz, absieht, uns dennoch, nach unserer Auffassung eines wahrhaft bildenden Elementarunterrichts, dem jenes Leben gleichfalls inwohnt, nicht einverstanden erklären und zwar aus folgenden Gründen:

1. Der abgerundete Ductus, dessen man sich beim Tactschreiben bedient, ist sowohl rücksichtlich der klaren Auffassung, als einer genau richtigen Darstellung für kleine Anfänger bei Weitem nicht so geeignet, als die eckige und dabei scharf ausgeprägte Schrift. (Vgl. S.) Gesetzt aber auch, man nähme dafür die letztere, so würde gleichwohl das öftere Zusammenfassen zweier Bestandtheile in Einen dem wirklichen Elementarunterrichte entgegen sein. Das l z. B. hat eigentlich fünf besondere Theile, die beim Tactschreiben in drei zusammenfließen.

2. Von Linien wollen die Tactschreiblehrer entweder nichts, oder höchstens nur von einer Linie wissen. Sagen sie deshalb, der Tact erzwinge die Symmetrie auch ohne dieses Mittel, so kann dies allenfalls in Bezug auf größere Schüler zugegeben, bei Elementaristen aber muß es durchaus verneint werden. Man nehme nur beispielweise das g, auf dessen sieben Tacttheile von gleicher Zeitdauer sieben der Größe nach ganz verschiedene Federbewegungen kommen. Zudem sind auch noch die durch nichts Anderes zu ersetzenden Vortheile, welche das Liniennetz für den Unterrichtszweck gewährt, zu wichtig, um sie unsern kleinen Schülern durch Vorenthaltung desselben zu entziehen. Siehe S. 85 ff. Endlich ist

3) die Art und Weise zu tactiren, zähle man nun „eins, zwei," oder spreche „fein, stark," „auf, ab," viel zu allgemein, zu unbestimmt, als daß die Kinder sich dabei deutlich bewußt werden könnten, was sie eben thun und wie sie es thun, was für den ersten Unterricht gleichwohl unerläßlich ist. Höchst verschiedenartige Buchstabenelemente, gerade und gebogene, kurze und lange, werden mit einem und demselben Tactworte bezeichnet, das am Ende keinem völlig entspricht.

Vor der Hand wird dies genügen. Im Fortgange dieses Artikels werden jene drei Puncte noch größere Deutlichkeit erhalten.

Zink. Schreibschule (s. S. 24) woraus sich ergiebt, daß die Anwendung des Tactes beim Schreiben gar nicht so neu ist, als es nach Vorstehendem erscheint. — Otto, Fr., das Wesen der amerikan. Schreibmethode als eine Anleitung für Volksschullehrer. Mit 8 lithogr. Taf. 2. Aufl. Erfurt bei F. W. Otto. (5 Ngr.)

Hr. Otto hat diesen Gegenstand erweitert dargestellt in dem Schriftchen: „Ueber die Behandlung des öffentlichen Unterrichts" u. s. w. Mühlhausen 1843. S. 98 ff.

M. D. Koch, Lehrer der Schön- u. Schnellschreibekunst in Hamburg. Neue methodische Schreibschule für den Schul-, Privat- und Selbstunterricht. 1. Cursus der deutschen u. engl. Schrift. (1 Thlr.)

Beurtheilt in Zschille: Carstair's und Mad. Jaffé u. s. w. S. 31.

Kurländer, Kalligraph. Versuch einer auf Erfahrung gegründeten Unterweisung in der Schönschreibekunst. Berlin 1821. (19 S. in 12. 10 Ngr.)

Eben so ungenügend als theuer.

Stein. Vollständiger Schreibunterricht. S. oben S. 42. —

Mädler findet in zahlreichen Classen es ebenfalls rathsam, nach dem Tacte schreiben zu lassen, doch nur die allerersten Uebungen der Grundstrichbuchstaben. Dann findet er ihn unnatürlich und unmöglich (?) S. Diesterwegs Wegweis. S. 392.

Knoblauch, Schulmeister in Cröffuln bei Weißenfels. Anleitung zum Gebrauch der 36 kalligr. Wandtafeln in Currentschrift, sowie Andeutungen über die Anwendung der amerikan. Schreibmethode. Leipzig 1843.

Beschreibung des Hertel'schen Verfahrens. S. 11 wird gesagt: „Wie sich der Massenunterricht in allen Unterrichtsgegenständen als praetisch bewährt, so hat sich auch derselbe seit kürzerer Zeit als anwendbar auf den Schreibunterricht erwiesen." Wir haben ihn schon seit 25 Jahren und Andre, wie Natorp, Pöhlmann u. s. w. noch früher ausgeübt.

Unverricht, Lehrer. Ueber Verbesserung d. Schreibunterrichtsmethode durch Einführung tactmäßiger Uebungen. Mit vier Steindrucktafel. Schweidnitz 1843. (5 Ngr.)

Ein kleines, aber sehr practisches Schriftchen. Nur finden sich in der Tactbezeichnung einige Inconsequenzen vor.

Schöne. Die amerikan. oder Tact-Schreibmethode in ihrem Wesen und als Mittel, das Volk auf eine höhere Bildungsstufe zu heben, nebst 4 Steindrucktafeln. Langensalza 1843. ($\frac{1}{4}$ Thlr.)

Wo Licht ist, ist auch Schatten. Jenes haben wir gebührend hervorgehoben. Rücksichtlich dieses nur wenige Hindeutungen. Als ein Irrthum muß es bezeichnet werden, wenn blos mit dem auf der stets beweglichen Spitze des kleinen Fingers ruhenden Arme geschrieben werden soll. Vielmehr sind nach Carstairs, Regnier, Roßberg, Nädelin u. s. w. nächst dem Arme auch noch die Hand und die drei ersten Finger dabei thätig. Nach des Verfassers Armschreibmethode — wie er sie auch nennt — ist zu besorgen, es werden sich mit der Zeit sehr flatterige, auseinander gezerrte, ja wohl liederliche Handschriften bilden. — Ferner ist das Ziel mit einer blos gefälligen Handschrift zu niedrig gesteckt. Kein „Kunstschreiben" verlangen wir in der Schule, wohl aber mit Denzel, ein Schönschreiben. Nach jener weiterhin zu beschreibenden Methode, wo das Schreiben ebenfalls ein Denkschreiben ist, läßt sich dieses Ziel, auch ohne 720 Stunden dafür zu beanspruchen, recht füglich erreichen. Schade übrigens, daß der Hr. Pfarrer Schöne von keiner andern Unterweisungsart, als der ganz veralteten Vor- und Abschreibemanier Kenntniß zu haben scheint. Deren Leistungen sind freilich geeignet, auch noch eine minder bildende, als die Tactschreibmethode in ein glänzendes Licht zu setzen. In Bezug auf das vom Pfarrer Schöne in Zimmern herausgegebene Buch s. einige Bemerkungen über die Tactschreibmethode im Allg. Anz. der Deutschen. Jahrg. 1844. Nr. 270.

Bennewitz. Das Tactschreiben. Ein Aufs. in d. Rhein. Bl. 28. Bd. n. Folge. Heft 3.

Spricht sich schon wegen des Lebens, von dem die Schüler dabei erfüllt sind, günstig dafür aus.

g. Schmitt's Vorübungsmethode.

Vor einigen Jahren hat ein Hr. Schmitt (s. allg. Schulztg. 1839 Nr. 82) ein „Project, mittelst Metallplatten und Stahlfedern den Unterricht im Schönschreiben zu erleichtern" angekündigt. Hiernach soll die Hand des Schülers mit einer Stahlfeder in Buchstaben darstellenden Gleisen, die in der Metallplatte eingegraben sind, so lange sich bewegen, bis sie gewöhnt ist, jeden beliebigen Buchstaben auf dem Papier nicht anders zu schreiben, als gerade in der Gestalt, welche die Gewohnheit gegeben hat. [Wie aber dann, wenn die Schrift in verkleinertem Maßstabe dargestellt werden soll?] Mit diesem Project sehen wir uns gleichsam in die Zeitrn Quintilians *) zurück versetzt, wo auch der Schüler mit seinem Griffel die in Wachstafeln eingegrabenen Buchstaben nachziehen mußte. (literas exarare.) Oder erinnert theils an die oben bemerkte Art, den Kindern die nachzubildenden Buchstaben mit Bleistift vorzuzeichnen, um sie von ihnen überziehen zu lassen, theils an den von einem gewissen Kösler vor weit längerer Zeit gemachten Vorschlag, die Kinder an eine regelmäßige Schrift dadurch zu gewöhnen, daß man sie auf Papier schreiben lasse, auf dem die Buchstaben schon durch rothe Puncte vorgezeichnet wären, die sie also nur ausfüllen dürften. (Siehe S. 146 in „Völter: practische Einleitung in die sämmtlichen Amtsverrichtungen und Verhältnisse eines deutschen Elementarschullehrers. 2. Aufl. Heilbronn 1819.) — Es muß in der That befremden, bei den heutzutage auch im Schreiben sich immer mehr Geltung verschaffenden richtigen methodischen Grundsätzen ein so geisttödtendes, zweckwidriges Verfahren in Vorschlag gebracht zu sehen! Auch wir erkennen den Werth der Handfertigkeit an, worauf späterhin im Geschäftsleben fast Alles ankommt. Gleichwohl unterliegt es ebenfalls keinem Zweifel, daß die Hand diese Fertigkeit nicht allein von und durch sich selbst, und ohne den durch den Verstand geordneten Willen erlangen kann. Das Kind muß vorerst fähig gemacht werden, mit klarem Bewußtsein die Bewegung der Hand gehörig bestimmen und selbige so lange leiten zu können, bis sie nach und nach derselben hinlänglich mächtig wird. Uebrigens ist auch das ganze Schmittsche Project noch außerdem gar nichts Neues. Bereits zu Anfange dieses Jahrhunderts hat ein gewisser Bruns durch ganz dieselbe Art, das Schreiben zu lehren, eine gewisse Aufmerksamkeit auf sich gezogen. In dem ersten Hefte von Lang's Aurora (vom 7. Febr. 1801) findet man eine Beschreibung dieser Methode. Heißt es nun daselbst auch: „Diese Operation wiederholt der Schreibschüler, bis er mit der Dicke, der Gestalt und dem Umrisse der Buchstaben hinlänglich bekannt ist; alsdann dreht er seinen Griffel um, und macht mit dem Bleistifte, womit diese Seite des Griffels versehen ist, die nämlichen Buchstaben auf ein schwarzes Täfelchen. Ist nun der mit dem Bleistifte gemachte Buchstabe dem Muster nicht vollkommen gleich, so fängt das Herumfahren in dem Modelle vom Neuem an, bis das Kind den Buchstaben wohl im Kopfe und in der Hand hat;" — so erblicken wir darin leise Winke, wie das betreffende Verfahren über seinen geisttödtenden Mechanismus noch etwas erhoben werden könne *). Doch hat die Zeit auch hier nach Verdienst gerichtet und die Erfindung Hrn. Bruns in Vergessenheit sinken lassen. Hoffentlich wird diese unbestechliche Richterin über das Schmittsche Project einen gleichen Urtheilsspruch fällen.

h. Stigmographische Methode.

Ganz anders stellt sich die letzte der eigenthümlichen Schreiblehrmethoden dar. Sie ist in einer zu Prag im Jahre 1839 vom Doctor der Philosophie Franz Karl Hillardt erschienenen und von 10 Erläuterungstafeln begleiteten kleinen Schrift beschrieben, welche den Titel führt:

Stigmographie oder das Schreiben und Zeichnen nach Puncten. Eine neue Methode zur schnellen und geistbildenden Erlernung des Schreibens, mit Anwendung derselben auf das Zeichnen.

Nach dieser Methode schreibt das Kind auf ein mit feinen Puncten quadrirtes Papier die durch die vorhandenen Puncte nach ihrer Höhe, Lage und Breite bestimmten Schriftzüge. Auge und Hand wird dadurch an die regelmäßigen Buchstabenformen gewöhnt und der Schüler darin tüchtig geübt, ehe man ihn zum freien Schreiben übergehen läßt.

Hieraus ergiebt sich schon deutlich, wie dieses Verfahren rücksichtlich des methodischen Hülfsmittels derjenigen Entwickelungsstufe der allgemeinen Methode angehört, wo wir ein ähnliches, nur anstatt der Puncte durch feine Linien quadrirtes Papier kennen gelernt haben. Alle Vortheile also, welche der Erfinder für sein Verfahren geltend macht, stellen sich auch bei dem Gebrauch des Liniennetzes heraus. Um möglichst Wiederholungen zu vermeiden, übergehen wir sie hier, da wir später darauf zurückkommen müssen. In Bezug auf die eigentliche Behandlung des Unterrichts scheint dieselbe allerdings nicht auf der Höhe der Zeit zu stehen. „Der Lehrer brauche nämlich nur auf die Puncte, von und zu welchen die Schriftzüge gebildet werden sollen, hinzuweisen und sie nur einmal darnach vorzuschreiben, um von seinen Schülern sogleich verstanden zu werden." Also im Ganzen ein stummes Vormachen und Nachahmen.

Weit bildender haben wir dieselbe Behandlungsweise in einem, bereits vor mehren Jahren uns zu Gesicht gekommenen Manuscripte dargestellt gefunden, welches von einem in der pädagogischen Welt rühmlich bekannten Lehrer herrührte. Es war überschrieben: „A B C der deutschen Kalligraphie für Kopf und Hand." Das quadrirte Papier ging ihm freilich ab. Dafür wurden die Kinder angehalten, die für die Buchstaben erforderlichen Puncte in jeder Stunde vorher auf der Schiefertafel mehre Reihen lang selbst zu setzen. Allerdings eine die Richtigkeit des Augenmaßes sehr fördernde Uebung, inzwischen auf die Länge doch zu umständlich und zeitraubend. Außerdem aber strebte das darin geschilderte Verfahren — wie schon der Titel andeutete — sehr zweckmäßig dahin, das Seh-,

*) Quintiliani Inst. L. I. c. I. §. 27. „non inutile erit ductus tabellae quam optime insculpi, ut per illos velut sulcos ducatur stylus."

*) Höchstens möchte dasselbe den Carstairs'ianern für ihre Handbildübungen zu empfehlen sein, um den Augen der Kindern das häßliche Zugwerk zu entziehen, welches mit seinen kritzlichen, einander durchkreuzenden Linien wie in Verwirrung gekommene Zwirnsträhne aussieht.

Denk- und Sprechvermögen der Kinder gehörig anzuregen.

Uebrigens sehen wir uns durch die stigmographische Methode, wie schon gedacht, auf jene Entwickelungsstufe der allgemeinen Methode zurückgeführt, die wir, die jene wenigstens, als die ausgebildetste kennen gelernt haben und die von nun an uns vorzugsweise beschäftigen soll.

Bevor wir jedoch die Methode in diesem Ausbildungsstadium näher zu beschreiben versuchen, ist nicht nur, um Mißverständnissen zu begegnen, eine etwaige Voraussetzung zu beseitigen, sondern es sind auch alle die Einwürfe zu widerlegen, welche gegen den Gebrauch des Liniennetzes erhoben werden können. Anlangend das Erstere, so halte man uns ja nicht für so befangen, zu wähnen, als ob mit der oben bezeichneten sechsten Stufe der Culminationspunkt in der Entwickelung der Elementarschreiblehrmethode gewommen worden sei. Gegen diese Voraussetzung müssen wir uns ausdrücklich verwahren. Angenommen selbst, die Erziehungs- und Unterrichtskunst mit den von ihr aufgestellten Regeln und Vorschriften hätte für jetzt und noch weit hinaus den höchsten Grad der Ausbildung wirklich erreicht; angenommen ferner, die Zweckmäßigkeit des Liniennetzes, als methodischen Hülfsmittels beim Anfangsunterrichte werde fast durchgängig anerkannt: so wird dennoch die immer vollkommnere Anwendung *) jenen Principien auf die specielle Behandlung des Elementar-Schreibunterrichts, „die dabei zu erzielende innige Durchdringung von Form und Materie, so daß beide immer mehr in der Methode Eins werden," Alles dies, sagen wir, wird das Nachdenken der Mit- und Nachwelt noch von vielen Seiten in Anspruch nehmen. Negation also ist hier durchaus nicht zu fürchten.

Widerlegung der gegen das Liniennetz zu erhebenden Bedenken.

A. Die Gegner aller Linien beim Schreiben werden sagen: Ein solches Liniennetz zwängt den Lehrling viel zu sehr ein, hindert ihn an jeder freien Bewegung und verleitet zu einem ängstlichen Nachmalen der Buchstaben, welches das Geschwindschreiben späterhin unmöglich macht.

Allen diesen antworten wir mit Denzel: „Im Unterricht muß überall die gebundene Uebung der freien Anwendung vorausgehen. Man muß den Schüler zuerst streng an der Form und Regel halten, damit er sich bewußt werde, was und wie er es thut, ehe man ihn frei sich bewegen lassen kann." Zur Freiheit soll der Mensch erzogen werden. Wahre Freiheit aber wurzelt in der Gesetzmäßigkeit. Von der ersten Schreibstunde an werde sonach das Kind veranlaßt, alle Buchstaben möglichst regelrecht zu bilden. Zu verlangen dies frei, ohne alle Erleichterungsmittel, wohl gar schnell zu thun, bevor die Hand fest und sicher geworden, ist unnatürlich und übertrieben. (S. Natorp. Briefwechsel. **10.** Brief.) Giebt denn nicht ein Gärtner ebenfalls dem Bäumchen seinen Pfahl, damit es gerade wachse? — Und nur erst ein solches Verlangen müßte das Kind ängstlich machen. Unmöglich kann aber davon bei einem langsamen Nachbilden der Aufgabe die Rede sein, deren Lösung es durch die Hülfslinien wesentlich erleichtert sieht. Zudem ist nicht abzusehen, was hindern soll, die Schriftzüge nach und nach auch im Netzpapier leichter und schneller, und dennoch streng regelmäßig schreiben zu lassen? Meint man freilich, eben diese Correctheit hemme die freie Bewegung, es müsse damit nicht so genau genommen werden, so faßt man dieses Sich-frei-bewegen in einem Sinne auf, in welchem es nicht mehr Freiheit, sondern Ungebundenheit, Regellosigkeit, folglich verwerflich ist. Wie übrigens jenes anfänglich langsam Schreiben dem spätern guten Geschwindschreiben nachtheilig sein soll, ist uns nicht einleuchtend. Liest der Leseschüler nicht ebenfalls erst langsam, bevor er zum fertigen Lesen übergeht? Spielt nicht der Anfänger auf irgend einem musikalischen Instrumente nur erst nach vieler Uebung und dann blos allmählig geläufig und schnell? Kriechen die kleinen Kinder nicht auch in der Regel zuvor auf der Erde, greifen sie sich nicht erst an den Gegenständen fort, ehe es mit ihnen zum freien Gehen, geschweige zum Laufen und Springen kommt? Naturgemäß kann daher unmöglich ein Unterrichtsverfahren genannt werden, wobei man das Ziel zum Anfangspunct verkehrt. Indeß, die Zahl der Linienantagonisten ist nicht so sehr groß. Die Mehrzahl der Sachverständigen verstatten wenigstens die vier bekannten Horizontallinien. Durch diese wird aber blos die gleiche Höhe, durch das Liniennetz hingegen auch die gleiche Lage, Breite und Entfernung der Schrift möglichst gesichert.

B. So wie Jene dieses methodische Hülfsmittel der Freiheit der Hand, so finden Andere es auch dem freien Gebrauche des Augenmaßes nachtheilig, ja, insofern damit ein aufmerksames Vergleichen und Beurtheilen verbunden ist, sogar den Verstand beschränkend. „Das Kind werde auf diese Art nicht fähig gemacht, sondern gezwungen, richtig zu sehen und zu schreiben. Wo aber Zwang ist, höre mit der freien Willensthätigkeit das Verdienst auf." Auch diesem Vorwurfe steht die Erfahrung entgegen. Soll der Zögling lernen, verschiedene Formen auf den ersten Blick nach ihrer Größe und sonstigen äußern Erscheinung frei und mit Richtigkeit auffassen und soll das Urtheil seines Auges bis zur Untrüglichkeit erhoben werden, so kann dies nur geschehen, wenn er vorher mittelst mathematischer Formen zu einem genau bestimmten Sehen gewöhnt worden ist. Und dies ist das rechte Wort. Gewöhnt, nicht gezwungen. Die richtige Auffassung und demgemäße Darstellung der Buchstaben wird nach Maßgabe der schwachen kindlichen Kraft durch das □ Netz erleichtert, sogar dem kleinsten Anfänger ermöglicht, keineswegs aber die freie Willensthätigkeit in Fesseln geschlagen. Bringt der Schüler nicht ununterbrochene Aufmerksamkeit, unermüdliche Sorgfalt, das Geforderte pünctlich genau zu leisten, mit hinzu, so wird es an verfehlten Formen hier eben so wenig fehlen, als beim Schreiben ohne dieses Hülfsmittel. (Vgl. Herbert's „ABC der Anschauung," wonach auf dem Rand der Schiefertafel ein förmlicher Maßstab eingegraben sein soll.

Waltet sonach kein Zwang ob, findet nur Erleichterung und Gewöhnung statt, so wird die Befähigung, auch frei correct und schön zu schreiben, nach und

*) Weit vollkommener, als wir sie überhaupt, geschweige denn hier, wo uns das Mittel der Veranschaulichung durch Vorschriften abgeht, nachzuweisen vermögen.

nach und zwar weit früher und sichrer eintreten, als bei einem sofortigen Schreiben auf weißem Papier, das sich meistens lange Zeit nur als ein ungeregeltes Versuchen und gedankenloses Nachmalen darstellt. Und wie will man denn dem Kinde das Mißlungene, das Unrichtige seines Schriftzuges im weißen Schreibhefte oder auf der unlinirten Schiefertafel zur Erkenntniß bringen? Doch nach Art der Zeichnenlehrer, die den geradlinigen Bleistift oder ein Lineal an den verfehlten Zug legen, oder sofort eine Linie ziehen, wodurch sich deutlich ergiebt, wie und wo falsch gezogen worden ist *). Also immer wieder Linien! Nun diese gewährt das Liniennetz. Es dient dem kleinen Anfänger als Führer, als Berather, es bewahrt sie vor dem unaufhörlichen Straucheln und Fallen, es beugt dem zerstreuten, unachtsamen Wesen vor. Unausgesetzt wird das Kind, durch das Liniennetz zur Einsicht des Verfehlten gebracht. Es vertritt gleichsam den Lehrer, der in zahlreichen Classen doch nicht fortwährend jedem Einzelnen, wie im Privatunterricht, zur Seite stehen kann. Zeigt sich nun schon bei diesem Bemerken und Einsehen des Gelungenen oder Mißrathenen das Denk- und Urtheilsvermögen des Kindes thätig, so kann wohl überhaupt, obigem Vorwurfe geradezu entgegen, bei keinem Verfahren die Aufmerksamkeit, das Gedächtniß, die Einbildungskraft und der Verstand mehr angeregt werden, als eben durch zweckmäßige Anwendung des Liniennetzes. Während der ganzen Stunde fühlen sich die Schüler zu einem bewußtvollen, sorgfältig genauen Arbeiten veranlaßt, wobei sich jeder, in allen seinen Theilen scharf bestimmte Buchstabe ihrem Geiste so fest einprägt, daß sie in Kurzem dahin gebracht sind, auch ohne Vorschrift regelmäßig zu schreiben. Zugleich ist mit dem Viereck ein Maaß gegeben, mittelst dessen bei Besprechung über einem aufzufassenden oder nicht völlig richtig nachgebildeten Buchstaben das Verständniß zwischen Lehrer und Schüler ungemein erleichtert, ja dem ganzen Elementarschreibunterrichte man kann sagen mathematische Gewißheit verliehen wird. Hierzu kommt endlich, die Kinder lernen sich über verschiedene räumliche Verhältnisse anschaulich und deutlich auszusprechen; ihr Auge erlangt, wie gedacht, im richtigen Sehen, im Auffassen mannichfacher Formen eine Schärfe und Sicherheit, die sie befähigt, späterhin auch andere Schriftarten, ohne besondere elementare Behandlung sofort frei und ziemlich befriedigend nachzubilden.

Mit Vorstehendem ist zugleich ein dritter Einwand widerlegt, nämlich

C. die Berufung auf Pestalozzi, der den Gebrauch eines Quadrat-Netzes bei den Schreibübungen wieder aufgegeben, sich blos dabei auf die bekannten vier Horizontallinien beschränkt (also doch Linien!) und es dem Unterrichte in der Zeichnungskunst überlassen habe, den Geschmack, das Auge und die Hand zu bilden. Fragen wir hier blos, um nicht noch weitläufiger zu werden, was denn für Bildung des Geschmacks, des Auges und der Hand da geschehen soll, wo, wie in den meisten Volksschulen, besonders auf dem Lande, der Zeichnungsunterricht gänzlich fehlt? Befremdend bleibt es allerdings, wie dieser geniale Methodiker eine mit seinen Grundsätzen und der Behandlung der übrigen Lehrgegenstände so völlig übereinstimmende Unterrichtsweise gegen das ganz gewöhnliche Verfahren hingeben konnte, das demselben so wenig entspricht. Wahrscheinlich hat es ihm an einem Schreiblehrer gefehlt, der vorurtheilsfrei genug war, mit Aufopferung seiner Handschrift völlig in Pestalozzi's Ideen einzugehen, zumal da der schweizerische Ductus — unsere abgerundete Geschäftsschrift — mit der von Pestalozzi ins Liniennetz gebrachten eckigen Current stark contrastirt.

D. Ein viertes Bedenken stellen uns diejenigen entgegen, welche zwar die große Erleichterung, welche das Liniennetz beim Anfangsunterricht gewährt, gern anerkennen würden, bestünden nur alle unsre Currentbuchstaben blos aus geraden Linien. Bekanntlich sei dies aber nicht der Fall. — Sicher haben Diejenigen, welche diesen Einwurf vorbringen, dabei die abgerundete oder sogenannte kaufmännische Current im Auge. Abgesehen davon, daß auch diese Schriftart, zur Erleichterung des ersten Unterrichts ziemlich leicht ins Liniennetz zu bringen sein dürfte, so giebt es ja auch noch den zeitgemäßen sächsischen Ductus, sowie eine eckig-flüchtige Current, die mit ihren eigenthümlichen Vorzügen (s. weiter hinten), welche ihr als selbstständiger Schriftart nicht abzusprechen sind, noch den verbindet, daß sie eine solide Grundlage für die Kaufmannshand gewährt, und wie schon erwähnt, für einen wahrhaft erziehenden Elementarunterricht kleiner Anfänger weit geeigneter ist, als die abgerundete Current. Auf diesen zur Begründung einer guten Handschrift bei unsrer Jugend sehr wichtigen Punct sei hier einstweilen blos aufmerksam gemacht. Weiter unten bei der Besprechung der verschiedenen Currentarten wird sich Gelegenheit darbieten, darauf zurückzukommen. Allerdings sind auch bei jenen beiden eckigen Currentarten die gebogenen Linien nicht völlig ausgeschlossen. Daß aber dergleichen Buchstabentheile ins □ Netz ebenfalls leicht ungezwungen und zum Vortheil für die richtige Auffassung und Darstellung zu bringen sein dürften, dafür spricht schon jene unter B. angedeutete Art, die Richtigkeit gebogener Figuren im Zeichenunterrichte durch gerade Linien zu prüfen und mittels derselben dem Zöglinge das Falsche seiner Leistungen nachzuweisen.

E. Ein dergleichen Liniennetz vernichte alle individuelle Verschiedenheit der Handschrift: — ein Einwurf, der auch Lehrern gemacht worden ist, die, ohne dieses Hülfsmittel, blos nach einer streng-gründlichen Methode unterrichtet haben. Diese Besorgniß ist jedoch eine völlig unbegründete. Selbst während der Uebungen im Elementarhefte ist für den geübten Blick des Lehrers noch einige, wenn auch nur geringe Verschiedenheit zu erkennen. Sowie aber das freie Schreiben auf weißem Papier beginnt, tritt auch die Individualität des Schülers je länger, je mehr hervor. Anstatt einer Beweisführung berufen wir uns auf Diesterwegs Wegweiser I. 390; Keßlers Lehrbuch S. 122; Drescher über die Stahlfeder S. 11; Gruners Briefe über Pestalozzi S. 32; Hergenröthers Erziehungslehre S. 417; Sommers Aufsatz S. 201. Sämmtliche stimmen mit uns darin überein u. s. w.

F. Viele werden das Liniennetz wegen der Kosten verwerfen, die es verursacht: ein Umstand, der na-

*) Herbart bringt zu diesem Zweck den Gebrauch verschiedener Hornblättchen mit den erforderlichen eingeritzten Linien und Figuren in Vorschlag.

mentlich für Land- und Armenschulen nicht unerheblich ist. Indeß, die Sache verhält sich anders. Schafft man das gedachte Papier riesweise an, so läßt sich der Bogen um drei Pfennige herstellen. Da nun auf einer Seite dergleichen Papiers sich häufig **12** bis **16** ja noch mehr Zeilen bringen, auch die Buchstaben weit enger sich an einander rücken lassen, als dies im gewöhnlichen weißen Hefte zu geschehen pflegt, so dürfte sogar dabei noch zu ersparen sein. Zudem erledigt sich dieses Bedenken zum großen Theil schon dadurch, weil in den genannten Schulen eine geraume Zeit auf Schiefertafeln geschrieben wird. Um auf selbige ohne viele Zeit und große Mühe das erforderliche Liniennetz einzuritzen, lasse man sich zwei Schablonen, die eine für die schrägen, die andere für die Horizontallinien verfertigen. Holzstäbchen von der angenommenen Breite werden in dazu eingerichteten Rähmen so dicht aneinander geleimt, daß sie nur einen schmalen Zwischenraum für eine durchzuziehende Messerklinge lassen.

G. Endlich haben wir noch des Nachtheils zu gedenken, den Einer oder der Andere von dergleichen Papiere für das Gesicht der Kinder befürchten möchte. Diese Befürchtung erhält um so mehr Gewicht, da eben der auffallend überhand nehmenden Kurzsichtigkeit wegen jüngst die königl. baierische Regierung sowohl, als die großh. badische deshalb besondere Verordnungen zu erlassen sich veranlaßt gesehen haben *). Wird indeß das Netz in der Höhe und Breite angenommen, wie auf dem zu der S. **33** der gedachten Sommerischen Abhandlung gehörigen Vorschriftblatte, oder bei den „Mustern für die Schreibübungen in dem topographischen Bureau des königl. baier. Generalquartiermeisterstabes," so ist durchaus keine Gefahr zu befürchten. Wohl aber möchte das mit dem Gitter, wie dort das Netz genannt wird, der Fall sein, das sich auf Blatt **1.** c. befindet. Für eine so kleine Schrift jedoch ist dies methodische Hülfsmittel gar nicht nöthig. Nur für die Anfänger im Schrriben und später höchstens als Correctionsmittel, können wir uns damit einverstehen, und auf dieser Unterrichtsstufe müssen die Buchstaben groß sein.

Vortheile, welche der Gebrauch des Liniennetzes noch außerdem gewährt.

1) Der Bedarf an Vorlegeblättern ist weit geringer als gewöhnlich, da von so methodisch gebildeten Schülern eine häusliche kalligraphische Uebung auch ohne Vorschrift correct und gut geschrieben verlangt werden kann.

2) Um die an einer Schule eingeführte Methode und Schrift bei Anstellung eines neuen Lehrers wenigstens im Allgemeinen festzuhalten, gewährt nur das Liniennetz zuverlässige Bürgschaft.

3) An Schulen, wo der kalligraphische Unterricht mehrern Lehrern anvertraut ist, läßt sich die erforderliche Einheit nur dann bestimmt erreichen, wenn der Oberlehrer seine Handschrift für den Elementarlehrer in ein ähnliches Netz paßt.

4) Normalvorschriften für die Schulen einer Stadt oder eines Landes, um den Wechsel der Handschrift bei dem für Lernende nicht stets zu vermeidenden Schulwechsel vorzubeugen, können ihren Zweck nur dann wirklich erfüllen, wenn ihrem Gebrauche ein, wiederum nur durch das Liniennetz sicher zu erzielender gleichmäßiger Elementarschreibunterricht vorausgegangen ist.

5) Mit Hülfe eines Liniennetzes sind auch im Schönschreiben ganz zurückgebliebene Lehrer fähig, wenigstens den Anfängern die Vorschrift an die Wandtafel selbst vorzuzeichnen.

6) Ungeübte Schüler können in stillen Pensen durch Schreiben nur dann mit einer gewissen Sicherheit zweckmäßig beschäftigt werden, wenn sie die gelernten Buchstaben oder auch Wörter im Liniennetze wiederholt üben.

7) Taubstummeninstitute, wo das Schreibenlernen blos benutzt wird, die Zöglinge für sich still zu beschäftigen, dürften bei Anwendung des Liniennetzes gewiß bald zu der Ueberzeugung gelangen, daß ihre Zöglinge dadurch zu einem scharfen, richtigen Sehen, sorgfältigen Vergleichen und Beurtheilen, sowie zu einem aufmerksamen, pünctlich genauen Nachbilden der Vorschrift vielfältig angeregt werden.

8) Gleicherweise wird selbst an Schulen, welche sich von der Gewohnheit, den Kindern vorzuschreiben, nicht trennen können, die Benutzung eines solchen Elementarheftes allein schon als sehr angemessen sich erweisen, um bei den Schülern ein gedankenloses, mechanisches Nachmalen zu verhindern.

9) Von durchgreifender Wirkung wird man es bei größern Schülern finden, wo es sich um Ausrottung angewöhnter verschrobener Schriftzüge handelt.

10) Endlich dürfte nicht leicht ein angemesseneres Mittel für den Selbstunterricht sich darbieten, als dieses Liniennetz mit dem gemäß eingerichteten Vorschriften.

Linearcursus. Anstatt, wie viele Methodiker die dem Schreib- und Zeichnenunterricht vorausgehenden Linearübungen mit Setzen von Puncten anzuheben, lasse man in Uebereinstimmung mit Großmann's „Raumlehre," sowie mit Robolsky's „Vorübungen im freien Handzeichnen ꝛc. (s. Gräfe. Archiv ꝛc. Bd. **5.** Heft **1.**) die mancherlei Vorstellungen und Relationen, welche man vom Puncte haben kann, aus der Anschauung der Fläche und Linie abnehmen und bringe sie so zum Bewußtsein der Kinder. In den beiden genannten Schriften wird der Rückgang vom Körper zur Fläche, von der Fläche zur Linie, von der Linie zum Puncte vermittelst der Anschauung einiger geometrischer Körper bewirkt. Für unsern Zweck sind die Schiefertafeln der Schüler ausreichend. Man verfahre etwa in folgender Weise. Kinder, legt Eure Schiefertafeln gerade vor Euch auf den Tisch! „Wo liegen Eure Tafeln? Wie liegen sie?" und Andere dergl. angemessene Fragen. — „Faßt die Tafel mit der linken Hand!" „Haltet die Tafel fest an ihrer linken Seite, am linken Rande, mit der linken Hand!" „Was für eine Seite (Rand) liegt der linken Seite rechts gegenüber?" „Was für eine Seite liegt oben (unten) querüber?" „Nennt diese Seiten hintereinander und zeigt beim Nennen auf jeder Seite mit dem rechten Zeigefinger u. s. w." — „Stellt die Tafeln mit beiden Händen gerade aufrecht vor Euch hin!" (Aufrechte, senkrechte Richtung). Jetzt neigt die Tafel mit ihrem obern Rande ein wenig von Euch

*) s. unter andern· Allgem. preuß. Zeit. Beil. Nr. 158 v. 8. Juni 1844.

eb. Haltet sie so in dieser schrägen (schiefen) Richtung u. s. w. „Leget eure flache, rechte Hand auf die Mitte der wasserrecht (wagerecht, horizontal) liegenden Tafelfläche.“ — „Fahret mit der flachen Hand über die ganze Fläche; von der Mitte nach unten herab; von unten nach oben hinauf; von oben wieder in die Mitte; von der Mitte nach rechts querüber; von rechts ganz nach links querüber; von links wieder nach rechts querüber, aber nur bis in die Mitte u. s. w. Sucht mit dem rechten Zeigefinger die Mitte der Tafelfläche.“ Wo stehen Eure Fingerspitzen? Bezeichnet diese Stelle mit dem Kreidestifte durch einen feinen Punct. (Mittelpunct der Tafel. Mittelpunct der rechten, der linken, obern, untern Seite u. s. w.) — In ähnlicher Weise mit den nöthigen hier übergangenen Fragen fahre man fort bis zu neuen Puncten, lasse diese durch wagerechte, senkrechte, schräge Linien mannichfach verbinden, schreite fort zum Viereck, Rechteck, zu verschiedenen Bogenlinien u. s. w. Nur gehe man darin nicht zu weit und ziehe nicht etwa in diese Uebungen die eigentliche Formenlehre. Diese wird zwar ebenfalls hierdurch angemessen vorbereitet, eignet sich aber durchaus noch nicht für Kinder dieses Alters.

Mehr oder minder ausführliche Beschreibung dieses Linearcursus enthalten die betreffenden Schriften von Jos. Schmidt, v. Türk, Tillich, Pöhlmann, Denzel (3. Thl. 1. Abthlg. s. Hauptwerks), Harnisch, Scholz und Stubba, Diesterweg u. A. S. 762 des 1. Bds. vorlieg. Real-Encycl. sind die Titel mehrer derselben genau angegeben.

Zweck und Ziel des Schreibunterrichts

Die Kinder sind, besonders in den Volksschulen, auf eine erziehende, d. h. ihr Seh- und Darstellungsvermögen, ihre geistigen Anlagen und Kräfte selbstthätig bildende Weise nicht allein dahin zu bringen, von jedem aus seinen einzelnen Elementen gehörig zusammengesetzten Buchstaben ein vollkommenes Bild in sich zu tragen und diese Buchstaben sowohl einzeln, als in ihrer mannichfaltigen Verbindung zu Wörtern und Sätzen, ohne sichtbare, bloß nach jener in ihren Geist aufgenommenen Vorschrift regelmäßig und schön zu schreiben, sondern auch zugleich vermittelst eines scharfen, richtigen und vollständigen Wahrnehmens der verschiedenen Schriftzüge, ihr Auge in leichter bestimmter Auffassung der Formverhältnisse so gewandt und ihre Hand nach hinlänglicher Uebung in aufmerksamer und sich stets deutlich bewußter Darstellung der Buchstaben so geschickt und sicher zu machen, daß sie beim Austritt aus der Schule ebensowohl ganz neue Schriftformen ohne große Mühe ziemlich treu nachzubilden, als die erlernten Schriftarten gleichsam unbewußt, deutlich, flüchtig und dennoch gefällig zu schreiben im Stande sind.

Erfordernisse eines auf vorstehendes Ziel hinsteuernden wahrhaft methodischen Schreibunterrichts.

Bei den trefflichen Bearbeitungen, die wir über alle Unter-Elementar-Unterrichtsfächer besitzen, darf man voraussetzen, daß an wohlorganisirten Schulen alle Gegenstände in einer den methodologischen Grundsätzen unserer bewährtesten Pädagogen entsprechenden Weise werden gelehrt werden. Es ist dies nothwendig, wenn in dem gesammten Unterricht diejenige Einheit herrschen soll, welche selbst als eine Unterrichtsregel aufgestellt wird. (S. Denzel I. S. 262. Zerrenner S. 240.) Soll also das Schreiben die ihm im Volksschulunterricht zukommende Stelle würdig behaupten, so muß es auch hierin den übrigen Lehrfächern sich anschließen, und zur Erreichung des Gesammtzweckes alles Unterrichts in formeller und materieller Hinsicht mitwirken, so weit es seine beschränktere Sphare nur irgend verstattet. Daher wird ein wahrhaft methodischer Schreibunterricht sich nicht damit begnügen, das Kind zur Erlangung einer für seine Verhältnisse als Schüler und als künftiges Glied der bürgerlichen Gesellschaft unentbehrlichen Fertigkeit zu verhelfen, was blos der materielle Zweck dieses Lehrgegenstandes ist; vielmehr hat er sich die Aufgabe zu stellen, um auch als wahrhaft formales Bildungsmittel sich zu bewähren, daß die Aufmerksamkeit und das Nachdenken des Kindes geübt, sein Auge zum richtigen und vollständigen Sehen gewöhnt, die Hand zu der Fertigkeit im genauen Nachbilden der klar und deutlich aufgefaßten Form geführt und besonders auch das Schönheitsgefühl geweckt und gebildet werde. „Jede Schule hat — sagt Denzel II. S. 144 — sich diesen Zweck vorzusetzen, ja diejenige Schule vornehmlich, in welcher kein besonderer Zeichnenunterricht ertheilt wird, den der Schreibeunterricht, so viel es sein kann, in ästhetischer Hinsicht ersetzen muß. Es ist aber darum nicht mehr genug, daß die Kinder leserlich und geläufig schreiben lernen: sie ohne Ausnahme zur Erwerbung einer schönen Handschrift anzuleiten, ist die unerläßliche Aufgabe dieses Unterrichts.“

Zu diesem Behufe ist nun

b. dafür zu sorgen, daß der Stufengang in naturgemäßer Ordnung vom Einfachen zum Zusammengesetztern, vom Leichtern zum Schwierigern, vom sinnlich Wahrnehmbaren zur innern geistigen Anschauung allmählig fortschreite, das Unbekannte an das Bekannte geknüpft, das Folgende durch das Vorhergegangene erläutert und begründet werde.

c. Um diese naturgemäße Stufenfolge gehörig inne halten zu können und das Kind gleich von vorn herein an ein genaues und sorgfältiges Arbeiten, sowie daran zu gewöhnen, jedesmal mit Anstrengung seiner ganzen Kraft zu thun, was gethan werden soll, ist vor Allem der geistige Standpunct desselben zu erforschen, aus welchem sich dann zugleich der Ausgangspunct des Unterrichts sich ergiebt. Nach dessen Ermittelung ist jede Aufgabe der Kraft des Schülers so angemessen zu stellen, daß sie, wenn er dieselben deutlich wahrgenommen hat und sich dabei klar bewußt worden ist, was er damit anzufangen habe, um derselben Herr zu werden, von ihm sofort möglichst befriedigend gelöst werden kann.

d. Dabei sind die häufig anzustellenden Wiederholungen nicht außer Acht zu lassen, wodurch das Gelernte, namentlich von dem Minderbegabten, noch deutlicher und vollständiger aufgefaßt, die Kenntniß gründlicher und fester, das Nachzubildende reiner, sicherer und geläufiger wird.

e. Hat nun ein derartig behandeltes Kind seine Aufgabe mit Fleiß und Sorgfalt ausgeführt und auf diese Weise die Zufriedenheit des Lehrers sich erworben; lernt es dabei fühlen, es vermöge etwas: so wird eben dadurch das Interesse am Lehrgegenstande angeregt und

die mit dem Interesse in steter Wechselwirkung stehende Aufmerksamkeit unterhalten, was für einen gedeihlichen Unterricht so überaus wichtig ist. Noch schwieriger jedoch, als die Erweckung eines freudigen Interesses ist die daudrnde Erhaltung desselben. So mancherlei muß hierzu mitwirken. Außer jener weisen Abstufung des Lehrganges gehört hierher ein lückenloses, übersichtliches Fortschreiten, ein angemessenes Wechseln der Lehrformen, die Gesammtthätigkeit einer ganzen Classe, das tactmäßige Vorsprechen im Chor, die Hervorrufung und Belebung eines unschädlich zu erhaltenden Wetteifers und vor Allem das eigene Interesse des Lehrers selbst, welches mit Recht als das wahrhaft belebende und fruchtbringende Princip alles Unterrichts betrachtet wird.

f. Endlich hat noch die Schreiblehrmethode der Anforderung Genüge zu leisten, mit dem Beginn der Stunde eine oft sehr zahlreiche Classe in zweckmäßige, muntere Thätigkeit zu setzen und bis zum Schlusse unausgesetzt darin zu erhalten; auch dabei die Wirkungen des Unterrichts unter allen, selbst in der sorgfältigst ausgewählten Classe noch immer sehr verschieden befähigten Kindern so viel als möglich allgemein zu machen. Allerdings eine Aufgabe, wozu der Lehrgang und die Lehrform, seien sie noch so vorzüglich, mit allen erlaubten Kunstgriffen, nicht allein ausreichen. Sie erfordert abermals von Seiten des Lehrers viel Tact, viel Regsamkeit, Umsicht und Geschicklichkeit: — Eigenschaften, deren Vereinigung in einer Person nicht zu häufig angetroffen wird.

Andeutungen über die practische Ausführung.

1) Anschauen, deutliches Wahrnehmen und Beurtheilen des vom Lehrer an der Schultafel Vorgezeichneten. Das einfache, leicht verständliche Gespräch ist hier fast allein die zweckmäßige Lehrform. Sie regt fortwährend die Selbstthätigkeit der Kleinen an, und wird dadurch wesentlich bildend.

2) Benennen des Angeschauten. Was klar angeschaut und erkannt worden ist, wird durch die hinzutretende, thunlichst selbst zu findende Benennung fest und bleibend aufgefaßt. (Denzel III. S. 8.)

3) Beschreiben der klar und vollständig aufgefaßten Buchstabenform. Es geschieht einzeln, bankweise, von der Classe im Chor, erst Angesichts nach der Vorzeichnung, dann ohne Anschauung derselben. Die Kinder geben nicht blos die Namen der einzelnen Bestandtheile an, sondern bezeichnen auch deren Anfangs-, Durchgangs- und Endpuncte. (Reines, deutliches, genaues Sprechen. Chorsprechen, durch den Tact geregelt. (S. d. Art. S. 399.)

4) Schreiben der zum geistigen Eigenthum erhobenen Vorschrift, sei es auf der Schiefertafel, sei es im Schreibebuche. Zumpe, Ries, Lehmann u. s. w. lassen sämmtliche Elemente einüben, bevor sie zur Zusammensetzung der Buchstaben aus denselben übergehen. Ein solcher Lehrgang ist jedoch mehr systematisch als naturgemäß. Lernt ja der Leseschüler auch nicht das ganze Alphabet erst kennrn, ehe er zum Lesen von Sylben und Wörtern vorschreitet. Recht füglich lassen sich die Buchstaben so ordnen, daß nach erlangter Kenntniß des Punctes, Grund- und Haarstriches die Buchstaben i n m e c daraus zusammengesetzt und an diese die übrigen in einer Aufeinanderfolge angereiht werden, wo alle aus geraden Strichen bestehenden Buchstaben vorausgehen (o, a, q, r, v, w, t, k), an diese sich diejenigen knüpfen, in welchen gebogene Bestandtheile vorkommen (u, p, d, f, ff, ft, l, b, f, j, g, y, z, r) und mit den geschwungenen oder Flammenzüge enthaltenden Buchstaben s, ff, ß geschlossen wird. Zufolge dieser Ordnung werden außerdem noch den Schülern die Schriftzeichen so vorgeführt, daß sich stets an das Bekannte mrhr oder weniger Neues anschließt. Mit diesem synthetischen Verfahren wechselt bei einem oder dem andern Buchstaben das analytische ab. Bei eintretender Wiederholung können die Buchstaben theils ihrer Größe nach in Classen gebracht, theils alphabetisch geordnet werden.

5) Um das gemeinschaftliche Schreiben so zu ordnen, daß die ganze Classe eine Zeile zu gleicher Zeit anfängt und beendint, wird die Schreibübung von einem lauten Angeben dessen begleitet, was die Schüler schreiben. Durch dieses tactmäßige Vorsprechen wird nicht blos bei denselben ein sich stets seines Thuns bewußtes Arbeiten gefördert, sondern auch zugleich die Aufmerksamkeit und das sie bedingende Interesse unterhalten, und dabei ein munteres Leben unter das junge Völkchen gebracht, das ebensowohl auf die Stimmung der Classe, als des Lehrers ungemein wohlthätig wirkt. Müßigsitzen, Plaudereien, und andere Störungen, Versinken in Träumereien und schläfriges Wesen u. s. w. lassen sich nur dadurch zweckmäßig entfernt halten, abgesehen noch davon, daß dieses laute Sprechen mit den nöthigen Erholungspausen sogar günstig auf das Physische der Kinder wirkt. Es geschehe wiederum theils einzeln, theils im Chor, theils reihenweise. So wirkt auch die Methode disciplinarisch, sittlich, erziehend. Mit der Vorsprechform können die Namen der Buchstabentheile oder die Standpuncte im Viereck angegeben werden, wo die Feder stehen muß, wenn der betreffende Strich gemacht worden ist. Dauert das Vorsprechen länger, als das Bilden des damit bezeichneten Bestandtheils, so bleibt das Kind mit der Feder oder dem Stifte auf dem Endpuncte des Zuges stehen. Da dieses Innehalten in der Regel nur da geschieht, wo die Form eine Ecke hat, so wirkt es auf die Reinheit der Schrift durchaus nicht nachtheilig. Zudem können bei einiger Fertigkeit die Vorsprechformen recht füglich auf kürzere zurückgeführt werden, wobei das Kind das aus der frühern Sprechweise Weggelassene im Geiste ergänzt. Hat es z. B. vorher gesagt: „ganzer Aufstrich, ganzer Grundstrich," so kann späterhin theils das Tempo im Sprechen schneller genommen, theils die Vorsprechform auf bloßen „Aufstrich, Grundstrich," oder „Auf - Grund," beschränkt werden. Ueberhaupt ist hier dem Lehrer ein weites Feld eröffnet, seine Gewandtheit zu bethätigen, um in dieses Verfahren möglichst viel Abwechselung zu bringen. — Artet etwa das Chorsprechen in ein Schreien aus, so braucht der Lehrer nur einen einzelnen Schüler u. s. w. zum Weitersprechen aufzurufen. Das Commando des Lehrers, um die Schüler zum gemeinschaftlichen Beginn im Schreiben und Vorsprechen zu bestimmen, bestehe in einem Zählen von „Eins, Zwei!" oder sonst dergleichen. In dem Gemessenen oder Beschleunigten des Tons, womit das Commando gesprochen wird, erblickt die Classe zugleich das Tempo, in

dem sie vorzusprechen hat. Dabei versäume man nicht, bisweilen den Gang durch den Zuruf eines Halt! und durch die Fragen zu unterbrechen: Wo steht ihr mit der Feder? Was kommt jetzt für ein Strich? Wo ist dessen Endpunct? u. s. w. Vermittelst dieses tactmäßigen Vorsprechens wird das später eintretende Schreiben nach dem Tacte (s. S. 70) zweckmäßig vorbereitet. Unterschieden aber sind beide Verfahren von einander wesentlich. Jenes ist das sicherste und vielleicht einzige Mittel gegen gedankenlose Buchstabenmalerei. Dieses bezweckt blos, die im regelmäßigen Schreiben geübten Schüler nach und nach zum Geschwindschreiben zu leiten. Gemeinsam ist Beiden lediglich die gleichmäßige Gesammtthätigkeit Vieler, welche sich bekanntlich nur durch den Tact bewirken läßt. Mittelst desselben wird dort das das Schreiben begleitende Sprechen, hier das allmählige Geschwindschreiben geregelt. — Allerdings lassen sich bei diesem langsamen, elementirten Schreiben in einer Stunde kaum mehr als 3 bis 4 Zeilen bewerkstelligen. Diese wenigen Zeilen haben indeß weit mehr Werth, als das ungeregelte Schreiben eben so vieler Seiten. Lehrstunden sind keine Arbeitstunden und „Wenig thun und recht, gilt mehr, als Viel thun und schlecht."

Methodische Beispiele *).

Denken wir uns eine durch den Linearcursus vorbereitete Classe, so kann das Vorzeichnen an der Tafel von dem, was geschrieben werden soll, wenigstens so lange unterbleiben, als es sich um die aus den einfachsten Elementen bestehenden Buchstaben handelt. Es tritt damit die, die Selbstthätigkeit des Zöglings vorzüglich anregende heuristische Lehrform ein. Auch macht diese Behandlungsart den Kindern große Freude, denn sie glauben, die Buchstaben gleichsam selbst erfunden zu haben. Gelingt jedoch der Mehrzahl die Darstellung nicht befriedigend genug, so komme man mit der Anschauung der Vorschrift ihnen zu Hülfe.

1) Kinder, gebt sorgfältig Acht! Ihr sollt den Anfang im Schreiben ohne Vorschrift machen. Setzt in den inken Oberwinkel des ersten vollständigen Viereks, und dann von jedem folgenden, einen Punct. Was sollt ihr thun? Wohin kommt dieser Punct zu stehen? In welchem Viereck fangt ihr an? Steht ihr mit der Feder genau in dem linken Oberwinkel, so gebt derselben einen gelinden Druck. Haltet dabei die Feder ganz so, wie ihr es mir vorhin gezeigt habt. Beim Vorsprechen zählt die Puncte! — Habt ihr einen Punct gesetzt, so will ich, während ihr mit der Feder auf die Stelle geht, wohin der nächste Punct zu stehen kommt, wieder 1, 2! zählen. — Achtung! Seid ihr Alle bereit? 1, 2. — Sofort schreibt und spricht die Classe: „erster Punct! — 1, 2! — zweiter Punct! — 1, 2!" u. s. w.

2) Jetzt zieht mit der Schnabelbreite der Feder aus dem linken Oberwinkel in den linken Unterwinkel einen Strich. Wie müßt ihr ziehen, soll er gerade ausfallen? „An der linken Seite herunter." Dieser Strich ist sehr wichtig. Mit ihm wird der Grund zum Schreiben gelegt. Wie werdet ihr also diesen Strich nennen? — Richtig, Grundstrich. Warum? Zieht diese Striche, wenn die Schrift schön ausfallen soll, ja ganz gleichmäßig. Zählt sie wieder. Habt ihr einen gemacht, so ruft „fertig!" Tunkt ein! 1, 2! — 1. Grundstrich! fertig! — 1, 2! — 2. Grundstrich, fertig! — 1, 2! u. s. w. 17. Grundstr. fertig! — Halt! dritte Reihe spricht vor, die übrigen sagen „fertig!" 1, 2! — (3. Reihe) 18. Grundstr. (Classe) fertig! — 1, 2! — 19. Grundstr. fertig! — 1, 2! u. s. w.

3) Paßt auf, Kinder! Setzt mit richtig gehaltener Feder in dem linken Unterw. ein und zieht in den rechten Oberw.! Was für ein Strich entsteht da? „Ein schräger Strich." — Soll dieser schräge Strich gerade ausfallen, durch welchen Punct müßt ihr ziehen? „Durch den Mittelpunct des □. In welcher Richtung geht dieser Strich? — Auf- oder abwärts? — Wie kann man ihn also nennen? „Aufwärtsstrich." — Sagt noch kürzer: Aufstrich!

Uebung und Vorsprechform wie bei dem Grundstrich.

Anm. Wir geben dieser Benennung, so ungewöhnlich sie auch ist, der Vorzug, da es angemessen erscheint, den Namen des Buchstabenelements so zu wählen, daß das Kind bei dessen Nachbildung mit der Angabe der Benennung sich zugleich seines Thuns bewußt wird. Auch kommen bei dem r, v u. s. w. Abstriche vor, die ebenfalls mit der Schärfe der Feder und so fein wie ein Haar gezogen werden, daher die Namen „Schärf- und Haarstrich" zu allgemein sind. Noch mehr ist dies der Fall mit „Bindestrich," indem jeder Buchstabe, fast jedes Wort damit anfangt und aufhört, er onach nicht immer zur Verbindung dient. — „Lichtstrich" ihn zu nennen, im Gegensatz zum „Schattenstrich," womit von Einigen der Grundstrich bezeichnet wird, erscheint zu künstlich. „Druckstrich" für Grundstrich, ist noch mehr zu widerrathen, da sie nicht durch Drücken bewerkstelligt, sondern gezogen werden sollen. Später aber lasse man wenigstens die drei ersten Benennungen, wegen ihres allgemeinen Gebrauchs, ebenfalls von den Kindern auffinden, und leite sie auf den Grund, weswegen man die Benennung „Aufstrich und Abstrich" vorgezogen hat.

4) Wie viel Buchstabenbestandtheile habt ihr kennen gelernt? Aus diesen drei Bestandtheilen wollen wir nun einige Buchstaben zusammensetzen. Gebt Acht! Setzt in dem linken Unterwinkel des ersten vollständigen □ ein und macht einen Aufstrich. (Kinder thut es). Wo steht ihr jetzt? „In dem rechten Oberw." — Zieht nun auf der rechten Seite herab in den rechten Unterw. Was für ein Strich ist das? „Ein Grundstrich." An diesen Grundstr. fügt noch einen Aufstrich. Seid ihr fertig? Setzt nun mit der Feder ab und macht, ein □ hoch über den Grundstr. einen Punct. Was ist das für ein Buchstabe? „Ein i". — Ehe ich nachsehe, wie er euch gelungen ist, schreibt ihn, damit er besser ausfalle, noch zweimal. Ich werde die Bestandtheile vorsagen, antwortet mir bei jedem mit „fertig." — Prüfung. Einübung unter der Vorsprechform: „Aufstrich, fertig! Grundstr., fertig! und Aufstrich, fertig. Abgesetzt! Ein □ über den Grundstrich einen Punct. Fertig! — 1, 2! — Aufstrich fertig! u. s. w. Von nun an braucht der Lehrer blos zwischen den Buchstaben „1, 2!" zu zählen.

5) In ähnlicher Weise wird mit n und m verfahren 1, 2! „Erster Aufstrich, erster Grundstrich, zweiter Aufstr. zweiter Grundstr. und dritter Aufstrich. Das ist ein n. — 1, 2! — Erster Aufstr. u. s. w.

Bereits hier kann das Wort „fertig!" im Chor-

*) Um die methodischen Beispiele recht zu fassen, lege man sich ein aus verschobenen Vierecken bestehendes Liniennetz zur Seite und zeichne sich, nach den sorgfältig und genau angegebenen Ortsbezeichnungen den betreffenden Buchstaben hinein.

sprechen wegfallen und blos dann noch als Antwort eintreten, wenn die Bestandtheile von Einem oder Mehren angegeben werden. Der Abwechselung wegen lasse man auch zuweilen im Vorsprechen die Stand- oder Endpuncte bezeichnen, z. B. rechter Oberwinkel, rechter Unterw., rechter Oberw., rechter Unterw., und rechter Oberw., — 1, 2! u. s. w. Der Name des Buchstaben werde wenigstens Anfangs einigemal mit hinzugefügt. — Bei wiederholter Uebung kann in die Sprechform noch mehr Mannichfaltigkeit gebracht und dieselbe nach S. **107** oder nach der Tactmethode S. **59** abgekürzt werden.

6) Heute, Kinder, seid recht aufmerksam. Ihr sollt wieder ohne Vorschrift einen Buchstaben schreiben lernen, der viel schwerer ist, als die ihr schon kennt. Rüstet euch! Wir wollen ein e schreiben. Macht einen Aufstrich, einen Grundstrich — geht im Grundstrich halb wieder hinauf! Was sollt ihr thun? — Wo steht die Feder? „In der Mitte der rechten Seite." Gut. Von diesem Puncte aus zieht bis in die Mitte der obern Seite des andern □! Wie werdet ihr diesen Strich nennen? „Kleinen Aufstrich." — Wie groß ist er? „Ein halbes □ groß." Nun benennt ihn genauer. „Halber Aufstr." — Wie hoch und breit ist aber der Aufstrich? „Ein ganzes □ hoch und breit." Wie könnrn wir daher diesen nennen, wenn er ganz genau bezeichnet werden soll? „Ganzer Aufstr." Richtig, und so wollen wir ihn von nun an immer nennen. Nun schreibt weiter. Aus der Mitte der obern Seite zieht herab in die Mitte des □. Was ist das für ein Strich? „Ein halber Grundstrich." — Brav! Zum Schlusse hängt noch einen halben Aufstr. an! Wo wird dieser enden? „In dem rechten Oberwinkel." — Was ist das für ein Buchstabe? „Ein e." — Wiederholung. Prüfung des Geleisteten. Erste Vorsprechform: Ganz. Aufstr., ganz. Grundstr., im Grundstr. halb hinauf, halb. Aufstr., halb. Grundstr. und halb. Aufstr." Zweite Vorsprechform: Recht. Oberw., recht. Unterw. M. d. recht. S., M. d. ob. S., M. des □ und recht. Oberw.

7) Welchen Buchstaben habt ihr in der letzten Stunde gelernt? „Das c." — Gebt mir seine einzelnen Theile an. „Ganz. Aufstr. im Aufstr. halb zurück, halb. Grundstr. und halb. Aufstr. Abgesetzt! Oben am Aufstr. ein Häkchen." — Aus was besteht das Häkchen? „Aus einem Viertelsgrundstriche und einem Viertelsaufstriche." — Wo war der Endpunct des Viertelsaufstrichs? „Mitten zwischen dem linken Oberw. und der Mitte der obern Seite." Da ihr das c schreiben könnt, wird auch das o nicht schwer fallen. Dictirt mir die einzelnen Theile des c mit Weglassung des Häkchens. — Die Kinder thun es und der Lehrer schreibt es an der Tafel nach. Wo endet der halbe Aufstrich? „In der Mitte der rechten Seite." Seht auf das, was ich thue. Jetzt ziehe ich rechts an der Linie gerade hinauf. Wo steh ich mit der Kreide? „In dem linken Oberwinkel." — Nun biege ich oben herum und gehe an derselben Linie links $\frac{1}{2}$ □ bis zum halb. Aufstr. wieder herab und hänge noch einen halb. Aufstr. an. Wo endigt dieser halbe Aufstrich? „In der Mitte der obern Seite des andern □." — Gebt Acht! Hier habe ich den ersten halben Aufstrich mit jenem vorhin beschriebenen Doppelzuge und den letzten halben Aufstrich noch einmal und zwar sehr groß vorgezeichnet. Mit was könnt ihr wohl den Doppelzug vergleichen? „Mit einer Schleife." — Richtig. Da nun diese Schleife sehr schmal ist, was wird geschehen, wenn ihr sie mit Feder und Dinte bildet? „Sie wird zusammenfließen." Was entsteht dann daraus? „Ein Punct! Wodurch ist er von dem i-Puncte unterschieden? — „Er ist oben abgerundet und länglich." Wer kann mir sagen, wie dieser Punct zu nennen ist, Mehre Kinder melden sich durch Emporheben des rechten Armes. Lehrer ruft einen davon auf. „Schleifpunct." Welche Richtung nimmt dieser Schleifpunct? Nach oben oder nach unten? — Bezeichnet auch dieses Merkmal in der Benennung. „Oberschleifpunct." Wiederholt dieses Wort dreimal. Bald werdet ihr auch einen Unterschleifpunct kennen lernen. — Wie hoch ist der Oberschleifpunct? „$\frac{1}{2}$ □ hoch." Wie stark? „Wie der Grundstrich." Gieb, mein Sohn! die Bestandtheile des o in der Weise an, wie ihr beim Schreiben dazu sprechen sollt. „Ganzer Aufstr. im Aufstr. halb zurück, halb. Grundstr., halb. Aufstr., Oberschleifpunct und halb. Aufstr." Classe wiederholt es, sowie einige trägere Schüler.

Nenne du mir die Endpuncte jeden Zuges. „Recht. Oberw. (des **1.** □) M. des □, M. d. unt. S., M. d. recht. S., link. Oberw. (des **2.** □), M. d. recht. S. (des **1.** □) und M. d. ob. S. (d. **2.** □).

Mehrmalige Wiederholung von Einzelnen und der ganzen Classe. — Schreibeübung.

8) Hier habe ich das Anfangs- oder lange ſ an die Tafel geschrieben. Wie hoch ist dieser Buchstabe? „**7** □ hoch." Dies ist das Maaß für die längsten Buchstaben des kleinen Alphabets. Wie viel □ durchschneidet in der Breite? — **3** □. Gebt mir die Bestandtheile an! „Ganz. Aufstr., ganz. Grundstr." — Was geschieht nun? Ein Schüler ruft: Es wird mit der Feder abgesetzt, **3** □ tiefer eingesetzt und von da aus der lange Aufstrich gezogen." So verfährt man allerdings häufig. Welcher Regel ist dies aber entgegen? „So viel als möglich die Buchstaben in einem Zuge zu schreiben." Bei welchen Buchstaben habt ihr diese Regel schon beobachtet? „Bei e, c, o, a, r, v, w, q, t und k. Was müßt ihr also thun, um auch bei dem ſ. dieser Regel nicht zuwider zu handeln? „Wir müssen aus dem Grundstriche **3** □ tief in den linken Unterwinkel ziehen, um auf die Stelle zu kommen, wo der lange Aufstrich anfängt." So ist es recht. Ich will so weit das ſ noch einmal schreiben. Wo fängt dieser Abstrich an? „Am Grundstr." Ja, aber in welchem Puncte des ersten tiefen □? „Im rechten Oberw." Wo hört er auf? „Im linken Unterwinkel des **3.** Tief-□." — Wie tief also? „**3** □ tief." Wie viel □-Reihen durchschneidet er in der Breite, von rechts nach links? „Eine □-Reihe. Wie breit daher? „Ein □ breit." Wie werden wir diesen Strich nennen? „Nicht sehr schrägen Abstrich." Wer kann dies mit einem Worte ausdrücken? — Wie nennt man z. B. Felsen, Berg, die sich fast ganz gerade vor Euch erheben? „Schroff," Andere sagen: „steile Felsen." Gut. Nehmt den Ausdruck „steil." Wie wollen wir also diesen Abstrich nennen? „Steilen Abstrich." Was muß nun geschehen? „Es geht im steilen Abstrich wieder hinauf." Richtig. Daran schließt sich ein gleicher Aufstrich, also? „Steiler Aufstrich." Wo hört er auf? „Im rechten Ober-

winkel des 2. Höhen-□." Ihr müßt ihn aber noch etwas über ein halbes □ höher ziehen und dann in einen kleinen Bogen übergehen. Wo endet dieser Bogen? Ueber der Mitte der rechten Seite (in der folgenden □-Reihe). — Nach welcher Seite geht die Wölbung des Bogens? Nach der obern Seite. — Sein Name also. „Oberseitenbogen." Setzt das Wort „klein" hinzu, weil ihr auch noch große Oberseitenbogen sollt kennen lernen. Vorsprechformen: 1) ganz. Aufstr., ganz. Grundstr., steiler Abstr., wieder hinauf, steiler Aufstr. mit einem kleinen Oberseitenbogen.

2) Rechter Oberw., recht. Unterw., 1, 2, 3 link. Unterw., wieder hinauf, 1, 2, 3) rechter Oberw. und 4) über der M. d. recht. S.

Anm. Von dem Ductus der Schrift hängt es ab, diese steile Richtung noch schräger oder noch steiler anzunehmen. Das Maximum möchte sein, wenn bei 3 □ Höhe die Breite 1½ □., und das Minimum, wenn die Breite bei derselben Höhe ½ □ einnimmt.

9) Seht an die Tafel! Welchen Strich habe ich gezogen? „Einen ganzen Aufstr." Was ist das für ein Zug, den ich an den Aufstrich angefügt habe? „Ein gebogener Zug." Wie hoch ist er? „3 □ hoch." Wie breit? „1 □." In welcher Richtung bewegt er sich also? „In der steilen Richtung." Nach welcher Seite geht die Ausbiegung? „Nach der rechten Seite." Nehmt auch dies in die Benennung mit auf. „Rechter steiler Aufstrichbogen." Jetzt ziehe ich in einer eben solchen Bogenlinie wieder herab. Wie heißt dieser Bestandtheil? „Linker steiler Abstrichbogen." Was ist jetzt hinzugekommen? „Ein ganzer Grundstrich und ein ganzer Aufstrich." Das ist ein l.

Anm. Zur richtigen Bildung dieser beiden steilen Bogen, die zusammen eine steile Aufstrichschleife ausmachen, ist freilich auch noch die Kenntniß der Durchgangspuncte nöthig, die wir indeß hier übergehen, da doch allem Vermuthen nach Andere die Form, Lage und Breite der Schleife wieder anders annehmen und berechnen.

10) Hier steht ein g. Löst es in seine Bestandtheile auf. Es enthält nur Bekanntes. „Ganz. Aufstr., im Aufstr. halb zurück, halb. Grundstr., halb. Aufstr., Oberschleifpunct, halb. Aufstr., wieder zurück, halb. Grundstr., rechter steiler Abstrichbogen, linker steiler Aufstrichbogen und ganz. Aufstr.

11) Hat die Classe das kleine Alphabet durchgeschrieben, so wird dasselbe in der Art wiederholt, daß jeder Buchstabe mit sich zusammenhängend dargestellt, und anstatt, wie in der frühern Uebung jedesmal bei dem Aufstriche mit der Feder in dem linken Unterwinkel einzusetzen, der Anfangspunct in die Mitte der untern Seite gelegt wird. Durch diese veränderte Stellung der Buchstabentheile erhebt sich diese Wiederholung zu einer wirklich neuen und gesteigerten Uebung, die auch insofern dem künftigen Schreiben im weißen Hefte einigermaaßen vorarbeitet, als der Bestandtheil, welcher in der vorigen Uebung auf einer Linie des Vierecks seinen Platz einnahm, nunmehr zwischen zwei Linien zu stehen kommt. Beim o z. B. findet in dieser Uebung der halbe Grundstrich auf der Linie seine Stelle, wogegen der Oberschleifpunct sich aus der Mitte des Vierecks bis an die Mitte der obern Seite erhebt und von da wieder in die Mitte des □ herabgeht.

Wir erlauben uns hier blos ein Beispiel aufzustellen, das zum Zweck hat, die Kinder in selbstfindender Weise auf das richtige Maaß der Entfernung der Buchstaben von einander zu leiten.

Zeither, Kinder, habt ihr die Buchstaben alle einzeln geschrieben. Von nun an sollt ihr sie an einander hängen. Schreibt einmal eine Zeile n. — Gewöhnlich machen sie den Bindestrich von einem n zum andern eben so lang, als den Aufstrich zwischen dem ersten und zweiten Grundstrich eines n. Haben sie daher etwa drei n in dieser Art geschrieben, so lasse man inne halten. Was habt ihr für Buchstaben geschrieben? — So, drei zusammenhängende n. Für was können diese drei n aber auch gelesen werden? Freilich für zwei m. Wenn also diese Zeile so fortgeschrieben würde, und es träte Jemand ins Zimmer, der nicht wüßte, was die Zeile zu bedeuten habe, für was würde er sie halten? — Wenn aber ein Buchstabe für einen andern gehalten oder gedeutet werden kann, wie ist denn dieser Buchstabe? — Da ihr nun keine deutlichen, bestimmten Buchstaben geschrieben habt, was ist also bis jetzt von euch blos gemacht worden? Sechs mit Aufstrichen verbundene Grundstriche. „Was muß folglich geschehen, wenn diese sechs Grundstriche drei wirkliche, mit nichts zu verwechselnde n sein sollen? — Der Aufstrich von einem n zum andern muß länger sein. Gut. Zieht ihn ½ □ länger. Das reicht hin, um alle Buchstaben, nicht blos i, n, m, u, gehörig gesondert und deutlich darzustellen u. s. w. Mehrmalige Wiederholung der Regel: Jeder Buchstabe muß von dem andern 1½ □ entfernt sein."

12) Zuletzt wird, wenn andere Rücksichten nicht einen andern Lehrgang erheischen, das kleine Alphabet nochmals wiederholt, bevor zu den Ziffern und Versalien fortzuschreiten ist. Neu wird diese Wiederholung den Kindern dadurch, daß fast jeder Buchstabe sich mit einem m ununterbrochen die ganze Zeile lang verbindet. Wegen des dadurch bewirkten steten Wechsels in den Standpuncten aber, nimmt sie zugleich in noch höherem Grade ihre Aufmerksamkeit in Anspruch. Auch hiervon ein Beispiel.

Kinder, schreibt jetzt eine Zeile em zusammenhängend. Wünscht ihr, daß ich es euch an der Tafel vorschreibe? „Nein, nein!" Nun so gebt auch recht Achtung und berechnet genau die Entfernung. Seid ihr alle bereit? „Ja, wo sollen wir aber einsetzen?" Brav mein Sohn! In dem linken Unterw. des ersten vollständigen □. Achtung! 1, 2. „Ganzer Aufstrich, ganzer Grundstrich, halb wieder hinauf, halber Aufstrich, halber Grundstrich," — Halt! Was kommt jetzt für ein Strich? „Mittler Hinstrich." Beschreibt ihn. „1½ □ langer und ½ □ hoher Aufstr." Wo der Endpunct? Im rechten Oberw. des darauf folgenden □." — 1, 2! — „Mittler Hinstr., 1. Grundstr., ganz. Aufstr., 2. Grundstr., ganz. Aufstr." — Halt! Wo steht die Feder? „In dem rechten Unterw." — Welchen Strich müßt ihr nun ziehen? „Mittlen oder 1½ □ langen und 1 □ hohen Aufstr." — Warum nennst du ihn mittlen Aufstr.? — „Weil er, was seine Länge betrifft, zwischen dem ganzen Aufstr. und dem 2 □ langen Aufstr. mitten inne steht." — Wo ist der Endpunct von dem mittlen Aufstr.? „In der Mitte der obern Seite des darauf folgenden □" — 1, 2! „mittl. Aufstr., ganz. Grundstr., halb hinauf, halb. Aufstr." — Wo steht ihr jetzt? „In dem rechten Oberw." — 1, 2! „halb. Grundstr., mittl. Hinstr. 1. Grundstr." — Halt! Zweite Reihe! Wo steh

ihr jetzt? „In der Mitte der untern Seite.“ — Weiter! — Ganz. Aufstr., 2. Grundstr., ganz. Aufstr. 3. Grundstr.“ — Standpuncte! „Rechter Oberw., rechter Unterw., Mitte der rechten Seite, Mitte d. ob. Seite., Mitte d. □, rechter Oberw., rechter Unterw., :,:, :,:, M. d. ob. S., M. d. unt. S., M. d. □., recht. Oberwinkel, M. d. recht. S., M. d. ob. S.“ — Halt! Welchen Strich habt ihr jetzt gezogen? „Den mittlen Hinstr.“ — 1, 2! Mitte d. unt., M. d. ob., M. d. unt., M. d. ob., M. d. unt. S., rechte Oberw. u. s. w. Spätere abgekürzte Sprechformen: ein kleines e, ein kleines, richtiges m, ein kleines e u. s. w. Hier geht das „im Grundstrich halb hinauf, halb. Aufstr.“ in Eine Bewegung über. Dasselbe gilt, wenn der Abwechslung wegen blos gezählt wird: 1 2 3 4, 1 2 3 4 5 6, 1 2 u. s. w. Bei diesen zwei letzten Vorsprechweisen nehme man das Tempo nur langsam, da in Elementarclassen von einem Schnellschreiben durchaus nicht die Rede sein darf. (S. Diesterweg Wegw. Bd. 1.)

Anm. Sollte sich mit diesem Verfahren, wenigstens seiner Grundtendenz nach, Jemand befreunden und es noch näher kennen lernen wollen, den verweisen wir auf die von uns nächstens erscheinende Elementarschreibschule. Manche indeß werden schon aus diesen, eben deshalb sehr ausführlich gehaltenen Andeutungen die ganze Behandlung abzunehmen vermögen und ihnen sonach jenes Werkchen ganz entbehrlich werden.

Häusliche Schreibeübungen. Können dem Schreibunterrichte zu Anfang wöchentlich 4—6 Stunden eingeräumt werden, so sind während des Vorübungscursus und des Bildens der einzelnen Buchstaben auf Schiefertafeln die häuslichen Aufgaben am Besten noch auszusetzen. Es schleichen sich leicht üble Gewohnheiten ein. Fangen die Schreibübungen mit Feder und Dinte an, so bestehen die Privatarbeiten in Wiederholungen auf der Schiefertafel. Tritt das Zusammenhängen der Buchstaben ein, so werden die auf's Neue geübten Buchstaben erst einzeln, dann ebenfalls mit einander verbunden, für sich zu Hause oder in stillen Beschäftigungsstunden wiederholt. Während Erlernung der großen Buchstaben im Liniennetze — nach Umständen wohl auch früher — können bereits Uebungen des kleinen Alphabets in einzelnen Buchstaben und Wörtern im weißen Hefte eintreten. Wenn auch mit dem Vertauschen des Elementarheftes gegen das gewöhnliche Schreibebuch nicht zu eilen ist, da Eilen wohl nirgends mehr Schaden bringt, als beim Anfangs- oder Grundunterricht, so sind doch auch wenigstens die Versuche damit nicht zu weit hinauszuschieben. Stellen sich aber im Laufe des Unterrichts üble Angewöhnungen und schlechte Manieren heraus, so versäume man ja nicht, — wollen gütliche Vorstellungen und ernste Ermahnungen, sich selbstständig davon frei zu machen, nichts fruchten — zu dem Liniennetzhefte, als einem sichern Correctionsmittel, für eine kurze Zeit zurückzukehren.

Fortzusetzende Stufenfolge.

1) Kleinere Wörter mit großen Anfangsbuchstaben.
2) Kleine Sätze.
3) Vielsylbige Hauptwörter auf einer Zeilenvorschrift.

Diese Wörter sind acht bis zehn Mal auf die Seite colonnenartig unter einander zu setzen.

Bis dahin wird Alles in ziemlicher Größe, doch kleiner als die Elementarschrift geschrieben.

4) Quartvorschriften:

5) Zeilenvorschriften mit langen, ebenfalls säulenartig unter einander zu setzenden Hauptwörtern, worinnen viele Buchstaben mit Ober- und Unterlänge vorkommen. Eine sehr bildende, gar nicht leichte Aufgabe.

Beide Uebungen in mäßiger Größe.

6) Quartvorschriften in gewöhnlicher und kleiner Schrift. Anfertigung von Rechnungen, Tabellen, Quittungen, Briefen und ähnlichen schriftlichen Arbeiten des bürgerlichen Lebens, als practische Ausführung dessen, wozu in dem deutschen Sprachunterricht die Anleitung gegeben worden ist.

In wie weit die Erlernung der lateinischen (englischen) Schrift und der Canzleischrift mit Berücksichtigung finden kann, hängt von den besondern Verhältnissen der Schule ab. Manche halten jene, manche diese für überflüssig. Bei einem gründlichen Elementarunterrichte in der deutschen Current werden beide Schriftgattungen Aufnahme finden können, ohne wesentlicheren Uebungen Eintrag zu thun. Eine Canzleischriftart nicht gemalt, sondern mit breiter Feder in Einem Zuge geschrieben möchte sich besonders in gewissen Mädchenschulen für das künftige Namensticken u. s. w. nützlich erweisen.

Um die Hand frei und gewandt zu machen, sind in den oberen Classen einige der americanischen Methode angehörige zweckmäßige Uebungen zu beachten, sowie in diesen Classen auch zum Behuf des Geschwindschreibens besondere Stunden dem Tactschreiben zu widmen sind. (Vgl. oben S. 585.) Andere erstreben diesen Zweck durch Dictir-Uebungen. Wieder Andere lassen eine Anzahl gleich fähiger Schüler etwas Auswendiggelerntes niederschreiben und suchen dabei in angemessener Weise den Wetteifer dafür anzuregen, es in der kürzesten Zeit am Besten zu liefern. Bei diesen tachygraphischen Exercitien sind die Schüler da, wo der eckige Ductus durchgehends beibehalten wird, auf die beim schnellen Schreiben nothwendig eintretenden Abstumpfungen der scharfen Ecken aufmerksam zu machen. Rücksichtlich des passendsten Zeitpunctes für den Uebergang von der Schul- zur Geschäftshand in Schulen, wo der kaufmännischen Current der Vorzug gegeben wird, s. man die betreffende Stelle weiter unten.

Wir können das Gebiet der Methode nicht verlassen, ohne auf die Wichtigkeit der Vorbereitung zum Schreiben hinzuweisen. Diese Vorbereitung besteht in Belehrungen und Uebungen im richtigen Sitzen, in der Haltung des Oberkörpers, der Hände, der Finger, der Lage des Schreibebuchs und im Gebrauch der Schiefertafel und des Griffels, sowie später der Feder. Auf alles dies kann nicht frühzeitig und sorgsam genug gehalten werden. Nachtheile für die Handschrift, noch bedeutendere aber für Gesicht, Brust, Unterleib und geraden Wuchs sind sonst unausbleiblich. Der Lehrer beginne eine geraume Zeit jede Stunde mit diesen Uebungen. Alles geschehe von der ganzen Classe zugleich, auf kurze und bestimmte, aber mit Freundlichkeit gepaarte Commandowörter. Faßt die Feder! Daumen links! Mittelfinger rechts! Zeigefinger oben auf, alle drei sanft gebogen! u. s. w. — Verwöhnungen verhüten ist leichter und besser, als das Heilen derselben. Lassen sich ältere Schüler hierin üble Ma-

nieren zu Schulden kommen, so ziehe man sie bei diesen mit neu eintretenden Kindern zu veranstaltenden Vorübungen wieder hinzu. Eine dergleichen Maaßregel nur Einmal consequent durchgeführt, giebt den Ermahnungen und Warnungen einen Nachdruck, der ihnen außerdem nicht selten abgeht.

II. Die Schrift.

Eigenschaften einer schönen Schrift. 1) Deutlichkeit. Was gleichsam in den schönen Künsten die Wahrheit, das ist im Schreiben die Deutlichkeit und leichte Lesbarkeit. Deßhalb ihre Voranstellung. Zur Deutlichkeit gehört:

a. Eine scharfe Ausprägung und vollständige Bildung aller Buchstabentheile, besonders der Unterscheidungskennzeichen. Berührt, beispielsweise, die Spitze des letzten Strichs im v nicht den Schleifpunct, so gleicht es, bei nur einiger Schnelligkeit im Schreiben, völlig einem r.

b. Ein Anschließen oder doch nicht zu weites Trennen der zusammengehörenden Buchstabentheile. Die Sylbe „an" z. B. darf nicht für om zu lesen sein.

c. Ein dem klaren Hervortreten jedes Buchstaben entsprechendes Maaß der Entfernung, so daß man nicht zwei m für drei n halten kann.

d. Das richtige Setzen der einem Buchstaben zukommenden Signaturen, damit nicht etwa die Silbe nim wie „min" erscheint.

e. Das Vermeiden einer zu weit auseinandergehaltenen und einer zu sehr sich neigenden Schrift.*)

f. Gehöriger Raum zwischen den Wörtern und Zeilen. Zwischen jedes Wort muß bequem ein e oder n gesetzt werden können. Folgt ein Interpunctionszeichen, so beschränke sich der Abstand auf die Breite eines i. Nach einem Puncte lasse man bis zum Anfang des neuen Satzes Raum für zwei bis drei n. In Absicht auf die Zeilenweite gilt die Regel: innerhalb zweier Zeilen eine Linie ziehen zu können, ohne die langen Buchstaben zu berühren.

2) Ebenmaaß. Verstöße gegen gleiche Höhe, Lage, Breite und Stärke der Schriftzüge, sowie ungleiche Entfernung der Buchstaben und Wörter widerstreiten ebenso gegen die Schönheit, als gegen die ihr zu Grunde liegende Regelmäßigkeit einer Schrift.

3) Harmonische Verbindung der einzelnen Theile zum Ganzen. Dieses Merkmal gilt ebenso von einer kalligraphischen Arbeit, als von einzelnen Buchstaben. Ganz geht es einem Currentalphabete im sächsischen Ductus ab, wo z. B. die l-Schleifen fast horizontal liegen und der Grundstrich senkrecht steht. Von einem sanften Uebergange aus dem Feinen in's Starke, aus der Bogenlinie in den geraden Grundstrich kann bei einer derartigen Buchstabenbildung durchaus keine Rede sein. Wie aus einer so verschrobenen Figur die Uebereinstimmung mit einem Canzlei- oder lateinischen El herausgefunden werden kann, ist schwer zu begreifen.

4) Einfachheit. Enthalten die Buchstaben, die Versalien nicht ausgenommen, blos so viel Schrifttheile, als zu ihrem Wesen nothwendig gehören, so ist die Schrift einfach. Also auch Maaß im Zugwerke. Unpädagogisch ist die jetzt darin modern gewordene Ueberladung. Schulen müssen über dem Modewechsel stehen.

5) Natürlichkeit. Befolgt ist diese Vorschrift da, wo alle Buchstaben und Verzierungen, hinsichtlich der abwechselnd feinen, starken und halbstarken oder Rück-Züge, der unverwandt richtigen Federhaltung entsprechen.

6) Reinheit. Rauhe zackige Kanten der starken Striche verletzen dieselbe. Spritzeleien und zusammengelaufene Schleifen kommen fast den Schmutzflecken und Dintenklexen gleich, die sogar gegen die Reinlichkeit verstoßen, welche wie überall, so auch hier vorgeht.

7) Ausdruck bedingt feine Haarstriche, angemessen starke Grundzüge. Dadurch tritt abwechselnd Licht und Schatten hervor. Gleitet aber eine nicht sehr elastische Stahlfeder flüchtig über das Papier hin, so fließt Alles grau in einander.

8) Freiheit und Sicherheit in der Darstellung, besonders in den Initialen, welche schnell mit gehobener Hand gebildet werden müssen. Geschieht dieser schwierigen Forderung, unbeschadet der richtigen und schönen Form, stets vollkommene Gnüge, bei dem mit Sorgfalt gefertigten Musterblatte ebenso, wie bei der leicht hingeschriebenen Arbeit, so ist der Kalligraph vollendet zu nennen. Von fester, ruhiger Hand zeugt es dagegen, fallen die genannten Buchstaben bei langsamer Federführung ebenfalls völlig befriedigend aus. Etwas Zitteriges und Unsicheres indeß wird sich bei genauer, scharfer Betrachtung immer bemerkbar machen.

9) Einheit des Characters. Mischt man in den kräftigen sächsischen Ductus Buchstabenformen, welche der zarten, abgerundeten Current angehören, oder schreibt man darin vorkommende lateinische Wörter mit der englischen Feder, so ergiebt sich ein Mangel in der Uebereinstimmung des Characters. Streng genommen geht diese Eigenschaft dem jetzt so gebräuchlichen kaufmännischen Ductus ebenfalls ab, wo all-Grundstrichbuchstaben eckig, alle übrigen dagegen abgerundet sind.

10) Alle übrigen Merkmale, die man noch hier und da angegeben findet, wie Leichtigkeit, Zartheit, Anmuth, Kraft, Festigkeit u. s. w. übergehen wir hier. Theils lassen sie sich nicht leicht beschreiben, theils sind sie in vorstehenden Eigenschaften schon mit inbegriffen. Ein geläuterter Geschmack muß allerdings zur Regelmäßigkeit hinzukommen, soll das Auge des Kenners mit Wohlgefallen auf einer Schrift verweilen. Worin aber das wahrhaft Schöne in der Kalligraphie bestehe, läßt sich schwer in Worte und Regeln fassen. Das fleißige Betrachten trefflicher Muster ist am Geeignetsten, den Geschmack zu bilden und zu veredeln. „Schreib' und empfinde," heißt es in Keßlers Lehrbuche — „sieh und fühle, und dann schreib und sieh wieder: dadurch wirst du dich mit dem Gefälligen und Angenehmen deiner Kunst bekannt machen." Drum dürfen Vorlegeblätter auch in einer Schule nicht ganz fehlen, trotz der entgegengesetzten Ansicht eines Graser.

Verschiedenheit des Schriftductus. So vielfache Namen zur Bezeichnung dieser Verschie-

*) Gegen eine zu schräge Schriftlage erließ das k. baier. Ministerium des Innern unterm 20. Jan. 1838 eine besondere Verordnung.

denheit auch angetroffen werden mögen,*) so dürften dennoch alle Nüancen auf vier Hauptarten sich zurückführen lassen. Denn um irgend eine Schriftart zu characterisiren, muß nicht sowohl auf einzelne Buchstaben und Manieren Rücksicht genommen, als vielmehr der Totaleindruck, die ganze Haltung und Verbindung einer Schrift in's Auge gefaßt werden. — Unserer deutschen Currentschrift ist entweder mehr das Gepräge des Eckigen aufgedrückt, oder es herrscht das Abgerundete vor; sie nimmt in ihren Grundstrichen theils die senkrechte, theils eine mehr oder weniger schräge Richtung an; die Buchstabenformen weisen deutlich auf ihre Entstehung und Herleitung aus der Fractur hin, oder lassen den Einfluß nicht verkennen, den die Bekanntschaft mit den Leistungen der englischen Kalligraphen auch auf unsere Schrift ausgeübt hat; sie bekunden mehr ein Streben nach dem Bestimmten und Kräftigen, oder nach dem Verfließenden und Zarten, oder auch nach möglichster Einfachheit, um damit beim Geschwindschreiben leicht zu Stande zu kommen.

Mit Rücksicht auf diese characteristischen Merkmale stellen sich also uns folgende vier Currentarten dar.

1) Geradstehende Canzlei-Current. Als Uebergang aus der Fractur und Canzlei zur Current findet man in Roßbergs Werk eine Canzleiart, welche so viel es nur sein kann, ohne mit der Feder abzusetzen, geschrieben und deßhalb Current-Canzlei genannt wird. So wie diese Canzlei in ihrer Bildung sehr viel Currentes hat und sich ziemlich rasch schreiben läßt, so verräth dagegen die hier in Rede stehende Current durch die senkrechten Grundstriche und durch die Form der Buchstaben auf den ersten Anblick ihre nahe Verwandtschaft mit der Canzlei. Früher hatten, wie in der Canzlei, auch die Ober- und Unterlängen der Buchstaben eine geradstehende Richtung, bald jedoch legte man sie etwas. Vielleicht geschah es, um der ganzen Schrift dadurch eine gewisse, mit dem Namen im Einklange stehende Flüchtigkeit zu geben; vielleicht auch aus Bequemlichkeit, weil beim schnellern Schreiben es schwer ist, der senkrechten Stellung treu zu bleiben. Daher kommen sogar noch später, wie in den Vorschriftsammlungen von Vicum, Stäps u. s. w., links schräge Grundstriche bei rechts schrägen Ober- und Unterlängen vor.

Obige Benennung „Canzlei-Current" rechtfertigt sich nächst ihrer Abstammung auch dadurch, daß dieser Ductus vorherrschend in den sächsischen Canzleien angewendet wurde und zum Theil noch angewendet wird; deßhalb heißt er auch: Canzleiductus, sächsischer Ductus, Archivhand, Urkundenschrift, Dresdener Canzleihand u. s. w. — Mit der Canzlei theilt die Canzlei-Current die characteristischen Vorzüge des leicht Lesbaren, Kräftigen, Festen, Männlichen. Gut und regelmäßig gebildet, den Parallelismus streng beobachtet, nicht ohne sanfte Uebergänge in der Verbindung der einzelnen Theile wird das Auge des unbefangenen Kenners sie mit gleichem Wohlgefallen betrachten, als die ihr in Lage, Bildung und Character ganz entgegengesetzte Kaufmannshand. Womit will man beweisen — kann er mit Recht fragen — daß nur Buchstaben schön seien, welche nach der rechten Seite liegen, nicht aber jene, die sich links neigen oder senkrecht stehen? Blos die Gewohnheit von Jugend auf macht es, daß wir die erstere Stellung schöner als die letztere finden. An sich ist kein Grund vorhanden, warum ein Strich wie dieser \ oder dieser | schlechter aussehen soll, als ein solcher /. Schilt man also diesen Ductus steif und veraltet, so ist das ein Vorwurf, der eben so gut die verschiedenen Fractur- und Druckschriften treffen müßte, unter denen gleichwohl manche sehr schön, beliebt und sogar, wie das Alt-Englische und Gothische, von den neuesten französischen und englischen Kalligraphen in ihren Werken mit aufgenommen worden sind. Indeß soll damit diese Currentart keineswegs für den gewöhnlichen Gebrauch, sei es in Schulen, sei es im Geschäftsleben, empfohlen werden. Es würde dies weder zeit- noch culturgemäß sein. (S. Diesterwegs Wegweiser S. 161.) Von Canzleiverwandten und Kalligraphen aber, bei denen ja wohl die Befähigung, außer ihrer gewöhnlichen Handschrift, noch anderer Schriftarten mächtig zu sein, vorausgesetzt werden darf, läßt er sich bei gewissen solennen Schriften, wie Diplomen u. s. w. sehr zweckmäßig in Anwendung bringen. Auch können bei gewöhnlichen Reinschriften, Stellen, welche man sonst mit Canzlei schrieb, und jetzt meistens zu unterstreichen pflegt, damit hervorgehoben werden.

Vorschriften: 1) Canzleivorschriften im sächs. Schulductus. Aufgezogen und lackirt. Das Stück 8 Pf. (Treue Nachbildung Roßberg's). — 2) A. Bergmanns: a) Allgemeine Schreibstunden u. s. w. b) Method. Unterr. im Schönschreiben u. s. w. c) Vorschriften für Stadt- und Landschulen u. s. w. (Verdienen in mancher Beziehung den roßberg'schen vorgezogen zu werden. In der Canzlei aber stehen sie ihnen nach. Das Englische ist bei Heinrigs besser. 3) Berthold's Vorlegeblätter. (Obgleich hier und da das roßberg'sche Vorbild verbessernd, lassen sie doch noch Manches zu wünschen übrig). 4) F. Ch. Ph. Hoffmann: Schulvorschriften u. s. w. (Empfehlenswerth. Sehr gut lithogr.). 5) Kübler's Element. Vorschriften u. s. w. (Einfach, kräftig, aber nicht immer consequent). 6) Küsel's Meisterstücke u. s. w. Bl. 13, 30, 34, 42, 46, 105. Gleiche Höhe u. gleiche Lage, aber doch auch vieles Störende. 7) Knittel's Schulvorschriften. 8) Lorey: Elem.-Unterr. in d. Geographie. Zugleich als Vorschrift. (Der Parallelismus grell verletzt). 9) Merbeth: Hallische Waisenhaus Vorschriften. (Gemischten Characters. Besser das Lateinische). 10) Rud. Müller: Deutsche und englische Vorlegeblätter u. s. w. (Nicht ohne Werth. Das Englische zur Zeit des Erscheinens (1806) ausgezeichnet). 11) Roßberg's systemat. Anleitung u. s. w. Daraus die Quartvorschriften und 2. Aufl. bei Hunger in Leipzig. (Roßberg's Verdienste stehen über der Dauer seiner Current. Die Canzlei meist ausgezeichnet). 12) Vorlegebl. u. s. w. bei Friese in Pirna. (Mehr schlecht als gut).

2) Schräge Canzlei-Current. Je mehr in neuerer Zeit der kaufmännische Ductus selbst in Sachsen Verbreitung fand, desto greller stellte sich den Liebhabern des geradestehenden Ductus der Contrast dar, in welchem derselbe mit dieser modernen, leicht hinfließenden Schriftart steht. Daher glaubte man dem herrschenden Geschmacke in Etwas nachgeben zu müssen, und stellte den sächsischen Ductus in gelegter Manier förmlich als eine besondere Currentart auf. Im Ganzen erhob man damit nur zur Regel, was vorher beim Geschwindschreiben sich von selbst ergeben hatte. (Vgl. Roßberg I. S. 465.) Alle bei der geradestehenden

*) Jetzt meistens nur noch in der Umgangssprache. Wenigstens sind uns aus der neueren Zeit keine Vorschriften im österreichischen, preußischen, süd- und norddeutschen, hamburgischen oder niedersächsischen Ductus u. s. w. bekannt. Blos die Benennung „sächs. und kaufmänn. Curent" kommt noch hier und da vor.

Canzlei-Current angegebenen eigenthümlichen Merkmale werden durch die hier hinzutretende Leichtigkeit etwas gemildert.

a) Vorschriften für Militär- und Civilschulen u. s. w. Das Blatt aufgezogen und lackirt 8 Pf. (Unsichre Lithographie; nimmt man es mit der Regelmäßigkeit nicht zu genau, brauchbar). b) J. G. Richter: Vorschriften für Militär- und Civilschulen. (Von weit geringerm Werth). c) Roßbergs Werk Bl. 63. Auch hier das Ebenmaaß sehr verletzt). d) Zumpe: Elem.-Unterr. u. s. w. (Einige Buchstaben wie das ß, abgerechnet, sehr zu empfehlen. Ausgezeichnet in der method. Stufenfolge.) e) Hegewald's Vorschriftwerk. (Möchten wir auch Einiges anders wünschen, so ist es doch das Beste, was wir bis jetzt haben).

3) Eckig-flüchtiger Ductus. Aldus Manutius, ein gelehrter Buchdrucker in Venedig, erfand zu Anfang des **16.** Jahrhunderts zu der senkrecht stehenden Schrift die schiefliegende, um auszuzeichnende Wörter und Sätze im Druck zu unterscheiden. Allenthalben fand diese Erfindung Beifall und Nachahmung und veranlaßte seinen Sohn Paul Manutius († **1574.**) sie auch auf die lateinische Schreibschrift überzutragen. In Kurzem verbreitete sich diese als die gefälligste gepriesene Schriftart über ganz Italien und von dort in andere Länder. — Allem Vermuthen nach fanden nun die Italien und Frankreich zunächst liegenden deutschen Provinzen in der schrägen Richtung der Handschriften jener Nationen eine Aufforderung, unsere ältere geradstehende Current hinsichtlich der Lage und gefälligern Form der Buchstaben darnach umzumodeln. In wie weit der eckige Character des Canzleiductus daselbst beibehalten, oder hier und da schon ein Buchstabe abgerundet worden ist, wagen wir aus mangelnder Kenntniß nicht zu bestimmen. Jedenfalls wurde, als späterhin die englische Schrift die lateinischen Charactere immer mehr zurückdrängte und so Vieles aus dieser schönen Schriftgattung sich auch der deutschen Current mittheilte, diesem neu aufgekommenen und durch den Handelsstand sehr verbreiteten Ductus der Eingang in dem Süden und Westen Deutschlands durch die vorhandene flüchtige Currentart ungemein erleichtert. Ganz außer Gebrauch ist sie jedoch selbst in jenen Gegenden noch nicht gekommen. Nur zeigt sie sich nicht so unvermischt, als sie in Küsels Meisterstücken unter der Bezeichnung „Hamburgische Current" dargestellt ist. Der Character dieser Currentart erscheint, da sie ebenfalls mit einer breitschnäbeligen Feder geschrieben wird, kräftiger, bestimmter, als der nachstehende Ductus, mit welchem sie jedoch die Form und schräge Lage der Buchstaben, sohin aber auch das Leichte und Fließende desselben gemein hat.

Vorschriften von C. W. Beck, lobenswerth. Bog, einiger Ausstellungen ungeachtet empfehlenswerth. Duffi, brauchbar. Guhra, spricht durch kräftige Grundzüge an. J. M. Hoffmann, etwas alt, doch sehr gut. Keßler, lobenswerth einfach. Kirschner, 1824., noch brauchbar. Küsel Bl. 6, 9, 15, 20, 109 gehören zu den besseren. G. Lang: (L. A. Schulztg. 1843 Nr. 37. Gräfe Arch. 1836. S. 313.) Midolle: einige Bizarrerien abgerechnet, ausgez. Das Werk selbst blos für Schreibkünstler. J. C. Müller, gehören nur zum Theil hierher; sehr zu empfehlen. Nädelin: ausgez. Roth: Die Vorschriften stehen der trefflichen Anleitung nach. Ruf: Lobenswerth durch Kraft und Deutlichkeit. Schulvorschriften des Zeitzer Schullehrervereins. 1. Heft eckig, 2. rund. Einfach und gefällig. Stubba: Gehören nur zum Theil hierher. R und St zu wenig unterschieden. Verdienen im Ganzen Lob.

4) Abgerundet flüchtiger Ductus. Früher zeigte man sich in der Bildung dieser vierten Currentart consequenter und der Bezeichnung „abgerundet" völlig entsprechend, wie unter andern die hierher gehörigen bergmannschen Vorschriften beweisen. In neuerer Zeit aber stellt man alle Grundstrichbuchstaben, d. h., i n m u e, sowie den Grundstrich im j und w eckig dar und rundet theils oben, theils unten blos alle übrigen ab. Dadurch wird wohl die Mannigfaltigkeit erhöht, dagegen aber die Einheit gestört. **Trotz dem,** daß schon dann und wann auf diesen Widerspruch hingewiesen worden ist, so erhält er sich dennoch. **Usus est tyrannus.** Dies Sprichwort findet wie in so vielfacher Beziehung in der Orthographie, auch hier seine Anwendung.

Eleganz, Zartheit, ein gewisser Schmelz, ungemein gefällige Leichtigkeit: dies sind die Eigenschaften, welche sich dieser von Tag zu Tag immer mehr Verbreitung findenden Schrift nicht absprechen lassen. Ueberdies eignet sie sich noch ausnehmend für das Geschwindschreiben. Kurz sie verhält sich zu den übrigen drei Arten, wie die englische Schrift zu der lateinischen, zu der französischen **Bâtarde** und **Ronde** oder unserer Canzleischrift. Hinsichtlich des Kräftigen, Scharfen, Festen, und der leichtern Lesbarkeit hingegen steht sie jenen nach, und das um so mehr, je flüchtiger und schneller sie geschrieben wird, wo sie besonders, wenn dies mit nicht sehr guten, gehörig elastischen Stahlfedern geschieht, so leicht in's Zu-dünne, um nicht zu sagen Kritzliche, Zu-schlanke, Zu-schräge und Zugespreizte übergeht: Fehler einer Handschrift, denen die amerikanische Methode, schon ihrem Principe nach, Thor und Thüre öffnet. Aus diesem Grunde können darnach unterrichtende Schreiblehrer nicht zeitig genug darauf Bedacht nehmen, diesen Uebertreibungen vorzubeugen. Denn sollte eine derartige Handschrift, wie sich Einige schmeicheln, im Laufe der Zeit die allgemein herrschende werden, so würde sich ein Ductus herausbilden, der aller deutschen Solidität ermangelt, welche doch den Grundcharacter unserer Fractur und Druckschrift, aus denen die Current herzuleiten ist, ausmacht. Höchstens möchte sich dann noch dieser Characterzug in den Handschriften unserer Landbewohner und schwere Hantirung Treibenden vorfinden, für deren nur selten schreibende und zu einem zarten flüchtigen Ductus ganz untaugliche Hände — sage man was man wolle — lediglich der sogenannte sächsische oder der kräftigere eckigflüchtige Ductus geeignet und schon aus diesem Grunde der für unsre Volksschulen allein zulässige sein möchte.

Inzwischen führet dies uns zugleich auf einen Punct, den wir oben S. 584 blos berühren konnten, den nun aber etwas näher zu beleuchten hier ganz der geeignete Ort sein dürfte; er betrifft die Frage: welche Currentart für einen wahrhaft methodischen und erziehenden Unterricht im Schreiben allein sich eigne? — Zur Schleudriansmanier gehörte es ebenfalls mit, den Kindern die Buchstaben ganz in der Größe und Weise vorzuschreiben, wie sie der Lehrer in seinen mit einiger Sorgfalt gefertigten Arbeiten anwendete. Späterhin sah man jedoch ein, daß die richtige Nachbildung den kleinen Schülern sehr erleichtert werden müßte, wenn man ihnen die Formen ungewöhnlich groß vorschriebe. Nächst dieser Verbesserung drang man auf möglichste Einfachheit der Schrift. Alle unwesentlichen Züge wurden verbannt und die Buchstaben so darge-

stellt, daß von denselben nichts mehr ausgeschieden werden konnte, ohne damit ihrem Wesen und somit der Deutlichkeit zu schaden. Hierbei blieb es. Die Methode machte rücksichtlich der formalen Behandlung, der Benutzung der Hilfslinien, sowie der Disciplin, noch mancherlei Fortschritte. In Bezug auf die zu lehrende Schrift selbst aber ging man nicht weiter. Zwar wurde Roßberg durch die mathematische Construction der Buchstaben aus den von ihm angenommenen Schriftheilen hier und da auf das, was zu einer wirklichen Elementarschrift noch fehlte, auf das Strengregelmäßige, mithin auf Richtigeres geleitet, als das Schonschreiben im practischen Leben, sowie die darnach gemodelten Vorschriften gewährte. So unter andern wies er in s. Werke I. S. **354** und Taf. **55** auf die reinen elliptischen Schleifen des l, j, h, u. s. w. hin, die für den ersten Unterricht weit zweckmäßiger sind, als die unbestimmt abgerundeten Züge. Zu große Rücksichtnahme jedoch auf das Herkömmliche und Bequeme ließ ihn sofort das Richtig-Erkannte wieder aufgeben und hinderte ihn wohl auch, die bei einigen andern Buchstaben, wie bei o, a, r, u. s. w. so nahe liegende wahrhaft geometrische Form zu finden. So nach blieb es lediglich bei dem großen Maaßstabe, in welchem die möglichst einfach construirten Buchstaben den Anfängern gelehrt wurden. Allenfalls konnte man sich auch damit begnügen, da in den Schriftformen unsrer ältern Current das Eckige vorherrschte. Mittlerweile lernte man die englische Schrift auch in Deutschland kennen. Man ahmte sie vielfach nach und es konnte nicht fehlen, daß manches Characteristische derselben auf die deutsche Current mit überging. Anfangs geschah dies vorzüglich auf den Handelscomptoirs, daher auch diese neue Schriftmodification die kaufmännische Current genannt wurde. Weiterhin gewann sie durch ihre anmuthige Leichtigkeit immer mehr Freunde unter den andern Ständen und fand allmählig auch in den Schulen Eingang. Soll damit auch kein Tadel ausgesprochen werden, so dürfte es doch als ein pädagogischer Mißgriff zu bezeichnen sein, diesen ausgebildeten und beim Schüler einen gewissen Grad von Bildung und Fertigkeit ebenfalls bedingenden Ductus noch ganz ungeübten Anfängern vorzuführen. Das Ungeeignete desselben für den Elementar-Unterricht ist auch schon von Zeit zu Zeit hier und da gefühlt worden. Bergmann, der Vorschriften im sächsischen und kaufmännischen Ductus herausgegeben hat, Zink, Demeter, Zumpe und in neuester Zeit auch Doer, sowie vielleicht auch noch mancher Andere, sprechen sämmtlich von einer besondern Schulhand. Zink hat z. B. sowohl den deutschen als englischen Schriften ein Urformen-Alphabet vorgesetzt, worin alle Bogen- und Wellenlinien da, wo ihr Zug eine andere Richtung annimmt, in eine Ecke gebrochen und sonach alle gebogenen Bestandtheile aus mehrern geraden Linien zusammengesetzt sind. Aehnlicherweise, aber noch gründlicher und consequenter ist dies von Zumpe in Bezug auf den sächsischen Ductus geschehen; Zink geht in Bildung der rohen Contouren so weit, daß er selbst die Schleifpünctchen in kleine Vierecke verwandelt. Zumpe hingegen läßt einige Rundungen zu, hält aber unsers Bedünkens die abgeeckten Formen zu lange fest. Ungeachtet dieser kleinen Uebertreibungen haben Beide gleichwohl ganz richtig eingesehen, daß in den Elementarclassen den Lernenden, schreiben sie später einen Ductus welchen sie wollen, die Buchstaben nicht in den durch Abrundung und Verschmelzung angenehmern Formen mitzutheilen sind, wie sie bei erworbener Fertigkeit sich gleichsam von selbst darstellen. Vielmehr muß, wenn auch nicht alle Biegungen ausgeschlossen zu werden brauchen, dennoch der Grundcharacter einer solchen Schulhand das Gepräge des Eckigen und Gemessenen an sich tragen. So practisch sich auch die kaufmännische Current für das Geschäftsleben erweisen mag, für einen wahrhaft formalen Anfangsunterricht — es kann dies nicht oft genug wiederholt werden — eignet sie sich durchaus nicht. Ihre, durch die Abrundungen in einander verfließenden einzelnen Elemente gewähren dem Auge des Kindes nicht die sichern Anhaltepuncte, wie dies bei einer scharf ausgeprägten Schrift der Fall ist, wobei das Auffassen und Festhalten der Formen in ihrer strengen Regelmäßigkeit ungemein erleichtert wird. Zudem bedingt auch die Ausführung jener abgerundeten, mit der englischen Feder zu schreibenden eleganten Current ein gewisses Zartgefühl, von dem bei erst zu bildenden kleinen Anfängern durchaus nicht die Rede sein kann. Ja, es möchte sogar an eine Musterschrift für Schulen noch die Forderung zu stellen sein, daß bei Entwerfung derselben auch auf die Uebertreibungen, auf die unvollständige Ausführung dieses oder jenes Schrifttheils, und auf noch so manche andere, beim Geschwindschreiben nicht ganz zu vermeidende Abweichung von der Regel gehörig Rücksicht genommen werde. Wie bei einem wahrhaft bildenden gründlichen Leseunterricht alle Laute eines Wortes, wie z. B. Hau=p=t, Pun=c=t bestimmt und scharf articulirt werden müssen, um zu einer deutlichen, schönen Aussprache den sichern Grund zu legen, ebenso lasse man für eine ähnliche Schreibschrift alle Buchstabentheile scharf elementiren. Und eine derartige, in allen ihren Buchstabentheilen scharf ausgeprägte Current wird sich, sei es im sächsischen oder flüchtigen Ductus, in jenes vielbesprochene Liniennetz einfach und ungezwungen passen lassen, ohne deßhalb, wie bei Zumpe, alle Bogen und Schwünge in gerade Linien zu brechen. Jeder Schreiblehrer, der blos im abgerundeten Ductus eingeübt ist, kann, falls er mit dieser Ansicht überein stimmen sollte, ohne große Mühe aus seiner Handschrift sich eine solche Current für den Grundunterricht selbst bilden. Er lasse die elliptischen Schleifen, welche Roßberg, wie bereits erwähnt, nur angedeutet, aber nicht durchgeführt hat, völlig regelrecht in eine Spitze auslaufen; er bilde das c, das o und alle damit correspondirenden Schleifpunctbuchstaben ganz in ähnlicher Weise, wie sie bei Hergang sich vorfinden und in dem **7.** und **10.** methodischen Beispiele beschrieben worden sind, ohne deßhalb Nachtheil für seine Handschrift zu befürchten. Allerdings wird das Abgeeckte darin vorherrschen, darum aber auch eben dem Grundcharacter unserer deutschen Schriftzeichen entsprechen und sich wie die Canzlei zum englischen Ductus verhalten. Zudem runden sich jene Spitzen sowohl, als diese Ecken bei einem nur etwas flüchtigen Schreiben, wo die einzelnen Theile sich rasch zu einem Ganzen verbinden, gewissermaßen schon von selbst ab, und der Uebergang zu dem eigentlich abgerundeten Ductus bewirkt sich in wenigen Stunden. Sind nämlich die Schüler im Schreiben der eckigen Elementar-Schulhand

fest und sicher geworden, hat ihre dadurch erlangte Fertigkeit mittelst Einübung der englischen Schrift sich gehörig erweitert, dann ist der passende Zeitpunct gekommen, wo ihnen jene Geschäftshand zu schreiben, ohne Nachtheil für kalligraphische Ausbildung verstattet werden kann. Anstatt der frühern Vorschriften im eckig-flüchtigen Ductus giebt man ihnen kaufmännische Current-Vorlegeblätter und die Sache ist, da durch die engl. Schrift die schwierigen kleinen Abrundungen gehörig vorbereitet sind, in den meisten Fällen abgethan. Höchstens haben minder Begabte eine besondere Einübung der Ober- und Unterschleifpunctbuchstaben nöthig. Folglich ist jener Uebergang nicht sogleich als ein unnöthig wiederholter Anfang zu verwerfen, wie es in einer Recension der allgem. Schulzeit. (1841. Nr. 184.) geschieht. Ebensowenig verdient es Tadel, die bogen- und schlangenlinigen Buchstaben und Vierecke einer damit zusammenhängenden genau bestimmten Auffassung und Darstellung wegen, in geradlinige und eckige umzuformen. Schon oben ist bemerkt worden, daß mit Zuziehung des Liniennetzes dies nicht in der Ausdehnung nothwendig ist, in welcher es bei Zumpe geschieht, der, da ihm dieses Hülfsmittel abgeht, mit Recht das ganze große Alphabet in einer so elementaren Weise behandelt. Uns scheint es deßhalb nicht nöthig, weil eben das Liniennetz die Auffassung der Versalien, selbst in ihrer abgerundeten völligen Ausbildung, wesentlich erleichtert, zumal da das Sehvermögen der Schüler durch das Schreiben des kleinen A B C im Netzpapierhefte schon sehr an Schärfe und Treue gewonnen hat und weit mehr gewonnen haben muß, als dies in der Regel bei denen der Fall zu sein pflegt, welche ohne dasselbe darin unterwiesen worden sind. Nichtsdestoweniger rathen wir jedem, dessen Zöglinge einen oder den andern großen Buchstaben nicht befriedigend nachzuahmen vermögen, unbedingt seine Zuflucht zu dem Zumpeschen Verfahren zu nehmen und sie in eckige zu verwandeln. Es giebt kein sichreres Mittel des Gelingens. Wenn es auch in obiger Recension zur Begründung ihres Tadels weiter heißt: „Es würden mit den eckigen Formen dem Kinde Gestalten vor Augen geführt, die sich im Vergleich zu den ausgebildeten Buchstabenformen ausnehmen, wie ein Menschenskelett neben einem blühenden Jünglinge." Man lasse sich dadurch nicht irren. Dies der Malerei entnommene Gleichniß spricht eher für, als gegen unsre Behauptung. Kein Maler wird einen blühenden Jüngling, dessen äußere weiche Formen ja ebenfalls ein Skelett bekleiden, oder irgend eine andere Menschengestalt richtig zu zeichnen verstehen, hat er sich nicht zuvor an Skeletten geübt, sowie überhaupt seine anatomischen Studien tüchtig durchgenommen. Und da uns einmal dieser Vergleich auf das Terrain der zeichnenden Kunst geführt hat, so sei zum Schluß noch eine Stelle aus „Ramsauer's sehr gerühmter Zeichnungslehre" als Beleg für unsre Ansicht zu citiren verstattet. S. 64 heißt es daselbst: „So wie wir nun bemerkt haben, daß die Kunst in ihrer ursprünglichen Entfaltung zuerst das stark Bestimmte, das Grelle aufgefaßt und dargestellt und dann allmählich auch zur Darstellung weniger hervorstechender Charactere der Gegenstände, zum Sanften, Milden, Schönen und zu Uebergängen eines Characters in den andern fortgeschritten, so muß auch mit dem Kinde das ganz Bestimmte der Charactere der Form angefangen und von demselben in lückenloser Reihenfolge zu dem weniger Auffallenden, zu den Uebergängen in das Sanfte und Schöne übergegangen werden."

Absichtlich haben wir uns über diesen Gegenstand so ausführlich verbreitet. Er ist für einen gründlichen, wahrhaft formalen Anfangsunterricht im Schreiben von hoher Wichtigkeit. Ja wir möchten behaupten, daß eben in dem Umstande, den Elementaristen sogleich die Nachbildung von Buchstaben zuzumuthen, welche einer dem Geschäftsleben völlig entsprechenden, abgerundeten Schreibschrift entnommen u. routinirten Schülern vorzulegen recht wohl geeignet ist, der hauptsächlichste Grund zu suchen sein dürfte, weßhalb der Unterricht in diesem Fache, wenigstens vom pädagogischen Gesichtspuncte aus betrachtet, noch so ungenügend sich ergeben hat, daß Zerrenner in dieser Beziehung zu sagen sich gedrungen fühlte: „Gern gebe ich zu, daß durch diese und ähnliche Hülfslinien Kinder genöthigt werden, gerad zu schreiben und den Buchstaben eine gleichmäßige Länge und Richtung zu geben und daß der Gebrauch derselben, wenn er rechter Art ist, nützlich werden kann; allein für eine gründliche Verbesserung der Methode des Schreibunterrichts ist durch sie noch immer wenig geschehen." Für die Richtigkeit obiger Ansicht spricht endlich auch noch der Lehrgang in andern, selbst wissenschaftlichen Gegenständen. Ohne uns in eine besondere Nachweisung, wie oben beim Lesen und Zeichnen, weiter einzulassen, berufen wir uns blos im Allgemeinen auf den ersten Unterricht im Rechnen, Singen, in den Sprachen, in der Geschichte u. s. w.

Vorschriften von Bagel. In Heinrigsscher Manier, doch ohne das Vorbild zu erreichen. Baumgarten: ausdrucksvoll und gefällig. Belser: nach Denzels Methode bearbeitet. Lobenswerth. G. A. Berger*). A. Bergmann. Einige Uebertreibungen abgerechnet, verdienen sie im Ganzen noch jetzt den früher gefundenen Beifall. Berliner, prof. d'écriture: Cours complet etc. Bloßfeld und noch mehre andre Schullehrer in Merseburg: Zeichnen sich durch Kraft, Einfachheit und Lesbarkeit aus. Die e nach Heinrigs. Man nenne uns eine Schriftgattung, wo das e diesem analog aus 2 Grundstrichen gebildet würde. Boldt: In der allgem. Schulzeit. 1844 Nr. 126 ist vieles getadelt, was unsrerseits nur gebilligt werden kann. Busch: Modèles d'écrit. angl. Bollenberg: Zweckmäßige Stufenfolge, saubere Ausführung, doch nicht einfach und gefällig genug. Cäsar: Brauchbar. Clauß: Gut. Strenge Regelmäßigkeit darf man schon dem Princip der amerikanischen Methode nach nicht verlangen. Diehl: Sehr gut. Diekmann: Heinrigs gelungen nachgeahmt. Nur zu zart und schwach. Doerr: Die deutsche Schrift besser als die englische. Die Geschäftshandvorschriften sind gänzlich verfehlt. Das gothische Alphabet ausgezeichnet. Die schöne Constructionsfigur (Tafel 2) ist in Regnier's Werk noch einfacher. Florian: Current nach Küsel. Die übrigen Schriften ausgezeichnet. Heinrigs. An Kunstfertigkeit und Erfindungsgabe nimmt H. eine der ersten Stellen ein. Seine Schriften sind im Intellig.-Bl. d. Jenaer Allg. Lit.-Zeit. (Aug. 1818) sehr gründlich, doch bisweilen zu scharf beurtheilt und vielfach getadelt worden. Jedoch ohne Erfolg. Daher halten wir unsre Ansicht für überflüssig. Held: Gelungen in Heinrigs Manier. J. C. Hennig und Dr. Hornung. Sehr zu empfehlen Hennig, Hornung und Mädler: Diese reiche Samml. verdient dasselbe Lob, doch sind nicht alle Blätter gleich gut. C. Hennig: Ungemein sorgfältig u. zart ausgeführt. Verdienen auch sonst, besonders das Engl. viel Lob, doch fehlt es auch nicht an Tadel, wenn hier dazu Raum wäre. Hartz

*) Alle Vorschriften, bei denen einige beurtheilende Worte fehlen, sind uns blos dem Namen nach bekannt.

sprung. Jernstedt: Magazin. Muß dem Schönsten beigezählt werden. Keyl: Der Herausgeber versteht besser den Grabstichel als die Feder zu führen. Karl Koch: Mehre kleine Buchstaben verdienen den Heinrigs'schen vorgezogen zu werden; dagegen die Versalien diesen nachstehen. Koenen: Zeichnen sich vortheilhaft aus. König. Kuchenreiter. Kübler. Küsel. 1) Seine eigene Current verdient großes Lob. 2) Unten und 3) oben gewölbte Current. Groß dargestellt, gleichen viele Buchstaben ganz den englischen. 4) Süddeutsche Current. Mitunter sehr barock. 5) Current für die linke Hand. Giebt Zeugniß, daß das Wohlgefällige nicht in der Lage der Buchstaben, sondern im Ebenmaaße liegt. Lauten. Lehmann: Das Engl. sehr gut, doch ist durchgängig gleiche Höhe aller Buchstaben nicht ohne Zwang durchgeführt worden. In der deutschen Schrift aber ist der Parallelismus oft verletzt. Sie steht jenem weit nach. Liebreich: Verdienen im Ganzen Lob. Mädler: Bona mixta malis. Seine Normalschreibebücher sind ein verdienstliches, aber des Namens Mädler unwürdig ausgeführtes Unternehmen. Metteuleiter: Sein großes Schriftwerk dürfte an Reichthum kaum übertroffen werden. Nur ist die Lithographie oft sehr verwischt und unrein. Seine Handsammlung kennen wir nicht. Möllinger: Musterblätter (Wolfenbüttel). Nicolai: Sehr gut, blos etwas zu weit gehalten. Obrig: Ganz Heinrigs, nur zu schwach und zu weit. Ott. Petersen: Ungemein flüchtig und gefällig, aber auch zu dünn. Reck. Ch. Richter. Riegl. Rose. Roseck. Schön und ausdrucksvoll. Roßberg: Weder die oben noch die unten abgerundete Schrift hat je sehr angesprochen. Der Stich ist auch sehr ungenügend. Roßberg war in diesen Schriftarten zu wenig geübt. Sandtner. Schäuzlen. Scheidt. Scherer: Einfach und zweckmäßig abgestuft. Schiffelholtz: Leicht, kühn, geschmeidig und die Versalien sehr schön. Gegen Gleichheit der Höhe ist nicht selten verstoßen. M. A. Schmidt. Smith: the Academical Instructor. Hamb. 1840. 4. Aufl. Scholz (Rector) brauchbar, aber gewöhnliche Lithographenarbeit. Schreiber. Der Schreibmeister. (Berlin). Schreibschule. (Suhden). Schröder. (Hamburg). Schulz. Eine sehr lobenswerth ausgeführte Sammlung von Briefen und Geschäftsaufsätzen. Schulzer: Nach Oenzels Methode brav ausgeführt. Schulvorschriften allgemeine u. s. w. 3 Hefte. qu. 4. à 8 Bl. Schulvorschriften u. s. w. Neuhaldensleben. Carlsfeld. Silber: Schulvorschriften u. s. w. Sehr zu loben. Steins vollständiger Schreibunterricht. Die Schriftformen gehören zu den bessern. Stephani: Musterblätter u. s. w. Alle Buchstaben haben gleiche senkrechte Stellung. Verdienen im Ganzen Lob Stern, Prof. Schreibschule u. s. w. Empfehlenswerth. Sypmann. Uber: Vorlegeblätter, durchgesehen von dem Metropolitan Hochhuth. Vorlegeblätter kalligr. von einem Lehrervereine. 10 Abtheil. Langensalza. Vorschriften u. s. w. (Wesel). Vorschriften. Stuttgart. Woldhecker: Eine schöne kräftige Current, minder gut das Engl. Wehrt: Encyclopädie der höhern Kalligraphie. Wurst: Vorlegeblätter z. Schönschreiben, als Grundlage zur Rechtschreibung u. Wortbildung.

Wandvorschriften: Bogs Vorschriften können auch als Wandvorschriften dienen. Conrad: Brauchbar. Decker, Demeter: verdienen Beachtung. Engel, zu Roths Elem. Schreibunterricht. Heinrigs: Trefflich in seiner Art. Mädler Nicolai: Sehr empfohlen. Samanns. Scheder: Elementarisch richtig, natürliche Stufenfolge, einfache Formen. Schwalserberg. Stubba. Werden sehr gerühmt. Offenbühl: äußerst geschmackvoll. P. H. von Velsen: Nach Vollenberg's Schrift. Der Grundstrich am ſſ u. s. w. stört durch seine abnorme Lage. Weicker, verdienen nach Hergang's Handbuch Verbreitung.

Aeußere Bedingungen beim Schreiben. Haltung des Körpers. Der Schreibende sitze ein Paar Finger breit vom Rande des Tisches entfernt, völlig gerade, frei, mit etwas geneigtem Haupte. Die Entfernung des Papieres vom Auge betrage zum Wenigsten 10—12 Zoll. Brust heraus, Unterleib ungedrückt, Beine nicht verschränkt, vielmehr Füße und Knie auswärts und etwas von einander entfernt. Allenfalls kann das linke Bein etwas vor dem rechten stehen. Auf Befolgung dieser Vorschriften halte man gleich Anfangs streng. Ueble Gewöhnungen verhüten ist leichter, besser und sicherer, als sie heilen. Schief- und Krummsitzen kann Brust- und Unterleibsbeschwerden, Kurzsichtigkeit, Verwachsungen, Hypochondrie u. s. w. verursachen.

Allerdings hat auf richtige Körperhaltung die Angemessenheit des Schreibtisches und Sitzes großen Einfluß. Daher in Schulen Subsellien den Bänken vorzuziehen sind. Tisch und Sitz darf nur so hoch sein, daß der Schüler bei geradem Sitzen vor demselben, die Vorderarme bequem auf den Tisch auflegen kann.

Lage der Arme, der Hände, und des Papiers. Die vordere Hälfte des linken Arms bis zum Ellbogen liegt auf der Kante des Tisches. Er trägt nach Bedürfniß das Gewicht des Körpers, um dadurch der rechten Hand alle nöthige Freiheit der Bewegung zu ertheilen. Mit der linken Hand, vornehmlich mit dem Zeige- und Mittelfinger, wird das Papier gehalten, fortgeschoben und niedergedrückt, damit es fest liege und sich nicht falte. Daher folgen diese Finger der schreibenden Hand in einiger Entfernung. — Wichtiger noch für die leichte und schöne Ausführung der Schrift ist die naturgemäße und bequeme Lage des rechten Arms. Er liege ebenfalls leicht und nicht ganz bis an den Ellbogen auf. Beim Anfang der Zeile nähert sich der Ellbogen dem Körper und entfernt sich wieder, sowie sich die Zeile verlängert. Mit dem Auf- oder Haarstriche bildet er einen rechten Winkel. Die Hand muß da, wo das Faustgelenk ist, ohne allen Zwang etwas rechts gewendet werden.

Das Papier kommt mit dem Tischrande in paralleler Richtung zu liegen. Die linke Kante des Heftes geht als verlängerte gerade Linie gedacht, nach der Mitte des Körpers. Sind die Reihen lang, so wird das Papier der rechten Hand etwas entgegengerückt. Mädler und Roßberg verstatten eine etwas schräge Lage des Papiers.

Federhaltung. Man fasse die Feder mit dem Daumen und Mittelfinger so, daß Letzterer an der rechten Seite gleich über dem Ausschnitte anliege. Der Zeigefinger wird eine Nagelslänge höher, auf den Rücken der Feder gelegt, um sie in der gehörigen Richtung zu erhalten. Der Schaft der Feder lehnt sich zwischen beiden obern Knöcheln des Zeigefingers an. Gegen die Spitze desselben kommt der Daumen zu stehen, ohne denselben zu berühren. Diese drei Finger müssen sanft gebogen, nach Nädelin ziemlich gestreckt sein, und die Feder halten, ohne sie zu drücken. Das Ende der Feder nimmt die Richtung nach der rechten Achsel zu. Der Ballen der Hand darf weder auf dem Papiere ruhen, noch die Hand selbst ruckweise weiter gelegt werden. Vielmehr muß diese beim Schreiben auf der Außenseite des vordern Gliedes der ein wenig rückwärts gebogenen letzten Finger, etwas erhöht sich stets mit Leichtigkeit auf dem Papiere fortbewegen. Diese beiden Finger, in Verbindung mit der rechten Seite der Hand, bilden einen über das Papier erhöhten Bogen, die ganze Hand aber eine etwas schräg liegende Wölbung. Nädelin, ein Carstairsianer, läßt den Ringfinger ein wenig zurück auf den kleinen Finger legen, um einen Zwischenraum hervorzubringen, damit man mit den Schreibefingern jede Bewegung ungehindert machen kann und dieselbe im Hinauf- und

Herunter-Bewegen durch nichts gehemmt sind. Sonach ruht die Hand stets auf der Spitze des kleinen Fingers, welcher eben so ausgestreckt sein muß, wie die Schreibefinger.

Stellung der Feder. Sie richtet sich nach dem Ductus der Schrift. In der Canzlei-Current hat die Schärfe des Schnabels mit dem Haarstrich einerlei Richtung, im flüchtigen Ductus steht sie horizontal auf dem Papiere. Der Ausschnitt der Feder ist allenthalben dem Papiere zugekehrt. Bei der englischen Schrift sei die rechte Spitze der Feder etwas nach unten gewendet.

Schreibmaterialien u. s. w. Beschaffenheit der Feder. Sie muß hart, elastisch, rein, nicht zähe noch faserig und zahnig, sondern hellspringend und glasartig sein. Kühle Orte sind zur Aufbewahrung der Federn am geeignetsten.

Ziehen der Federspulen: In heißer Asche, oder in heißem Sande oder Wasser werden die Federn weich gemacht. Bei verhältnißmäßiger Entfernung von der Hitze kann es auch über glühenden Kohlen von hartem Holze geschehen, wobei die Feder beständig umgedreht werden muß. Sodann wird mit einem Falzbein die Spule auf einem Stück Filz oder Leder zusammengedrückt und so darunter weggezogen. Dadurch geht die Fetthaut von der Spule und nun wird sie entweder durch nochmaliges Erwärmen oder Erweichen, oder durch Reiben mit einem wollenen Lappen vollends von allem Fett gereinigt, wobei sie zugleich wieder rund läuft und ein glasartiges Ansehen bekommt.

Federschneiden. Man öffne die Feder durch zwei schräge Abschnitte, mache den Spalt sorgfältig in die Mitte und nicht zu kurz, lege den linken Daumen auf den Punct, bis wohin derselbe eindringen soll; nun schneide man die Feder auf der innern Seite gleich so weit aus, daß man nicht wieder nachschneiden darf; jetzt drehe man sie und spitze vom Ende des Spaltes an, den Schnabel. Hierauf küppe man auf folgende Art ab. Erst schneide man mit schiefer Richtung des Messers gegen sich, bis die Hälfte des Schnabelendes durchschnitten ist, stelle dann ohne abzusetzen, das Messer perpendicular und schneide vollends ab. Zur Fracturschrift muß der Schnabel der Feder so breit sein, als die Schrift stark ist, damit das Nachfahren verhütet werde. Bei der englischen Schrift und dem kaufmännischen Ductus werden die Schnabelwände wenig oder gar nicht hohl gekehlt und die Ränder dieser Wände laufen mit dem Spalte in keinem Theile parallel, sondern sie gehen bis ans Ende derselben in Form eines Keils spitzig zu.

Corrigirt kann eine Feder auf zweierlei Art werden: 1) durch wiederholtes Spitzen und Abküppen des Schnabels; 2) durch frisches Spalten, Zuspitzen und Abschneiden des Schnabels. — Feuchte Federn lassen sich nicht gut corrigiren, am allerwenigsten, wenn eine Verlängerung des Spaltes nothwendig ist.

Das Federmesser darf weder zu hart, noch zu weich sein. Im erstern Falle wird es leicht schartig, im letztern zu bald dick. Die Klinge muß die Gestalt eines Schnitzers und vom Hefte bis zur Spitze, vom Rücken bis zur Schneide, eine proportionirliche Stärke haben und gleich abfallend, niemals hohl, und lieber etwas zu dick, als zu dünn geschliffen, auch nicht zu breit sein. Zum Abziehen des Federmessers nehme man lieber gelbe und graugelbe, als bräunliche und schwarze Steine. Je feineres Oel man nimmt, desto schärfer wird das Messer. Die festaufliegenden Streichriemen sind die besten. Im Nothfalle kann auch ein Stück Schiefer die Stelle des Abziehsteins, und ein nicht zu hartes Leder die des Streichriemens vertreten. Ein Federmesser zu probiren, schneidet man einen harten Kiel quer durch, welches mit Einem Schnitt geschehen muß, ohne daß das Messer Scharten bekommt.

Schultheiß: Der Schön- und Schnellschreiber, oder Anweisung, wie man beim Schreiben sitzen und die Feder halten soll. Mit der Abbildung eines sitzenden Schreibers und der Lehre, wie Jeder eine zweckdienliche Schreibfeder schneiden, auch eine schwarze, flüssige und dauerhafte Tinte bereiten kann. Nürnberg 1827. gr. 4. S. 12. (Empfohlen.) Drescher: Bemerkungen über die Stahlfedern und ihren Gebrauch. Cassel 1843.

Das mit anerkennenswerther Vollständigkeit und Gründlichkeit abgefaßte Schriftchen enthält noch mehr, als der Titel verspricht. Wer indeß liest, was Alles beim Gebrauch der Stahlfedern zu beobachten ist, der möchte sich ihnen nicht leicht zuwenden.

Der Calligraph mit der Stahlfeder; oder Anweisung zum Gebrauch derselben und die Kunst, um mit ihr schön, geschmackvoll, kühn und schnell zu schreiben und ihr alle erdenkliche Vortheile abzugewinnen. Nach mehrjährigem sorgfältigem Studium von einem practischen Calligraphen. gr. 12. München, ½ Thlr. Kny, Lehrer an der kathol. Bürgerschule in Leipzig: Anleitung zum Federschneiden. Mit einer Tafel Abbild. Leipz. 1844. 5 Ngr. Anschaulich u. deutlich.

Das Papier zum Schreiben muß, wenn man es gegen das Licht hält, ein reines und helles Ansehen haben, von gleicher Farbe, zart und dicht und von einförmiger Dicke sein. Zur Aufbewahrung des Papiers wähle man einen Ort, der weder allzuwarm, noch feucht ist.

Der Bleistift muß weich genug sein, um, ohne aufzudrücken, deutliche und mit Gummi elasticum leicht wieder wegzuwischende Linien und Striche darstellen zu können. Durch die Gewohnheit, gute Bleistifte mit der Zunge zu benetzen, wird ihnen die Kraft zum Schreiben benommen, und die mit ihnen gezogenen Linien lassen sich schwer wegreiben. Bleistifte, die im Munde befeuchtet werden müssen, damit sie nur ansprechen, sind die schlechtesten.

Dintenrecepte.

1) 2 Loth englischen Vitriol, 4½ Loth gute Galläpfel, 3 Loth arab. Gummi, ¼ Maß Weinessig, ¾ M. Regen-, Schnee- oder Flußwasser. Auf die gröblich gepulverten Species mit dem Weinessig vermischt, gieße man das Wasser kochend, und rühre die fertige Dinte einige Minuten lang um. Ch. G. Dorr:

2) Man nehme 24 Loth schwarze aleppische Galläpfel, 8 Loth unzerfallenen Eisenvitriol, 12 Loth arabischen Gummi, 8 Loth geraspeltes Blauholz, 1½ Pfund guten Essig und 6 Pfund reines Fluß-, Regen- oder jedes andere weiche Wasser, das geschmack-, geruch- und farbelos ist. Die Species werden in einem eisernen Mörser zu einem gröblichen Pulver gestoßen und mit dem Essig in einem Gefäß von Steingut oder Eichenholz vermischt. Hierauf wird das siedend gemachte Wasser auf die Masse geschüttet, hinlänglich umgerührt und dieses Umrühren einige Tage hindurch mehrmals wiederholt. Alsdann läßt man die Tinte in andere Gefäße von Steingut, Glas oder Eichenholz abgießen und vor Staub und Frost verwahren. Ist aber der ganze Vorrath derselben verbraucht, so kann nun der vorherige Satz mit 8 Pfund Wasser ausge-

kocht, das siedend durchgeseihete Flüssige mit dem oben angegebenen Quantum von frischer Dintenmaterie vermischt und wieder tüchtig umgerührt werden. Nach dieser Abkochung wird der alte Bodensatz als unnütz weggeschüttet.

3) Nach Münch's Universallexicon u. s. w. unter dem Artikel „Recept" wird eine vollkommen dauerhafte, kohlenschwarze und nie schimmelnde Dinte also bereitet. Man läßt 6 Loth klar gestoßene Galläpfel und 2 Loth gemeinen Vitriol mit 2 Nößel oder einer Maß (die Nößel enthält 2 Schoppen) Wein- oder Obstessig in einem irdenen Topfe kochen und etliche Mal mit einander aufwallen; alsdann schüttet man 2 Loth klargestoßenes englisches Gummi hinzu und füllt Alles zusammen, nach einiger Abkühlung, in eine gläserne Flasche.

4) Dinte für Stahlfedern. Eine beliebige Menge, etwa ¼ Pfund Eisenvitriol wird in einem irdenen Topfe auf starkem Feuer geglüht, bis eine rothe Masse entstanden ist, wodurch das Eisenoxydul in rothes Oxyd umgewandelt und die Schwefelsäure bis auf einen sehr geringen unschädlichen Antheil ausgetrieben wird. Dieses Oxyd wird fein gepulvert und zum Gebrauche aufbewahrt. Um die Tinte zu verfertigen, setzt man: 1 Loth gröblich gestoßene schwarze Galläpfel, ½ Loth arab. Gummi, 10 Loth Regenwasser in einer Flasche 24 Stunden lang an, und schüttelt es in der Zeit einige Mal um. Fügt man von obigem Eisenoxyd ⅓ Quentchen zu, so wird sie sogleich schwarz und ist fertig. Trocknet sie, so gießt man Regen- oder Schneewasser, schimmelt sie, einige Tropfen Kreosotwasser zu oder einige Gran Queckfilberoxyd. Dr. Hänle in: Mittheil. des Gewerbevereins in Lahr.

Rothe Dinte. 1) 2 Loth Fernambuckspäne nebst 2 Quentch. Alaun, 1 Quentch. Gummi mit einem halben Nößel Weinessig sehr gelinde abgesotten und dann abgegossen. (Münchs Universallexicon). 2) 4 Loth Fernambuckspäne, 2 Loth gestoßenen Alaun, 1 Loth gereinigte Weinsteinkrystallen und 2 Loth senegalisches Gummi. Man kocht diese Ingredienzien in einem neuen ausgesottenen Topfe mit 8 Loth gutem Essig und 40 Loth reinem Fluß- oder Regenwasser auf ¾tel ein und füllt die, nach der Erkältung durchgeseihete Abkochung in eine reine Bouteille, welche mit Papier zugebunden und an einem trocknen Orte aufbewahrt wird.

Will man ganz sicher sein, daß eine Dinte nie schimmelt, so räth Mädler, auf den Boden des Dintenfasses einige Stielchen Gewürznelken zu legen.

Unter allen Dintengefäßen verdienen die von Steingut, Porcellan, besonders aber von Glas, den Vorzug.

Verblichene Schrift leserlich zu machen. Man streicht mit Galläpfeln recht gesättiges, stark abgekochtes Wasser mit einem zarten Haarpinsel über eine solche Schrift und läßt das Blatt blos für sich selbst wieder abtrocknen.

Zum Radiren bediene man sich eines Messers, das wie ein breites Federmesser geformt und vorn etwas aufwärts gebogen ist. Der mittlere Theil der Schneide kann zum Bleistiftspitzen und Papierschneiden gebraucht werden.

Beim Linienziehen verdienen die Wendelineale von hartem Holze mit gleichen Seitenflächen, den gewöhnlichen vorgezogen zu werden. Einige brauchen dazu ein dünnes Bretchen, das so breit und so oft durchschnitten ist, als man Linien haben will. Hiermit werden die Parallelinien sehr gerade und gleichlaufend. Legt man den Bleistift zuerst etwas schief und dann senkrecht an, so kann man zugleich die Grundstrichhöhenlinien ziehen.

Ein halber Bogen Papier, der vier Mal der Länge nach zusammengebrochen wird, giebt auch ein Lineal, womit man recht gut Bleistiftlinien ziehen kann. Hat man aber Linien mit Dinte nöthig, so bricht man das papierne Lineal noch einmal einen starken Messerrücken weit von der Mitte, wodurch man ein Lineal mit einem Falz erhält, mit dem sich die reinsten Linien mit Dinte ziehen lassen.

Um das Schreiben auf Schiefertafeln so unnachtheilig als möglich zu machen, lasse man nie mit zu kurzen Schieferstiften schreiben. Verkürzen sie sich bis auf drei Zoll, dann müssen sie in eine Federgesteckt werden. Vor dem Gebrauche lege man die Stifte einen Tag in Salzwasser. Sie werden dadurch weich, das harte Aufdrücken wird vermindert und der unangenehme pfeifende Ton, der nicht selten sich hören läßt, vermieden. Man lasse keine fettigen oder sonst verdorbene Tafeln zu. Vielmehr muß darauf gesehen werden, daß sie aus möglichst weichem Schiefer verfertigt sind. Zuweilen kann man sie mit Salzwasser abwischen.

Das beste Format des Schreibebuchs ist Querquarto und es sei nicht unter drei und nicht über sechs Bogen stark. Der Deckel sei von stärkerem Papiere. Eingebundene Bücher aber sind unzweckmäßig.

Sehr ausführliche und vollständige Mittheilungen über so manches hierher Gehörige finden sich in den Lehrbüchern der Schönschreibekunst von Keßler, Lehmann und Mädler, denen zum Theil das Vorstehende entnommen ist.

Die Tinte zu den Schreibübungen der Schulkinder, von Pippig. (Gräfe's Archiv. 6. Bds. 2. Heft.) Der vollständige Schreibmaterialist. Leipz. bei Rein. Payer: System. Anleitung zur Kalligraphie nach ihrem ganzen Umfange, nebst Angabe der bisher unbekannten oder geheim gehaltenen Vortheile bei der Verzierung mit Gold und Silber. Für Lehrende und zum Selbstunterricht. Mit 10 Kupfertafeln. (in qu. ½ gr. Fol.) Lex. 8. (12 Bl.) Wien, Tendler u. Comp. 4 Thlr.

Nachtrag zur Literatur.

Gallin: Der Anfangspunct alles Schulunterrichts, oder die Elemente der Denk- und Sprachlehre, des Schön- und Rechtschreibens, der Lese- und Zahlenlehre, im ersten Cursus. Praetisch bearbeitet u. mit 10 Wandtafeln versehen. St. Gallen 1844. Giller: Lehrbuch d. Schönschreibekunst. Heyer: Kurgefaßter method. Schön'schreibunterricht. Cassel. Lang, Pastor und Hofprediger-Vicar: Blätter zur Uebung im Lesen verschiedener Handschriften. Lithogr. 8. 6 Bl. Leipz. 1839 ⁵⁄₇₆ Thlr. Montag: Die Schreibestunde, oder: neueste, einfachste und erprobteste Methode, um in der kürzesten Zeit eine deutliche und wohlgefällige Handschrift sowohl zu lehren, als auch selbst zu erlernen u. s. w. Mit einer schön lithogr. Vorlegetafel. Erfurt, Otto. ⅓ Thlr. Straffer (geistl. Rath.): Der Lehrstoff u. der Lehrgang d. Volksschule u. s. w. Winterthur, 1834. ⅓ Thlr. (Treffl.) Geschäftsaufsätze und Briefe, nebst Aufgaben zu denselben in verschiedenen Handschriften. Von einem Lehrerverein im Kreise Duisburg. Wesel, 1836. 1 Thlr.

Zur Uebung im Lesen des Geschriebenen, im Brief- und Schönschreiben.

Ueber die Methode des Schreibunterrichts. (in den rhein Bl. 18. Bd. n. F. 3. Hft.) Uebungen für Schulen zum Lesenlernen verschiedener Handschriften u. s. w. Chur, 1837 ⅓ Thlr. (S. Hergang's Allgem. Pädag. Zeitschrift. 1839 3 Hft. S. 181.)

Zschille.

Schmerz*). Alle Reizungen, welche mit der Kräftigkeit der Urvermögen in Uebereinstimmung stehen, kräftigen, erhöhen den Zustand des Individuums, vermögen, wenn sie nicht durch andauernd einseitige Richtung erschlaffen und Ueberdruß erzeugen, die Gefühle bis zum höchsten Grade der Lust zu steigern; ungenügende aber erzeugen Mißbehagen und übermäßige hemmen, schwächen die Lebendigkeit der Triebe so, daß der Abstand vom Normal- oder auch Lustzustande auf das empfindlichste fühlbar wird und bei allzustarkem Ueberreiz die Zerstörung des ganzen Organismus erfolgen kann. Diese Unlustempfindung in ihrer Neuheit und Heftigkeit — welche letztere durch das Mißverhältniß des Reizes zur Kraft bedingt wird — nennen wir Schmerz. Es ist in solchen Fällen die vorhandene Kraft nicht im Stande dem Eindrucke gehörigen Widerstand zu bieten, sie wird überwältiget, oft auch erdrückt und der Mensch der Betäubung oder wohl gar dem Tode überliefert. So erstirbt durch Ueberreiz der Sinn des Gefühls, des Gehörs; so schwindet die Kraft des Geistes und verliert sich in Stumpf- oder Wahnsinn. Der Eindruck gleicht dann einem vernichtenden Griff in die Saiten des Instruments, sein liebliches Getön ist alsobald zerstört, nur in Mißtönen schrillt es auf bis es erstirbt. Werden auch oft nur einzelne Saiten schmerzlich berührt, so pflanzt sich doch die Verstimmung in Mißtönen fort und ergreift das ganze Getriebe des Instrumentes. Auch in der menschlichen Seele lösen sich schmerzliche Gebilde ab, erfassen die naheliegenden und theilen dem ganzen Seeleneſein ihre Stimmung mit und versetzen es in trübende Schwingungen. In krankhaften Zuständen können wir dies namentlich beobachten; auch die leiseste schmerzliche Berührung erschüttert da auf das Empfindlichste; denn die Reizbarkeit ist oft auf's Höchste gesteigert, wie ja auch die Kraft geschwächt und jeder Eindruck wird da leicht als Ueberreiz empfunden. Beim Kinde ist ebenfalls die Reizbarkeit sehr groß; weil alle psychischen Gebilde noch beweglich, die Urvermögen noch wenig zu Kraftanlagen ausgebildet sind; daher der schnelle Wechsel zwischen Lust und Schmerz, Lachen und Weinen und keineswegs aus Launenhaftigkeit. Der Schmerz kann nur empfunden, vergangene Trübungen nur vorgestellt werden, doch kann das letztere so lebhaft geschehen, daß sich die längst verschwundenen Schmerzen wieder fühlbar zu machen scheinen, ja wirklich oft wieder zur Empfindung werden. (Merkwürdige Beispiele hierüber liefert Feuchtersleben, Freiherr v., Med. Dr. zur Diätetik der Seele).

Die Aeußerung des Schmerzgefühls ist sehr verschieden; sein natürliches Merkmal aber die Thräne. Wahrer, tiefer Schmerz ist stumm; denn das ganze Bewußtsein ist von Schmerz erfüllt, die Kraft mehr oder minder gebrochen, die laute Theilnahme unzeitig und unwirksam und nur die eigene Kraft vermag denselben in stille Trauer zu wandeln. Je größer die Umwandlung ist, welche wir erfuhren, je werther uns das Gut, welches wir verloren glauben müssen, desto größer, tiefer einschneidender und schmerzlicher wird die Empfindung sein, welche uns erfüllt. Man denke sich den Schmerz einer Wittwe an dem Sarge ihres einzigen Sohnes, der ihr einziger Trost, ihre einzige Hoffnung war; man stelle sich die Empfindung des Menschenfreundes vor, wenn er seine Brüder unrettbar dem Rande des Verderbens zueilen sieht; man erwäge das Gefühl des Reuigen bei dem Vergleiche des Sonst mit dem Jetzt, wenn sich die Ueberzeugung geltend macht, daß sein Lebenszweck verfehlt, sein Lebensglück vernichtet ist! Sind einem schweren Verluste schon andere minder schwere vorhergegangen, so wird sich die Empfindung nicht so schmerzlich erweisen, als wo dies nicht der Fall war. Man denke sich den Schmerz einer Gattin am Grabe des Gatten, dem schon mehre theure Lieben vorangingen, im Vergleich zum Schmerz einer liebenden Braut, die von dem Weh des Lebens fast unberührt geblieben ihren Verlobten im Augenblicke der Wiederkehr in den Wellen verschwinden sieht: es gleicht dann das Gemüth einer Pflanze, welche aus der belebenden Wärme des Sommers ohne allen und jeden Uebergang in die ertödtende Kälte des Winters versetzt auf das Tiefste verletzt wird. Der Schmerz in seinen höchsten Graden und seiner Dauer wird zur Pein und Qual.

Je niedriger das System ist, welches verletzt worden ist, desto vorübergehender, geringer ist der Schmerz. Die Schmerzen des Körpers stehen daher denen des Geistes bei weitem nach, da der letztere eine viel größere Kräftigkeit besitzt. Ihre enge Verbindung veranlaßt auch hierin eine stete Wechselwirkung. Die Schmerzen des Körpers theilen sich dem Geiste, die des Geistes dem Körper mit, nur vermag der Geist, wegen seiner größern Kräftigkeit, selbst die empfindlichsten Schmerzen des Körpers zu besiegen. Man erinnere sich an die Indianer, die auch unter den fürchterlichsten Qualen des Körpers die Ruhe und Heiterkeit ihrer Seele zu bewahren verstehen; man vergegenwärtige sich die Fakire, die die größten Schmerzen zu überwinden wissen; man rufe sich die Märtyrer ins Gedächtniß, die mitten in Flammen unter der Hand des Henkers freudig ihr Leben enden. (Was die Stärke des Geistes über körperliche Zustände vermag, zeigt Feuchtersleben: zur Diätetik der Seele).

Die Trübungen der Seele sind für die Gemüths- und Characterbildung am gefährlichsten; denn sie erzeugen Neid, Eifersucht u. s. w. und andere Unvollkommenheiten, wie ja ein Uebel das andere wieder aufregt oder wohl gar ergänzt. Die Schmerzempfindungen erfordern daher auch die größte Beachtung Seiten des Erziehers.

Das Kind, die Jugend ist in Bezug auf Schmerzgefühle im Ganzen günstig gestellt, und zwar deshalb, weil noch wenig Schmerzanlagen gebildet und die Unlustempfindungen an und für sich die schwächern sind. Je zahlreicher sich diese später entwickeln; desto stärker werden die Schmerzen empfunden werden und zwar um so mehr, als die Ausbildung der Urvermögen zur Kräftigkeit mangelhaft erfolgte. Denn die Urvermögen, obgleich die Basis aller Kraft, bedürfen der Ausbildung und können überhaupt bei der Jugend noch nicht erforderlich entwickelt und gekräftigt vorausgesetzt werden. Diese Ausbildung der Stärkeanlage wird aber besonders durch Trübungen gestört und gehindert — denn Trübungen lassen ja allemal Schwächeanla-

*) Um den Druck nicht aufzuhalten, mußte die genaue Folge des Alphabets hier unterbrochen und der früher eingegangene ausführliche Artikel „Schreiben" vorgenommen werden, obschon die hier folgenden „Schmerz" bis „Schoppe" regelrecht ihm hätten vorausgehen sollen. —

gen zurück — Grund genug dieselben so viel wie möglich vom Kinde fern zu halten; denn Alles ist in ihm noch flüchtig; es soll sich ja erst gestalten und befestigen und der vereinzelte Schmerz steigert sich leicht zum Gesammtzustande. Unsere Meinung ist zwar keineswegs für ängstliche Ersparungen der Schmerzempfindungen; denn einmal lassen sich dieselben nicht immer bannen und ungestählt würde das Kind nur um so verderblicher von denselben betroffen werden. Nur Eins ist dabei wohl zu beachten, nämlich, daß die Kraft auch dem Uebermaße hinlänglich gewachsen sei und nicht eine Ertödtung der Triebe stattfinde. Im Hauch des Windes wurzelt die Pflanze fester und fester, so daß sie der Sturm wohl zu erschüttern, nicht aber sogleich zu entwurzeln vermag; so wird auch durch verhältnißmäßige Trübungen die junge Seele gestählt, kräftiger und kräftiger, so daß auch sie nicht so leicht die Stürme des Lebens zu überwältigen vermögen. Sind wir nicht für die Abwendung aller Schmerzempfindungen, so erklären wir uns doch streng gegen die absichtliche und manchmal sehr unverständige Erregung von Schmerzgefühlen, um die Jugend für die künftigen Leiden unempfindlicher zu machen; denn dem Kinde fehlen ja alle die Widerstandskräfte, welche der gereifte Mann in sittlichen Grundsätzen, geistigen Beschäftigungen, Erwartungen einer bessern Zukunft, in religiösen Gefühlen den eindringenden Trübungen entgegen zu setzen hat. Es würde ein solches Verfahren unsere Kleinen oft einer trüben Lebensstimmung überliefern, würfe ihre glückliche Natur nicht so Vieles ab, was ihr menschlicher Unverstand aufzubürden gedachte. Vor allen aber ist eine Fixirung der Trübungen möglichst zu verhüten, wie diese ängstliches Bedauern leicht veranlassen kann. Man zeige dem Kinde, wie es sich aus Trübungen herausreißen kann, und dies gelingt am besten durch Erregung der Selbstthätigkeit. Hat es sich daher verletzt, gestochen, gestoßen u. s. w., so mache man es auf den verletzenden Gegenstand aufmerksam, nur schelte man ihn nicht immer, was wohl bei unverständigen Kindern zulässig sein mag, bei verständigeren aber kann es gefährlich werden, denn immer sucht das Kind den Grund seiner Verletzung eher überall als in seiner eignen Unvorsichtigkeit — bespreche die dabei obwaltenden Umstände, der Schmerz wird schwinden, das Kind vorsichtiger werden. Gelingt dies einmal, so wird das andere Mal der Erfolg nicht ungewiß sein. Den Schmerz durch Sinnenreiz, Näschereien u. s. w. mehr vergessen machen zu wollen, dürfte höchstens in Krankheitsfällen zulässig erscheinen, sonst aber ganz verwerflich genannt werden müssen. Mehres hierüber giebt Beneke in seiner Erziehungslehre.

M ch.

Schmid (Christoph). Dieser durch treffliche Jugendschriften ausgezeichnete Mann, der im Jahre **1827** durch seinen verstorbenen Gönner, den Prof. Sailer zu Dillingen, die Würde eines Domcapitulars in Augsburg erhielt, ward um **1770** geboren und erlangte unter dieses Mannes Leitung seine wissenschaftliche Bildung. Als seine theologischen Studien vollendet waren und er eine Zeitlang als Pfarrgehülfe amtirt hatte, verschaffte ihm Salat, damals Pfarrer im Bisthum Augsburg, die Stelle eines Schulbeneficiaten im Markt Thannhausen. Durch diese Anstellung ward S. der jesuitischen Inquisition entzogen, welche bereits drohte und bald nachher mehre von Sailer's Schülern und Freunden traf. In seinem Amte mit Segen wirkend öffnete er zugleich sich als Jugendschriftsteller einen größern wohlthätigen Wirkungskreis. Er gab nämlich seit **1801** seine „biblische Geschichte für Kinder" in **6** Bdchn. heraus, welche, in Baierns katholischen Schulen eingeführt, seitdem in mehr als **20** Auflagen, jede zu **10,000** Exemplaren, verbreitet wurde. Es erschien im Jahre **1818** ein Auszug aus dem größern Werke in **2** Theilen. Neueste mit **40** bildlichen Darstellungen vermehrte Auflage. Gmünd. S. Gutsm. Bibliothek. **1818. 2.** Bds. **4.** St. Nach der Abtretung des Hochstifts Augsburg an Baiern ward sein Einkommen mit einer so hohen Steuer belastet, daß er seine Stelle mit einer Pfarrei zu vertauschen wünschte. Sein Freund Salat, damals Prof. in München, hatte ihm zwar die Befreiung von dieser gesetzwidrigen Belastung ausgewirkt, allein die Finanzdirection der Provinz Schwaben verzögerte die Ausführung, denn diese erfolgte erst, nachdem S. vergebens nach einander um vier Pfarrstellen sich beworben hatte. Man fand diese Verzögerung um so befremdender, da S. durch die zahlreichen Auflagen seiner „Biblischen Geschichte" dem Bairischen Schulfonds, dem der Vertrieb derselben gehörte, über **100,000** Gulden eingebracht hatte und sich damals in einer bedrängten Lage und in einer unglücklichen Stimmung befand.

Durch Sallats, seines treuen, damals als Prof. in Landshut lebenden Freundes, Bemühungen wurde Schmid im Jahre **1815** von der Ministerialsection der Studien zu der eben vacanten theologischen Professur, mit welcher die Direction des Seminars verbunden war, vorgeschlagen und ernannt. S. hegte jedoch Mißtrauen, und da eben eine Pfarrei in Würtemberg erledigt wurde, über welche sein Gönner, der Graf von Stadion, das Patronatrecht besaß, so meldete er sich und erhielt die Stelle, vorgezogen vor dreißig Mitbewerbern. Obschon er Aussicht zu höhern Aemtern hatte, so blieb er doch seiner Berufung in das Pfarramt zu Stadion, neun Stunden von Ulm, treu. Einige Zeit nachher ward er nebst zwei Andern von der katholischen Geistlichkeit in Würtemberg zur Würde eines Landesbischofs vorgeschlagen, und der Staatsrath wählte nur darum ihn nicht, weil er in S.'s wankenden Gesundheitsumständen ein Hinderniß fand und besonders weil Baden einen Universitätslehrer zum Bischof ernannt hatte. In sein Vaterland zurückberufen war es sein Gönner Sailer, der ihm unter der neuen Regierung **1827** die Würde eines Domcapitulars in Augsburg verschaffte.

Außer der genannten „Biblischen Geschichte" hat S. eine Reihe von Schriften erscheinen lassen, welche durch schöne Darstellung und gemüthlichen Ton die jugendlichen Gemüther ansprechen und beleben; doch gewinnt es das Ansehen, als würde er in neuester Zeit durch den ausgezeichneten Jugendschriftsteller Nieritz in Dresden übertroffen. Zu S.'s viel gelesenen und ausgezeichneten Schriften gehören die „Ostereier" (**2.** Aufl. Landshut. **1819**), „Genovefa" (München. **1814**), „Das Blumenkörbchen" (Landshut. **1823**), „Erzählungen für Kinder und Kinderfreunde" (**4** Bdchn., Landshut. **1821—26**). Seine Schriften wurden, wie die „biblische Geschichte," (wie jetzt Nieritz's Schriften) in mehre Sprachen übersetzt und fanden vorzüglich

auch in Frankreich eine günstige Aufnahme. Zu Paris erschien im Jahre 1833 eine vollständige Uebersetzung derselben in 22 Bchn. 10.

Schmid (Peter). Dieser von der pädagogischen Welt mit verdienter Achtung genannte Mann ward am 15. April 1769 zu Trier geboren. Sein Vater verband mit dem Geschäfte eines Küfers den Verkauf von Wein und Branntwein und erwarb auf diese Weise den erforderlichen Unterhalt für seine Familie. Doch bald nach Peter's Geburt verfiel er in eine langwierige Krankheit, welche das früher Erworbene unerbittlich aufzehrte und die Familie in Armuth, ja, in Schulden stürzte. Nach sechsjährigem Siechthum erlag endlich der Vater und hinterließ der Witwe fünf unerzogene Kinder. — Der Jammer war groß! Ihn um etwas zu lindern, nahm der Bruder der Mutter den ältesten Knaben zu sich in die Lehre und Gott das jüngste Kind in den Himmel. Dennoch blieb es der Mutter unmöglich, wie unermüdlich, wie angestrengt sie auch arbeitete, drei Kinder und sich selbst zu ernähren und den drängenden Gläubigern gerecht zu werden. Deshalb schickte sie den siebenjährigen Peter sammt dem noch jüngern Bruder in die Spinnanstalt des Herrn Lenzius, damit auch der Kinder geringe Kraft zur Erhaltung des Hausstandes mitwirke. Hier lernte Peter Arbeitsamkeit und Ausdauer, und auf diese Pfeiler aller Erziehung ist nicht nur seine spätere Entwickelung, sondern auch seine Unterrichtsweise so glücklich gegründet. Peter spann fort, auch nachdem Herr Lenzius sein Stiefvater geworden war, denn dieser vermehrte nur, weil bald nach der Verehelichung mit der Witwe Schmid seine Anstalt durch eine von dem Rathe zu Trier errichtete zu Grunde ging, die Zahl der nicht arbeitenden Mitglieder der Familie und zehrte von dem Fleiße seiner Frau und seiner Stiefsöhne, die wegen der Güte ihres Gespinnstes fortwährend mit Aufträgen beschäftigt waren, außerdem aber auch noch einen gepachteten, vor dem Thore gelegenen Garten bearbeiteten, und dessen Ertrag, so weit er nicht dem eigenen Bedarfe diente, zum Verkaufe in die Stadt trugen.

Eines Tages wird dem elfjährigen Peter aufgetragen, einen Korb mit Früchten aus dem Garten zu holen. Er geht hinaus, nimmt seine Last und wandert wohlgemuth den gewohnten Weg zur Stadt; da kommt es ihm in den Sinn, heute einmal durch die Didrichsgasse, von der er oft gehört hatte, ohne sie jemals gesehen zu haben, einen kleinen Umweg zu machen. Er schreitet rüstig fort; doch in der Mitte der Straße setzt er den lastenden Korb ab, um auszuschauen, blickt auf und mitten in die Herrlichkeit einer großen Frescoschilderei hinein. Diese nahm die ganze Seite des Fischergildenhauses ein und stellte Petri's Fischzug dar. Dieses erste Bild, daß der Knabe sah, ergriff und betäubte ihn so, daß er mehre Stunden, im Anschauen desselben vertieft, auf seinem Platze sitzen blieb. Er vergaß seinen Auftrag, vergaß die zu erwartende Strafe, wenn er zu lange ausbliebe, vergaß das Mittagsessen, vergaß sich selbst. So hatte er in Verzückung von 11 Uhr des Morgens bis Abends 5 Uhr da gesessen; da erwacht er endlich, eilt erschrocken nach Hause und entgeht den angedrohten Schlägen nur durch die zitternde Ausflucht, er sei eingeschlafen, und habe so süß geträumt.

Der Gang durch die Didrichsgasse entschied für immer Peter Schmid's Lebensrichtung. Unbewußt und ohne Frage nach der Zukunft hatte er die Tage bisher in unermüdetem Fleiße, aber ohne geistige Anregung hingelebt, denn sein harter, ihm abgeneigter Stiefvater ließ ihn ohne allen Unterricht aufwachsen; erst später lernte er durch sich selbst schreiben und lesen; jetzt erwacht er von dem Traume der Kindheit und halb bewußtlos, noch schlaftrunken, findet er dennoch den richtigen Weg, gelangt er zum vollkommenen Bewußtsein über sich, zum Verständnisse mit sich selbst. — Kaum hat Peter ein Geringes genossen, so eilt er in einen Kaufladen und kauft für einige ersparte Batzen Papier, Farben und Oel für die Lampe. In der Stille der Nacht, auf der einsamen Kammer, bei dem trüben Schimmer der Lampe sitzt nun der elfjährige Knabe und zeichnet, der noch nie gezeichnet, die Gestalten des Fischzuges Petri, wie sie sich unauslöschlich seinem Gedächtnisse eingeprägt hatten. Gegen Morgen ist er fertig und hängt schweigend, nach seiner Sinnesart — gewiß eine Folge des stillen, langweiligen Geschäfts des Fadendrehens und der feindlichen Behandlung vom trübsinnigen Vater — in der Wohnstube sein Gemälde auf, das bald als eine treue, unverkennbare Nachbildung des Wandgemäldes auf der Didrichsgasse erkannt und von Mutter, Geschwistern und Nachbarn bewundert und gerühmt wird.

Von jetzt ab benutzt Peter jede freie Viertelstunde zum Zeichnen, und bald ward seine Kunst eine Erwerbsquelle für ihn und die Seinigen. Noch heute besitzen einige Familien in Trier einzelne wohlgetroffene, von Peters Hand in dieser Zeit gezeichnete Portraits.

Da geschah es 1782, daß Clemens Wenzeslaus, Kurfürst von Trier, mit seinem ganzen zahlreichen und glänzenden Gefolge von Coblenz nach Trier kam. Von diesem prangenden Schauspiele wurde Peter Schmid so mächtig ergriffen, daß er alsbald das im Geiste treu und lebendig Erfaßte darzustellen beschloß. Auf einem langen Streifen, den er aus mehr denn vierzig an einander geklebten Bogen des größten Formates bildete, zeichnete er den ganzen Einzug des Fürsten.

Läßt nun das vollkommene Gelingen seiner bisher ohne alle Unterweisung und Belehrung gemachten Versuche mit Recht auf ein großes Talent in ihm schließen; so liefert die am Weihnachtsfeste 1793 in Düsseldorf sich selbst bereitete Enttäuschung über seine vermeintlichen, bei Hofmalern und auf Academieen gemachten Fortschritte den Beweis zu der Behauptung, daß die ganze Fülle seines Talentes mit einem Mal hervorgebrochen sei, daß bei ihm keine Entwickelung, sondern ein plötzliches Aufthun, ein augenblickliches Freiwerden seiner ganzen Künstlerkraft stattgefunden habe. Denn die durch langjährige Uebung erworbene höhere technische Darstellungsfertigkeit und Geschicklichkeit im Gebrauche besonderer Darstellungsmittel, als das eigentliche Erlernbare der Kunst, ist nicht als eine Entwickelung seines Kunsttalents anzusehen, dieses besteht vielmehr, wofür alle Urtheile über seine ersten, wie über seine letzten Leistungen, und auch die Art dieser Leistungen sprechen, und wofür nicht minder seine Methode zeugt, in der höchsten Treue und seltensten Schärfe der Auffassung der Formen der Erscheinungswelt und in der höchsten Correctheit der Darstellung

derselben, und auf dieser Höhe der Kunst, bekanntlich nicht ihre letzte Stuffel, stund Peter schon als Knabe.

Kehren wir jetzt zu der 40 Bogen langen Zeichnung zurück. Dieselbe gelangte auch vor den Dompropst, Grafen von Waltersdorf, welcher das Talent des Knaben darin erkannte und, nachdem er denselben eine heilige Magdalena nach Carlo Dolce unter seinen Augen hatte contouriren lassen, beschloß, seine Ausbildung zu vermitteln.

So kommt Peter zu dem Maler Habicht in Trier in die Lehre, und ist während der bei demselben verlebten vier Jahre bemüht, nach dessen Verlangen und Anrathen sich von seinem sicheren und correcten, wenn auch langsamen Zeichnen loszumachen und in seines Meisters Sinne die Arbeiten gleichsam „hinhauen" und „hinsetzen" zu lernen. Nachdem er endlich noch gegen Erlegung eines Kronenthalers das Geheimniß „durchzupausen" von Habicht erfahren, wandert er nach seines hohen Gönners Willen zum Hofmaler Zick in Coblenz. Bei diesem Lehrer, dessen Unterweisung er 3 Jahre lang genoß, wie auch bei den Professoren der Academie zu Mannheim und zu Düsseldorf (die erstere besuchte er vom Jahre 1790 bis 1791, die letztere von 1791—1793), findet er ein und dieselbe Lehrweise vor. Er erhielt die Blätter, die er nachzeichnen oder nachmalen sollte, ohne alle oder doch nur mit unzureichender Unterweisung und empfing als Belehrung und Unterricht nur einzelne tadelnde oder lobende Sylben und bei den Urtheilen über die Leistungen lag das Princip Habicht's, dreist, frei und schnell zu arbeiten, zum Grunde.

Gegen das Ende seines Aufenthaltes in Düsseldorf war es nun, wo die schon oben erwähnte grausame Selbsttäuschung vorfiel. „Es war nämlich," so erzählt er selbst, „gegen das Ende meiner dortigen Anwesenheit, daß ich dem Verlangen, alle meine Arbeiten, die ich sorgsam aufbewahrt hatte, zu revidiren, nicht widerstehen konnte. Die Zahl derselben war außerordentlich angewachsen und es bedurfte mehrer Stunden, ehe ich mit der Durchsicht zu Ende kam: Stunden des angenehmsten Selbstgefallens und eines großen Triumphs über das Erlangte, über mein, wenigstens so schien es mir, ungewöhnliches Fortschreiten. Die gewaltigen Blätter beschäftigten nicht wenig meine Einbildung, daß ich der Urheber aller dieser Werke sei. Es fiel mir aber zuletzt in dem Behälter, in welchem diese Sachen aufbewahrt waren, noch eine kleine unscheinbare Rolle in die Augen. Ich erkannte bald einige von den Arbeiten, die ich, ehe ich noch einen Lehrer kannte, gemacht hatte. Voll Freude, die verloren geglaubten Freunde zu finden, unterwarf ich sie einer genaueren Beachtung. Ich weiß nicht, ob einer meiner Leser je etwas Aehnliches empfunden hat, wie das, was ich damals empfand. Ich sah und sah, und immer mit größerem Nachdenken und Erstaunen. Ja, ich konnte die Spuren einer höheren Vollendung des echten, Raphael'schen Sinnes in diesen so gering scheinenden Blättern nicht verkennen; ich folgte ihnen und mit wahrem Entsetzen gestand ich mir, daß sie an wahrem Werthe Alles, was ich die Jahre über gearbeitet hatte, übertrafen; daß ich nicht mehr im Stande war, so wahr, so gut zu arbeiten." —

Und was geschieht? Peter Schmid wirft in dem ersten Anfalle seines Schmerzes alle seine Zeichnungen in die lodernde Flamme des nahen Kamins, und schreibt nach einer trostlos durchwachten Nacht seinem Gönner das Vorgefallene und den festen Entschluß, irgend ein Handwerk, gleichgiltig welches, erlernen zu wollen. Vergebens sucht ein treuer Freund ihn aufzurichten, der Brief ward versiegelt und der Magd zur Besorgung übergeben.

Mehre Monate vergingen nun, während Schmid in seiner Behausung über seinen vernichteten Planen trübsinnig brütete, oder zwecklos die winterlichen Fluren durchstreifte. Endlich trieb ihn der Mangel an Beschäftigung und die Erschöpfung seines Grames in die Gemäldegallerie, und das Sehen und Betrachten der hier vorhandenen Werke einiger großen Meister rief das alte Interesse in ihm wieder hervor. „Hier erkannte ich," sagt er, „den Sinn wieder, der in den frühesten Tagen meiner Kindheit mich ohne Lehrer zu vollendeten Arbeiten geführt hatte; und welchen die Lehrer und die ersten Anstalten des Landes durch Verkehrtheit und ein unbegreifliches Festhalten an eingewurzelten Vorurtheilen in mir und Hunderten meiner Mitschüler unterdrückt, in vielen getödtet hatten."

Als nun der Frühling erwachte, da offenbarte sich sein belebender Hauch an Schmid, aber es stellte sich auch die Besorgniß ein, der Graf von Waltersdorf möge — in Folge jenes zu eilig abgesandten Briefes — seine Hand von ihm abgezogen haben, um so mehr, da seit 6 Monaten weder ein Brief, noch eine Unterstützung von demselben eingegangen war. Da tritt jener Freund mit dem noch unerbrochenen Briefe hervor und verscheucht alle ängstlichen Besorgnisse. Bald liefen auch Nachrichten von dem Grafen ein, aber sie waren nicht erfreulich. Er war seiner Güter beraubt, vor den französischen Heeresmassen flüchtig und für jetzt außer Stande, Schmid zu unterstützen. Dadurch in die Nothwendigkeit versetzt, selbst seines Lebens Bedarf sich zu erwerben, geht er nach Trier zurück (1794) und verwendet dort drei Tage in der Woche zu seiner Weiterbildung, wozu er sich mit der Unterstützung eines Paters ein kleines Atelier eingerichtet hat, die andern drei Tage auf Unterricht im Zeichnen und auf Portraitiren. Ein wohlthuendes Umgangsleben und eine günstige Einnahme stellen sich ein. Da führt ihn das Verlangen, sein äußeres Glück fest und sicher zu gründen (1797), nach Petersburg; allein er findet sich dort in seiner Hoffnung getäuscht, verläßt es wieder und kommt im November 1797 krank in Stettin an. Nachdem er genesen, faßt er den Entschluß, sich hier niederzulassen, und das Glück will ihm wohl. Im Herbste 1798 holt er aus Trier seine Braut als Gattin dorthin und errichtet daselbst 1709 ein großes Institut, bei welchem auch sein Schwager, der sich gleichfalls der Kunst widmet, thätig mitwirkt. Diesem überläßt er von 1802—1806 dasselbe ganz allein und bringt während dieser 4 Jahre den Sommer jederzeit in Paris, um seinen Blick an den Kunstschätzen der Welt, welche Bonaparte dort vereinigt, zu weiden, den Winter aber in Trier im Schooße seiner Familie zu, 1806 kehrt er jedoch seinem Versprechen gemäß nach Stettin zurück. Da die Ungunst der Zeiten mehre Familien, die mit Schmid in Betreff des Unterrichtes für ihre Kinder ein Uebereinkommen geschlossen hatten, nöthigte, sich von demselben

zurückzuziehen: so verließ Schmid Stettin 1810 und siedelte sich nach Berlin über, wo er die freudigste Aufnahme und ehrendste Anerkennung fand.

Um seine erschütterte Gesundheit wieder zu befestigen und den hochverehrten Pestalozzi persönlich kennen zu lernen, unternimmt er 1817 eine Reise nach der Schweiz, wird aber in Frankfurt a. M. durch Anerbietungen zuerst aufgehalten, dann durch Aufforderungen bestimmt, daselbst ein Institut zu errichten, und durch dessen vorzügliches Gedeihen vermocht, sich häuslich in Frankfurt niederzulassen.

Durch die glänzende Bewährung seiner Methode an jungen Lehrern, welche ihm zur Einweihung in dieselbe zu Aachen und zu Köln von den dortigen Regierungen zugeführt wurden, fand sich das hohe Ministerium des Cultus zu einer nochmaligen Prüfung seiner Unterrichtsweise veranlaßt, in deren Folge er nach Berlin berufen und laut seines Anstellungspatentes vom 6. Febr. verpflichtet ward, daselbst an zwei Tagen wöchentlich einer Anzahl von höchstens vierzig Schülern, hauptsächlich mit der Rücksicht, um daraus künftige Zeichenlehrer an Seminarien und städtischen Schulen zu bilden, seinen Unterricht zu ertheilen. (S. Allgem. Schulzeit. 1840. Nr. 116).

Im Jahre 1833 erfolgte seine Ernennung zum königl. Professor. Leider! ist der verdienstvolle und würdige P. Schmid von dem traurigen Geschick zu erblinden betroffen worden. So wird in der Allgem. Schulzeit. 1844. Nr. 17 berichtet; dabei wird zugleich Folgendes aus seinem Leben und Wirken aufgeführt:

„Prof. S. hat durch das Naturgemäße und psychologisch Richtige seiner Zeichenunterrichtsmethode sich nicht allein um die methodologische Ausbildung dieses Unterrichtszweiges das größte Verdienst erworben, sondern auch der Pädagogik im Allgemeinen gar wichtige Dienste geleistet, da er einer von den seltenen Lehrern war, der es in hohem Grade verstand und durch Lehre und Beispiel zeigte, wie man erziehlichen Unterricht ertheilen müsse. P. Schmid hat seine eigenthümlichen Erziehungs- und Unterrichtsgrundsätze in verschiedenen Schriften dem pädagogischen Publicum überliefert, und jeder denkende und strebende Lehrer wird das Studium besonders lohnend finden, da sie eben nicht blos für den Zeichenunterricht, sondern für die Erziehungswissenschaft überhaupt reiche Ausbeute geben. Zuerst legte Professor Schmid seine Ansichten über Ertheilung des Zeichenunterrichtes in seiner „Anleitung zur Zeichenkunst, besonders für diejenigen, die ohne Lehrer dieselben erlernen, für Eltern, die ihre Kinder selbst darin unterrichten wollen u. s. w. Zwei Hefte mit Kupfern. Berlin, Nicolai. 1809 und in 2. Aufl. 1825" nieder, und nach jahrelanger reiflicher Ueberlegung und vielfältiger Prüfung erschien das Werk, durch welches er seine Unterrichtsgrundsätze so recht eigentlich realisirte; wir meinen „das Naturzeichnen für den Schul- und Selbstunterricht. Fortsetzung der Anleitung zur Zeichenkunst. 1. bis 4. Th. Mit 84 Kupfertafeln. Berlin, 1828—33." Durch dieses wichtige Werk accommodirte S. seine gereiften Erfahrungen über Methodik des Zeichenunterrichts den Verhältnissen der öffentlichen Schulanstalten, namentlich der höheren Schulen, und schuf für die Praxis ein überaus schätzbares Unterrichtsmittel. Schon im Jahre 1827 hatte S. ein interessantes Schriftchen: „Die Wege der Natur und der Entwickelung des menschlichen Geistes. Berlin, Nicolai," erscheinen lassen, das zwar nur im entfernteren Zusammenhange mit seinen übrigen methodischen Schriften steht, aber dennoch nicht zu übersehen ist. Um jenen musterhaften Lehrgang des Naturzeichnens immer mehr für die öffentlichen Schulen brauchbar zu machen, schrieb P. S. einen vorübenden Lehrgang, welcher die jüngeren Schüler für das Naturzeichnen heranbilden soll, unter dem Titel „Formenlehre mit Anwendung auf Naturgegenstände. Für den Schulunterricht. Mit 10 Kupfern. Berlin, Nicolai. 1833." Bei aller Richtigkeit und naturgemäßen Darstellung seiner Unterrichtsgrundsätze in erwähnten Werken mußte P. S. doch erfahren, daß mannigfache äußere Hindernisse in vielen Schulen der Einführung seiner Methode entgegenstanden. Diesem abzuhelfen, schrieb er: „Plan, wie P. S.'s Zeichnenmethode in allen Schulen mit Erfolg und fast ohne Umstände einzuführen ist, oder das Naturzeichnen für die allgemeineren Lehranstalten. Mit 6 Kupf. Berlin, Nicolai 1835." Somit hatte P. S. Alles gethan, um seine Methode allgemein nutzbar und zugänglich zu machen. Bekanntlich stellte ihn die preußische Regierung zu Berlin zu dem Zwecke an, junge Lehrer zu künftigen Zeichenlehrern an Gymnasien, Seminarien und städtischen Schulen auszubilden. Durch diese wohlthätige Maßregel fand seine Zeichenmethode in vielen preußischen Schulanstalten Eingang und Verbreitung. Nach den von verschiedenen Seiten gemachten Erfahrungen fand jedoch die P. Schmid'sche Methode nicht in dem Maaße eine allgemeine Verbreitung, als es ihre offenbare Zweckmäßigkeit und Vortrefflichkeit wünschenswerth macht. Allerdings muß man zugeben, daß sich der Einführung und Verbreitung derselben selbst in höheren Schulanstalten, und noch vielmehr in den niedern Volks- und Bürgerschulen, viele äußere Hindernisse entgegenstellen, deren Beseitigung nur dann gelingen wird, wenn die betreffenden Lehrer in wahrem Interesse und mit Beharrlichkeit keine Mühe und keine Opfer scheuen, der guten Sache Eingang zu verschaffen. Prof. Schmid verstand es selbst ganz besonders, seinen Schülern jenes wahre Interesse einzuflößen, und wenn es ihm nicht in gleichem Grade gelungen ist, durch seine Schriften ein allgemeines Interesse für seine eigenthümliche Methodologie zu erwecken, so läßt sich dies nur dadurch erklären, daß Schmid's Schriften ein sehr genaues und beharrliches Studium erfordern, die Zahl der Lehrer aber, die Ausdauer genug besitzen, sich einem so sorgfältigen Studium zu unterziehen, leider nur gering sein mag. Möchten doch P. Schmid's Schüler es sich zur angelegentlichsten Aufgabe machen, die vortreffliche Methodologie desselben immer mehr zu verbreiten und allgemein nutzbar zu machen. Dem unermüdeten und vereinten Streben wird es doch zuletzt gelingen, die noch widerstrebenden Hindernisse zu beseitigen. Des theuern Meisters Auge ist mit Dunkelheit geschlossen und ferneres Wirken ihm nicht mehr gestattet; an den Jüngern ist's, sein Werk zu wahren und zu pflegen."

S. Skizze von P. Schmid's Leben in d. Allgem. Schulzeit. 1840. Nr. 116 u. Peter Schmid. Eine Lebensgeschichte für die reifere Jugend, von W. Paschke. Berlin, bei Oehmigke. 1842. (5 Ngr.).

Schmitthenner (Friedrich Jacob.) Obschon dieser rühmlichst bekannte Mann mehr auf dem Gebiete der Geschichts- und Staatswissenschaft wirkt, so ist er doch auch auf dem Felde der deutschen Sprache als Schriftsteller den Schullehrern und Pädagogen bekannt geworden. Wir werden daher aus seiner Biographie hier zunächst nur Das nehmen, was sich mehr oder weniger auf dieses Feld bezieht.

S. ist geheimer Regierungsrath und Prof. der Staatswissenschaften zu Gießen. Am 17. März 1796 ward er zu Oberdonis geboren, einem Dorfe des Fürstenthums Wied, wo sein Vater Prediger war. Nachdem er den Unterricht desselben und mehrer Privatlehrer genossen hatte, besuchte er das Gymnasium in Idstein und bezog nach vollendetem Gymnasialcursus die Universität zu Marburg, um Medicin zu studiren. Hier beschäftigte ihn fast allein das Studium der Philosophie Plato's und Schelling's. Er verließ das Studium der Medicin, hörte einige theologische, sogar einige juristische Vorlesungen und vertauschte im Frühjahr 1815 Marburg mit Gießen, einer freieren wissenschaftlichen Thätigkeit sich widmend. Als im Jahre 1815 sein Geburtsland preußisch wurde und er einem dreijährigen Militairdienste entgegensah, so ließ er sich bestimmen, das Studium der Theologie wieder privatim aufzunehmen und nach einigen Monaten ein theologisches Examen zu machen, worauf er, 19 Jahr alt, Pfarrer wurde. Doch diesen Beruf hielt er nicht lange fest, sondern suchte sich durch die Studien der Philosophie, Politik und Geschichte zu einem academischen Lehramte vorzubereiten. Später wurde er Prorector am Pädagogium zu Dillenburg und arbeitete hier mit gewissenhafter Treue, obgleich er sich für ein höheres Lehrfach bestimmt hatte. In diese Periode fallen seine ersten Studien und Schriften über deutsche Sprache. Im J. 1827 eröffnete er der Regierung seines Vaterlandes den Wunsch, auf eine Universität überzutreten. Ehe noch eine Entschließung darüber eintraf, versetzte ihn die nassauische Regierung als Prorector an das Pädagogium in Wiesbaden, und trug ihm, da er diese ihm angewiesene Stellung gar nicht antrat, auf ehrende Weise die Direction des Schullehrerseminars in Idstein an. Kaum hatte er diese Stelle angetreten, als er nicht nur von Preußen, sondern auch von Hessen-Darmstadt zu einem academischen Lehramte berufen wurde. Er bestimmte sich für den letztern Ruf und ging im Herbste 1828 als Prof. der Staatswissenschaft und Geschichte nach Gießen. Hier wirkte er mit vielem Glück und Segen.

Im Jahre 1832 wurde er zur Mitwirkung bei der neuen Schulorganisation als Oberschulrath nach Darmstadt berufen. Weil ihm jedoch eine practische Wirksamkeit weniger zusagte und seine Stellung ihm den gehofften Einfluß auf das Innere des Schulwesens nicht sicherte, so kehrte er abermals 1835 als Prof. der Staatswissenschaften nach Gießen zurück.

Der Titel seiner ersten Schrift: „Ueber das Schicksal u. d. Bestimmung d. Geister" (Wiesbaden 1819.) drückt das Ziel aus, auf das die Forschungen S.'s während seines ganzen bisherigen Lebens hingingen; sie enthält die Reflexionen eines für wissenschaftliches Forschen begeisterten, aber noch nicht durchgebildeten Jünglings über den Menschen, die Gesellschaft und eine zukünftige Welt. Dieselben Gedanken sind auch in einem später erschienenen Gedichte: „die Jahreszeiten" (Gieß. 1829.) ausgesprochen.

Der Wunsch, die zu jener Zeit vielgepriesene Weisheit Indiens kennen zu lernen, hatte auch S., wie ja manchen andern, zu dem Studium des Sanskrit geführt. Dies veranlaßte ihn weiter zu dem Versuche, ein neues System der Sprachwissenschaft zu begründen, oder vielmehr zur Anerkennung zu bringen. Dieses System, wie es in seiner „Ursprache" (Frankfurt a. M. 1827.), in der „Ausführlichen deutschen Sprachlehre oder Teutonia" (Frkf. 1828.) und in der Einleitung zu dem „Kurzen deutschen Wörterbuche" (2te Aufl. Darmst. 1837.) vorliegt, beruhet auf dem zunächst Platon eigenthümlichen, durch Schelling in neuerer Zeit wieder entwickelten Gedanken, daß auch die Erscheinungen der sittlichen Welt nicht auf Willkür beruhen, sondern auf objectiven Ideen, daß mithin ihre Entwickelung eine organische, folglich das wahre wissenschaftliche System ein natürliches, d. h. die objectiven Unterschiede der Sache selbst darstellendes sein muß. Dieselbe Idee bildet die Grundlage seiner historischen und andern Schriften. — Für den Schulmann sind insbesondere noch folgende Schriften des ideenreichen und mit philosophischem Geiste und edler Gesinnung arbeitenden Mannes anzuführen:

„Anweisung zur Rechtschreibung der deutschen Sprache." (Herborn 1821; 2te Aufl. Cass. 1828.) „Deutsche Grammatik für Schulen." (2te Aufl. Cass. 1837.) „Elementarbuch der deutschen Sprache." (Hadamar, 1823.) „Die Lehre von der Satzzeichnung." (Frankf. 1824.) Die dritte Auflage von Roth's „Anfangsgründen der deutschen Sprachlehre." (Gießen 1825.) „Methodik des Sprachunterrichts." (Frankfurt 1828.)

10.

Schnürbrüste. Da die pädag. Real-Encycl. zur Absicht hat, auch Eltern und junge Zöglinge über so manche, die Erziehung betreffende Dinge zu belehren, so wird hier ein Artikel mitgetheilt, der besonders das weibliche Geschlecht, die Jugend wie das Alter, interessiren muß.

Bekanntlich hat seit langer Zeit die Modesucht unter dem weiblichen Geschlechte eine Thorheit eingeführt, gegen welche nicht ernst genug gewarnt werden kann, — wir meinen das Zusammenschnüren des Leibes; das Mittel hierzu sind die Schnürbrüste oder Schnürleiber. Wir wollen die Belehrungen eines Arztes darüber mittheilen.

Schnürbrüste — sagt derselbe, indem er sich auf des berühmten Sömmerings Schrift über die Schnürbrüste bezieht — werden theils als eine warme Bedeckung für die Brust gebraucht, theils sollen sie einen schicklichen Anhalt für andere Theile der weiblichen Kleidung gewähren; das ist Alles passend und richtig. Aber zu diesen Vortheilen fügt die Mode noch andere, die sich auf phantastische Begriffe von Schönheit gründen. Die Schnürbrüste werden benutzt, die Gestalt zu ändern, die Taille unten so schmal und oben so breit als möglich zu machen, und die Erhöhung, die Fülle und das Hervorragen des Busens zu vermehren. Um zu zeigen, welchen schädlichen Einfluß dies auf den Zustand des Körpers hat, müssen wir mit einer kurzen Beschreibung des Thorax oder Brustkastens beginnen, der diese künstliche Zusammenpressung erleiden muß. — Jeder, der ein Skelet gesehen hat, weiß, daß der Brustkasten aus einer Höhle besteht, die durch

ein wunderbares Gebäu von Knochen geschützt ist. Diese sind erstens das Rückgrat, das aus Wirbeln oder kurzen, in einander gefügten Knochen besteht und den oberen Theil des Körpers stützt; zweitens das Brustbein, gegen 7 bis 8 Zoll lang, und aus drei Stücken zusammengesetzt, und drittens die Rippen, deren es gewöhnlich 24 giebt. Die zwölf Rippen auf jeder Seite sind alle hinten an das Rückgrat befestigt; sieben von ihnen, die sieben obersten, sind auch vorn an das Brustbein angefügt, und heißen deßhalb wahre Rippen. Die achte Rippe hat ein aufwärts gebogenes Ende und ruht an der siebenten; die neunte ruht auf dieselbe Weise an der achten, aber die zehnte, elfte und zwölfte hängen nicht vorn mit einander zusammen. Das vordere Ende jeder Rippe besteht nicht aus Knochen, sondern aus einer elastischen Masse, Knorpel genannt. Die Elasticität dieses Stoffes, verbunden mit der schiefen Lage der Rippen, ist eine schöne Einrichtung, durch welche die Brust ihre Höhle erweitern und verringern kann, um den Lungen freies Spiel zu lassen.

Wir richten jetzt unsere Aufmerksamkeit auf die Form dieser Höhle, die, wie wir gesehen haben, durch das Rückgrat, die Rippen und das Brustbein eingeschlossen und geschützt ist, und Thorax oder Brustkasten heißt. Das oberste Rippenpaar, welches gerade am Grunde des Halses liegt, ist sehr kurz, das nächste Paar ist etwas länger, das dritte noch länger, und so gehen sie an Länge zunehmend bis zum siebenten Paare oder den letzten wahren Rippen, fort, nach welchen die Länge sich vermindert, ohne daß jedoch der Umfang der Höhle wesentlich verkleinert wird, weil die falschen Rippen nur um einen Theil des Körpers gehen. Daher hat der Brustkasten eine Art konischer Gestalt, oder er könnte mit den üblichen Bienenstöcken verglichen werden, indem das schmale oder zugespitzte Ende am Halse, und das breite Ende nach unten liegt. Kurz, die natürliche Form des Thorax ist der modischen Gestalt des Oberleibes gerade entgegengesetzt. Die letzte ist unten schmal und oben weit, die erste oben schmal und unten weit.

Der untere Theil des Thorax ist auch um Vieles zusammendrückbarer und leidet natürlich durch Schnüren leichter, als der obere. In dem obern Theile bilden die Knochen einen vollkommenen Kreis und durch die kleine Schiefheit der Rippen gewinnt dieser Kreis eine große Kraft des Widerstandes gegen äußere Pressung. Die letzten fünf Rippen aber, die falschen genannt, liegen nicht nur noch schiefer, sondern werden auch schwächer, je mehr sie an Länge abnehmen, und da sie vorn keine Unterstützung haben, so ist ihre Kraft, äußerer Pressung zu widerstehen, wohl sechs Mal geringer, als die Kraft der wahren Rippen. Daher können Binden, an diesem Theile des Körpers angelegt, den natürlichen Umfang der Höhle wohl um die Hälfte verringern. Die Natur hat in dieser Hinsicht dem Weibe eine freie Gewalt gegeben, — deren Mißbrauch sie jedoch mit strengen Strafen ahndet. Wollte eine Schöne den Folgen Trotz bieten, so könnte sie, mit Hülfe von Senkeln oder Schnüren eine große Veränderung an diesem Theile ihres Körpers hervorbringen.

Von der großen Sorgfalt, welche die Natur verwendet, um die äußere Bedeckung des Thorax zu befestigen und Beweglichkeit mit Kraft zu verbinden, können wir auf die Wichtigkeit der inneren Organ- und auf den Werth schließen, welchen eine freie Bewegung für ihre gesunde Thätigkeit hat. Ein anderer Beweis dafür ist der Umstand, daß die Rippen der erste Theil des Knochengerüstes sind, den die Natur bildet; denn in dem ungebornen Kinde sind, außer dem Gehörknochen, keine andern Knochen so vollkommen.

Der Inhalt des Thorax ist: erstens das Herz, der Mittelpunct des Blutumlaufs, und welches, um seiner bildlichen Verrichtung willen, jede Frau vor Schaden sorgfältig hüten muß. Hierauf die Lungen, die bei Weitem den größten Raum einnehmen, und von deren zarten Verrichtungen sich Jeder einen Begriff machen kann. Außerdem liegen, entweder im Thorax selbst oder gleich neben ihm, der Magen, die Leber und die Nieren, mit dem Schlunde, der Luftröhre, einem Theile der Eingeweide und vielen Nerven — Organe, die alle mit der Lebenskraft innig verbunden sind. Die meisten dieser Organe sind nicht nur an sich von besonderer Wichtigkeit, sondern ihr Einfluß erstreckt sich durch die Nerven, Arterien u. s. w. zu dem Kopfe und den entferntesten Theilen der Glieder hin, so daß, wenn sie Schaden leiden, die Gesundheit an ihrer Quelle vergiftet ist, und das Leiden wandert immer zu andern Theilen des Organismus.

Man bedenke nun, welche Folgen es hat, wenn man mit Schnürbrüsten von irgend einem unnachgiebigen Stoffe einen Druck auf eine Höhle auwendet, die so viele zarte Organe einschließt, deren freie Thätigkeit wesentlich zur Gesundheit gehört. Zuerst giebt der unterste Theil der Bedeckung des Brustkastens am Meisten nach; die falschen und die unteren wahren Rippen werden nach einwärts gebogen; die sämmtlichen Organe in diesem Theile des Körpers, der ein Stück des Darmkanals einschließt, werden eng an einander gedrückt und in die Höhe gedrängt, und da die Pressung oben fortdauert, so werden sie noch höher gedrängt. Wird das Schnüren weiter getrieben, so hebt sich das Brustbein und biegt sich zuweilen; das innere Ende der Schlüsselbeine tritt vor, und die Schulterblätter werden rückwärts gedrängt. Der untere Theil der Lungen wird zusammengedrückt und der Eintritt des Blutes in dieselben gehindert, die Unterleibsorgane, welche am meisten geschützt sind, leiden beträchtlich; der Magen wird zusammengedrückt, seine Ausdehnung gehindert, und seine veränderte Lage und Gestalt verursachen unvollkommene Verdauung; das Blut wird nach dem Kopfe gedrängt, wo es verschiedene Beschwerden verursacht; die Leber ändert ihre Gestalt und ihre Verrichtungen werden gehindert. Da die natürliche Bewegung der Knochen gehemmt wird, so erfolgen Verkrümmungen, und die hohen Schultern, das gekrümmte Rückgrat oder das gebogene Brustbein fangen endlich an, durch die Bedeckungen und Kleider sichtbar zu werden. Es ist unnöthig, bei diesen Einzelnheiten länger zu verweilen, da wir sogleich ein Verzeichniß der Krankheiten geben wollen, welche durch enge Schnürbrüste hervorgebracht werden.

Eine andere Folge der Schnürbrüste ist, daß diejenigen, welche lange fest eingeschnürt sind, endlich unvermögend werden, sich aufrecht zu halten, oder sich ohne die Schnürbrust bequem zu bewegen, sondern, wie man sehr richtig sagt, zusammenfallen, da die

natürliche Gestalt und Lage der Rippen verändert sind. Die Rückenmuskeln sind geschwächt und gelähmt, und können sich nicht lange in ihrer natürlichen Lage erhalten. Auch das Rückgrat, nicht länger gewohnt, das bestimmte Gewicht des Körpers zu tragen, beugt sich und sinkt hinab. Wo das Schnüren Mode ist, findet man junge Frauen von **15** bis **20** Jahren, die so abhängig von ihren Schnürbrüsten sind, daß sie ohnmächtig werden, wenn sie dieselben ablegen, und sich daher vor dem Schlafengehen geschnürt haben müssen. Denn sobald der Thorax und Unterleib durch die Entziehung ihrer gewöhnlichen Stütze erschlafft werden, schießt das Blut, in Folge des verminderten Widerstandes gegen seine Bewegung, nach unten herab, entleert die Gefäße des Kopfes und verursacht so Ohnmacht.

„Von **1760** bis gegen **1770**," sagt Sömmering, „war es in Berlin und an andern Orten Deutschlands, und vor einigen Jahren auch in Holland Mode, Kindern Schnürbrüste anzulegen. Diese Sitte kam in Verfall, da man bemerkte, daß Kinder, die keine Schnürbrüste trugen, gerade wuchsen, während diejenigen, auf welche man diese außerordentliche Sorgfalt wendete, dadurch eine hohe Schulter oder einen Buckel erhielten. Man könnte viele Familien nennen, in welchen älterliche Liebe die schönsten von einigen Kindern wählte, um ihnen Schnürbrüste anzulegen, und die Folge war, daß sie alle bucklig wurden. Die Verkrümmung wurde Anfangs der unpassenden Art, die Schnürbrüste anzuwenden, zugeschrieben, bis man entdeckte, daß kein damit bekleidetes Kind gerade wuchs, ohne die Gefahr der Auszehrung und eines Bruchs zu erwähnen, in welche man bei ihrem Gebrauche gerieth. Ich für meinen Theil versichere, (sagt der Verf. dieses Aufsatzes) daß mir unter den Frauen, die (das heißt durch künstliche Mittel) „eine schöne Figur" erhalten haben, keine bekannt ist, an welcher ich nicht durch genaue Untersuchung eine hohe Schulter, schief gedrückte Rippen, eine Seitenkrümmung des Rückgrats in der Form eines lateinischen S oder irgend eine andere Verwachsung entdeckt hätte. Ich habe dies bei Frauen von hohem Range bestätigt gefunden, die mir als Muster von schöner Gestalt vorgestellt wurden, um mich zum Stillschweigen zu bringen."

Junge Mädchen hoffen mit der Zeit Gattinnen und Gattinnen Mütter zu werden. Selbst auf dieser letzten Stufe haben wenig Frauen den Muth, einer Gewohnheit zu entsagen, die allgemein in der Mode ist, obgleich sie ihnen dreifachen Schaden bringt. Doch genüge es, diesen Theil des Gegenstandes nur zu berühren, da wir unserem ärztlichen Lehrer so weit nicht folgen können. Es ist jedoch traurig, daß Mütter, die selbst die bittern Folgen des Schnürens erfahren haben, dennoch ihren Töchtern erlauben, dieser Sitte zu huldigen. Es giebt in Wahrheit keine größere Tyrannei als die Tyrannei der Mode. „Ich habe," sagt Sömmering, „einsichtsvolle und erfahrne Mütter gefunden, welche voraussagten, daß in ihrem **25**. Jahre ein Buckel unvermeidlich das Loos ihrer Töchter sein würde, die sie nichtsdestoweniger Schnürbrüste tragen ließen, weil sie befürchteten, ihren Kindern ein besonderes Ansehen zu geben."

Aber es ist Zeit, von den Krankheiten zu sprechen, welche die Leidenschaft für einen schlanken Wuchs hervorbringt. „Man ist erstaunt," sagt Sömmering, „über die Anzahl der Krankheiten, welche durch Schnürbrüste verursacht werden. Die von mir aufgezählten beruhen auf dem Ansehen der ausgezeichnetsten Aerzte. Das Schnüren bringt hervor: 1) im Kopfe: Kopfschmerz, Schwindel, Neigung zu Ohnmachten, Schmerz in den Augen, Schmerz und Klingen in den Ohren und Nasenbluten; 2) in der Brusthöhle, außer der Verrückung der Knochen und dem für die Brust entstehenden Schaden: Kurzathmigkeit, Blutspucken, Auszehrung, Störung des Blutumlaufs, Herzklopfen und Brustwassersucht; 3) im Unterleibe: Mangel an Eßlust, Uebelkeit, Aufstoßen, Bluterbrechen, gestörte Verdauung, Blähungen, Diarrhöe, Kolikschmerzen, Leberverhärtung, Wassersucht und Brüche. Auch folgen oft Melancholie, Hysterie und andere dem weiblichen Geschlechte eigene Krankheiten, die wir nicht einzeln aufzuzählen brauchen."

Der Schaden trifft nicht nur den innern Bau des Körpers, sondern auch seine äußere Schönheit, so wie die Gemüthsart und die Gefühle, womit diese Schönheit vereinigt ist. Schönheit ist in der That nur ein anderer Name für den Ausdruck des Gesichtes, der feste Gesundheit, Verstand, edle Gefühle und Seelenruhe anzeigt. Jeder weiß, daß unangenehme Gefühle, die gewöhnlich in der Brust ihren Sitz haben, schnell dem Gesichte ihre Kennzeichen mittheilen, und daß traurige Gedanken oder schlechte Laune das menschliche Gesicht seiner göttlichen Anmuth berauben. Nicht so allgemein ist es aber bekannt, daß unangenehme oder schmerzliche Empfindungen, wiewohl nur physischer Art, durch ein gleich gewisses Gesetz dem Gemüthe seine Sanftmuth und folglich dem Gesichte den himmlischeren, besseren Theil seiner Schönheit nehmen. Pope schreibt die Grobheit eines gewöhnlich sanften und feinen Menschen dem Umstande zu, „daß er nicht gegessen habe", mit andern Worten, sein Magen war in schlechtem Zustande. Es giebt aber neben dem Hunger viele andere physische Schmerzen, welche die Laune verbittern, und wenn wir uns bei Tische neben einem Menschen befänden, dessen Körper von allen Seiten mit Stäben und Fischbein umgürtet wäre, wie der Nordpol mit dicken Eisschollen, so würden wir bei einem solchen Gesellschafter nicht mehr Anmuth, Freundlichkeit, Lebendigkeit und gute Laune erwarten, als bei Prometheus mit dem Geier, der sich von seinen Lebenskräften nährt, oder bei Cerberus, der den ganzen Tag an seiner Kette knurren muß.

Es kann nicht unpassend sein, wenn wir, unserem ärztlichen Lehrer zu Folge, den Frauen sagen, daß die rothe Nasenspitze, welche in einigen weiblichen Gesichtern als böse Vorbedeutung glänzt, in vielen Fällen eine Folge des Schnürens ist.

Vor einigen Tagen erzählte uns ein anderer ärztlicher Freund, er wäre bei der Leichenöffnung einer ältlichen Frau gewesen, die in ihrer Lebzeit die Modedame gemacht hätte. Davon war ihre Leber ein Beweis, denn diese hatte genau an der Stelle, wo die Frau in ihrer Jugend den Gürtel getragen, eine fingerbreite Vertiefung gehabt. — Wir brauchen kaum hinzuzusetzen, daß sie an hartnäckigen Magenleiden starb, und daß sie über des Lebens Mittag hinaus, aber nicht alt war.

Ehemals waren wir unerfahren genug, gleich un-

fern Nachbarn, einen „schlanken Wuchs" zu bewundern; aber Dank sei es unserm ärztlichen Freunde, der uns von dieser Thorheit geheilt hat! Wir waren gewohnt, zu glauben, daß die Liebesgötter und Grazien um so zarte Gestalten spielten; künftig aber werden wir sie nie sehen, ohne an verkrümmte Knochen, Wassersucht, Auszehrung, Leberverhärtung, Ohnmachten, Blutspucken, Melancholie, Hysterie, üble Laune, verkrüppelte Kinder, Pillen, Tränkchen und Arzt-Rechnungen zu denken.

„Der Gegenstand, der bisher behandelt ward," heißt es am Schlusse der ärztlichen Bemerkungen, „ist von großer Wichtigkeit für Väter und Mütter, und in der That für Menschen jedes Alters und Standes. Die Mode herrscht über die vornehme Dame, aber auch das Milchmädchen steht nicht außerhalb ihres Einflusses. Heut zu Tage, wo mediciniſche Kenntnisse so weit verbreitet sind, sollte es sicherlich der Unwissenheit, der Laune oder dem Zufall nicht erlaubt sein, Gesundheit und Leben zu gefährden, unter dem Vorwande, unsern Anzug zu ordnen."

„Eine schöne Gestalt, ein zierlicher Wuchs — sind heut zu Tage gleichbedeutend mit einer Taille von 3 bis 4 Zoll im Durchmesser, und noch weit mehr haben die Dichter beigetragen, diese lächerliche Mode einzuführen. Wer kennt nicht ihre Feengestalten, ihre Sylphiden-Umrisse und andere ähnliche Bilder? Und allerliebste Figuren haben sie uns wirklich gegeben; denn es ist nicht zu läugnen, daß die Poesie einen wunderbaren Einfluß auf die Handlungen jener Geschöpfe hat, die zu den schönsten Geschenken des Himmels gehören. Die Natur hat das Ihrige gethan, die Weiber wahrhaft symmetrisch zu machen, oder ein natürliches Ebenmaß in allen Theilen ihres Körpers hervorzubringen, und wir sollten mit ihren Werken zufrieden sein und — sind es auch. Im Namen der Schönheit also, ihr schönen Mädchen, verderbet nicht, was ihr nicht verbessern könnt!"

Mit diesem Zurufe mögen die ärztlichen Bemerkungen über das heillose Verschönern des Körpers durch Zusammenschnüren des Leibes dem Ende sich nahen.

S. (Hergangs) „Vertraute Briefe an seine reisende Tochter" u. s. w. Sulzbach, b. v. Seidel. 1830. S. 207 ff.

Scholz (Christian Gottlieb), Oberlehrer des evangel. Schullehrer-Seminars zu Breslau, ward am 19. Juli 1791 zu Groß-Neundorf b. Brieg geboren. Der Vater, einer der tüchtigsten Elementar-Landschullehrer, war ein Freund einer strengen Haus-, Kinder- und Schulzucht, der bei der redlichen Sorge für das Wohl seiner Kinder von dem Bibelworte: „Wer sein Kind lieb hat, der züchtigt es," treulich Anwendung machte. Die häuslichen Verhältnisse waren von der Art, daß neben der Bildung des Geistes durch Schulunterricht, die physische Erziehung des Sohnes nicht verabsäumt werden durfte. Dieser besuchte die Lehrstunden des Vaters, half bei den Arbeiten im Garten und auf dem Felde, sammelte in den nahen Wäldern wilde Obstbaumstämmchen und veredelte sie, beobachtete die Schwärme der Bienen u. a. Schon als Knabe zeigte er eine große Vorliebe für Bücher, Feder, Dinte und Papier. Die Bücher rissen ihn zur Bewunderung der Gelehrsamkeit und Geschicklichkeit ihrer Verfasser hin, und schon damals regte sich in ihm der Wunsch, dereinst etwas Aehnliches zu leisten. Nach erreichtem 15. Jahre wurde S. zur weitern Ausbildung nach Brieg auf das dortige Gymnasium gebracht. Die Erlernung der Sprachen fiel ihm anfänglich schwer; doch hielt er mit den bessern Köpfen seiner Mitschüler gleichen Schritt und rückte ziemlich schnell aus einer Klasse in die andere. Nach beendigter Gymnasial-Bildung schlug S., da der Vater wünschte, daß er Schulmann werde, eine Beschäftigungsweise ein, die ihn der Erreichung seines Zieles näher führte. Nachdem er eine kurze Zeit in der Brieger Mädchenschule unterrichtet, begab er sich nach Breslau, wo er sich unter Fischer, Rahn, Stäudlin, Hoffmann, Neugebauer und Berner fürs Schulfach zu tüchtigen suchte. Schon im Sept. 1811 begann er bei der Stadtschule zu Princkenau Sprott. Kreises seine Wirksamkeit als Gehilfe. Die ihm anvertraute Klasse zählte 120 bis 130 Kinder, deren Bearbeitung dem Lehranfänger fast zu schwer erschien. Ein hier gegründeter pädagog. Verein machte den jungen Lehrer mit den vorzüglichsten Schriften unserer gediegensten Pädagogen und Schulmänner bekannt, und er fing an deren Werke mit der Feder in der Hand zu studiren. Besondern Fleiß verwendete er auf die Ermittelung eines naturgemäßen, geistbildenden Unterrichts im Lesen und Rechnen. Er befreundete sich mit der Leselehrart von Stephani und lernte erst später die größere Gediegenheit Krugs und Oliviers kennen. Die Kriege 1812 — 13 brachten große Störungen in die dortigen Schulverhältnisse. Da nach der Schlacht bei Bautzen und während des darauf erfolgten Waffenstillstandes an eine Lehrthätigkeit nicht zu denken war, weil feindliche Einquartierung das Schulgebäude besetzt hielt, so wagte S. die Reise über Breslau zu seinen Eltern nach Aschöplowitz. Hier bot sich ihm eine Anstellung als Lehrer und Erzieher der Jugend im Kgl. Armenhause zu Creutzburg dar. Seine Prüfung in Breslau führte ihn amtlich zu der interessanten und folgereichen Bekanntschaft des damaligen Directors Harnisch. Ein fast sechswöchentlicher Aufenthalt in Breslau, wo er fleißig in dem neuorganisirten Seminar und vorzüglich in Harnischs Lehrstunden hospitirte, befreundete beide. Die Unterrichtswege und die Lehrweise desselben zogen ihn so an, daß er diesem in seinem neuen Wirkungskreise treu zu folgen beschloß. In Creutzburg, wo S. am 1. Octbr. sein Amt antrat, fand derselbe ein schönes Feld der Wirksamkeit. Nicht nur Lehrer, sondern auch Erzieher sollte er der Jugend des Kgl. Land-Armenhauses sein, und er befand sich in dieser Beziehung unter seinen Zöglingen recht glücklich. Seine schriftlichen Vorbereitungen, an welche er unablässig die bessernde Hand legte, wuchsen zu ziemlich starken Heften an. Auch wurden die in Pr. begonnenen Studien hier noch erweitert und gründlicher betrieben. Einige Ergebnisse derselben nahm Harnisch in den „Schulrath a. d. Oder" auf, und seitdem gewann S. einiges Vertrauen zu sich selbst, das ihm in Folge der häuslichen Erziehung fast ganz mangelte. Im April 1818 folgte er dem Rufe als Rector der evang. Stadtschule zu Neisse, welches Amt er bis 1834 verwaltete. Auch hier fand er ein großes Feld zu bearbeiten. Es handelte sich um die Organisation der dasigen Civil- und Militair-Schule, die der Revisor der Schule, Superintend. Handel, bereis eingeleitet hatte. Das Elementar-Schul-

wesen der Neisser evangel. Gemeinde lag ziemlich im Argen. Die zu lösende Aufgabe war daher nicht gering, zumal es hier an den entsprechenden Lehrkräften mangelte; denn die beiden anderen Lehrer, die noch an der Schule angestellt waren, mußten erst auf den Standpunct gebracht werden, von welchem aus eine durchgreifende Umschaffung möglich war. Zu diesem Behufe wurden allwöchentliche Conferenzen unter der Leitung Handels anberaumt und mehrere Jahre hindurch fast unausgesetzt gehalten. Der Rector, dem neben dem eigenen Unterricht in seiner Classe die Beaufsichtigung der übrigen Classen, sowie der Entwurf des Lections- und Lehrplans oblag, genoß die Freude, eine Schule erstehen zu sehen, die in mancher Hinsicht wohl nicht ihres Gleichen hatte. Zu ihren Vorzügen gehörten: 1) daß sie der Kastengeist-Erziehung keinen Vorschub leistete; 2) daß sie die modische, aber unpädagogische Trennung der Geschlechter durchaus nicht begünstigte; 3) daß man sich in derselben einer, die Entwickelung der Selbstthätigkeit und Selbstständigkeit des Schülers durch lebendig anregenden Anschauungs-Unterricht fördernden, Lehrweise bediente. Eine Vergnügungsreise in das schles. Gebirge in Gesellschaft von Handel, Eiselen, Harnisch und Rendschmidt im Jahr **1822** war Veranlassung, daß S. Schriftsteller wurde, indem ihm Harnisch auf derselben die neue Bearbeitung seiner „Anweisung zum Rechnen" übertrug. Die beifällige Aufnahme dieses Werkes ermuthigte den Verf. zur Bearbeitung und Herausgabe anderer Lehrschriften, die sämmtlich unten verzeichnet sind, und von denen einige mehrere Auflagen erlebten. In seinem **40.** J. machte sich S. noch ein Mal zum Schüler, und zwar der franz. Sprache, indem er sich durch einen wissenschaftlich gebildeten Franzosen in dieser Sprache nach Jacotots Methode unterrichten ließ, um diese so gepriesene Methode an sich selbst kennen zu lernen und davon Anwendung machen zu können. Die Idee, eine pädagog. Zeitschrift u. d. T.: „Der Schulbote oder pädagog. Hand- und Taschen-Bibliothek", nach einem eigenthüml. Plane herauszugeben, realisirte er **1831** mit E. F. Handel, welches Unternehmen großen Beifall fand. Im J. **1833** unternahm er pädagogischer Zwecke halber auf eigene Kosten eine Reise, auf welcher er namentlich die Städte Dresden, Leipzig, Weißenfels, Merseburg, Halle, Magdeburg, Potsdam, Berlin, Frankfurt a. O. u. Bunzlau mit ihren Schulanstalten, Seminarien und Taubstummen-Instituten besuchte und viele interessante persönliche Bekanntschaften schloß. Leiblich gestärkt und geistig bereichert, kehrte er nach Neisse zurück und setzte hier seine Wirksamkeit mit neu belebtem Eifer fort, bis er am **1.** October **1834** dem Rufe als Oberlehrer an das K. evang. Schullehrer-Seminar zu Breslau folgte, wo er seitdem mit dem Unterricht der Zöglinge, der Aufsicht derselben und der speciellen Leitung der beiden Uebungsschulen, jede aus zwei Classen bestehend, vielfach beschäftigt ist und derselben mit seinen vieljährigen Erfahrungen nach Kräften nützlich zu werden sucht. Außerdem ward er von dem Vorstande des Privatvereins für Klein-Kinder-Bewahr-Anstalten zum Beitritt eingeladen u. ihm die Oberaufsicht über die Schule Nr. **1.** übertragen. Auch ist S. Mitglied des älteren Breslauer Schullehrer-Vereins und der pädagog. Section der schles. Gesellschaft für vaterländ. Cultur.

Literatur.

Sch. Faßl. Anweisung zum gründl. Kopf- und Zifferrechnen. Nach bewährten Grundsätzen u. in method. Stufenfolge für Schullehrer-Bildungsanst., Gymn., Bürger- u. Volksschulen. Mit einem Vorw. von Dr. W. Harnisch. 2 Th. Halle, 1824 — 25. 8; 2. Aufl. 3 Th. 1827 — 28; 3. Aufl. 1832—33; 4. Aufl. 1835. 66½ Bg. 8; die 5. ganz umgearb. u. verbess. Aufl. u. d. T.: Pract. Rechenlehrer od. method. Anweis. zum Unterr. im Rechnen. Nach bew. Gr. für Lehrer, Semin. u. Schulpräpar. 1 Th. Das. 1839 u. 376 S. 8. 2. 3. Th. 1842. — Aufgaben z. Kopfrechnen. In geordn. Stufenfolge für zahlr. Knaben- u. Mädchenschulen. 3. Heft. Halle, 1825; 2. Aufl. 1827; 3. Aufl. 1836. 120 S. 8; 2. Hft. das. 1828; 2. Aufl. 1836. 103 S. 6. Aufl. 8; 1. Heft. das. 1832; 2. Aufl. 1838. 112. S. 8. — Beantwortungen der Kopfrechen-Aufgaben nach Proportionen od. Gleichungen für zahlr. Knaben- u. Mädchenschulen. 3 Heft. Halle, 1825; 2. Aufl. 1828; 3. Aufl. 1836. 50 S. 8; 2. Heft das. 1829; 2. Aufl. 1834. 79 S. 8; 1. Hft. 1832; 2. Aufl. 1836. 2½ Bg. 8. — Aufgaben zum Zifferrechnen. In geordn. Stufenfolge für zahlreiche Schulen u. einzelne Schüler entworfen. Ein Hülfsmittel den Unterricht im Rechnen zu erleichtern, u. das Dictiren der Aufg. od. Vorlegen sogenannter Rechentafeln zu vermeiden. (Nebst Hinweisungen auf die Anweis. z. Rechnen v. Dr. Harnisch u. M. Mücke, Dr. Schellenberg, Fr. Fischer, Kawerau, v. Türk, Rendschmidt u. Kopf.) 1. Hft. Halle, 1825. 96 S. 8; 4. Aufl. 1831; 5. Aufl. 1835; 6. Aufl. 1837; 7. Aufl. 1842. 2. Hft. 2. Aufl. 1826; 3. Aufl. 1831; 4. mit einem Anh. verm. Aufl. 1835. 138 S., 5. Aufl. 1837. IV u. 138 S. 8.; 3. Hft. 182(?) 130 S., 2. Aufl. 1827; 3. Aufl. 1833; 4. Aufl. 1837. 8. — Auflösungen der Aufg. zum 2. Heft. für zahlr. Schulen. u. einz. Schüler 1. Hft. Halle 1824. VI. 51 S. 8., 2. Aufl. 1826, 3. Aufl. 1830, 4. Aufl. 1836; 2. Heft das. 182(?) 79 S. 8., 3. Aufl. 1830, 4. Aufl. 1835; 3. Hft. das. 1825. 60 S. 8., 2. Aufl. 1828, 3. Aufl. 1832, 4. Aufl. 1839. 8. — Wandtafeln z. Veranschaulich. der ersten Uebungen im Rechnen. Ein Hülfsmittel für zahlr. Schulen. Als Anhang zum 1. Th. meiner faßlichen Anweis. zum Kopf- u. Zifferr. u. den Aufg. zum Kopfrechnen. 1. Hft. das. 1829. 1 Bg. 8. u. 6½ Bg. Fol.: 2. Aufl. 1840. —

Method. Lehrb. der Geometrie. Ein Handb. für Lehrer in Semin. u. Volksсh. 1. Th.: Vorbereitende u. einleit. Uebungen in die Geom. Mit 7 Fig. Neisse, 1839 VIII. 307 S. 8. (Im Verein mit A. Stubba, welcher, die Vorr. ausgeschlossen, Verf. dies. 1. Th. ist.) — Leitfaden für den Unterr. in der Geometrie. Ein Aufgaben- u. Uebungsbuch für Schüler in Semin. u. Volksсh. 1. Th: Vorbereit. u. einleit. Uebungen in die Geom. Mit 3 Fig. Neisse, 1838. 155 S. 8. (Im Verein mit A. Stubba, welcher Verf. dies. 1. Th. ist.) —

Deutscher Sprachschüler, od. stufenweis geordn. Stoff zu mündl. u. schriftl. deutschen Sprach- u. Verstandesüb. Ein Leitfaden für Lehrer u. ein Uebungs- u. Wiederholungsbuch für Schüler in Land- u. Stadtsch. Halle, 8. Lehrg. 1: 1825. II. u. 80 S., 2. Aufl. 1828, 3. Aufl. 1831, 4. Aufl. 1834, 5. Aufl. 1836, 6. Aufl. 1838. 86 S.; Lehrg. 2: 1826. VIII. u. 237 S., 2. Aufl. 1829. 102 S., 3. Aufl. 1833, 4. Aufl. 1836, 5. Aufl. (wegen eines erschien. Nachdrucks ganz umgearb.) 1839. VIII. u. 93 S.; Lehrg. 3: 1826 12 Bg. u. 1 Tab., 2. Aufl. 1831. 7 Bg., 3. Aufl. 1835, 4. Aufl. (ganz umgearb.) 1840. — Pract. deutscher Sprachlehrer, oder method. Anleit. z. geistbildenden Sprach- u. Denkübungen. Nach bewährten Grundsätzen für deutsche Elem.- u. Volksсh. verfaßt. 1. Th. Halle, 1837. u. 498 S. 8. u. 1 Tab. 4. (Th. 2 erscheint später). — Die Stylschule od. Stoff u. Aufgaben zu Ueb. im schriftl. Gedankendarstellen. Ein Leitf. zur method. Behandl. der Denklehre in Schullehrer-Sem. u. höhern u. nied. Volksсh. 1. Cursus. Halle, 1835. VI. 140 S., 2. Aufl. 1839 X. 142 S. 8.; 2. Cursus: 1836. X. 163 S. 8. (noch 2 Curs. erscheinen.) — Wort- u. Gedanken-Styl, od. Stoff u. Anleit. zum mündl. u. schriftl. Gedanken-Ausdruck. Ein pract. Lehr- u. Handbuch für Lehrer an Schull.-Bildungsanst., Gymn. u. Volksсh. bearb. 1. Th. Die Vorstellungen u. Begriffe. Auch u. d. T.: Vollständ. Unterr. in der Muttersprache.

Halle, 1830. 416 S. 8. (1 Th. erscheint noch). — Der Sprech-, Schreib- u. Leselehrer, od. Anweis. z. Sprechen- u. Schreibend-Lesen-Lernen, in Verbind. der Lautmeth. mit der Buchstabir- u. Lesemeth. von Harnisch. Halle, 1827. 7½ Bg. u. 1 Kupf. — Kleiner Schreib-Leseschüler, oder erste Uebungen im Schreiben u. Lesen. Halle, 1827; 3. Aufl. 1834; 4. Aufl. 1842. gr. 8. — Der Leseschüler od. Uebungen im Lesen der Fractur- u. Cursivschrift für Volkssch.; Fortsetzung des „Kleinen Schreib- u. Leseschülers" (in Currentschr.) Halle, 1827. 78 S. 8. 2. Aufl. 1832. (Das Leseschülers erste Bearbeitung); 3. Aufl. u. d. T.: Fibel für Leseschüler od. Uebungen im Lesen der Fr.- u. Cursivschr. Das. 1836. 5 Bg. gr 8. — Der Leseschüler od. Uebungen im Lesen der Druckschrift, in sachgemäßer Stufen olae für Volkssch. Halle, 1. Th. 1832. 80 S., 2. Aufl. 1836, 3. (verm.) Aufl. 1840. 8., 4. Aufl. 1841; 2. Th. (mit der Bestimmung): Uebungen im Schön- u. Denklesen, verbunden mit mündl. u. schriftl. Sprachlehrüb. für Schüler von 7—10 Jahren. Das. 1833 XII 308 S. 8. (Ein 3. Th. für Schüler v. 10—14 Jahren folgt noch). — Wandfibel z. Lesenlernen der Druckschrift. Ein Hülfsmittel für zahlr. Schulen. Halle, 1828. 15 Bg. gr. Fol. — Wandtafeln z. Schreiben- u. Lesen-Lernen der Currentschrift. Ein Hülfsm. beim Unterr. nach der Schreib-Lese-Methode. Halle, 1830. 12 lith. Folio-Bl. u. gedr. Titel. — Elementar-Lese- und Sprachbüchlein, nach pädagog. Grundsf. für den vereinten Sprech-, Schreib-, Lese- und Sprachlehrunterr. bearb. von Dr. E. Fibel. Breslau, kl. 8. Th. 1: Das Laut- u. Silbenbüchlein. 1831. 21 S., 2. Aufl. 1836. 16 S. kl. 8.; Th. 2: Das Wörterbüchlein. VI. 56 S. kl. 8., 2. Aufl. 1836. 48 S.; Th. 3: Das Satzebüchlein; 1. Abth. (d. einfache Satz). 1833. 186 S. kl. 8. (Die 2. Abth. ist noch nicht erschienen). — Laut- u. Buchstabenlehre der deutsch. Sprache, z. Begründ. des Lese- u. Rechtschreibeunterr. für Volksschull. bearb. u. als Probe aus einem größern unaedr. deutsch. Sprachwerke herausgeg. Neisse, 1833. VII. 135 S. (Zugl. Bd. 7 der II. Abth. des „Schulbotn." Ob das größere Werk erscheinen wird, ist noch zweifelhaft). — Methodik des Muttersprachunterr. in deutschen Volksich. 2 Bdch. I: Neisse, 1835 IV. 152 S. 8. II. 1836. S. 153—368. (Zugl. Bd. 7—10 der II. Abth. des Schulb. III. ist noch nicht erschienen). — Uebungen im Anschauen, Denken, Reden u. Aufschreiben, als Vorschule der Weltkunde u. d. Sprach- u. Größenlehre. Für zwei auf verschied. Stufen stehende Schülerabtheil. eingerichtet u. unterrichtl. dargestellt. 2 Bdch. I. Neisse, 1831 95 S. 8. II. 1833. S. 102—195. 8. (III. soll noch erscheinen. Die 2. Aufl. des Werks ist 1841 erschienen.) — Der preußische Staat. Ein Büchlein für preuß. Volksich., zunächst in Beziehung auf die b. Grüson u. Comp. in Breslau erschienene Krümmersche Wandkarte v. preuß. Staate od. auf K. Hälfia's Wandkarte von Deutschland u. Preußen. Bresl. 1828. VI. u. 106 S. 8. (Ist vergriffen.) — Handbuch zur Kunde von Deutschland und Preußen. Ein Hülfsmittel z. zweckmäß. Behandlung dieser Länder; für Schule u. Haus, in besond. Bezieh. auf K. Hälfia's Wandkarte von Deutschland. 2 Hefte. Bresl. 1827. 107 u. 285 S. 8. nebst 3 Tab. in 4. — Schlesien. Ein Büchlein für Elementarschüler. (Besonderer Abdruck aus des Verf. noch nicht gedr. Büchlein: „Der preuß. Staat." 2 Aufl.) Bresl. 1834. 51 S. 12. (Vergriffen). — 150 Tafeln, enthalt. über tausend Fragen aus der Geogr. u. Gesch. des preuß. Staats; zu Wiederhol. u. schriftl. Ausarb. entworfen. Neisse u. Breslau, 1828. 4 Bg. (Zum Aufziehen u. Zerschneiden. Ist vergriffen). — Die am 14. Juli 1828 zu Landeshut in Schles. abgehalt. General-Schul.-Conferenz; in einem Briefe dargestellt u. mit pract. Bemerk. versehen. (Besond. Abdr. a. Gräfe's Arch. III. 2.) Neisse, 1829. 78 S. 8. — Abschiedsworte, gesprochen am 30. Sept. nach beendigter Schulprüf. z. Neisse. Bresl. 1834. 42 S. 12. — Kurze Nachricht über das K. ev. Schullehr.-Semin. zu Breslau u. die mit demselben verbund. beiden Uebungsschulen. Breslau, 1838. 16 S. gr. 8. (Progr.) — Wandkarte vom Neisser Kreise für Schulen desselben. In 9 Foliobl. Bresl. 1826. — 70 Vorschriften zur Ueb. in den Anfängen der deutsch. Current-Schr., in method. Stufenfolge. Bresl. 1830. 2. Aufl. 1835. qu. gr. 8. — 72 Vorschriften. Zur Ueb. in der lat. od. engl. Schrift, in meth. Stufenf. (1. Hft.) Das. 1830. (24 lith. Bl.) 2. Aufl. 1835. qu. gr. 8. — 72 ein- u. zweizeilige Vorschriften, enthalt. Sitten- u. Denkspr. zur Ueb. im Schönschreiben der lat. Schrift. 2. Hft. Das. 1832. qu. gr. 8. (25. lith Bl.) — 69 zweizeil. Vorschriften, enth. Sitten- u. Denkspr., z. Ueb. im Schönschr. d. Currentschr. Das. 1830. 2. Aufl. 1832. (24 lith. Blätter qu. gr. 8.) — 32 Vorschriften zur Ueb. im Schönsch., enth. Aufsätze a. d. nied. Geschäftsstyl. Das. 1829. (24. Bl. 4.) — Der Schulbote, oder: Pädagog. Hand- u. Taschenbibliothek für Eltern, Lehrer u. Erzieher. In 4 Abth. Im Vereine mit mehreren Geistl. u. Schulmännern. I. Abth.: Allg meine Grundsätze der Erzieh. u. des Unterr. Neisse, 1831—40. 1. bis 11. Bdch.; II. Abth.: Unterrichtswige. Das. 1831 bis 40. 1. b. 25. Bdch.; III. Abth.: Pädagog. Allerlei. Das. 1831 b. 40. 1. b. 17. Bdch.; IV. Abth.: Bücherschau. Das. 1831 b. 37 kl 8. Der Schulbote hat aufgehört, dafür aber läßt Scholz die „Schlesische Schullehrer-Zeitung" erscheinen. (1844 in 26 Nrn. à 1 Bg. gr. 8. Bresl., Aderholz. 1½ Thlr.) Derselbe gab im J. 1841 unter dem Namen „Dr. Ernst Fibel" ein „erstes Lesebüchlein f. Kinder, welche man nach der analytisch-jacotot'schen Lehrmethode das Lesen lehren will"; u. „kurze Anleit. hierzu, verb. mit Sprech-, Denk-, Schreib-, Gedächtniß- u. Sprachübungen nach der analytisch-jacotot'schen Lehrmethode. Neust 3 Tabellen. 8. Breslau, Aderholz. 2 u. 3 gGr. heraus. Bei einer interim. Direction d. Schullehrer-Seminars ließ Scholz erscheinen: „Kurze Nachricht über das K. ev. Schullehrer-Seminar" (Breslau, 1838.) u. „Mittheilungen aus dem Jahre 1841 bis 1842 das Königl. ev. Schullehrer-Seminar zu Breslau betreffend. (Breslau 1842.) Eben so haben ihn viele Recensionen im schles. Lit.-Blatte, im Schulboten u. eine in der krit. Bibliothek v. Gräfe zum Verf. Die vorstehende Biographie ist d. 4. Hft. d. Schles. Schriftstellerlex. v. Nowack (Breslau, 1840. 8.) entlehnt. — Sein bestes Portrait, gez. von K. Beyer, ersch. 1840 (in gr. 4.) zu Breslau. — Im J. 1843 erschien von S.: „Hülfsbuch für den Unterricht in d. Geographie von Schlesien." Breslau, Druck u. Verlag v. Graß, Barth u. Comp. (IV u. 65 S. breit 8.) — Hat im J. 1844 schon die 2. verbess. Aufl. erlebt. — Mit einer Karte v. Schlesien 1½ Sgr. Derf., Systematische Uebersicht des Thierreichs. Für Seminaristen und Volksschullehrer. Ebendas. 1843. (4 Ngr.) Derf., Deutsches Lesebuch für die Jugend im Alter von 9—14 Jahren. Eine Samml. größtentheils neuer Lesestücke z. Bildung des Geistes und Herzens. Ebendas. 1844. (534 S.) S. Schles. S.-Z 1844 S. 374 f. Ist als der 2. Theil seiner in Halle b. Anton erschienenen Fibeln zu betr.

Schollmeyer (Joh. Georg), Dr. der Philos., Superint. und Oberpfarrer, so wie Stadtschul-Insp. zu Mühlhausen; er starb daselbst am 23. Juli 1839 in einem Alter von 71 Jahren und 3 Monaten. Ebendaselbst wurde er am 24. April 1768 geboren, 1797 Collaborator, 1798 Conrector und 1799 Rector des Gymnasiums. Seit dem Jahre 1827 verwaltete er das Amt eines Superintendenten mit vieler Umsicht und Würde. Als Schriftsteller ist er früh aufgetreten und hat für die Schulen Verdienstliches geleistet. Als Anhänger der Kantischen Schule gab er 1796 einen „Katechismus der sittlichen Vernunft" heraus, der im Jahre 1813 die 3. Auflage erlebte und von vielen Lehrern mit Nutzen gebraucht wurde. Dazu gehörten die von ihm 1802 herausgegebenen „Moralischen Aufgaben für die Jugend." Eine „Geschichte der christl. Religion und Kirche für den Unterricht in Stadt- und Landschulen" erschien 1818, in demselben Jahre sein „Katechismus der christl. Religion." Im Jahre 1803 gab er „Erzählungen und Sinngedichte" heraus (Leipzig. 1 Th. 2. Aufl. 1813). Ebendas. erschienen 1807 „Jesus und seine Jünger."

In den Jahren 1813—1815 hat S. sich um die Befreiung des Vaterlandes dadurch viel Verdienste erworben, daß er durch seine begeisternden Reden viele Jünglinge zur Theilnahme am heiligen Kampfe ent-

flammte und selbst das Commando des Landsturms in Mühlhausen übernahm. Ein wohlgemeintes Epos „der heilige Kampf im Jahre 1815" sollte jene Zeit verherrlichen. S. Ergänzungsbl. zur A. L.-Z. 1839. Nr. 52.

Schönheitsgefühl. So wie die Idee der Menschheit zwei Geschlechter in verschiedenen Abstufungen umfaßt, so umschließt die Idee der Schönheit die Anmuth und Erhabenheit, jene als weibliche, diese als männliche Schöne zu einem Gemeinsamen, welches der Nuancen viele in sich birgt und je nach dem vorherrschenden Character, als Anmuthiges und Erhabenes zur Erscheinung kommt. Die Anmuth und Grazie erscheint als ein Geschenk der Natur, als der höchste Reiz, den sie ihren Bildungen geben kann. Die Idee, welche den Gegenstand belebt, scheint die Form ganz zu erfüllen, aus ihr hervorzugehen und ihr ein leichtes Uebergewicht zu geben. Sanftes Ineinanderfließen der Formen, eine den Sinn ergötzende und an ihre Beschauung fesselnde Bewegung sind die Zeichen der Anmuth und Grazie, ein heiteres, ruhiges Spiel der Seelenkräfte ihre Wirkung, die Empfindung, die uns dabei erfüllt, das Gefühl des Angenehmen. Erhebt uns aber die Form d. h. die Idee, welche sie andeutet, herrscht die letztere vor, läßt sie uns dieselbe mehr und mehr vergessen, erhebt sie uns über das Gewöhnliche zum Unendlichen und Unerfaßlichen, wie z. B. der Anblick des Sternenhimmels, dann haben wir das Gefühl des Erhabenen. In ihrer Mischung nun erzeugen die Gefühle des Angenehmen und Erhabenen das Gefühl des Schönen. Das Schönheitsgefühl ist demnach weder ein rein sinnliches, noch rein geistiges, sondern ein sinnlich-geistiges Gefühl, indem ja das Schöne in der Uebereinstimmung des Sinnlichen (Individuellen) mit dem Idealen besteht und als dessen vollendetste Form erscheint. Wäre es ein rein sinnliches oder rein geistiges Gefühl, so müßte auch der sinnliche Mensch am fähigsten sein, die Schönheit zu fassen oder das Schöne im andern Falle die Sinnlichkeit gar nicht reizen, was man doch nur von einigen Arten desselben sagen kann. Denken wir auch zunächst bei dem Schönen an das Sinnliche, als das Bestimmte, Ausgeprägte, so würde doch dasselbe mit dem Angenehmen zusammenfallen, sobald die Idee ganz ausgeschlossen würde. Das blos Angenehme verlangt vorherrschend nur die rein subjectiven Sinnenthätigkeiten, z. B. den Geschmack, Geruch zur Vermittelung, das Schöne hingegen die edlern Sinne, das Gesicht und Gehör, erfordert überdies geistige Reife zu seiner Empfindung und wird überhaupt als etwas Vollkommeneres angesehen, als eine der hohen Ideen der Menschheit betrachtet und dem Guten und Wahren nahe verwandt dargestellt. Das Gefühl des Schönen erregt alle Kräfte der Seele zu harmonischer Thätigkeit, versetzt sie in höhere Schwingungen, so daß der Mensch für alles Edlere empfänglicher wird. In solchen Stimmungen bedarf es nur einer leisen Anregung und das Gefühl des Schönen erhebt sich zum Unendlichen, zum Religiösen. Wen hätte nicht der Sonne Auf- und Niedergang, der Glocke feierlicher Ton, den Tag des Herrn verkündend, tief bewegt? Wen nicht der Alpen weiße Häupter, des Meeres glatter Spiegel tief ergriffen? Wen nicht der Sterne Heer im dunklen Blau der Seele Tiefen ahnend aufgeschlossen? Wer hätte dies Alles nicht empfunden, der in seiner Brust den Sinn für's Schöne sich gewahrt? Wer fühlte nicht die innige Verwandtschaft des Schönen mit dem Wahren, Guten; wer nicht ein höheres Regen, ein edleres Wollen bei der Künste schönsten Werken? Fürwahr eine hohe Macht spricht aus den Werken eines Schiller, Goethe, Raphael, Correggio, Mozart, Beethoven, aus den Formen der Antike. Freilich nur einem geweihten Sinne erschließt sie sich in ganzer Fülle, in voller Macht, dem Ungeweihten bleibt sie ein unlösbares Räthsel, selbst in ihrem Heiligthum bleibt sie ihm unerkannt, er greift nach ihrem Afterbild, erblickt sie nur im niedern Reiz der Sinne, als der Mode Sclavin, als der Gewohnheit Magd. Freilich läßt sich nicht leugnen, daß das Gefühl für die Schönheit in der Kunst umfassende Kenntnisse voraussetzt, ein geübtes oder gereiftes Urtheil in Anspruch nimmt und es nicht leicht Jemandem gelingen dürfte sie in der Mannigfaltigkeit ihrer Erscheinungen, in ihrer Tiefe und Höhe zu empfinden. Muß auch dies zugegeben werden, so kann doch das Gefühl für das Schöne unter günstigen Umständen so gesteigert und so weit allseitig gebildet werden, daß uns das wahrhaft Schöne in irgend einem ihrer Zweige nicht ganz verloren gehe. Abgesehen von der gänzlichen Unfähigkeit die Schönheit zu empfinden, begegnen wir oft einer Einseitigkeit, die befremdet, und nicht selten bei sogenannten Kunstenthusiasten. Während wir dieselbe bei Anhörung einer Musik, bei Beschauung eines Bildes der Verzückung nahe glauben müssen, sehen wir sie mitten in den Schönheiten der Natur gleichgiltig und ungerührt. Wie sehr sich aber die Nichtachtung einer edlen Natürlichkeit rächt, beweisen viele Erscheinungen in der Kunst. Woher sonst Madonnen, die Grisetten gleichen? Woher Peitschenknall in der Musik? Woher sonst Ludwig XIV. als Herkules mit Allongeperücke an der Porte St. Martin in Paris? Woher sonst die Gräßlichkeiten in den Werken der Dichtkunst, mit denen Frankreich in Unzahl die deutschen Uebersetzer beglückt? Wie tief stehen solche Werke gegen die der Alten, die selbst in ihren unverhülltesten Formen die niedere Sinnlichkeit zurückdrängen und unwiderstehlich durch ihre hehre Schönheit zur Idee emportragen (venetianische Hebe, s. Seume's Spaziergang nach Syrakus) und nur einer bereits vergifteten Phantasie zum Anreiz niederen Gelüstes werden können. Woher diese Weihe, dieser Adel des Geschmacks? Woher anders als aus dem Schooße einer unentweihteren Natur, als aus dem Quelle eines frischeren, natürlicheren Lebens? Tief ist überhaupt die Entfremdung unserer Cultur von der Mutter alles Schönen, der Natur, zu bedauern; tief die Jugend zu betrauern, der sich nie ihr Heiligthum erschloß. Bei dem Anblick ihrer Herrlichkeit erweitert sich die junge Brust, zumal wenn sie an Freundes- oder Vaterhand ihre geheiligten Stellen durchwandelt, wenn der Flöte Ton sich mit des Waldes Rauschen, mit des Baches Geplätscher mischt. Die Natur bleibt Vorbild aller Schönheit; sie bildet in ihrer umfassenden Mannigfaltigkeit sinnlicher Erscheinungen das vollkommenste Ganze; in ihr offenbaret sich ein höherer Geist; in ihr sehen wir die höchste Ruhe und Bewegung sich verbinden, die streitendsten Gegensätze harmonisch sich vereinen. Die Natur ist Jedem, dem Armen wie dem Reichen zugänglich, ihre Schönheit zu empfinden be-

darf es nicht umfassender Kenntniß; offnes Auge, Ohr und Herz machen vollkommen geschickt dazu: Allem vermag sie Alles zu werden. Ist der Mensch an ihrer Brust erwachsen, wird er nie der Unnatur, der Geschmacklosigkeit verfallen. In der natürlichen Sphäre wird er Wahrheit, in der gekünstelten Lüge erblicken; nie wird ihn der Modegeist tyranniſiren; stets wird er das Häßliche beim rechten Namen nennen, so sehr auch die Welt das Gegentheil behaupte; denn der feine Geschmack ist manchmal weit entfernt von dem guten und edlen. Zwängt er auch nicht, wie der Caraibe und alte Peruvianer, den Kopf in beliebige Formen, so verunstaltet er doch nicht minder wesentliche Theile, läßt öfters nicht die Form im Geist aufgehen, sondern den Geist in der Form zur Erscheinung kommen. Wohl daher dem Jüngling, der an der Hand liebender Eltern oder treuer Lehrer die heimathlichen Fluren durchstrich und bald die Schönheit im Wechsel der Jahreszeiten, im bunten Gemisch der Farben, in der mannigfachen Gestaltung der Formen empfinden lernte, der selbst da noch Harmonie herausfinden mußte, wo Blödsinn oder Gedankenlosigkeit Mißverhältniß erblickt haben würde. — Die ersten Eindrücke sind auch in Bezug auf das Schönheitsgefühl entscheidend. Man lebe daher so viel wie möglich in der Natur, sammle Blätter, Pflanzen u. s. w. zur Betrachtung, man entferne alles Fratzenhafte, Unharmonische, dulde keine geschmacklose Lectüre, damit das Kind nicht falsche Maßstäbe zur Beurtheilung des Schönen in sich ausbilde oder das Gefühl sich frühzeitig abstumpfe. Das Leben in Schule und Haus zeige sich diesem Gefühle dienstbar, Kleidung und Haltung zeuge von seiner Wirksamkeit, des Schülers Arbeit werde nach seinem Gesetz beurtheilt. Doch thue man des Guten auch nicht zu viel; denn aus dem netten Knaben wird leicht ein gezierter, geckenhafter Jüngling, aus dem saubern Mädchen leicht eine eitle, gefallsüchtige Jungfrau. Man lenke daher den Sinn mehr auf geistige Schöne, suche nicht den größten Reiz in Kleinigkeiten, im Aeußerlichen. Denn nur der edle Jüngling ist wahrhaft schön; nur die sinnige, züchtige Jungfrau von den Grazien umspielt. Den Sinn zu frühzeitig und ausschließend auf das Erhabene zu lenken, möchte, weil gefährlich, nicht rathsam. erscheinen. Kinder bewundern wegen ihrer Schwäche und Unerfahrenheit auch das Unbedeutendste; ihre Kraft ist bald überboten; der Hang zum Ungewöhnlichen, Uebermenschlichen leicht erzeugt und der Sinn für die tausend Schönheiten des gewöhnlichen Lebens bald unempfänglich gemacht. Nicht genug, daß die Erhabenheit in Form und That größere Reife, als man bei dem Kinde voraussetzen kann und muß, erfordert, sie führt auch leicht in diesen Jahren zur Verschrobenheit, die Jugend findet dann nur in Stürmen und Wettern die große und schöne Natur, nur in hervorstechenden Thaten — seien es auch Verbrechen — die große Menschheit. Man versieht es hierin vielfältig; schon in der frühesten Kindheit hält man Schiller, Goethe u. A. für genießbar, Beethoven für verdaulich, die gediegensten Kunstwerke zur Nachahmung geeignet. Aus diesen Mißgriffen entspringen viele und nicht geringe Nachtheile. Um nur Einiges anzudeuten, sei erwähnt, daß man schon den Geist irgend eines Werkes erfaßt zu haben glaubt, wenn nur die Form besiegt worden, wenn es nur sichtbar oder dem Ohre zugänglich geworden ist; ferner, daß man nur Unverstandenes für erhaben hält, weil es am unverdorbenen Sinne gebricht das wahrhaft Erhabene zu fassen. Es ist daher nicht genug vor Einseitigkeit und Verfrühung zu warnen; zumal mit Ausnahme der rein sinnlichen Empfindungen, alle Gefühle mehr oder weniger auf der Grundlage der in der Seele schon mit einer gewissen Stärke gebildeten Vorstellungen, Ansichten, Grundsätze und Begehrungen entstehen. Dieser Grundlagen bedarf auch das Schönheitsgefühl. Finden wir schon frühzeitig Empfänglichkeit für das Schöne, so erzeugten sie gewiß sehr günstige Umgebungen oder auch nicht gewöhnliche Kräftigkeit und Lebendigkeit der Urvermögen; oft finden wir es aber auch auf Kosten des Gefühls für das Wahre und Gute ausgebildet. Man eile und treibe daher nicht zu sehr, sei vorsichtig beim Besuch der Kunstcabinette, in der Wahl der sonstigen Bildungsmittel, und suche es immer in Verbindung zu bringen mit dem Gefühle für's Wahre und Gute. Wie leicht sind nicht die moralischen Gefühle geweckt, wo die Darstellung unsere Theilnahme in hohem Grade in Anspruch nimmt; wie leicht entlocken wir nicht dem Kinde die Thräne des Mitleids, wenn uns in einem Gemälde z. B. der Schmerz eines Unglücklichen zur Anschauung kommt.

Die Anschauung des Schönen erzeugt seine Nachahmung, die sich bei genialen Menschen als unwiderstehlicher Drang offenbart und in Werken schöpferisch sichtbar wird. Dieser Drang erscheint als Ausdruck des innersten Lebens, des tiefsten Gemüths. Diese Neigung entscheidet sich oft nach den ersten Versuchen, die Erziehung und der Unterricht müssen daher auch dem Zögling zur Erwerbung von Kunstfertigkeiten Gelegenheit bieten; denn dadurch wird die Auffassung geschärft, der Genuß verdoppelt, das Gefühl für's Schöne gesteigert. Für das kindliche Alter dürften Musik (einfache Melodieen), Dichtkunst (Balladen, Volkslieder, lyrische Gedichte), Baukunst und Zeichnenkunst, am geeignetsten sein und erst allmählig führe man es zu dem, was weiter greifende Combinationen und tiefere Ideen in sich schließt. Nur ist sehr zu warnen, daß man nicht technische Fertigkeit für die Weihe der Kunst halte, wie wir dies jetzt so oft zu beklagen haben; wir bewundern und bleiben kalt und ungerührt. Man huldigt der Mode, subjectiven Ansichten. Treibt zu diesem Allen noch der Wunsch zu glänzen, so wird es uns in der That widerlich (Kinderbälle und Concerte). Die Zersplitterung der Zeit und Kraft, deren weise Benutzung doch die Jetztzeit so sehr in Anspruch nimmt, läßt den Nachtheil so beschaffener Pflege des Schönheitsgefühls gegen den etwaigen Gewinn sehr scharf hervortreten und es ist um so mehr dahin zu wirken, daß das Gefühl für Schönheit sich auf die wirksamste und würdigste Weise unter allen Classen der Menschen verbreite, sich in den Arbeiten des Arbeiters zeige, in den Werken des Künstlers offenbare und in Allen mehr und mehr veredelt werde, daß alle Kräfte der Seele sich in harmonischer Thätigkeit entwickeln und uns das Bild einer schönen Seele dargestellt wird. Mch.

Schoppe (Amalie Emma). Eine von den weiblichen Personen, welche in dem Garten der Jugendbildung nützlich gewirkt haben; sie ist nämlich nicht blos Verfasserin vieler Romane und Novellen, sondern

auch vieler Jugendschriften geworden, und die letztern machen sie unsers Andenkens werth. Sie ward am 9. Oct. 1791 auf der Insel Femern im baltischen Meere geboren. Ihr Vater war der später in Holstein als Physikus angestellte Arzt Weise, den sie jedoch in früher Jugend durch den Tod verlor. Fremden Händen anvertraut, erfuhr sie eine nicht recht günstige Behandlung und Erziehung; namentlich lernte sie im Hause eines alten Verwandten die bösen Mächte und Schattenseiten des Lebens kennen, machte aber auch zugleich Erfahrungen, welche in ihrem schriftstellerischen Leben und Wirken viel Frucht brachten. Schon in frühester Jugend offenbarte sich an ihr viel Phantasie und geistige Anlage, die auch dem Vater nicht verborgen blieb und durch die Naturreize ihrer Heimath vielfach angeregt wurde. Kaum 10 Jahre alt machte sie Verse, und Bürger war damals ihr Lieblingsdichter. Durch die zweite Verheirathung ihrer Mutter mit einem sehr wohlhabenden Manne kam sie nach Hamburg. Hier erhielt sie eine vorzügliche Erziehung und machte so schnelle Fortschritte im Wissenschaftlichen, daß ihre Eltern die Absicht hatten, ihr eine literarische Bildung zu geben und sie für das Studium der Arzneiwissenschaften und zunächst für das Accouchement zu bestimmen. Amalie ergriff diesen Plan ihres Vaters mit der ihr angebornen Hast und Heftigkeit, gelangte aber zu der Ueberzeugung, daß sie auf solchem Wege Gefahr laufe, ein Zwitterwesen zu werden, das weder Mann noch Weib sei; darum erklärte sie sich endlich mit der ihr eigenen Festigkeit gegen die ihr zugewiesene Bestimmung. Bald wurde sie mit Shakspeare, Homer, Tasso und Calderon bekannt, in deren Schöpfungen ihr eine neue Welt von Anschauungen aufging. Unter den Wissenschaften sprachen sie Geschichte, Naturgeschichte und Physik am lebhaftesten an, dagegen sie gewöhnliche weibliche Arbeiten verschmähte.

Später legte sie in Hamburg eine Erziehungsanstalt für Mädchen an, die unter ihrer Leitung zu verdienter Auszeichnung gelangte; auch verheirathete sie sich daselbst mit dem Doctor der Rechte Schoppe. Seine glühende Liebe, die ihn sogar zu einem Selbstvergiftungsversuche trieb, wurde von ihr nicht erwiedert, vielmehr trug sie eine andere Liebe in ihrem Herzen, der sie jedoch niemals Raum gab. Dieser Umstand machte ihre Ehe bei dem leidenschaftlichen Temperamente ihres Gatten (er war Trunkenbold) höchst unglücklich, bis dessen früher Tod diesen höchst beklagenswerthen Verhältnissen ein Ende machte.

Amalie lebt seitdem, vom Geräusche der Welt völlig zurückgezogen, in einer reizenden Gegend bei Hamburg, in ihrem Hauswesen geregelt und in ihren Bedürfnissen so einfach als möglich.*) Ihre Bekanntschaften mit Rosa Maria, der Schwester Varnhagen's von Ense, später verehelichter Assing, und mit Justinus Kerner u. A. übergehen wir hier, aber auch ihre Gedichte und die Menge ihrer Novellen lassen wir unerwähnt. Beifälliger wurden ihre Schriften für die Jugend aufgenommen, der sie in späterer Zeit ihre literarische Thätigkeit vorzüglich widmete. Eine der interessantesten Schriften sind ihre „Erinnerungen aus meinem Leben" (2 Bde. Altona, 1838). Die Verfasserin zeigt sich darin als eine tüchtige Beobachterin und glückliche Genremalerin; besonders in der Clementine, ihrer eigenen Lebensgeschichte, erscheint sie als ein nicht gewöhnliches Weib, kerngesund, verständig mehr als leidenschaftlich, kräftig, offenherzig, frisch und energisch, ohne Prüderie und ohne Sentimentalität.

Außer der „Iduna," einer Zeitschrift für die Jugend beiderlei Geschlechts, belehrenden, erheiternden und geistbelebenden Inhalts in mehrern Jahrgängen, hat Amalie Schoppe eine Menge anderer Schriften für die Jugend verfaßt und erscheinen lassen. Wir nennen die uns bekannten:

Schoppe, geb. Weise, kurzer Abriß d. nordischen Mythologie für die Jugend. gr. 8. (5½ Bog.) Berlin, 1832. Gropius. (15 Ngr.) — Aströa, oder Heil. Lehren im Gewande d. Dichtkunst. Eine Sammlung moral. Erzähl., z. Belebung religiös. Gefühle u. Gesinnungen im jugendl. Herzen. Für d. reifere Jugend beiderlei Geschlechts zunächst bestimmt. Mit Titelkpfr. u. Titelvign. gr. 12. (13¼ Bog.) Berlin, 1830. Amelang. (1 Thlr. 5 Ngr.) — Die Auswanderer nach Brasilien, od. d. Hütte am Gigitonhonha. Nebst noch and. moral. u. unterhalt. Erzähl. f. d. gebildete Jugend v. 10—14 J. 12. (10¼ Bog., 7 illum. Kpfr. u. 1 Vign.) Berlin, 1828. Amelang. 1 Thlr. 20 Ngr.) — bunte Bilder aus dem Jugendleben, in Erzähl., Mährchen u. Gesprächen, z. Bildung d. Herzens u. Erweckung d. Verstandes. 1. Aufl. (mit etwas and. Tit.) gr. 12. (10 Bog. u. 6 illum. Kpfr.) 1829. 2. Aufl. 8. (15½ Bog. u. 5 illum. Kpfr.) Leipzig, 1830. (Krappe). (1 Thlr. 15 Ngr.) — der Bildersaal. Ein Geschenk f. gute und fromme Kinder beiderlei Geschlechts, v. 5—8 J., d. durch Lehre u. Beispiel immer besser, klüger u. frömmer z. werden wünschen. Od.: Geist u. Herz belebende gemüthl. Erzähl. f. d. zarteste Jugendalter. 16. (12 Bog. u. 6 illum. Kpfr.) Berlin, 1830. Amelang. (22½ Ngr.) — Briefsteller f. Damen, od. faßliche Anweisung alle Arten von Briefen zu schreiben; nebst einer kurzen deutschen Sprach- u. Schreiblehre. Mit 320 Musterbriefen, üb. alle Verhältnisse d. Lebens; Denksprüchen zu Stammbüchern, d. Blumensprache u. s. w. Ein Fest- und Toilettengeschenk für deutsche Frauen. 8. (35 Bog. u. 2 Kpfr.) Berlin, 1834. Amelang. (1 Thlr.) — Leben Elisabeth's d. Heiligen, Landgräfin v. Thüringen. Ein historisches Gemälde a. d. 13. Jahrh., d. gebild. Jugend Teutschlands geweiht. 1. Aufl. 1830. (1 Thlr. 22½ Ngr.) u. neue wohlfeile Ausg. (à 18½ Bog. u. Bildniß d. Verfasserin). 8. Gera, 1834. (Heinsius'sche Verlags-Buchh.) 1 Thlr. 3¾ Ngr.) — König Erich XIV. u. d. Seinen. Histor. Roman. 2 Thle. geh. 12. Gera, 1830. (Heinsius'sche Verl.-Buchh.) (3 Thlr. 7½ Ngr.) — Erzählungen d. kleinen Hamburger Auswanderer. Ein nützl. u. unterhalt. Leseb. f. d. gebild. Jugend v. 12—14 J. 12. (9 Bog. u. 6 illum. Kpfr.) Leipzig, 1829. (Krappe). (1 Thlr. 15 Ngr.) — Erzähl. aus der Gegenwart und Vergangenheit. Ein nützl. u. unterhalt. Leseb. f. d. Jugend. 2. Aufl. geh. 12. (10¾ Bog. u. 8 illum. Kpfr.) (1 Thlr. 5 Ngr.) Neue, wohlfeile Ausg. 8. (24½ Bog. Titelkpfr. u. Vign.) Leipzig, 1832. Focke. (20 Ngr.) — neue Erzählungs-Abende d. Familie Sonnenfels, in unterhalt. u. belehr. Geschichten, Mährchen, Sagen u. Gesprächen. Ein Leseb. f. gute Knaben u. Mädchen. geh. 12. (12 Bog. 7 illum. Kpfr. u. Vign.) Berlin, 1828. Amelang. (1 Thlr. 20 Ngr.) — Festgaben. In moralischen Erzähl. u. Mährchen f. Teutschlands gebild. Jugend v. 8—12 J. 8. (14½ Bog. u. 6 illum. Kpfr.) Leipzig, 1830. (Krappe.) (1 Thlr. 10 Ngr.) — Feierstunden od. Erzählungen u. Mährchen f. Geist u. Herz, f. d. gebild. Jugend v. 10—14 J. 8. (16½ Bog. u. 6 illum. Kpfr.) Leipzig, 1834. Taubert. (1 Thlr. 15 Ngr.) — die franz. Fibel, oder erstes Lehr- u. Leseb. f. d. Jugend, in Begleit. einer franz. Wandfibel v. 20 Tab. (gr. Fol., auf Schreibpap.), z. Erleicht. d. Schulunterr. 8. (7½ Bog.) Leipzig, 1832. Knobloch.

*) Von den drei Söhnen, welche A. S. hatte, ist einer gestorben, einer als unverbesserlich von der Mutter verstoßen, gemeiner Soldat in dem holländischen Ostindien und der dritte jetzt in einer traurigen Gefangenschaft wegen Diebstahls und Versuchs der Brandstiftung. Bedauernswerthe Mutter!

(1 Thlr. 3½ Ngr.) Ohne d. Tabellen (7½ Ngr.) Dies. Florindo u. Corallina, od.: Die beid. kl. Savoyarden. Ein unterhalt. u. belehr. Leseb. f. Knaben u. Mädchen v. 8—14 J. 8. (19 Bog. u. 6 illum. Kpfr.) Leipzig, 1833. Cnobloch. (1 Thlr. 15 Ngr.) — das erste kleine Geschenk f. fleißige u. wißbegier. Kinder, od. neue Schul- u. Hausfibel. Nach d. neuesten u. besten Lehr- u. Lesemethode. 8. (5 Bog. u. 24 Steindr.) Berlin, 1832. Gropius. (15 Ngr. illum. 25 Ngr.) — Heinrich u. Marie od. d. verwaisten Kinder. Eine rührende und belehrende Geschichte f. gute Kinder beiderlei Geschlechts, v. 8—12 J. geh. 12. (8¼ Bog. u. 5 Kpfr.) Leipzig, 1830. Michelsen. (1 Thlr. 15 Ngr.) — die Helden u. Götter d. Nordens, od.: d. Buch d. Sagen. Der gebildeten u. reiferen vaterländ. Jugend z. Belehr. u. Unterhalt. geweiht. geh. 8. (21½ Bog. u. 12 Steintaf.) Berlin, 1832. Gropius. (2 Thlr. 15 Ngr.) — Licht und Schatten, oder Bilder u. Begebenheiten aus d. Jugendleben. In belehr. u. unterh. moral. Erzähl. f. d. Jugend beiderlei Geschlechts v. 10—14 J. geh. 12. (10 Bog. u. 8 illum. Kpfr.) Berlin, 1834. Amelang. (1 Thlr. 10 Ngr.) — Der kleine Lustgarten, od.: belehr. u. erheit. Erzähl. f. d. liebe Jugend beiderlei Geschlechts v. 8—10 J. 16. (11 Bog. u. 7 illum. Kpfr.) Berlin, Amelang. 1830. (25 Ngr.) — kleine Mährchen-Bibliothek, od. gesammelte Mährchen f. d. liebe Jugend. 2 Thle. 8. Berlin, 1828. Matthisson. (2 Thlr. 20 Ngr.) — le Miror, ou contes moraux à l'usage de la jeunesse de 10 à 14 ans. Trad. de l'Allemand par Henri Dabin. 8. (10⅔ B.) Berlin, 1834. Amelang. (22½ Ngr. m. 8 illum. Kpfrn.) — Mélanges, ou recueil d'historiettes amusantes instructives pour l'enfance. Trad. de l'Allemand par Henri Dabin. gr. in-12. (11 B.) Berlin, 1834. Amelang. (22½ Ngr. m. 7 illum. Kpfrn.) — die Pflegemutter u. ihre Pflegetöchter. Ein unterhalt. u. belehr. Leseb. f. Teutschlands gebild. Jugend beiderlei Geschlechts. geh. 12. (8¾ B. u. 5 illum. Kpfr.) Leipzig, 1829. (Krappe.) (1 Thlr. 10 Ngr.) — bunte Reihe, oder belehr. u. unterhalt. Erzähl. aus d. Jugendwelt, f. Knaben u. Mädchen v. 8—12 J. geh. 12. (10 Bog. u. 8 illum. Kpfr.) Berlin, 1834. Amelang. (1 Thlr. 10 Ngr.) — Rosen u. Dornen. Gesammelt auf d. Pfade d. Jugendlebens. Od.: Belehr. u. unterhalt. moral. Erzähl. f. Deutschlands hoffnungsvolle Jugend beiderlei Geschlechts, v. 10. b. z. 14. J. geh. 12. (10 Bog. u. 6 illum. Kpfr.) Leipzig, 1834. Krappe. (1 Thlr. 12 Ngr.) — neue Schul- u. Hausfibel. Nach einer sorgfält. geprüft. u. verb. Lehr- u. Lesemethode. 1—3. Aufl. (à 4½ Bog., 5 Kpfr. u. Titelvign.) 8. Leipzig, 1829—32. (Krappe.) — Sonotra, od. Seelen- u. Sittengemälde f. d. reifere gebild. weibl. Jugend. In kurzgef. Erzähl. Seitenstück z. „Eugenia." geh. 12. (16½ Bog., 1 Kpf. u. Vign.) Berlin, 1829. Amelang. (1 Thlr. 10 Ngr.) — Volkssagen, Mährchen u. Legenden aus Deutschland. Eine Christ- u. Festgabe f. d. vaterländ. Jugend beiderlei Geschlechts. geh. 12. (14½ Bog., 7 illum. Kpfr. u. Vign.) Leipzig, 1833. Focke. (1 Thlr. 5 Ngr.) — Wilhelmine u. Elfriede, od. d. glückl. Tage d. Kindheit. Ein nützl. u. unterhalt. Leseb. f. gute Kinder, d. ebensowohl Unterhalt. als Belehr. suchen. 12. (7½ Bog., 5 illum. Kpfr. u. Vign.) Leipzig, 1829. (Krappe.) (1 Thlr. 10 Ngr.)

Schreibleseunterricht. (Schreibleselehre). Siehe den Art. „Lesen," besonders S. **197** und S. **205—210**. — Den dort angeführten Schriften über den Schreibleseunterricht sind noch beizufügen:

J. Driesselmann Fibel u. erstes Leseb. 3. nach d. Schreibleselemethode umgearb. u. verm. Aufl. Erfurt, 1841. R. Boumann Fibel f. d. Selbstunterr. in 4 Abth. 2¾ Ngr. A. Böhme Schreib-Lese-Fibel. Berlin. 1841. ⅓ Thlr. Dessen Anleit. z. Schreibunterr., zugleich als orthograph. Vorschule bearb. Berlin. 1842. ⅓ Thlr. S. A. Poland Vorübungen z. einem geist. Schreib- u. Leseunterr., nach d. Elementarschule f. Leseübungen aus d. ersten Lebensverhältnisse. Bayreuth, 1843. 5 Ngr. Erstes Leseb. f. Elementarschulen. Mit Genehmigung des großen Erziehungsrathes d. Canton Zürich. Zürich, 1843. ⅓ Thlr. H. Burgwardt erstes Schul- u. Bildungsb. f. Volksschulen. 1. Thl.: Schreib-Leseunterr., Lese-Schreibunterr. u. kleine kindl. Lesestücke. 2. Aufl. Altona, 1842. Th. Hegener der Schreib- u. Leseschüler in norddeutschen Volksschulen. Arnsberg, 1843. J. A. Dreher Handfibel f. d. Schreibleseunterr. in d. ersten Elementarclasse. Wiesensteig 1844. 2½ Ngr. G. Eckermann d. Schreibleseunterr. f. Volksschulen in eigenthüml. Weise bearbeit. Erfurt, 1844. ½ Thlr. Die Zollersche Leseschreiblehre, beard. f. d. Anwend. in d. Volksschule, vom Musterlehrer Klotz — s. Bl. aus Süddeutschl. 1838. II. S. 30—50.

Eine Schrift, die den Zweck hat, die ersten Schreibübungen mit dem Anschauungsunterrichte zu verbinden und dadurch einen guten Grund für Rechtschreibung zu legen, ist

Dr. Vogel des Kindes erstes Schulb. Zunächst f. d. Elementarclasse d. Leipz. Bürgerschule bestimmt. Leipz. 1843. (Mit Abbild.) ⅓ Thlr.

Wir möchten den in dieser Schrift vorgezeichneten Weg jedoch nicht empfehlen. An sich schon ist die Verbindung des Schreibunterrichts mit der Anschauungslehre nicht passend, weil ein genetischer Schreibunterricht einen ganz andern Weg einschlagen muß; als der ist, welchen die ersten Uebungen beim Anschauungsunterrichte nehmen. Dazu kommt, daß jenes erste Schulbuch ein zu mechanisches, gedankenloses Nachbilden vorgemalter Wörter fordert, bevor das Kind noch die einzelnen Buchstaben schreiben kann. — Ueber diese unmethodische Methode vgl. auch den Art. „Orthographie." Den Zweck, gleich durch die ersten Schreib- und Leseübungen auf naturgemäße Weise die Orthographie zu fördern haben die Schriften von J. Kielmann:

Handfibel angeordn. nach d. Anforder. d. Lesens u. d. Rechtschreib. 2. Aufl. Meurs, Dolle. 1841. (Abtheil. II. A u. B u. Abtheil. II.) Die Rechtschreibung als Unterrichtsgegenstand f. d. Unterclasse einer Elementarschule. Eine Anleit. zu d. Handfibel. Meurs, 1840.

(Von demselben Verfasser ist wohl auch die auf Schreiblesemethode gegründete:

Handfibel z. schnellen Erlern. d. Lesens. Meurs, Dolle.)

Die gleichzeitige Erlernung des Lesens und Schreibens bezweckt:

J. D. Kanitz erstes Uebungsb. z. gleichzeit. Erlernung d. Lesens u. Schreibens. Für Schüler in Land- u. Stadtschulen, so wie auch f. d. Privatgebrauch methodisch beard. 2. Aufl. Cöslin, 1842. 2½ Ngr. „Historische Notizen üb. d. Leseunterricht" giebt Trickner im 4. Jahrg. d. pädag. Literaturzeit. (Hft. 2 ff.) — als „einen Versuch, die Methode jenes Unterrichts aus ihrer Genesis zu entwickeln."

Mit besonderer Rücksicht auf den Unterricht der Taubstummen ist bearbeitet die

Grammatische Bildersibel z. Schreiblesemethode von L. Riemer u. C. Wilke. Berlin, 1843.

Gegen den Schreibunterricht:

A. S.-Z. 1836. März. „Bemerk. üb. gleichzeit. Erzielung mehrer Zwecke beim Lehrgeschäfte, insbes. üb. d. Verbind. d. ersten Schreib- u. Leseunterr. in d. Elementarschulen."

Gegen diesen Aufsatz:

A. S.-Z. 1844. Nr. 48. „Erfahr. b. d. Schreibleseunterr." Der verbundene Lese-, Schreib- u. Rechtschreibunterricht in d. Uebungsschule d. Seminars zu Altdobern. Vom Hrn. Seminarlehrer Goltzsch. Eine Abhandl. im Schulbl. f. d. Prov. Brandenb. 9. Jahrg. 3. Hft. Das hier beschriebene Verfahren hat erfreuliche Resultate gegeben.

Schreien der Kinder. In dem Augenblicke, wenn das Kind geboren wird, verkündiget ein Schrei desselben seine Ankunft. Die Hebamme nimmt diesen heftigen Laut für ein gutes Zeichen, denn ihr wird dadurch die Kunde, daß ein lebendiges Kind zum Licht erwacht ist. Erfolgt dieser Laut des Schmerzes nicht, so liegt das Kind, wenn es nicht gar ein todtge-

bornes ist, in einer Ohnmacht, und man muß ihm durch geeignete Mittel zu Hilfe kommen, um es zum völligen Leben zu erwecken. Daß bei einem lebenden, gesunden Kinde ein solcher Schrei erfolgt, kann nicht anders sein. Alle Sinne sind noch unthätig in ihm, weil die Reize ihnen noch unzugänglich sind; hiervon könnten höchstens die Vitalsinne eine Ausnahme machen. Tritt es aber an das Licht hervor, so werden alle Sinne von den Reizen der Außenwelt stark, folglich unangenehm berührt; besonders dringt die Luft mit Heftigkeit in seine Lungen, es wird zum Athmen gezwungen, und es preßt jenen Schmerzlaut hervor, den jedoch Mutter und Vater mit Freuden begrüßen; denn die Angst ist überwunden. Schon eine sehr alte Nachricht gedenkt dieser Stimme, denn es heißt (Weish. 7, 3.): Weinen ist auch, wie bei Andern, meine erste Stimme gewesen.

Doch abgesehen von diesem Schreien, giebt es noch andere Arten, die Eltern und Erzieher unterscheiden müssen. Hierzu gehört 1) das Schreien des Bedürfnisses. Mit ängstlicher Sorgfalt wacht die Mutterliebe über dem Säuglinge, jede Bewegung, jeden Ton nimmt sie wahr. Ertönt die Stimme des Säuglings, dann sieht sie nach, was ihm fehle, oder womit sie ihm helfen könne. Sehr bald bilden sich in der Seele des Kindes Spuren davon an, daß ihm auf sein Schreien Hilfe gewährt werde; und weiß es dies einmal, wenn auch noch nicht mit vollkommen klarem Bewußtsein, so läßt es bei jedem Gefühle des Bedürfnisses (bei Durst, bei unwillkommner Nässe u. s. w.) um so heller, und nicht immer lieblich, seine Stimme hören. Besser ist es in diesem Falle, dem Kinde so bald als möglich zu Hilfe zu kommen, damit es Ruhe und Schlaf wieder erlange, und sich nicht an ein unnöthiges, heftiges Schreien gewöhne.

2) Das Schreien wegen Schmerzen unterscheidet sich von dem vorigen schon durch die feinere, gellende Stimme, durch größere Heftigkeit, und ist nicht selten mit Thränen begleitet, die häufig rinnen. Hier ist es viel schwieriger, ihm Hilfe zu bringen, da uns oft, ja in den meisten Fällen die Ursache seines Schmerzes verborgen bleibt. Selbst der genauer prüfende Arzt kann nicht immer helfen. War der Schmerz durch äußerliche Verletzung, durch Stoßen, Schlagen u. s. w. hervorgerufen, so kann das Kind durch angenehme Gegenstände, Bilder, Blumen u. s. w. leicht dahin gebracht werden, denselben zu vergessen, und dies um so eher, da es seinen Schmerz noch nicht so lebhaft wie größere Personen fühlt, weil in seiner Seele noch nicht so viele Schmerzgebilde angesammelt sind. Man hüte sich, wenn das Kind schon einige Tage alt ist, vor einem allzugroßen Bedauern, dadurch würde man nur unnöthig seinen Schmerz vermehren; doch zeige man sich auch nicht ohne das Gefühl des Mitleids, um es nicht hartherzig und gefühllos zu bilden. Ein sanftes Streichen oder Blasen der gestoßenen Stelle wird, wenn nicht sehr große Beschädigung verursacht worden ist, das Kind vollkommen beruhigen.

3) Das Schreien der Unterhaltung ist von den vorigen Arten noch leichter durch seinen mehr ruhigen, heitern Ton zu unterscheiden. In den ersten Wochen und Monaten schläft das neugeborne Kind viel, später weniger; liegt es dann wachend auf seinem Lager, so läßt es seine Stimme hören, und man vernimmt das liebliche „Lallen", das schnurrige „Brömmchen", das freudige „Krähen". Es wird von diesen mehr künstlerischen Uebungen selbst erfreut, versucht immer aufs Neue wieder seine Stimme, die nicht selten in ein freudiges Jauchzen übergeht. Mit jedem Tage fast versucht es sich in immer neuen Weisen; bald kommt auch der Nachahmungstrieb hinzu, es ahmt gehörte fremde Töne mehr oder weniger entsprechend nach. Selbst bis zu einem heftigen Schreien steigern sich diese Uebungen, daß man fast glauben könnte, es fehle ihm Etwas. Tritt man aber an das Bettchen, so strahlt ein holdes Lächeln von seinem Angesicht uns entgegen. Das sind die ersten Anfänge der Sprache, und bald werden diese Uebungen dadurch mannigfaltiger, daß auch andere Werkzeuge, z. B. Zunge, Lippen — zur Anwendung kommen. (Vergl. Beneke's Erziehungslehre.)

4) Das Schreien der Bosheit, welches sich leicht bei verzogenen, verderbten Kindern findet. Ist das Kind schon größer, so bemerkt es leicht, daß sein Schreien der Mutter, der Schwester u. s. w. Besorgniß verursacht, daß sie ihm leichter Etwas geben, wornach es mit Heftigkeit verlangt. Hierbei gilt als Regel, daß man dem Kinde nichts verweigere, wornach es verlangt, vorausgesetzt, daß man es ihm geben will und darf. Auf diese Weise wird es sich gar nicht versucht fühlen, zu schreien. Soll und darf es aber Etwas nicht bekommen, und verlangt gleichwohl darnach: so suche man seine Aufmerksamkeit durch Vorzeigen anderer, auch angenehmer Gegenstände von dem verbotenen Gegenstande abzulenken, und entferne diesen oder das Kind. Höchst unverständig würde es sein, die Aufmerksamkeit nach einem Dinge hinzulenken, das man ihm nicht geben wollte noch dürfte, oder dasselbe ihm abwechselnd zu zeigen und zu entziehen. Dadurch würden in ihm Begierden hervorgerufen, deren Befriedigung doch versagt wäre, und so müßten Bosheit und Laster in ihm entstehen. Ist man in dem Falle, dem Kinde Etwas, wornach es heftig verlangt, versagen zu müssen: so lasse man sich durch kein Weinen, durch kein auch noch so heftiges Schreien bewegen, ihm den Willen zu thun.*) Man lasse es schreien, wenn es zu einer Strafe noch zu klein ist, es schreit sich nicht zu Tode, und wird nachlassen, wenn seine Kraft nachläßt. Dadurch wird es sehr bald die Ueberzeugung gewinnen, daß es durch sein Schreien Nichts ausrichten kann, und wird für künftige Fälle davon geheilt sein.

Findet sich ein solches boshaftes Schreien bei etwas größeren Kindern, so dürfte eine nachdrückliche Züchtigung (etwa mit einer feinen, geschmeidigen Ruthe) dem Gebote der Eltern: nicht zu schreien — Nachdruck verschaffen; nur darf freilich auch eine verständige Erziehung dabei nicht mangeln. Ein Beispiel solchen boshaften Schreiens ist folgendes, das um seiner Merkwürdigkeit und Wahrheit willen, hier kurz mitgetheilt wird. Zwei Reisende kehrten, wegen übler Witterung, in einer abgelegenen Dorfschenke ein. Die Wirthin war anderweit emsig beschäftiget, und ging, nachdem sie die Reisenden schnell bedient hatte, hurtig wieder an ihre Arbeit. Gleich beim Eintritt wurden die Wanderer von dem heftigen Schreien eines in der Wiege

*) (Nur bei sehr kranken Kindern dürfte hiervon eine Ausnahme zu gestatten sein.)

liegenden Kindes unangenehm berührt, und dies Schreien schien auch kein Ende zu nehmen. Endlich aber ward das Kind ruhig. „Nun wird es aufhören", bemerkte der Eine. Da hob das Kind in der Wiege den Kopf, und rief: — „wird gleich wieder angehn; ha will nur etwas verpusten;" und es geschah. — Hier durfte eine nachdrückliche Züchtigung nicht fehlen. —h.

v. Schubert (Gotthilf Heinrich) Dr. Dieser wie ein Stern erster Größe am deutschen Gelehrtenhimmel leuchtende Mann hat auch für den philosophisch gebildeten und psychologisch-forschenden Schulmann und Pädagogen eine besondere Wichtigkeit, und einige biographische Mittheilungen über ihn dürften daher wohl auch in der pädag. Real-Encycl. am rechten Orte sein.

Am 26. April **1780** in Hohenstein, einem schönburgischen Städtchen des Königreichs Sachsen geboren, wo sein Vater Pfarrer war, erhielt er seine Schulbildung zuerst zu Greiz im Voigtlande und dann in Weimar, wo die Bekanntschaft mit Herder, der den genialen Jüngling in sein Haus aufnahm, mehr als alles Andere anregend und weckend auf ihn einwirkte. Dem geistlichen Stande bestimmt, begab er sich **1800** auf die Universität zu Leipzig, aber schon nach einem Jahre verließ er, nicht ohne großen Widerspruch seines Vaters, das hier angefangene theologische Studium und ging nach Jena, wo damals Schelling in seiner vollsten Jugendkraft wirkte. Hier widmete er sich mit Eifer dem medicinischen Studium und erhielt die medicinische Doctorwürde. Diese und sein geistiges Capital war das einzige Besitzthum, das er mit nach Altenburg nahm, um da als practischer Arzt zu leben und zugleich ein eigenes Hauswesen zu gründen. Hier vermählte er sich mit einer trefflichen Gattin und hatte eine ausgebreitete Praxis, wenn auch nicht eine goldne, da er sich der Armen und Mittellosen aufopfernd annahm. Nach Verlauf von zwei Jahren wendete er sich nach Freiberg, hauptsächlich durch die Liebe zu den Bergwissenschaften angezogen. Bald gewann er hier die Liebe des verstorbenen berühmten Oryktognosten Werner. Im Jahre **1807** zog er mit Weib und Kind nach Dresden und wirkte hier durch Wort und Schrift mit vielem Beifall. Aus den hier von ihm gehaltenen Vorlesungen über naturphilosophische Gegenstände entstand seine bekannte Schrift: „Ansichten von der Nachseite der Naturwissenschaften." (Dresden, Arnold. **1808**. 3. Aufl. **1827**); auch begann er das noch unvollendete naturphilosophische Werk: „Ahndungen einer allgemeinen Geschichte des Lebens." (2 Bde. Leipz. **1806—20**.)

Ohne sein Zuthun im Jahre **1809** nach Nürnberg als Director des neuerrichteten Realinstituts berufen, bürgerte er sich im Königreiche Baiern ein. — In dieser namentlich auch für die Form seiner religiösen Ansichten entscheidenden Periode verlor er seine Gattin durch den Tod und heirathete dann die Nichte der Verstorbenen. Im Jahre **1816** erging an ihn der dringende und ehrenvolle Ruf des Erbgroßherzogs von Meklenburg-Schwerin, Friedr. Ludwig, nach Ludwigslust, als Lehrer seiner Kinder, besonders der schon erwachsenen Prinzessin Maria. So freundlich und vielversprechend auch dieser Wirkungskreis war, so nöthigte ihn doch die Sorge für seine Gesundheit, abermals nach seinem zweiten Vaterlande Baiern zurückzukehren. Hier wirkte er anfangs zu Erlangen als Professor der Naturwissenschaften, dann zu München, wo er im Besitze der persönlichen Zuneigung des Königs Ludwig noch heute wirksam ist.

Wenn die wissenschaftliche Richtung S.'s zunächst durch die Naturphilosophie bestimmt wurde, so konnte es nicht fehlen, daß seine Forschungen über das Absolute ihn vielfältig tief in das Gebiet des Religiösen hineinführten. Daher wird es sehr begreiflich, wie die in Baiern seit länger als zwei Decennien herrschende pietistisch-mystische Atmosphäre auch ihn, den Gemüthsvollen, angehaucht hat. — S. ist auf dem Gebiete naturphilosophischer Forschungen durch ein ungewöhnliches Talent für Analogie und Induction ausgezeichnet und hat bei einem bewundernswürdigen Reichthum von Gelehrsamkeit im Gebiete der Chemie, der vergleichenden Anatomie, der Naturgeschichte, der mathematischen Astronomie und der Mineralogie, so wie einer höchst umfassenden Sprachkenntniß, eine Tiefe der Speculation, welche namentlich in der Astronomie, in der Geschichte des Erdkörpers und dann im wunderbaren Reiche des Geistigen Ansichten aufstellt, die, gemüthlich und wohlwollend, wie sie gegeben worden sind, bereits schon vielfältig ihren Einfluß in die wissenschaftliche Gestaltung der Zeit geäußert haben und in der Zukunft sicher fortäußern werden.

Wir nennen unter seinen frühern und spätern Schriften folgende, verweisen aber in besonderer Beziehung auf die dem Pädagogen und Lehrer wichtigen Werke S.'s, auf Hergang's Handbuch der pädag. Literatur. (Leipz. **1840**.)

Literatur.

Schubert, G. H. Die Urwelt u. die Fixsterne. Dresden 1822. Derſ. Symbolik d. Traums. Lpz. 1822. 2. Aufl. Derſ. Die Geschichte der Seele. Stuttg. 2 Bde. 3. Aufl. 1841.

Dieses Werk, aus Vorlesungen über die Psychologie entstanden, ist die Frucht eines mehr als 20jährigen Forschens über sehr viele Gegenden des geheimnißvollen Gebiets der Seelen- u. Geisteskunde u. enthält großartige Gedanken in Menge. Damit steht in Verbindung:

Altes u. Neues aus dem Gebiete der inneren Seelenkunde. 3 Bde. Lpz. u. Erlangen 1817—33. Derſ. Wanderbüchlein eines reisenden Gelehrten durch Salzburg, Tyrol u. die Lombardei. Erlangen 1823. Derſ. Reise durch das südliche Frankreich u. Italien. 2 Bde. Erlangen, 1827 bis 31. Derſ. Züge aus dem Leben des J. Fr. Oberlin, gewesenen Pfarrers in Steinthal bei Straßburg. 4. Aufl. München, 1832.

S. Real-Encycl. unter dem Artikel „Oberlin."

Derſ. Volksbilderbibel in 50 Darstellungen aus dem N. T. von Fr. v. Olivier, mit Text von G. H. v. Schubert in München. In 5 Heften. (à 20 Ngr.) Derſ. Reise in das Morgenland in den Jahren 1836 u. 37. 3 Bde. Mit einer Karte u. dem Grundrisse von Jerusalem. Erlangen, Palm u. Enke. 1839. 1840.

Der treffliche Begleiter S.'s, Maler J. M. Bernatz, hat aus seiner Reisemappe die Zeichnungen zu den Bildern geliefert. Emminger u. Federer haben sie lithogr. u. von Küstner sind sie gedruckt worden.

Derſ. Lehrbuch der Naturgeschichte, für Schulen u. zum Selbstunterrichte. 4. verm. u. verbesserte Aufl. Erlangen, Heyder. 1844. (12½ Ngr.) Derſ. Lehrb. der Menschen- u. Seelenkunde, zum Gebrauche für Schulen u. zum Selbststudium. 2. verb. u. verm. Aufl. Erlangen, Heyder. 1842. (10 Ngr.) Derſ. Lehrb. der Sternkunde für Schulen u. zum Selbstunterrichte. 2. Aufl. München, Weber. 1832. (15 Ngr.) **10.**

Schuderoff (Georg Jonathan) Dr. Dieser wackre Kämpfer für Licht und Wahrheit, der nicht blos für die Kirche, sondern auch für die Schule kräftig ge-

wirkt hat, starb am Morgen des Reformationsfestes, am 31. October 1843 im 78. Lebensjahre. Er war Superintendent und Oberpfarrer zu Ronneburg und Geh. Consistorialrath zu Altenburg. Im Jahre 1766 am 24. Octbr. zu Gotha geboren, siedelte er sich jedoch bald nach Altenburg über, wohin sein Vater als Stadtdiaconus berufen worden war. Nachdem er auf dem dortigen Friedrichsgymnasium seine Schülerlaufbahn vollendet hatte, bezog er die Academie Jena. Nach Beendigung seiner Universitätsstudien, welchen er sich mit dem ganzen Feuer eines begeisterten Jünglings hingegeben hatte, schwankte er anfangs, ob er nicht die academische Laufbahn erwählen solle, die ihn allerdings mächtig anzog, entschloß sich aber doch nach reiflicherer Erwägung, sich dem Predigerstande zu widmen. Er wurde bei seinem Eintritte in den Predigerstand Substitut des Pfarrers in Drakendorf bei Jena und rückte erst nach einigen Jahren (1792) in die volle Stelle ein, die ihm zwar Muße zum Studiren, aber nur ein sehr dürftiges Einkommen gewährte.

32 Jahre alt, erhielt er das Stadtdiaconat in Altenburg und wirkte hier als geistreicher und freisinniger Prediger. Von Vielen bewundert, von Manchen beneidet, ja von Einigen sogar als unberufener und gefährlicher Neuerer gefürchtet, ging er jedoch ruhig und unerschrocken seinen Weg fort. Hier war es auch, wo er seinen Plan, den Prediger- und Schullehrerstand zu einer immer würdigeren Führung seines hochwichtigen Amtes zu ermuntern, durch die Herausgabe der „Jahrbücher für Veredelung des Prediger- und Schullehrerstandes" verwirklichte. Diese führte er auch, obgleich im Laufe der Zeit andere theologische Journale als Nebenbuhler auftraten, bis zum 31. Jahrgange fort und gab sie erst dann auf, als sie sich wegen der immer zunehmenden Concurrenz nicht mehr zu halten vermochten.

Sie sind zu 61 Bänden herangewachsen und enthalten manch lehrreiches Wort, wie für Geistliche so für Schullehrer.

Als Archidiaconus in Altenburg ward er im Jahre 1806 zum Superintendenten und Oberpfarrer in Ronneburg befördert. Außer den Ephoralgeschäften und den Predigten, die er wörtlich niederzuschreiben und auswendig zu lernen gewohnt war, vermochte er auch seine unwiderstehliche Neigung zur Schriftstellerei zu befriedigen. Sein kleines, aber freundliches und eine erheiternde Aussicht in das Freie gewährendes Studierzimmer war seine Welt, und „die Morgenstunde hat Gold im Munde" sein Wahlspruch, dem er bis an sein Ende treu blieb; denn Sommer und Winter verließ er schon früh um 4 Uhr das nächtliche Lager, nachdem er oft kaum mehr als einige Stunden wirklich geschlafen hatte.

Nächst der Menge der von ihm verfaßten Schriften (48 bald von geringerem, bald von größerem Umfange) kommt die Gediegenheit und Classicität derselben in Betracht. Sogar in blos freundschaftlichen oder Geschäftsbriefen nahm er es mit dem Ausdrucke genau, und bemühte sich eifrig, für den Gedanken, welchen er darstellen wollte, das bezeichnendste Wort zu treffen. Auf die Rede Derer, die gegen ihn äußerten, daß es ihm nur wenig Zeit und Anstrengung kosten könne, eine Schrift zu Stande zu bringen, pflegte er zu entgegnen: „mir geht es wie Lessing, der in einem Tage kaum neun Zeilen niederschreiben zu können versicherte."

Wir gedenken hier noch besonders seiner im Jahre 1792 herausgegebenen „Briefe über moralische Erziehung", und daß ein unheilbares Magenübel, welches ihm zuletzt noch wahrhaft tantalische Qualen auflegte, die er aber mit bewundernswerther Standhaftigkeit trug, seinem so theuern und rastlos wirkenden Leben ein Ende machte. Dort wird er finden, was er hier suchte! — Die „Allgem. Literat.-Zeit." (Intelligenzblatt Nr. 77 Monat Decbr. 1843.) hat eine ausführlichere Biographie von S. mitgetheilt. **10.**

Schulamt s. Elementarlehrer und Landschulen.

Schulamts-Candidaten werden diejenigen jungen Leute genannt, die sich in einem Schullehrer-Seminar oder auf irgend eine andere zulässige Weise für ein Schulamt vorbereitet haben und in einer vor der dazu bestimmten Behörde bestandenen Prüfung tüchtig befunden worden sind.*) In einigen Ländern (Baiern z. B.) heißen sie „Schuldienstexpectanten;" hier u. da auch „Schulamtsadspiranten."**)

Früher fragte man wenig darnach, ob sich ein junger Mann auf das Schulamt vorbereitet habe, und bei der Anstellung der sogenannten Kinderlehrer oder Katecheten reichte es vollkommen hin, wenn der Bewerber sich einer Prüfung (tentamen) vor dem Superintendenten oder Ortspfarrer unterworfen hatte. Die neuen Schulgesetzgebungen haben mit Recht höhere Forderungen gestellt.

Im K. Sachsen z. B. kann Niemand als Hilfslehrer oder Privatgehilfe angestellt werden, der nicht die Candidaten-Prüfung bestanden hat. Selbst diejenigen Bewerber um ein Elementar-Schulamt, die zwar Universitätsstudien gemacht, aber die theologische Prüfung noch nicht bestanden haben, müssen sich der Candidaten-Prüfung unterwerfen. Die Prüfung selbst wird unter dem Vorsitze eines Kirchen- und Schulraths abgehalten. Derselbe leitet nicht blos das Prüfungsgeschäft, sondern kann an demselben auch thätig Theil nehmen. Sonst liegt die Prüfung dem Seminar-Director nebst den am Seminar befindlichen Hauptlehrern ob, — eine Einrichtung, die uns nicht ganz zweckmäßig scheint, weil dabei die unmittelbaren Schüler der prüfenden Seminarlehrer offenbar vor andern, nicht in dem Seminar gebildeten jungen Leuten in großem Vortheile sind. —

Die Candidaten-Prüfung ist theils mündlich, theils schriftlich, theils practisch.

Bei der mündlichen Prüfung soll den Examinanden Gelegenheit gegeben werden, nicht nur ihre pädagogischen Kenntnisse zu bewähren, sondern auch ihre geistige Kraft und Gewandtheit zu entwickeln und an den Tag zu legen.

Die schriftlichen Ausarbeitungen sind Aufsätze über

*) Das Wort Candidat ist der lateinischen Sprache entnommen. In Rom pflegten diejenigen, die sich um ein Amt bewarben, in weißer Toga zu erscheinen und wurden deßhalb „Candidati" d. h. Weißgekleidete genannt.

**) Wenigstens gebraucht Kirchenrath Dr. Schulze die Wörter „Exspectanten" und „Adspiranten" gleichbedeutend; in Baiern aber wird Adspirant nur derjenige genannt, welcher sich dem Schulfache widmen will und noch nicht in's Seminar aufgenommen ist. Im letztern Sinne nimmt auch A. Ludewig das Wort.

einen pädagogischen Gegenstand, ausführliche Entwürfe zu Katechisationen u. s. w., auch musicalische Aufgaben betreffend. — Sie müssen vor der mündlichen Prüfung eingereicht und von den Examinatoren durchgesehen sein, damit auf dieselben bei der Prüfung selbst Rücksicht genommen werden könne.

Die practische Prüfung besteht im Abhaltenlassen einer Katechisation und einer kurzen Probelection über irgend einen andern Elementar-Unterrichtsgegenstand, in Vorlegung angemessener Lese-, Gesang- und Orgelstücke.

Die letztere Prüfung findet Vormittags, die mündliche (welche in der Regel 4 Stunden dauert) Nachmittags statt. Die Zahl der auf einmal zu Prüfenden darf sechs nicht übersteigen.

Ueber die bestandene Candidatenprüfung wird ein Zeugniß (Censur) ertheilt. In demselben ist der Grad der in allen Hauptgegenständen des Seminar-Unterrichts erlangten Kenntnisse und Fertigkeiten genau und bestimmt bezeichnet, auch der Lehrgabe und des etwanigen besondern Lehrgeschicks ausdrücklich gedacht. Das Hauptergebniß über die Gesammtqualification wird durch die Censuren: vorzüglich, gut, genügend und durch die ihnen entsprechenden Nummern 1., 2., 3. ausgesprochen. Ein der Nummer beigefügter Stern (*) bedeutet „mit Auszeichnung".

Untüchtig Befundene können sich zwar nach einer ihnen bestimmten Frist wieder zur Prüfung stellen; doch bestehen sie auch in dieser wiederholten Prüfung nicht, so sind sie für immer von der Bewerbung um Zulassung zu dergleichen Prüfungen auszuschließen.

Alle Geprüfte, welche sich als befähigt für den Lehrberuf ausgewiesen haben, werden mit Bemerkung der im Prüfungszeugnisse ausgedrückten Grade ihrer Ausbildung und der darauf begründeten Censur zunächst der betreffenden höhern Behörde, um solche in eine Liste der in den Seminarien ihres Bereichs Geprüften eintragen zu können, und sodann von dieser dem Ministerio des Cultus und des öffentlichen Unterrichts angezeigt, woselbst sie in die allgemeine Liste der Schulamts-Candidaten eingetragen werden.

Nach Ablauf von 2 Jahren haben sich die Schulamts-Candidaten einer zweiten Prüfung (Wahlfähigkeitsprüfung) zu unterwerfen, welche mit dem Examinanden vor derselben Behörde, wo dessen erste Prüfung erfolgte, anzustellen ist. Durch diese Prüfung erwerben die darin tüchtig Befundenen sich das Recht zum Eintritt in ständige Lehrerstellen. Sie erhalten über dieselbe ebenfalls ein besonderes Zeugniß, in welchem der Grad ihrer Befähigung zu einer ständigen Lehrerstelle durch eine der Hauptcensuren (vorzüglich, gut, genügend) ausgedrückt ist.

Vergl. K. Sächs. Element.-Volksschulgesetz v. 6. Juni 1835 § 43. Verordnung dazu v. 9. Juni 1835. §§ 114—117. Regulativ v. 13. Juli 1835, die Prüfungen zur Erlangung der Anwartschaft auf Hilfs- u. ständige Lehrerstellen an Elementar-Volksschulen betr. (S. Hanschmann Sachsens Schullehrer. Bd. III. S. 49 ff. Dr. Schulze das Elementar-Volksschulgesetz für d. K. Sächs. Lande u. s. w. S. 125 ff.)

Die preußische Gesetzgebung fordert zur Erlangung der Schulamts-Candidatur ebenfalls eine Prüfung; doch ist dort von einer besondern Wahlfähigkeitsprüfung noch nicht die Rede. Eine dieser Gesetzgebung eigenthümliche Bestimmung ist: „Die in den Seminarien gebildeten Schulamts-Candidaten bleiben von ihrem Austritte aus den Seminarien drei Jahre hindurch zur Disposition der Königl. Regierung in demselben Consistorial-Bezirke, für welchen das Seminar errichtet ist, worin sie ihre Bildung erlangt haben. Schlägt ein solcher Candidat eine ihm angebotene oder für ihn bestimmte Schullehrerstelle aus, so muß er dem Seminare die auf ihn verwandten Kosten zurückzahlen." [Auch wenn er triftige Gründe hat, die Stelle nicht anzunehmen? —] „Die Kosten betragen für jedes Halbjahr seines Aufenthalts im Seminare 10 Thaler, und überdies muß er auch die von ihm genossenen Benefizien vergüten."

Eine Zusammenstellung der die preuß. Schulamts-Candidaten betreffenden Gesetze s. Th. Arendt die Erziehungs-Polizei. (Bielefeld, 1842.) S. 28—31.

Das Würtemberg'sche Volksschulgesetz (v. 29. Septbr. 1836. Art. 47.) spricht bloß von einer Anstellungs- (oder Dienst-) Prüfung. Früher bestand die Einrichtung (Verordnung v. 24. Septbr. 1808.), daß Schulprovisoren alle zwei Jahre von ihrem Schulinspector geprüft wurden. Diese Biennal-Prüfungen sind (15. Dcbr. 1830) aufgehoben worden, da sich „die Bildungs-Anstalten für künftige Schullehrer vermehrt und vervollständigt haben."

Ueber die Prüfung u. Anstellung der Schullehrer für die kathol. Elementarsch. Würtembergs s. Eisenlohr Sammlung der Würtemb. Schulgesetze I. S. 166.

Die Bestimmungen der Baier'schen Schulgesetzgebung sind der sächsischen ähnlich. Auch in Baiern ist zur Aufnahme in die Zahl der Schuldienst-Expectanten eine besondere Prüfung nöthig, für welche die Schullehrer-Seminarien die competenten Behörden sind. (Die Qualifications-Noten sind: 1) vorzüglich, 2) gut, 3) hinlänglich, 4) nothdürftig.) Zur wirklichen Anstellung im Schulamte haben die Expectanten sich einer zweiten Prüfung zu unterziehn.

D. A. Müller Handb. d. Volks-Schulwesens im K. Baiern. Würzburg 1834. (2. Aufl.) S. 22 ff.

Treffliche Winke über ihre Fortbildung, ihr Verhalten u. s. w. finden Schulamts-Candidaten in A. Ludewigs „Der Schulmeister in der Stadt und auf dem Lande." (Wolfenbüttel, 1841.) im IV. V. VI. u. VII. Capitel.

K—sch.

Schulaufsichtskunde s. Aufsicht über die Schule u. s. w.

Schule — Schulen. (Geschichte derselben in einem kurzen Ueberblick.) Wir denken hier an die Volksschule, und zunächst an die christliche, deutsche Volksschule, wie sie sich nach und nach als eine Fortwirkung der alten Welt zunächst in Deutschland entwickelt hat.

Nachdem das Menschengeschlecht aus dem einfachen Naturzustande heraustrat, seine geistigen und leiblichen Bedürfnisse sich mehrten, gesellschaftliche Verbindungen (kleine Staaten) entstanden und bestimmte Lebenszwecke verfolgt wurden; da begann auch gar bald ein mehr oder weniger bestimmtes und absichtliches Einwirken des Einen auf den Andern: der Eltern auf die Kinder, der Alten auf die Jungen und der geistig Stärkeren auf die Schwachen.

Die alte Welt überließ jedoch Erziehung und Unterricht meist dem häuslichen Kreise. In Ländern, wo die Hierarchie des Priesterthums oder der Despotismus der Könige über die Völker herrschte, entstan-

den zuerst Schulen für die Söhne der Großen und Priester. Dergleichen Schulen gab's bei den Egyptern, Persern, Indiern, Hebräern, Galliern. Was bei den alten Griechen für allgemeine Bildung geschehen, ist allgemein bekannt. Schon 500 Jahre vor Christi Geburt lernten Knaben und Mädchen in Städten, lesen, schreiben und rechnen. Das Landvolk blieb jedoch in Unwissenheit. Aehnlich dem griechischen, war das römische Schulwesen; indeß Athen blieb bis in's 9. Jahrhundert nach Christi Geburt der Hauptsitz wissenschaftlicher Bildung.

Wie aber in Christo der Welt überhaupt eine erleuchtende, erwärmende und erheiternde Sonne aufging, so gewann durch seine Lehre auch besonders der Unterricht und die Erziehung einen neuen Stoff und Umschwung. Die ersten Christen errichteten zunächst, nachdem sie sich als eine besondere Religionspartei constituirt hatten, Schulen für Katechumenen, Katechetenschulen, unter denen die blühendste zu Alexandrien war. (S. in der pädag. Real-Encycl. den Art.: Alexandrien. Katechetenschule.) Nach dem Erlöschen derselben kamen später die Episkopalschulen auf, um Jünglinge für den geistlichen Stand zu bilden, welche außer der Theologie noch in den sogenannten 7 freien Künsten: Grammatik, Dialektik, Rhetorik, Arithmetik, Geometrie, Astronomie und Musik unterrichtet wurden.

Besondere Wichtigkeit erlangten seit dem 6. Jahrhunderte die Klosterschulen, welche Anfangs blos Pflanzstätten fürs Mönchleben waren, später aber auch Laien zugänglich gemacht wurden. Ihnen verdankt die deutsche Volksschule ihr erstes Entstehen. Die Lehrer in diesen Klosterschulen hießen Scholastici und zeichneten sich durch eine gewisse Gelehrsamkeit aus, obwohl sie nicht selten in blos philosophischer Spitzfündigkeit ihren Ruhm suchten.*)

Indeß bei der wachsenden Hierarchie und der Verdorbenheit des Klerus ward Unterricht und Erziehung wieder vernachlässigt, bis Kaiser Karl der Große dem Schulwesen in seinem weiten Reiche wieder einen neuen Impuls gab und an seinem Hofe selbst mit dem rühmlichsten Beispiele voranging. Durch eine Verordnung vom Jahre 780 gebot er, nicht nur an jedem Bischofssitze, in jedem Kloster, sondern auch in jeder Parochie in Städten und auf dem Lande Schulen zu errichten. Es wurde, vermöge dieser Verordnung, den Pfarrern aufgegeben, das Landvolk im Lesen, Schreiben, Latein und Kirchengesang zu unterrichten. Der Kaiser selbst führte die Oberaufsicht, ließ sich Berichte einsenden und stellte Prüfungen an. Außer diesen Volksschulen errichtete er an seinem Hofe eine eigene Hofschule für seine und der Beamten Kinder, nebst einer Academie unter der Leitung des berühmten und gelehrten Flaccus Alcuin.

Da nun in den Mönchsklöstern sich die Unterrichtsanstalten immer mehr verbesserten, so wurden auch in den seit 950 häufig errichteten Nonnenklöstern diese Institute nachgebildet, und es entstanden Töchterschulen.

Karls Nachfolger, sein Sohn, Ludwig der Fromme, verfolgte den Plan seines Vaters und benutzte die Sitte seiner Zeit (nach welcher die Geistlichen an Kathedral- und Domkirchen sich zu einem näheren Verein anschlossen und Stifte gründeten), indem er stets die Anlegung von Schulen zur Bedingung machte, unter welcher neue Stifte gegründet werden durften. Hieraus entstanden die Dom- und Stiftsschulen, welche sich mehr den Parochial- oder Trivialschulen (für Knaben aller Stände) näherten und worin das Trivium d. h. Grammatik, Rhedorik und Dialektik gelehrt wurde, während das Quadrivium (Arithmetik, Geometrie, Astronomie und Musik) den Episkopalschulen, als den Seminarien der Kleriker, überlassen blieb. Dabei wurde in allen diesen Schulen das Lesen der römischen und grichischen Schriftsteller betrieben.

In Folge der langen Zwiste, welche sich unter der kaiserlichen Familie (die Karolinger) erhoben, sank das Schulwesen wieder sehr, und es ging manche gute Einrichtung verloren. Die Kirche oder vielmehr ihre Diener, welche nicht selten sich für die Kirche hielten, hatten nur ihre Macht, ihre Ehre, ihren Vortheil, aber nicht das Reich Gottes oder Christi im Auge. Um das Volk, die Armen, denen das Evangelium gepredigt werden sollte, kümmerten sie sich nur in soweit, als sie durch dasselbe ihre egoistischen Zwecke zu erreichen hofften, und huldigten so recht eigentlich dem vielbeliebten Grundsatze: „Je dümmer ein Volk, desto williger läßt es sich lenken und resp. mißbrauchen."

Daher wollte der in Ueppigkeit und Trägheit lebende Klerus nicht einmal gestatten, daß städtische Behörden besondere Schreibeschulen für Bürgerkinder errichten durften. Nur erst durch Verträge konnte dieses Recht von den Stadträthen erlangt werden. Die Canonici und Pfarrer hörten auf, sich mit dem Jugendunterrichte zu beschäftigen. Herumstreifende Mönche und Studenten, fahrende Schüler und Bacchanten ließen sich hier und da auf gewisse Zeit zu Schulmeistern dingen. (S. den Artikel „A B C schützen" in d. pädag. Real-Encycl.) Von einem Unterrichte auf Dörfern, wo nur Herren und Leibeigene wohnten, war natürlich gar nicht die Rede. Den Pfarrern genügte es, wenn die Jugend vor dem ersten Abendmahlsgenusse nur nothdürftig das Glaubensbekenntniß hersagen konnte.

Erst mit der Reformation ging dem deutschen Volksschulwesen ein neuer Stern auf und es entstanden eigentliche Dorfschulen. Besonders wirkte hierbei die Erfindung der Buchdruckerkunst, indem sie die Verbreitung guter Schriften erleichterte.*) Im Jahre 1524 erließ Luther einen Aufruf an den Adel und an die Rathsherren aller Städte Deutschlands, daß sie christliche Schulen aufrichten und halten sollen.**) Bald blüheten unter Melanchthons thätiger Beihilfe die Schulen zu Nürnberg, Mühlhausen und Regensburg. In Folge der im Jahre 1529 in Sachsen durch die Reformatoren herbeigeführten Schulvisitation er-

*) S. „Ueber den Zustand des Schulwesens in Deutschland während des Mittelalters, oder seit der Einführung des Christenthums bis z. Reformation." Eine Abh. von Wolf in den Rhein. Bl. 30. Bds. 2. Hfte. 1844.

*) „Ideen der Reformation über Schule u. Volksbildung." 7. Abtheilung von A. Merget in den Rhein. Bl. 30. Bds. 2. Hfte. 1844.

**) K. v. Raumer. Geschichte der Pädagogik u. s. w. 1. Th. Luther S. 132 ff. Es ist zu bedauern, daß v. R. nicht tiefer in Luthers pädag. Wesen u. Wirken eingegangen ist. S. Artikel „Luther" in der pädag. Real-Encycl.

hielt das Schulwesen einen kräftigern Umschwung, und es wurden nicht nur gelehrte Schulen, sondern auch nun recht eigentliche Landschulen gestiftet. — Ueberhaupt wird unvergeßlich bleiben, was Luther und Melanchthon, Zwingli, Sturm in Straßburg, Trotzendorf in Goldberg u. a. m. für das bessere Schulwesen gethan haben. S. ihre Biographieen in der pädag. Real-Encycl. Auch pädagogische Schriftsteller, wie der englische Canzler Franz Baco und der Bischof der mährischen Brüder Amos Comenius suchten der Methodik neue Bahnen zu brechen und dem Schulwesen damit aufzuhelfen.*)

Doch statt auf den bisher gelegten Bahnen einer bessern Volksbildung fortzuwandeln, trat vielmehr in Folge des dreißigjährigen Krieges und der neuen Richtung, welche die Theologie im Geiste des Buchstabenwesens genommen hatte, wie für die Theologie, so für die Schule ein neuer Geist auf.

Die ersten Grundlagen waren hier das Waisenhaus und Pädagogium des edlen Herrmann Franke in Halle, dessen Stiftung noch heute segensreich fortwirkt. Da in den Frankeschen Schulen, welche besonders die Ausbildung tüchtiger religiöser Schulmänner bezweckten, eines Fenelon und Spener frommer Sinn vorherrschend war, so wurde Franke's Erziehungssystem, weil es eine pietistische, frömmelnde, ja mystische Richtung genommen, zum Unterschied von den späteren philanthropinistischen, das pietistische genannt. (S. pädag. Real-Encycl. Artikel: „Erziehungssysteme" S. 632 f. und über A. H. Franke s. v. Raumer G. 2. Bd. S. 134 ff. und pädagog. Real-Encycl. S. 691 f.)

Zwar auch einseitig, aber mit bewundernswerther Consequenz führte Zinzendorf die Grundgedanken seines Lehrers Franke in den Erziehungsanstalten der Brüdergemeinde durch. S. Schwarz Erziehungslehre I. 2. S. 428 f.

Nachdem eine Zeit lang die fromme Pädagogik oder die pietistische Schule sich behauptet hatte, trat die Schule der Humanisten auf, welche nur auf Ausbildung in den alten Sprachen drang und alles Andere darüber vergaß. (In Holland — Hemsterhuys, Ruhnken und Valkenaer, in Deutschland — Gesner, Heyne, Ernesti, Schütz u. Wolf.)

Jetzt hob zu Anfange des 18. Jahrhunderts der Philanthropinismus sein Haupt. Der Schöpfer dieser Pädagogik war Jean Jacques Rousseau in Frankreich. (R. geb. 1712. † 1778.) S. pädag. Real-Encycl. unter dem Namen „Rousseau" und von Raumer's Geschichte u. s. w. Bd. 2. S. 170 ff. — Ihm war John Locke in England vorangegangen (L. geb. 1632. † 1704.) S. pädag. Real-Encycl. unter dem Art. „Locke" u. S. 633 ff.; auch v. Raumer Geschichte u. s. w. S. 112 f. Von Locke und Rousseau angeregt, aber weder so besonnen wie jener, noch so geistvoll wie dieser, dabei unruhig und veränderlich, trat in Deutschland Joh. Bernhard Basedow. (geb. 1723. † 1790.) auf und machte großes Aufsehen, besonders durch die Stiftung des Philanthropinums in Dessau (1774). Ihm kam das Bedürfniß entgegen und tüchtigere Männer z. B. Campe, Salzmann, Iselin, Olivier, Wolke halfen und folgten ihm nach. Hauptsätze der philanthropinistischen Schule waren: Die Verstandescultur ist die Hauptsache und die Realien sind die wichtigsten Unterrichtsgegenstände. Alles Lernen muß vom Anschaulichen ausgehen und möglichst leicht gemacht werden. Brauchbarkeit für das Leben und Bildung für alle Stände der Menschengesellschaft (daher Philanthropinismus). S. Dr. Hergang's Handb. der pädag. Liter. S. 17 f. — von Raumer Gesch. Bd. 2 S. 242 ff. und in der pädag. Real-Encycl. den Art.: Philanthropie u. s. w. und den Namen „Basedow." — In Bandlins Schrift: „Pestalozzi, seine Zeit, seine Schicksale und sein Wirken", findet sich eine interessante Gegeneinanderhaltung Basedow's und Pestalozzi's, so wie in derselben Schrift (Abth. 6.) die Erziehungsgrundsätze des Humanismus und Philanthropinismus unter sich und mit denen Pestalozzi's verglichen werden. Unter den Instituten, welche nach dem Vorbilde des Philanthropinums zu Dessau entstanden, zeichnete sich das von Salzmann (geb. 1744 † 1811.) in Schnepfenthal errichtete am Meisten aus. Dasselbe hat herrliche Früchte getragen und trägt sie noch heute fort unter der Leitung seines würdigen Sohnes. S. die im Jahr 1844 erschienene Beschreibung desselben. Wenn auch aus den genannten Instituten für die niederen Volksschulen kein besonderer Gewinn hervorging, so erhielten sie doch wenigstens durch wackre Pädagogen dieser Schule bessere Schulschriften, Methoden u. dgl. m., so wie auf der andern Seite die gelehrten Schulen jetzt auch die Realien in den Kreis ihrer Lehrobjecte aufnahmen.

Um die Verbesserung des Landschulwesens erwarb sich der Domherr von Rochow auf Rekane in der Mark (geb. 1734 † 1805.) das meiste Verdienst. (S. dessen Biographie in der pädag. Real-Encycl.) Er entwarf für das Landvolk ein eigenes Schulbuch, richtete Schulen auf seinen Gütern ein, die bald Musterschulen wurden und ein allgemeines Interesse für Verbesserung der Volksschule erregten. Aufmerksam durch sie gemacht, errichteten die Regierungen für Volksschullehrer Bildungsanstalten, Armen-, Sonntags- und andere Schulen für die dürftigen und verwahrlosten Volksclassen.

Doch die bisherigen Systeme der Pädagogik wurden jetzt durch den in der Schweiz hervortretenden edlen Pestalozzi (geb. 1746 † 1827.) in den Hintergrund gedrängt, den Jean Paul den stärkenden Rousseau des Volks nannte. Ein Zögling der Natur, entwickelte er in sich selbst eine, wie er meinte, bisher ganz versäumte Methode des Unterrichts, von deren rechter Anwendung er für intellectuelle und moralische Bildung der künftigen Generation einzig große Wirkungen erwartete, und deren Hauptidee er durch naturgemäße Entwickelung der geistigen Anlage und Kraft bezeichnete. Die Resultate seines langen, stillen Forschens legte er in der bekannten Schrift nieder: „Wie Gertrud ihre Kinder lehrt" u. s. w. S. eine detaillirte Angabe seiner Schriften in Hergang's Hdb. der pädag. Literatur S. 20 ff. ferner die pädag. Real-Encycl. S. 634 und im Artikel „Pestalozzi"; auch v. Raumer Bd. II. S. 287 ff.

*) S. v. Raumer „Geschichte der Pädagogik." 1. Th. S. 329 ff. Franz Baco u. Montaigne u. ebendaselbst Comenius. 2. Th. S. 46, auch pädag. Real-Encycl. unter „Comenius" u. S. 632. Der dreißigjährige Krieg. 2. Th. der „Geschichte" u. s. w. S. 43 f.

Noch verweisen wir hier auf eine neulich von Diesterweg verfaßte und zur Vorfeier des Pestalozzischen Geburtstages (er ward nämlich am 12. Januar 1746, nicht 1745 geboren.) in Berlin erschienene Schrift: „Heinrich Pestalozzi. Ein Wort über ihn und seine unsterblichen Verdienste für die Kinder und deren Eltern zu dem ersten Säcularfeste seiner Geburt. Von einem seiner dankbaren Verehrer. Berlin, 1845." Der Inhalt dieses lehrreichen Schriftchens besteht in folgenden drei Stücken: 1) Wie waren die Schulen vor Pestalozzi beschaffen? 2) Wie sind sie durch ihn und nach ihm geworden, d. h. wie sind sie jetzt? 3) Wie lebte und wirkte Pestalozzi?

Unter solchen Vorgängen ist allmählich ein neues Leben und eine erhöhete Wirksamkeit für allgemeine Menschen- und Berufsbildung erwacht. Neben den Hochschulen und Gymnasien sind besondere Real- oder Mittelschulen (höhere Bürgerschulen, Gewerbsschulen) für Söhne des höheren Bürgerstandes, Militair-, Forst- und Handlungs-Institute entstanden. Auch dem niedern Volksschulwesen wendete man seine Aufmerksamkeit und Theilnahme zu, indem man immer mehr und mehr zu der Einsicht gelangte, daß in diesem der Hauptgrundstein zum Gebäude der Volkswohlfahrt gelegt werden müsse. Durch besondere Gesetze suchte man denselben eine organische Verfassung zu geben, durch Schullehrerseminarien tüchtige Lehrer zu bilden und die Pädagogik zu einer Wissenschaft zu erheben. In dieser letzteren Rücksicht verdient vor andern der wackre Beneke genannt zu werden. S. Dessen Erziehungs- und Unterrichtslehre. 2 Bde. 2. Aufl. 1842. Wir verweisen hier zugleich auf Dreßler's „Beiträge zu einer bessern Gestaltung der Psychologie und Pädagogik". Budissin, 1840 und auf Freimuth's „neueste Gegensätze in der Pädagogik" u. s. w. Budissin, 1844. Doch dürfen wir dabei die theuern Namen — Niemeyer, Denzel, Schwarz, Stephani, Graser, Herbart, Diesterweg, Harnisch und vieler anderer nicht vergessen.

Es ist nicht zu verkennen, daß besonders seit dem Jahre 1830 ein neuer Geist durch die Volksschule hindurchzuwehen begonnen hat. Man strebt darnach, den zu sehr zersplitterten und zersplitternden Unterricht mehr zu vereinfachen und zu concentriren, statt leerer formaler Uebungen das Denken über die in den Kreis der Jugend fallenden Verhältnisse des Lebens zu befördern,*) an die Stelle künstlicher Methoden ein Unterrichtsverfahren zu setzen, das der schlichten Denkart und den einfachen Bedürfnissen des Volkes mehr entspricht, vor Allem aber aus den Schulen jene falsche Aufklärerei in religiösen Dingen, jene Verachtung des positiven Christenthums zu entfernen.

Eine dankenswerthe Erscheinung auf dem Gebiete des Volksschulwesens ist in den zwei letzten Jahrzehnden die wechselseitige Schuleinrichtung geworden. Eine Tochter des durch Bell und Lancaster (gest. am 24. October 1838; s. auch den Artikel „Bell und Lancaster" in der pädag. Real-Encycl.) ausgebildeten sogenannten gegenseitigen Unterrichts, unterscheidet sie sich von diesem doch wesentlich dadurch, daß sie den eigentlichen Unterricht ohne Ausnahme dem Lehrer, und nur die Uebung in dem bereits zur Erkenntniß der Schüler Gekommenen den sogenannten Monitoren oder Gehilfen des Lehrers zuweist. In Dänemark, namentlich in den Herzogthümern Schleswig und Holstein ausgebildet und in eine bestimmte Form gebracht, hat diese Schuleinrichtung seit 1822, besonders aber seit 1831 in Deutschland viele Freunde und, wenigstens dem Wesentlichen nach, in viele Schulen Eingang gefunden, während in England, Frankreich, Italien, einem Theile der Schweiz und in den meisten americanischen Staaten der eigentliche gegenseitige Unterricht, wenn auch mit abnehmendem Eifer, gepflegt wurde. Durch die 1836 vom Dir. Diesterweg erneuerten Streitigkeiten über diese Schuleinrichtung scheint sich herausgestellt zu haben, daß die Idee der wechselseitigen Schuleinrichtung richtig, daß es aber bei unserm Zustande des Unterrichts bedenklich ist, die bestimmten Formen, worein man in Eckernförde und anderwärts diese Idee gegossen hat, als allein heilbringend, unverändert den Schulen und Lehrern aufzudringen. Neuerlich hat sie jedoch der scharfsinnige Prof. Dr. Beneke gegen seinen Freund Diesterweg in besondern Schutz genommen und ihren mannigfaltigen Nutzen darzulegen sich bemüht. S. „Erziehungs- und Unterrichtslehre" 2. Bd. S. 134 ff.

Die würdige Stellung des deutschen Volksschullehrerstandes hat sich besonders in dem letzten Jahrzehend bedeutend verbessert und befestigt. Hierzu hat namentlich das in ihm erwachte Streben nach Fortbildung, das in Lehrervereinen und Lehrerconferenzen immer neue Nahrung findet, wesentlich beigetragen. — Nicht ganz ohne Einfluß auf die Wirklichkeit sind die über die äußere Stellung der Volksschule geführten Streitigkeiten geblieben. S. (Melde's) „Deutschlands gesammtes Volksschulwesen nach seiner nothwendigen Reformation und seinem künftigen Verhältnisse, zum Staate, zur Kirche und zum Leben. Von einem sächsischen Schulmanne. Bautzen, bei Schlüssel. 1843" und Dobschall's J. G. „die Inspection der Volksschule im Sinne der wahren Pädagogik, nebst einem Anhange, betreffend die sogenannte Emancipation der Volksschule." 8. Liegnitz, Kuhlmey. 1843. — und besonders Kirsch (Oberpfarrer zu Königsbrück in Sachsen) „Die Aufsicht des Geistlichen über die Volksschule." Lpz., Reclam. 1840.

Zwar ist von einer wirklichen Trennung der Schule von der Kirche, oder von einer sogenannten Emancipation der Schule jetzt weniger die Rede, da auch die theoretische Ansicht sich mehr und mehr zu Gunsten einer innigen Verbindung beider ausspricht, aber die Verhältnisse des Lehrerstandes zu den Geistlichen haben sich würdiger gestaltet, und man ist überall zu der Ansicht gekommen, daß zur Verwaltung des Schulwesens auch solche Männer berufen werden müssen, welche dasselbe nicht blos nothdürftig durch Bücher, sondern durch ernstere pädag. Studien und durch eigene

*) Wir können uns nicht enthalten, hier zwei jüngst erschienene interessante kurze Abhandlungen zu nennen, welche über dergl. Punkte belehrend sprechen:

a) Dr. Stoy: Schule u. Leben. Erste pädagogische Bekenntnisse. Jena, Frommann. 1844. b) Vorschlag zu einer Schul-Diätetik. Eine Preisaufgabe. S. Prof. Kalisch: Zur Pädagogik. Beiträge in zwanglosen Heften. 1. Hft. S. 32 ff. 1844.

Es ist keine Lorinserische Diätetik, welche hier gegeben wird, vielmehr eine Prüfung der geistigen Nahrungsstoffe.

Praxis und Erfahrung genauer nach seinen wahren Bedürfnissen kennen.

Die einzelnen Staaten Deutschlands theilen sich in Bezug auf die Volksschulverbesserung in drei Classen. Die der ersten Classe hatten schon vor 1830 im Wesentlichen ihre Schulreform beendigt und sind seitdem langsamer vorgeschritten. Hierher gehört namentlich Preußen, Anhalt, Braunschweig, Nassau, Lippe-Detmold, Würtemberg, Baiern, das Großherzogthum Hessen (wo aber im Jahre 1833 eine verbesserte Schulordnung zu Stande kam), Sachsen-Weimar und Holstein. Die in die zweite Classe gehörenden Staaten wurden vorzüglich durch politische Bewegungen zu Schulverbesserungen veranlaßt und schritten seitdem raschen Schrittes vorwärts. Es sind hierher vorzüglich zu rechnen: das Königreich Sachsen, (S. „Das neue Volksschulengesetz von 1835, erläutert vom Geh. K.-R. und Ritter Dr. Schulze in Dresden.), Sachsen-Meinigen, Kurhessen, Baden und die beiden Hohenzollern. Die dritte Classe endlich machen die Staaten aus, in welchen bisher gar keine oder nur geringe zeitgemäße Bewegung im Schulwesen sichtbar geworden ist, namentlich Oesterreich (S. pädag. Real-Encycl. unter dem Artikel: Oesterreichs Schulwesen.), Hannover, Mecklenburg, Oldenburg, Sachsen-Coburg-Gotha, die reußischen und schwarzburgischen Fürstenthümer. Es fehlt in diesen Staaten an sehr Vielem, was das Schulwesen höher stellen könnte, besonders an einer angemessenen Besoldung der Schullehrer, worin auch die vorgenannten ersten beiden Staaten-Classen noch höher steigen müssen.

Nicht minder als die allgemeinen Volksschulen sind auch die, besonderen Zwecken dienenden niedern Unterrichtsanstalten in den letzten Jahren gefördert worden, namentlich die Armenschulen, die Kleinkinderbewahranstalten, die Erziehungsanstalten für verwahrloste Kinder, die Sonntagsschulen, die Fortbildungs- und Nachhilfsschulen. Besondere Aufmerksamkeit hat man der Bildung der unglücklichen viersinnigen Kinder gewidmet, und auch hier steht Deutschland voran. Man hat an vielen Orten Blinden- und Taubstummeninstitute errichtet und viele Volksschullehrer befähigt, außerhalb der geschlossenen Institute, in den gewöhnlichen Volksschulen Taubstumme zu unterrichten.*) Hoffentlich wird das schuleifrige Deutschland nicht ruhen in seiner Wirksamkeit!

Wer über die hier in möglichster Kürze entwickelte Geschichte des deutschen Volksschulwesens mehr lesen will, der suche es in

Joh. Dan. Schulze Literaturgeschichte der sämmtlichen Schulen u. Bildungsanstalten im deutschen Reiche. 2 Bde. Lpz. 1834. Fr. H. Christian Schwarz Geschichte d. Erziehung, als erster Bd. seiner Erziehungslehre in 2 Abtheil. Aufl. 2. Lpz. 1829. Derf., die Schulen. Die verschiedenen Arten d. Schulen. u. s. w. Lpz. 1832. Ruhkopf Geschichte d. Schul- u. Erziehungswesens in Deutschland seit d. Einführ. d. Christenthums. Th. 1. Bremen, 1793. Kochs Pädagogik u. Katechetik. Marburg, 1832. Im 4. Buche dieses Werkes ist eine Geschichte des Schulwesens enthalten, d. besonders f. d. Zeit d. Mittelalters manche neue Ansichten darbietet.

(H. A. Niemeyers) Ueberblick d. allgem. Geschichte d. Erziehung u. d. Unterrichts bis auf d. neuesten Zeiten. Das ist d. 3. Theil d. bekannten „Grundf. d. Erzieh. u. d. Unterr." nach d. letzten, vom Sohne in Halle erweiterten Auflage.

(Joh. Dittrich, Vicariatsrath u. k. sächs. kath. Hofprediger.) Beiträge z. Geschichte der christl. Volksschulen, insbes. im Königreiche Böhmen. Ein Aufs. im „Jahrb. f. Lehrer, Eltern u. Erzieher v. Jakfch." Jahrg. 1845. S. 76 ff. 1. Abth.

Schule — ihr Verhältniß zum Staate und zur Kirche s. Aufsicht über die Schule u. s. w.

Schulbehörden s. Ebendaselbst.

Schulbericht. Was bei dem Worte „Schulbericht" zu denken sei, giebt nicht nur das Wort selbst deutlich an, sondern auch das folgende Schema. Einen solchen Bericht hat vierteljährlich oder auch halbjährlich jeder Classenlehrer (aber auch Nebenlehrer) dem Director oder Schulinspector einzureichen, damit dieser über den Stand der Classen zu einer genauern Kenntniß komme, als er sie sich durch einzelne Besuche derselben verschaffen kann. Das Besondere kann bei den Lehrer-Conferenzen zur Sprache genommen und ein Gegenstand weiterer Erörterungen und resp. Vorträge an die Schulbehörde werden. Es liegt viel Ersprießliches in solcher Einrichtung. Schema des Schulberichts.

I. Unterrichts-Gegenstände.

a) In dem ersten Berichte bei Gegenständen, wo sichs thun läßt, wird eine summarische Uebersicht des Unterrichtsganges und der demselben zum Grunde liegenden Principien gegeben.

b) Im folgenden Berichte — eine kurze Aufstellung der zurückgelegten Stadien des Unterrichts-Cursus nach den in jeder Classe von dem Lehrer besorgten Lectionen; desgl. eine Angabe der etwa nothwendig gefundenen Abänderungen zu Verbesserung des von einem Lehrer zuerst aufgestellten Lehrganges.

c) Bemerkungen der aufgefundenen Hindernisse und Schwierigkeiten im Gedeihen des Unterrichts einer Classe.

d) Bezeichnung derjenigen Schüler, welche in jeder Classe die größten und die geringsten Fortschritte in den Unterrichtsgegenständen machen.

II. Disciplinar-Gegenstände.

a) Bezeichnung des allgemeinen resp. Classencharacters und der im Laufe der Zeit etwa vorgefallenen Strafen.

b) Angabe der im guten wie im schlechten Betragen sich vorzüglich auszeichnenden Schüler.

c) Ein genaues Verzeichniß der vorgefallenen Schulversäumnisse.

III. Bemerkungen, Vorschläge und Wünsche zur Verbesserung und Abstellung unstatthafter Vorfälle.

Schulbesuch s. Schulversäumnisse.

Schulbibel — Schullehrerbibeln. Zu diesem Artikel, der unter „Bibel" verhandelt ist, folgender Nachtrag:

So eben erscheint eine vom Superintendent Dr. G. Euf. Fischer bearbeitete neue Schullehrerbibel, von welcher das erste Heft des N. T. vor uns liegt. (Eisleben 1844). Sie will die Mängel der Dinter'schen Schullehrerbibel verbessern; aber schon die bisherige Probe giebt zu erkennen, daß Dr. Fischer von den Schullehrern unsrer Zeit eine sehr geringe Meinung hat und die Bedürfnisse derselben weit weniger kennt, als Dinter zu seiner Zeit. Denn heißt's nicht in der That dem Lehrer sehr wenig zutrauen, wenn man ihm, nach Art des alten Hübner, am Schlusse

*) S. d. Artikel „Specialschulen — Nothschulen" in Beneke's Erziehungs- u. Unterrichtslehre 2. Bds. S. 596 ff.

jedes Abschnittes die Fragen vorschreibt, die dem Kinde vorzulegen sind? —

Zu gleicher Zeit wird eine Schulbibel (Neustadt an d. O., 1844) aus der Feder des ebenfalls in der Schriftstellerwelt rühmlich bekannten Pfarrers Dr. J. F. Th. Wohlfarth zu Kirchhasel bei Rudolstadt angekündigt. Diese Schulbibel wird das A. T. im Auszuge, das N. T. aber vollständig mit Luther's Text und entsprechenden Anmerkungen geben. Das Unternehmen ist gewiß zeitgemäß und läßt nach der davon veröffentlichten Probe nur Gutes erwarten.

Wie verlautet, befindet sich noch eine dritte für die Lehrer und Schüler bearbeitete Bibelausgabe von M. F. A. Unger, Pfarrer in Grünstädtel, unter der Presse. Eine Probe davon ist uns noch nicht zu Gesicht gekommen; doch hat sich der Verf. schon durch sein „Wort und Leben unsers Herrn" (Leipzig, 1841) einen guten Namen gemacht.

Eine „vorläufige Ankündigung der ersten (?) deutschen allgemeinen Haus- und Schulbibel" kommt uns in der A. S.-Z. 1844. Nr. 100 vor Augen.

Für Bibelerklärung verdient gewiß die jetzt erscheinende: „Methodik des Bibellesens und der Bibelkunde, von A. Ludewig" — von allen Lehrern beachtet zu werden. (Die erste Lieferung dieser Schrift ist bei Holle in Wolfenbüttel, Mai 1844, erschienen).

Schul- und Lehrbücher. Ein Nachtrag zu dem Artikel „Lehrmittel, Lesebücher" S. 192 Bd. II.

Nach der preuß. A. Z. hat der Minister der geistl., Unterrichts- und Medicinal-Angelegenheiten über die Wahl der Schul- und Lehrbücher für die Elementar- und Bürgerschulen Folgendes festgesetzt:

1) „Für die Zukunft soll kein Schulbuch in die Schulen eingeführt werden, welches nicht dem Bedürfnisse der Schule, für welche es angeschafft werden soll, entspricht, und von dem königl. Provinzial-Schulcollegium nicht als zweckmäßig anerkannt ist.

2) Die Zahl der Bücher, welche sich die Kinder in den Elementar-Land- und Stadtschulen anzuschaffen haben, ist möglichst zu beschränken. Eine angemessene Fibel, ein Katechismus, eine biblische Geschichte (Bibel und Gesangbuch für die Evangelischen), für die zum Lesen gebrachten Schüler ein Lesebuch, welches in geeigneter Darstellung das Wissenswürdigste aus der Naturkunde, Erdbeschreibung und Geschichte enthält, eine Sammlung von Aufgaben zum Rechnen sind für den Gebrauch der Schulkinder genügend. In den oberen Classen allgemeiner Stadtschulen ist nach Befinden der Umstände noch ein angemessener Leitfaden für den Sprachunterricht und die Geographie zuzulassen.

3) Es ist den Schulinspectoren zur besonderen Pflicht zu machen, bei der Leitung der Schullehrer-Bibliotheken und Lesevereine darauf zu sehen, daß nur das Beste den Lehrern zu ihrer weiteren Ausbildung geboten und der planlosen und verderblichen Vielleserei vorgebeugt werde. Die Schulinspectoren werden auch von den Büchern, welche die Lehrer schon besitzen und zu ihrer Belehrung gebrauchen, Kenntniß nehmen und als wohlwollende und freundliche Rathgeber das Vorzüglichere zur Benutzung anempfehlen und vor dem weniger Brauchbaren und Verfehlten belehrend warnen.

4) Auch haben die Schulinspectoren dahin zu wirken, daß die Lehrer in angemessener Weise vermocht werden, statt des Gebrauchs der Dinter'schen Schullehrerbibel, gediegenerer Arbeiten sich zu bedienen." —

Schulcommission. Schulcommissionen gehören zu den Aufsichtsbehörden des Schulwesens, doch sind Gesetzgeber und Pädagogen im Gebrauche dieses Ausdruckes nicht überall einstimmig: denn sowohl Ober- als auch Mittel-, ja selbst Unterbehörden werden mit dem Worte „Schulcommissionen" bezeichnet. In Oesterreich z. B. heißt diejenige Behörde, unter deren Aufsicht und Leitung das ganze Unterrichtswesen steht: Studien-Hof-Commission. Dagegen versteht man im Großherzogthume Hessen unter Schulcommissionen nur die Bezirksschulinspectionen. Auch in einigen Cantonen der Schweiz werden die Bezirksschulinspectoren „Schulcommissarien" genannt, wiewohl im Canton Appenzell die Oberbehörde den Titel einer Schulcommission führt. — In Würtemberg besteht eine besondere Oberaufsichtsbehörde für die Taubstummen- und Blinden-Unterrichtsanstalt unter dem Titel „königl. Commission für die Erziehungshäuser." — Anderwärts wird die Bezeichnung Commission sogar den Localschulinspectionen beigelegt; so z. B. vom Rentamtmann Preusker. (Jugendbild. IV. S. 24 f.) Hier und da nennt man die städtischen Localschulbehörden Commissionen, (in Preußen „Deputationen,") während man dem Schulvorstande auf Dörfern jene Bezeichnung nicht beilegt.

In Baiern kommen Schulcommissionen nur in größern Städten vor, deren Umfang die Eintheilung in mehre Stadt-Bezirks-Inspectionen nöthig macht. In solchen Städten bildet sich jede einzelne Bezirks-Inspection aus 1) dem Bezirkspfarrer oder einem andern Inspector und 2) einem Magistratsrathe als ordenttlichen Mitgliedern, wozu vom Magistrate noch 3) ein bis drei Bezirksvorsteher als außerordentliche Mitglieder der genannten Stadt-Bezirks-Inspectionen machen unter dem Vorsitze eines Bürgermeisters die Gesammt-Schulcommission aus.

Man vgl. den Art. „Aufsicht über die Volksschule." K—sch.

Schulconferenzen s. Conferenzen der Lehrer.

Schuldirector s. Director.

Schuldisciplin (Disciplina, Unterricht, Methode, Zucht). Dieser Zweig der Schulpädagogik hat eine verschiedene Bearbeitung, selbst noch in der neuesten Zeit, gefunden. Die Ursache hiervon liegt in den verschiedenen Ansichten, die man von ihm genommen hat. Die Einen betrachten ihn mehr als Beiwerk und Nebensache, die Andern als wesentliche Hauptsache. Jene dachten dabei an eine Summe disciplinarischer Mittel, um in der Schule eine äußere Zucht und Ordnung zu erhalten, diese zunächst an den Unterricht. Die letztern haben ohne Zweifel die wahre, richtige Ansicht. Zu ihr bekennt sich unter Andern der Verf. der kleinen Schrift: „Ueber Schuldisciplin. Ideen und Vorschläge, besonders für Lehrer an allgem. Stadtschulanstalten" u. s. w. (Leipzig, bei Barth. 1819), und Diesterweg im „Wegweiser" u. s. w. (1. Hft. 3. Aufl.) und in einem sehr belehrenden Aufsatze „Ueber Schuldisciplin und ihr Verhältniß zum Unterricht," den er in den rheinl. Bl. (29. Bds. d. neuen Folge 3. Hft. 1844) bei der Gelegenheit mittheilt, da er das weiter unten zu nennende

Dobschall'sche Werk über Schuldisciplin würdigt. Wir werden unsern Lesern aus diesem Aufsatze Manches mittheilen.

Daß in der frühesten Jugend die Erziehung vorzugsweise, ja fast ausschließlich ein Werk der Gewöhnung, der Sitte und des Beispiels ist, bestreitet Niemand. Ein kleines Kind kann nicht durch Gedanken, es muß durch die unmittelbare Macht persönlicher Einflüsse geregelt und erzogen werden. Kein namhafter Erzieher hat darum jemals die Macht der unmittelbaren Erziehung durch Gewöhnung in dem ersten Stadium des Lebens geleugnet, ja Niemand verkennt diese Macht in dem darauf folgenden Stadium für das ganze Leben. Wird daher am Anfange der zweiten Lebensperiode das Kind der Schule übergeben, so ist auch hier der Einfluß, den sie auf seine äußere und innere Gesittung durch die in ihr herrschende Ordnung und Verfassung, überhaupt durch den in ihr herrschenden Geist und die Macht des Beispiels ausübt, von ernster Bedeutung. Man muß weiter gehen und behaupten, daß ohne dieses Beispiel von Seiten des Lehrers und der Schüler alles Andere gar wenig bedeutet und wirkt. Aber da der Character und die Persönlichkeit des Lehrers überall als die erste Quelle des rechten Schulgeistes von Allen angesehen wird, so fragt es sich, welches der Hauptfactor ist, den er, der nun einmal ist, wie er ist, in Anwendung bringt, um die gesammten Zwecke der Schule, die sich durch das eine Wort Bildung ausdrücken lassen, zu erreichen; speciell: ob es eine Summe von disciplinarischen Mitteln oder ob es der Unterricht ist? Dieses ist der Kern der Frage, und hier liegt die Verschiedenheit der Ansicht und Auffassung.

Aus der allgemeinen Cultur der Menschheit und aus der Geschichte der Erziehung erfährt man, daß man es in früheren Zeiten mit jener ersten Ansicht gehalten hat. Auch die Schulerziehung war fast ausschließlich ein Werk der Uebung und Gewöhnung. Nebenher ging das Erlernen gewisser Kenntnissel, die man dem Wortlaute nach dem Gedächtniß einpflanzte, und die Uebung in äußeren Fertigkeiten. Durch den Unterricht zu erziehen, d. h. die Belehrung so einrichten, daß sie die Kräfte des Kindes naturgemäß entwickelte, übte und stärkte, und es darauf anzulegen, daß das Kind sein Verhalten durch klare Vorstellungen und Gedanken bestimmen möge, daran dachte man wenig oder gar nicht; man konnte auch, zumal in der Volksschule, nicht eher daran denken, bis man die rational formale Kraft des Unterrichts, unter welcher wir hier nicht nur die methodische Behandlung der Unterrichtsgegenstände, sondern auch den Einfluß des denkend begriffenen, in die Ueberzeugung aufgenommenen Inhaltes verstehen, kennen gelernt hatte, was bekanntlich erst im 18. Jahrhunderte und nicht einmal allgemein der Fall war.

Diesterweg nennt in dem vorangezeigten Aufsatze die letztere Auffassung der Dinge die protestantische, und die erstere die katholische. Diese Benennung finden wir recht passend. Der consequente Katholik hat eine ganz andere Lebensauffassung, als der consequente Protestant. Nach jener ruht das Heil des Lebens, folglich der Erziehung, in der Unterwerfung des eigenen Wesens unter die Macht der Autorität: der Glaube an die Wahrheit und Macht Anderer, der Kirche u. s. w. ist der Hauptfactor der Lebensbestimmung; der Protestant dagegen strebt nach eigener Ueberzeugung, er macht die Rechte der Subjectivität geltend, er will nur dem, woran er sich nach Vernunftgründen überzeugt hat, Folge leisten. Nur das protestantische Princip konnte die neuere Unterrichtsweise gebären. Der consequente protestantische Lehrer hat den Hauptwerth seiner schulischen Wirksamkeit in den Unterricht, in die Macht des Einflusses durch Unterricht, nicht in Anderes, was neben und außer demselben bestehen kann, nicht in die Disciplinar-Verfassung, insofern darunter Einrichtungen und Maßregeln verstanden werden, welche vom Unterrichte oder der Belehrung unabhängig sind, zu legen. Diese Auffassung der Sache bezeichnet auch sehr treffend der Name Lehrer. Der Schulhalter oder Schulmeister im Geiste der neuern Zeit ist Lehrer, ganz Lehrer, nichts als Lehrer. In einer Schule, wo der rechte Lehrergeist waltet, ist Doctrin das Eine und Alles, die Disciplin eine Folge derselben, folglich in Betreff der Erziehung nicht von primitivem, sondern von secondärem Range, weil abhängig von jener.

In dem Unterrichte, dies ist die Ueberzeugung eines echt protestantischen Lehrers — liegt nicht nur eine intellectuelle, sondern eine sittliche Kraft, und zwar in jedem wahren Unterrichte, in jedem recht behandelten Unterrichtsgegenstande. Es ist daher sehr einseitig und schief geurtheilt, wenn man, wie es besonders sonst geschah, nur dem Religionsunterrichte eine solche Kraft beilegen will; nein, jeder rechte Unterricht liefert seinen Beitrag zur wahren Menschenbildung, jeder Unterricht hat diesen Beruf, diese Bestimmung. Jedem wahren Unterrichte wohnt eine sittliche, eine characterbildende Kraft bei; und die dadurch erregte Veredelung erstreckt sich nach allen Seiten hin: Der Körper nimmt eine edlere Haltung an, die Gesichtsbildung wird reiner und feiner, der Sinn für das Wahre, Schöne und Gute entwickelt sich, es erscheinen die Früchte der humanen Bildung.

Zu keiner Zeit hat man diese umfassende Wahrheit so tief erkannt und so practisch nachgewiesen als seit Pestalozzi. Und wenn auch bisher von hundert Schullehrern die ebengenannten Früchte des Unterrichts, die Bildung der sittlichen Kraft, die Bildung zur Humanität, erzielt wurden, eben so viele Lehrer sind in das Wesen und den Geist des wahren Unterrichts noch nicht eingedrungen und sehen die Schuldisciplin noch nicht höher an, als für eine Summe von Veranstaltungen und Mitteln zur Aufrechthaltung der Ordnung unter den zusammenlebenden Schülern. Von dieser Ansicht gehen selbst noch immer sehr tüchtige Pädagogiker unserer Zeit aus. Wir verweisen hier vor Andern auf Harnisch (s. Dessen Handb. f. das deutsche Volksschulwesen. 3. Aufl. Breslau, Graß, Barth u. Comp. 1839. S. 294 ff.), auf Curtmann (s. Lehrb. d. Erzieh. u. d. Unterr. von J. H. C. Schwarz, neu bearb. von Curtmann 2. Th. S. 243 ff.), und selbst Dobschall ist nicht frei von solcher Ansicht.

Der Lehrer Grube hat es in letzter Zeit namentlich vom Rechenunterrichte nachgewiesen, wie derselbe, indem er intensiv wirke, auch in sittlicher Kraft wirke. S. Dess. Leitfaden f. d. Rechnen in d. Elementarschule u. s. w. Ein pädagogischer Versuch zur Lösung der Frage: Wie wirkt der Unterricht sittliche Bildung?

Berlin, Enslin. 1842. — Wohl wird Keiner, der das wahre Wesen des Unterrichts ergriffen hat, leugnen, daß dasselbe auch von andern Unterrichtsgegenständen, auch vom Unterrichte in der Weltkunde, in dem Zeichnen, in der Kalligraphie gelte.

„In jedem wahren Unterrichte, sagt Diesterweg am obenangeführten Orte, sind drei Factoren vereinigt: — die Kenntniß der Sache (des Objects), die Liebe zur Sache und zum Lernenden (Subject), die pädagogische Befähigung (die subjectiv-objective Methode). Diese Drei sind Eins, vereinigen sich in der Person des Lehrers zu einer harmonischen Einheit, welche auf den Lernenden übergeht und ihm dasselbe Dreifache aneignet: die Sache (die objective Wahrheit), die Liebe zu derselben, den Willen und die Kraft in ihrer Erstrebung und in ihrem Dienste, so daß sich in ihm Intelligenz, Gemüth und Wille durchdringen und den ganzen Menschen harmonisch ausbilden."

Halten wir die bisher dargestellten Ansichten über Schuldisciplin fest und nehmen sie für sittliche Unterweisung und Zucht überhaupt, so daß der eigentliche Unterricht in Hinsicht sowohl der Wahl der Gegenstände, als der Art und Weise ihrer Mittheilung, als Disciplin und Mittel zu derselben betrachtet wird, so dürften im Allgemeinen folgende Mittel zur Erreichung einer guten Disciplin als wirksam erscheinen:

1) Behandle jeden Gegenstand des Unterrichts als ein Erweckungsmittel der Selbstthätigkeit deines Schülers.
2) Flöße dem Zöglinge auf dem Wege des Unterrichts solche Gesinnungen ein, daß Hochachtung und Liebe für alles Wahre, Schöne und Gute ihm natürlich wird.
3) Triff in der Schule solche Einrichtungen und Anstalten, wodurch der Endzweck der Schule, die Erziehung oder Bildung des Schülers erreicht werden kann.

Als vorzügliche disciplinarische Verfügung dürfte ohne Zweifel die Verbindung der Unterrichtsgegenstände, als das Aeußere, und die Wahl und Behandlung des Stoffs, als das Innere, von jedem Lehrer anzusehen sein.

Eine gute Schule geht naturgemäß von den ersten Elementen der Kraft und des Wissens aus, und führt ihren Schüler nicht eher zur nächsten Stufe, als bis er sich auf der vorigen eine vollkommene Fertigkeit erworben hat. Schon die Natur dieses Bildungsganges macht es nothwendig, daß der erste Uebungsstoff aus dem Kinde selbst und aus seinen nächsten und sich allmählig erweiternden Umgebungen genommen werde, wodurch das Kind mit den Uebungen seines Vermögens, anzuschauen, zusammenzufassen, zu empfinden, zu reflectiren und sein Inneres durch Laute und Töne zu bezeichnen, sich zugleich eine Fertigkeit in der Formenbildung, in der Zahlenbehandlung, in der Größenbestimmung, in der Schreib- und Lesekunst, in der Muttersprache, in dem mündlichen und schriftlichen Vortrage des Beobachteten und Erkannten, im Gesange, und hinlängliche Vorkenntnisse seiner selbst, seines jugendlichen Lebens, der bürgerlichen Gesellschaft, der ihn umgebenden Gegenstände, der Geschichte seines Vaterlandes, der Erd- und Naturkunde erwirbt. Diese unentbehrlichen Kenntnisse und Geschicklichkeiten können und müssen sowohl an sich fortgeführt, als auch durch neue Gegenstände vermehrt werden, nach Maßgabe der reifenden und sich erweiternden Kraft, die einer mehrseitigen und höheren Cultur fähig und bedürftig ist. Doch ist die Vervielfältigung der Lehrgegenstände jeder Zeit zu vermeiden, insofern man, nach der gemeinen Methode, jeden in einzelnen Lehrstunden behandeln zu müssen meint. Theilt man aber nicht zu sehr nach den Wissenschaften oder Kenntnißarten ab, so wird eine gründliche und echt pädagogische Behandlung der Gegenstände dem Lehrling Bildung für alle besondern Zweige der (Wissenschaft und Kunst) Lehrgegenstände sein.

Zu viele Lectionen in ununterbrochener Folge hindern den ersten Zweck aller Disciplin, nämlich die Sammlung des Geistes, welche fern ist von aller Zerstreuung und alle Kraft aufbietet; daher muß jede gute Anstalt dieses große Hinderniß genau berücksichtigen. Ferner: für die ersten Stunden des Tages gehört das Ernstere, Schwere, weil die Kraft des Kindes da noch in lebendiger Thätigkeit ist; daher müssen die Unterrichtsgegenstände mit Rücksicht auf diese ausgemachte Wahrheit ihre Folge nehmen, wenn nicht ein gutes Mittel der Disciplin weniger sein soll. Da sodann jeder Gegenstand nicht Zweck an sich, sondern nur ein Mittel ist, die intellectuellen und sittlichen Kräfte zu der Fähigkeit zu erheben, sich überall selbst zu helfen und zu leiten, so wird eine wohlüberlegte (mit nichten aber gehäufte) Auswahl der Materialien, an welchen jene Fähigkeit geübt werden kann, höchst nöthig sein, und dem Lehrer liegt es ob, jeden Gegenstand des Unterrichts als ein Erweckungsmittel der Selbstthätigkeit des Schülers zu behandeln, und dahin zu arbeiten, daß der Schüler das ihm Vorgetragene, wenn auch nicht eben auf einmal so vollständig und so klar, doch aber nach eben der Ansicht und in eben dem Zusammenhange in sich producirt als der Lehrer es vor dem Vortrage producirt haben mußte.

Also eine gute Methode ist unstreitig das vorzüglichste Mittel zu einer guten Disciplin oder zur Bildung des Geistes und Herzens, des Wahrheits-, des Schönheits-, des Tugendsinnes. Eine gute, die Selbstthätigkeit der Zöglinge aufregende Methode ist zugleich eine gute Disciplin. Ein Lehrer, der noch nicht zu der Ueberzeugung gelangt ist, daß seine Methode auch zugleich eine gute Disciplin in seiner Schule herbeiführen müsse, gehört noch unter die ganz gewöhnlichen Schulmeister; denn er hat nur eine Manier, d. h. eine vielleicht von Andern abgesehene und sich, wie ein Affe, angeeignete Weise des Lehrens, nicht einmal sein eigene Manier, welche aus der Individualität oder besondern Bildung des Erziehers und aus seiner durch Beobachtung erlangten Kenntniß der Jugend von subjectiver Seite fließt, von objectiver hängt sie von dem Alter und der Individualität der Zöglinge ab. Ein Lehrer, welcher nur eine Manier hat, nicht aber eine Methode, eine gute Methode, hält nur Zucht durch streng gebietende oder verbietende Gesetze und durch den Stock. Eine gute Methode ist aber die, welche die Selbstthätigkeit der Zöglinge dergestalt aufregt, daß sie Sinne und Geist nur auf das richten, was ihnen durch den Lehrer vorgetragen, mitgetheilt, zur Aneignung und Uebung dargelegt wird. Dadurch werden die Schüler zugleich vor den gewöhnlichen Fehlern der Trägheit, der

Zerstreuungssucht und Unaufmerksamkeit, des Leichtsinnes, des Ungehorsames u. dgl. bewahrt, und durch das richtige Verhalten religiöser und moralischer Grundsätze zugleich erhoben, veredelt und geneigt gemacht, auch den besondern Einrichtungen und Anstalten zu folgen, welche in der Schule getroffen sind, um den Zögling oder Schüler auf naturgemäßem Wege zur Sittlichkeit zu erziehen. Ein guter Unterricht (Lehrgang, Lehrform, d. h. Methode und Inhalt) veredelt und bildet den ganzen Menschen. Er schärft die Sinne, übt die Glieder, streckt den Leib und weckt ihn zum Anstand, ruft die Aufmerksamkeit und Lernlust hervor, entwickelt das Denkvermögen, übt die Sprachkraft, nährt den Geist, durchdringt mit der Liebe zum Gegenstande und zur Wahrheit überhaupt, bewirkt die Hingabe an denselben, das Aufgehn in demselben, unterdrückt so die Keime des Egoismus u. s. w. Kurz, er zieht und bildet den natürlich-rohen Menschen zu einem wirklichen Menschen, und entläßt ihn aus der Schule als einen solchen, der mit dem inneren Drange erfüllt ist, seine Selbsterziehung und Bildung im Dienste der erkannten Wahrheit und der seiner Eigenthümlichkeit entsprechenden menschlichen Zwecke fortzusetzen.

Daß solche Ziele nicht der falsche oder Scheinunterricht erreicht, den Tausende, die sich ein Urtheil anmaßen, nur kennen, daß sie einzig durch den wahren, echten Unterricht erreicht werden können, versteht sich von selbst. So wenig es möglich ist, daß eine der Natur des Körpers zusagende Speise dem Munde nicht schmecke und den Leib nicht nähre, eben so wenig ist es möglich, daß ein der Natur des Geistes gemäßer Unterricht von ihm verworfen und geschmäht werden, sein inneres Wachsthum und Gedeihen nicht fördern sollte. Beides ist in gleichem Grade widersprechend in sich. So lehrt es auch überall die Erfahrung, natürlich nur da, wo der rechte Unterricht gefunden wird. Nirgend sind die Kinder fröhlicher, munterer, frischer, besser als hier. Woher dies? In dem Unterrichte selbst, d. h. in der Wahrheit, die er mittheilt, zu deren lebendiger Erfassung er anregt, oder deren selbstthätige Entwickelung er fördert, und in der der Natur des sich entwickelnden Geistes entsprechenden Form liegt die Kraft, welche den Menschen naturgemäß, d. h. von Innen heraus erzieht. Der Unterricht (Methode und Inhalt) ist demnach auch der beste Probierstein, an dem man die Echtheit eines Lehrers prüfen kann. *Der echte Lehrer trachtet nach dem Höhepuncte, seinem Einflusse als Lehrer im engen und strengen Sinne des Wortes eine solche innerliche Stärke zu geben, daß dadurch der Gebrauch anderer Disciplinarmittel überflüssig wird.*

Ueber die Stellung der Disciplin zur Methode des Unterrichts spricht sich Dobschall in seinen „Grundsätzen der Schuldisciplin" u. s. w. S. 155 S. 178 f. also aus:

„Die Bestimmung der Disciplin wurde in ihrem allgemeinsten Sinne dahin festgestellt, daß sie darauf hinarbeiten müsse, daß der pädagogische Zweck der Schule an jedem Kinde mit möglichster Sicherheit und in möglichst weitem Umfange erreicht werde. Wird diese Bestimmung in ihrer allgemeinsten Bedeutung aufgefaßt, so ist es einleuchtend, daß sich eine Anweisung zur Disciplin nicht allein darauf beschränken darf, wie das gesellige Leben der Kinder in der Schule zu ordnen, zu leiten und aufrecht zu erhalten ist, sondern auch angeben muß, wie die Methode des Unterrichts beschaffen sein soll, wenn der Unterricht nicht allein seinen nächstliegenden Zweck, die Mittheilung von Kenntnissen und die Ausbildung einzelner Geisteskräfte, sondern auch den höheren, die Beförderung sittlicher Lauterkeit in der Gesinnung und in den Handlungen der Kinder, erfüllen soll. Nimmt man die Bestimmung der Disciplin in ihrer höheren Bedeutung, so ist die Methode des Unterrichts ihr eingeordnet, und es verhält sich die letztere zu der ersteren wie ein Theil zum Ganzen; faßt man sie dagegen nur in Beziehung auf ihren nächsten Zweck, so sind beide einander nebengeordnet, und sie stehen zu einander im Verhältniß gegenseitiger Ergänzung. Bestimmter ausgesprochen: es verhält sich alsdann die Behandlung der Disciplin zur Methode des Unterrichts, wie sich die sittliche Bildung zur intellectuellen verhält. Bei dieser Gelegenheit ist jedoch zu bemerken, daß *der hier angenommene Unterschied zwischen sittlicher und intellectueller Bildung, genau genommen, eigentlich gar nicht existirt*, vorausgesetzt, daß beide von rechter Art sind, und daß diese Scheidung hier nur angenommen ist, damit es leichter sei, von der Sache eine deutliche Ansicht aufzustellen; denn *in der That gehören Intelligenz und Moralität in ihrer idealen Bedeutung so innig zu einander, daß sie sich in allen Puncten gegenseitig durchdringen.* Wenn wir dessenungeachtet überall Menschen begegnen, denen wir eine ausgezeichnete Geistesbildung zugestehen, und doch an ihnen sittliche Mängel nicht leugnen können, deren sich ein minder Gebildeter schämen würde, so ist dieses nur eine Täuschung; denen sittliche Mangelhaftigkeit kann nur neben verkehrter Geistesbildung und mit ihr zugleich bestehen, weil Eins durch das Andere begründet ist, und seine Vollendung erlangt hat. So kann z. B. die rechte Intelligenz niemals der Moralität nachtheilig werden, sondern sie muß dieselbe nothwendig in jedem einzelnen Falle befördern, weil sie beständig darnach trachtet, zu einer richtigen Weltanschauung zu gelangen, auf welcher ja die sittliche Haltung des Menschen vorzugsweise beruht. Wie auf der andern Seite die bereits gewonnene Sittlichkeit auf die Erhöhung der wahren Geistesbildung wirkt, kann man am Deutlichsten an jenen einzelnen Erscheinungen von sittlichbester Beschaffenheit aus den niedern Ständen erkennen, welche oft durch Mangel an Gelegenheit verhindert wurden, einen vollständigen Jugendunterricht zu empfangen, und bei wenigen Kenntnissen einen Grad von Bildung an den Tag legen, welcher Erstaunen und Verwunderung erregt. Das Christenthum giebt uns Aufschluß über die Ursache dieser Erscheinung, indem es die Fähigkeit, Gott zu schauen, von dem Besitz eines reinen Herzens abhängig macht (Matth. 5, 8.), was nichts anders heißen kann, als daß eine sittliche Gemüthsstimmung unsern Geist in eine Stellung versetzt, und ihn mit einem Lichte umgibt, in welcher wir und bei welchem wir das Wahre, Rechte und Gute, worauf unsre Gedanken bei sittlicher Gemüthsverfassung ohne dies so gern verweilen, in seiner höchsten Klarheit zu erkennen vermögen. Eine solche Bildung ist freilich etwas ganz Anderes, als eine Anhäufung von Bildungsstoffen, welche der Mensch durch Unterricht

und durch eigene Erfahrung in sich aufnimmt, und kann durch keinen Unterricht mitgetheilt werden, wenn keine Empfänglichkeit dafür vorhanden ist; allein sie muß dessenungeachtet als das höchste Ziel für den Erziehungsunterricht aufgestellt werden, gegen welches die Mittheilung materieller Kenntnisse, welche an und für sich immerhin wichtig sind, nur eine verschwindende Bedeutsamkeit hat."

Noch fügen wir hier bei, wie Dobschall den wahren Unterricht characterisirt; er spricht S. 190 unten:

„Das Wesen einer guten Unterrichtsmethode besteht im Allgemeinen darin, daß sie die in der Schule herrschende äußere Ordnung nicht verletzt, daß sie in der Mittheilung der Unterrichtsstoffe das rechte Maaß zu treffen weiß, daß sie diesen die fruchtbarste Seite abgewinnt, daß sie dieselben mit Gründlichkeit behandelt, daß sie die Kinder zu ernsthafter Thätigkeit anleitet, daß sie ihnen das Lerngeschäft erleichtert und sie dahin führt, sich demselben mit Lust und Freudigkeit hinzugeben, mit Einem Worte, daß sie im Stande ist, den Bildungsgang der Kinder zu leiten und zu beherrschen."

D. unterwirft auch die verschiedenen Unterrichtsgegenstände einer näheren Betrachtung, nicht nur, um ihren Einfluß auf die Bildung darzustellen, sondern auch und vorzüglich, um Bemerkungen über deren Behandlungsweise anzuknüpfen. — Aus Allem athmet ein echt pädagogischer Geist!

Nach den bisher aufgestellten Grundsätzen über Methode bleibt denn als Resultat; „das Ganze des Unterrichts und der Erziehung ist dergestalt in Harmonie zu bringen, daß man unterrichtend erzieht und erziehend unterrichtet. Der ist daher ein guter, eigentlicher Lehrer, der solches thut, und darnach ist ein Lehrer zu prüfen. Eine gute Schule aber ist diejenige, welcher man die Aufschrift geben kann: „Hier wird unterrichtend erzogen und erziehend unterrichtet." Leider! wird noch manches Jahrzehnd vergehen, ehe man solches nur von vielen Schulen wird rühmen können.

Die meisten Schulen unsrer Zeit stehen immer noch auf der niedern Stufe der Bildung, daß sie das, was man Schulzucht, Schulordnung nennt, vorzüglich durch Gesetze und durch Züchtigungsmittel handhaben, und sie wollen den Schüler allein durch Legalität zur Moralität führen. Der Artikel Strafen und Belohnungen gehört daher bei ihnen zur Tagesordnung. Möchten sie aber doch recht ernstlich bedenken, wie eine gute Doctrin das beste Mittel zu einer guten Disciplin ist, indem sie Fehler und Unordnungen verhütet und die Strafanstalten immer entbehrlicher macht. Und dahin hat der Lehrer durch den Geist, der in seiner Schule von ihm und seinem Unterrichte ausgeht, vorzüglich zu wirken. Es war daher in der gewöhnlichen Disciplin eine sehr wichtige Frage, welche einst der K.-R. und Ritter Dr. Stephani in seinem „Schulfreunde für die deutschen Bundesstaaten," (Bd. 5 S. 26) aufstellte und beantwortete: „Wer ist oft straffälliger, der Lehrer, welcher die Strafe ertheilt, oder der Schüler, welcher sie von ihm empfängt?" Ignatz Demeter in seinem „vollständigen Handbuche zur Bildung angehender Schullehrer" u. s. w. (1821) fällt im §. 127 folgendes Urtheil: „Es verräth einen schlechten Schulmann, der oft strafen muß. Offenbar liegt die Schuld an ihm selbst, weil er die Veranlassungen zu Bestrafungen nicht zu verhindern weiß." Hierbei erwähne ich noch, was der gemüthvolle Dr. Krummacher in seiner „christl. Volksschule" (1823) unter dem Artikel „Strafen und Belohnungen" S. 97 ff. sagt: „Alle körperlichen Züchtigungen gehören nicht in die Schule, sondern müssen daraus verbannt werden; aus keinem andern Grunde, als weil sie mit dem Wesen, der Würde und Bestimmung der Volksschule, als Vorhofe der Kirche, streiten und im Widerspruch stehen. Wo nicht gegessen noch getrunken wird, noch auch Speisen zur Belohnung gereicht werden, da dürfen auch keine Schläge oder körperliche Strafen Statt finden. So wie der Kirche nur das Schwert des Geistes, das Wort Gottes, als einzige Waffe zusteht, so soll auch in der Schule nur das Wort geltend gemacht werden. Wo es nicht zureicht, wie wenn etwa in eine junge Judasseele der Satan führe, so werde solcher, wie Judas, ausgeschieden, oder wenn körperliche Strafe nothwendig, so geschehe sie außer der Schule." |—

S. 101 ff. derselben Schrift sagt Krummacher: „Die Sünden und Vergehungen der Schulkinder sind hauptsächlich folgende: Trägheit, Unaufmerksamkeit, Leichtsinn, Unreinlichkeit, Ungehorsam und Widerspenstigkeit, Lüge und Diebereien. Die Keime aller dieser Unarten liegen in jedem Menschenherzen, dessen Dichten von Jugend auf böse ist, jedoch werden sie in einigen durch Gewöhnung, durch Fleisch und Blut, durch Verziehung und Verführung mehr genährt und gefördert, als in andern. Aber diese Teufel, wenn sie auch schon herangewachsen sind, werden nicht mit Gewalt ausgetrieben, sondern durch Wachen und Beten des Lehrers, wie des Kindes. Der Grund und Boden, worauf dieses Unkraut wächst, muß verändert, gereinigt, rajolt und umgegraben werden. Schimpfreden, Entehrungen, Schläge sind hier nicht Pflug, Egge und Spaten, sondern ganz andere Züchtigungen und Heilmittel, aus welchen die Liebe eben so hell hervorleuchtet, als der Ernst und die Geduld."

Ja, ihr lieben Lehrer, hängt Geißel und Schwert in euern Lehrzimmern auf, wenn ihr wollet, und gebrauchet sie, wenn ihr könnt, auch stellet eine große, kunstvoll geschriebene Gesetztafel in eurer Schule auf, das wird nichts fruchten, wenn ihr nicht durch Unterweisung den Willen der Jugend zu wecken, zu leiten und zu regieren wisset!

Was hiernächst den Artikel „Belohnungen" betrifft, der im Gebiete der gewöhnlichen Schuldisciplin mannigfaltige Darstellungen erfährt, so sei hier nur darauf hingewiesen, daß die Sittlichkeit sich selbst belohnen und der Zögling lernen muß, wie sie sich selbst belohne und keines weitern Flitterstaats bedürfe. Auch belohnt sie sich von selbst an ihm; der sittlichste, fleißigste, geschickteste Schüler ist der geachtetste, beliebteste und beglaubigtste bei seinem Lehrer und bei seinen Schulgefährten.

Doch genug hiervon. Wir verweisen hier auf den in der pädag. Real-Encycl. befindlichen Art.: „Bestrafungen und Belohnungen" und auf Beneke's „Erziehungs- und Unterrichtslehre" (2. Aufl.) 2. Bds. S. 672 ff. Doch ist dieser Gegenstand auch von andern Pädagogikern älterer und neuerer Zeit in verschie-

denen Schriften verhandelt worden.*) Wir verweisen hier vor Andern auf Niemeyer, Blasche, Stephani, Hergenröther, Harnisch, Diesterweg und auf die nachgenannten Männer und ihre Schriften und Abhandlungen in wiefern diese besonders die sogenannte Schuldisciplin zum Hauptgegenstande haben.

Ueber Schuldisciplin. Ideen u. Vorschläge, bes. für Lehrer an allgem. Stadtschulanstalten oder Bürgerschulen. Leipzig, 1819 b. J. A. Barth. (7½ Ngr.)

Der Verf. dieses Schriftchens (Dr. Hergang) hat den Geist der Schuldisciplin ganz so genommen, wie wir ihn in vorstehender Abhandlung unter Zustimmung der genannten Pädagogen erfaßt haben. Er sagt S. 18. „Eine gute, die Selbstthätigkeit der Zöglinge aufregende Methode ist zugleich eine gute Disciplin." Derf. Verf. hat auch im ersten Theile seiner „Zehn Jahre aus m. Schulleben" u. s. w. S. 325 ff. manches Lehrreiche über Schuldisciplin mitgetheilt.

Diesterweg A. Ueber Erziehung im Allgemeinen u. Schulerziehung ins Besondere. 8. Elberfeld, Büschler. 1820. (12½ Ngr.) Abels, A. Th. Entwurf eines Schuldisciplin-Systems f. Land- u. nied. Bürgerschulen. (Aus Zerrenner's neuestem deutschen Schulfr. 10. Bdch. bes. abgedr.) 8. Magdeburg, Heinrichshofen. 1821. Stephani, H., Dr. Nachweisung wie unsere bisherige unvernünftige u. z. Theil barbarische Schulzucht endl. einmal in eine vernünft. u. menschenfreundl. umgeschaffen werden könne. Erlangen, Palm'sche Verl.-Handl. 1827. (10 Ngr.)

St. will alle Leibesstrafen in der Schule abgeschafft wissen, auch will er, daß die Schüler die Gesetze selbst (als freie Wesen) geben und der Lehrer sie durch Fragen dazu anleite. — Das Einseitige und Unausführbare dieser Stephanischen Gedanken hat schon früher, mit Anerkennung der guten Absicht, der sel. Schwarz in den freim. Jahrb. des allgem. deutschen Volksschulwesens (7. Bd. 2. Hft. 1827) anzuzeigen gesucht. Auch später hat St. wegen dieser Schrift Tadel empfangen, weil seine Grundansicht nicht vom wahren obersten Quell der Ideen über Schulwesen ausgeht, oder von der Bestimmung der Erziehung. S. A. S.-Z. 1831. Abth. 1. Nr. 1—4.

Zerrenner, C. C. G., Dr. Grundsätze d. Schuldisciplin f. Schulaufseher, Lehrer u. Schullehrer-Seminarien. Magdeburg, Heinrichshofen. 1826. (1 Thlr. 10 Ngr.)

Diese Schrift stellt ihren Gegenstand ausführlich dar und begleitet das darin gegebene Aggregat psychologischer und pädagogischer Regeln überall mit der Literatur des Fachs. Freilich geht sie nicht von dem Grundsatze aus, daß die Disciplin durchaus von der Doctrin geleitet werden müsse. S. J. A. L. Z. 1827. Nr. 294. *

Gessert, J. Handb. d. Schuldisciplin f. Elementarschulen. Münster, Regensberg. 1835. (15 Ngr.)

Der Verf. dieses interessanten Büchleins geht von dem Grundsatze aus, daß 1) Schuldisciplin mehr umfasse als die Mittel, welche zur Erhaltung der Ordnung und Ruhe unter den Schülern und zur Erleichterung des Unterrichts nöthig sind, und daß 2) jeder Unterricht erziehend sein und die Seelenkräfte des Schülers in gleichem Maaße kräftigen, wie den Willen reinigen und veredeln soll. Sonach ist ihm der Begriff der Disciplin in Folgendem ausgesprochen: sie enthält diejenigen Anordnungen, durch welche das Kind neben und mit dem Unterrichte zu einem sittlichen Betragen und zu sittlicher Thätigkeit in der Schule gebracht werden soll; daher umfaßt sie namentlich alle die Gesetze und Einrichtungen, durch welche in der Schule die Gemeinsamkeit, der Gehorsam und die Selbstthätigkeit verwirklicht wird. S. Diesterweg's „Wegweiser" u. s. w. 3. Aufl. 1844. — In Gräfe's Archiv f. d. pract. Schulwesen u. s. w. (17. Bds. 2. Hft. 1835) wird Manches zum Theil nicht ausführbar, zum Theil unpassend, zum Theil viel zu unbestimmt erklärt.

Ludewig, A. Die Schuldisciplin f. Alle, d. an Schulen wirken u. sich f. Schulen interessiren. Eisleben, Reichardt. 1840. (1 Thlr.)

Der Verf., Dir. des Seminars und der gesammten nichtgelehrten Schulanstalten in Wolfenbüttel u. s. w., hat in 7 Abschnitten eine nützliche Schrift geliefert, obschon ihr eine strenge wissenschaftliche Anordnung und eine klare Uebersichtlichkeit des Inhaltes fehlt. Was der Verf. S. 87 ff. über die Schulstrafen sagt, ist durchdacht und durch Erfahrung bewährt. S. Sickel's pädag. Liter.-Zeit. Jahrg. 1841. Nr. 1.

Mende, F. W. E. Der Gehorsam in d. Erziehung. Halle, Anton. 1840. 87 S. 8.

Eine kleine, für Eltern und Erzieher beachtungswerthe Schrift.

Engelbrecht, A. Edm. Darf im 19. Jahrhunderte, in einer aufgeklärten Zeit, welche d. Freiheit d. Person auch im Kinde heilig hält, körperl. Strafe in d. Schulen Eingang finden? Ein Dialog. Landshut, b. Wölfle. 1840. (3½ Ngr.) sehr lobenswerth. Dobschall, J. G. Grundsätze der Schuldisciplin z. Beförder. eines sichern Einflusses auf d. Bild. d. Kinder, mit bes. Rücksicht auf d. Bedürfniß städtischer u. landl. Elementarschulen. Liegnitz, Kuhlmey. 1841. (22½ Ngr.)

Diesterweg in dem oben angeführten Aufsatze der Rheinl. Bl. (Mai und Juni 1844) sagt von dieser Schrift: „sie leistet in der Erfassung des Wesens der Disciplin und in der allseitigen Entwickelung derselben, was bisher noch keine Schrift geleistet hat. Man begegnet in ihr einem Reichthum von Erfahrungen, welcher wahrhaftig in Erstaunen versetzt, einer Berücksichtigung aller bei der Erziehung in Stadt und Land zu betrachtenden Momente, Schwierigkeiten und Hindernisse, daß man beim Lesen derselben eine seltene Freude, weil Anregung und Belehrung, empfindet; ja den Leser ergreift unwillkührlich die Liebe zur Sache, zu dem schweren Berufe der Kindererziehung, indem er es erlebt, wie der Verf. scharfsinnig und gemüthreich in die Tiefe der kindlichen Natur eindringt und seine bewährten Rathschläge zur Veredelung derselben ertheilt. Endlich erhöht er das Bewußtsein, ein Deutscher zu sein; denn man wird unwillkührlich von dem Gefühl beschlichen, daß nur der deutsche Lehrersinn sich so in seinen Gegenstand versenken, denselben so in sich aufnehmen, und so wiedergeben könne, wie der Verf." S. auch des „Wegweiser's" u. s. w. 3. Aufl.

Der Artikel „Beförderung einer guten Disciplin durch die Methode des Unterrichts ist vor andern gut gearbeitet. Schade daß der Preis dieses trefflichen Buchs, auf schwarzgrauem Papier — zu hoch gestellt ist!

Hermann Raimund. Die Zucht in der Volksschule. Karlsruhe u. Freiburg, Herder'sche Verl.-Buchh. 1843. (7½ Ngr.)

Der Verf. dieser kleinen, sehr populär geschriebenen und für die Volksschule anwendbaren Schrift ist Dir. am Großh. Bad. kathol. Schullehrer-Seminar in Ettlingen.

Noch nennen wir am Schlusse dieser Literatur einen sehr beachtenswerthen Aufsatz, der den Pfarrer Trinkler in Steindorf zum Verf. hat:

„Des Lehrers Blick, ein vorzügliches Disciplinarhülfsmittel." S. Allg. S.-Z. 1839. Nr. 104—106. Mehre ins Einzelne gehende Literatur über Schuldisciplin u. s. w. s. in Hergang's „Handb. d. pädag. Literatur." Leipz. 1840.

Schulferien s. Ferien.

Schulfeste. S. d. Art. „Feste der Schule" — Th. I. S. 658—660 — und „Gregoriusfest" — Th. I. S. 826 f. — Dazu noch folgende Bemerkungen:

Wie das Fest des heil. Nicolaus zu einem Kirchenfeste geworden ist, darüber lese man das lehrreiche Volksbuch:

Jos. Huber Isidor, Bauer in Ried. München. 1836. S. 269 ff.

Ueber das Gregoriusfest vergleiche man:

M. Andr. Weber Origo Festi Gregorii. Helmst. 1714.

Grimm's Kinder- u. Hausmährchen. Th. II. S. 32.

Einige Zeit vor dem Gregoriustage wählte man drei Knaben, den Einen zum Bischof, die andern Beiden zu seinen Pfarrern. Der Erstere mußte eine sogenannte, meistens in Versen verfaßte Bischofspredigt einstudiren. Am Festtage selbst versammelten sich die Knaben

*) S. ein Verzeichniß derselben in „Zerrenner's Grundsätzen der Schuldisciplin" S. 300 in der Anmerk. Zu den daselbst genannten Abhandlungen über Strafe und Belohnung ist freilich bis in die neueste Zeit herauf noch manche andere hinzugekommen.

in der Schule und erschienen dabei in allerlei Verkleidungen. Darauf zog man in die Kirche, wo der Bischof mit seinen Pfarrern vor dem Altar auf bereit stehenden Bänkchen Platz nahm. Der Gesang „Veni Sancte Spiritus" eröffnete den Gottesdienst; ihm folgte eine vom Pfarrer gehaltene Schulpredigt, dann das Gregoriuslied: „Hört, ihr Eltern, Christus spricht" u. s. w. Nun hielt der kleine Bischof seine Rede. — Nach dem Gottesdienste zogen die Knaben mit Gesang durch die Stadt und wurden von den Bürgern mit Kuchen, Bretzeln, Eiern u. s. w. beschenkt. Den festlichen Tag schloß eine Schmauserei. Lieder für diese Festfeier findet man in

T. Petermann christl. Gesänge auf d. allenthalben bekannte Gregoriusfest, latein. u. deutsch. Dresden. 1654.

Die Feier eines kirchlichen Festes innerhalb der Schule stellt ein Aufsatz in Kopfs „Altes und Neues" (Berlin, **1842**. Th. **1**) dar: „Wie der Schulmeister Christoph in der Colonie-Kirchdorf die Christnacht feiert."

„Ein Volks- u. Schulfest in Rheinsberg" — mitgetheilt v. Hesse — s. Schulbl. f. d. Prov. Brandenb. 1843. S. 487 ff.

C. F. W. Clemen Schulreden, nebst einer Abhandl. über Schulfeierlichkeiten als Einleit. Cassel. 1843. (20 Ngr.)

In dieser Abhandlung giebt Clemen beachtenswerthe Winke über die rechte Benutzung der Schulfeste für die höchsten Zwecke der Schule. Er läßt mit Recht nur solche gelten, „wozu das Leben der Schule selbst Veranlassung und Stoff bietet, oder die sich unmittelbar auf das Schulleben beziehen." Demnach sind alle auszuschließen, welche in keinem unmittelbaren lebendigen Zusammenhange mit der Schule stehen. Bei Annahme dieses Grundsatzes, bemerkt der Verf., ließe sich die Jahresfeier am Schlusse des Jahres vielleicht noch rechtfertigen; verwerflich würde es aber sein, das Reformationsfest, und noch weit mehr, den Geburtstag des Lehrers zu einem Schulfeste zu machen. Als regelmäßig wiederkehrende Feste nennt der Verf. die „Prüfung, die Censur und Versetzung, und die Entlassung der Abiturienten, namentlich der Confirmanden." S. Rec. dieser Schrift in d. Allg. S.-Z. 1844. Nr. 19.

K—sch.

Schulgeld. In früheren Zeiten war überall, und jetzt ist noch an vielen Orten das Schulgeld die Haupteinnahme des dürftig besoldeten Schullehrers. Seit einigen Jahrzehenden fühlte man die Unzuträglichkeit dieser Besoldung und erkannte hier und da, daß die wöchentliche Eincassirung der Schuldreier und Schulsechser für die Würde des Lehramts durchaus nicht angemessen sei: man traf daher in vielen Ländern gesetzlich die Bestimmung, daß ein besonderer Schulgeldeinnehmer bestellt würde, aus dessen Hand der Lehrer die eingegangenen Gelder empfangen sollte. Aber man beging dabei meistentheils den Fehler, daß man die Bezahlung der Einnehmergebühren dem Schullehrer aufbürdete und das Tragen der ausfallenden Reste ebenfalls dem Lehrer zumuthete. Daher erhoben sich immer mehr Stimmen gegen das Schulgeld und verlangten eine durchgängige Fixation der Lehrerbesoldung. Wir haben in dem Artikel „Fixation der Schullehrerbesoldungen" (Th. I. S. **663** ff.) die Gründe für und wider dieselbe zusammengestellt, und uns für eine solche ausgesprochen.

Um eine solche Fixation durchführen zu können, ist von mehren Seiten her eine gänzliche Aufhebung des Schulgeldes beantragt worden. So sagt z. B. Dr. C. C. G. Zerrenner (Grundsätze der Schulerziehung u. s. w. §. **124** S. **205** ff.): „Was auch Manche zur Vertheidigung des Schulgeldes, ja sogar zur Vertheidigung der Einziehung desselben durch den Lehrer gesagt haben (s. Dr. Dan. Krüger „Ueber Volksschulen und Elementarunterricht". Breslau, **1818**. S. **100**.): es bleibt das Schulgeld, besonders bei Volksschulen (bei Anstalten, die nicht der Jugend eines Ortes angehören, wie dies bei Gelehrten- und höhern Bürgerschulen der Fall ist, kann dies nicht gelten), immer ein schlechtes Mittel zur Unterhaltung der Schulen. Die Erhebung desselben hat etwas Widriges, das Einnehmen setzt in Mißverhältnisse mit den Eltern, und wo mehre Lehrer an einem Orte sind, erregt es leicht Neid und Streit unter denselben. Das Schulgeld ist immer eine Abgabe des Unterthanen zur Unterhaltung höchst wichtiger Anstalten, die nicht einem Geschlechte, streng genommen auch nie einem Orte angehören, weil ihr Einfluß sich über den ganzen Staat erstreckt; und diese Abgabe geben in der Regel nur die Anfänger in ihrer Wirthschaft und in ihrem Hauswesen, weil diese gewöhnlich nur Kinder zur Volksschule schicken, nur Eltern, die dem Staate die künftigen Bürger schon ernähren und erziehen müssen, und das Mehrste müssen gewöhnlich die Aermsten im Volke beitragen, weil diese nicht nur die mehrsten Kinder haben, sondern auch ausschließlich an die Volksschule gewiesen sind."

Dagegen hat man freilich mit Dr. Harms (Pastoraltheologie **II**. S. **370**) eingewendet: „Da muß Schulgeld geben, wer auch keine Kinder hat; allein das will unter Tausenden nicht Einem einleuchten, daß das keine Ungerechtigkeit sei. Die Ansicht wird ewig herrschend bleiben: Wer für sich etwas Besonderes begehrt, der muß auch besonders vergüten."

Soll und kann die Lehrerbesoldung nicht auf das Staatsbudget übernommen werden — allerdings die beste Auskunft! —: so wird man sich für denselben Mittelweg entscheiden müssen, den z. B. die k. sächsische Gesetzgebung eingeschlagen hat. Nämlich das Schulgeld, wie der Lehrer dasselbe bisher bezogen hat, wird nach einer 6jährigen Durchschnittssumme berechnet und für längere Zeit fixirt. Dies Fixum wird in monatlichen Raten aus der Schulkasse an den Lehrer ohne alle Verkürzung ausgezahlt. — Das Schulgeld wird nicht aufgehoben, sondern wie bisher, allwöchentlich von den Eltern der schulpflichtigen Kinder zur Schulcasse entrichtet. Wird das bestimmte Fixum nicht durch das einkommende Schulgeld gedeckt, so ist die Ergänzungssumme in Zeiten durch eine Anlage aufzubringen, zu welcher die ganze Gemeinde beizutragen hat. — Wächst die Zahl der Schulkinder unverhältnißmäßig und steigt demnach der Betrag des Schulgeldes über das Fixum, so ist die Besoldung des Lehrers entweder zu erhöhen, oder ihm ein von der Schulgemeinde besoldeter Gehilfe beizugeben. — Auf diese Weise ist die Einnahme des Lehrers gesichert, und doch die Abgabe zur Schulcasse so vertheilt, daß dieselbe nicht leicht drückend werden kann.

Diesen allgemeinen Bemerkungen fügen wir noch einige besondere über den Betrag, über die Verpflichtung zur Bezahlung des Schulgeldes und über die Eintreibung desselben hinzu.

I. Betrag des Schulgeldes.

Das Schulgeld muß auf eine Summe bestimmt werden, deren Entrichtung auch für die Eltern ärmerer Kinder nicht drückend ist.

Man hat deßhalb an einigen Orten das wöchent-

liche Schulgeld auf einen ganz niedrigen Satz bestimmt.

Dagegen hat man gesagt, daß dabei reiche Eltern zu gering besteuert würden, und zur Deckung des dem Schullehrer ausgeworfenen Gehalts jährlich größere Anlagen ausgeschrieben werden müßten. Beide Gründe sind von wenig Bedeutung: denn gerade diese Anlagen werden doch jedenfalls nach den Vermögensverhältnissen der einzelnen Gemeindeglieder bestimmt und so eine gleichmäßige Vertheilung der Schulsteuer erzielt.

Anderwärts hat man es vorgezogen, das Schulgeld nicht für jedes Kind in gleicher Höhe zu bestimmen, sondern verschiedene Sätze anzunehmen. Dabei nahm man entweder auf die Schulcasse Rücksicht, zu welcher das Kind gehörte, oder man achtete auf die Vermögensverhältnisse der Eltern.

Das Erstere war bisher meistens das Gewöhnliche. So bestimmte das k. preuß. Gen.= Land= Schulreglement (§. 57.) 3 Schulgeldsätze: nämlich 6 Pfennige für ein Kind bis es zum Lesen gebracht wird, 9 Pf. wenn es zum Lesen gekommen, und 1 Ngr. 2 Pf. wöchentlich, wenn es schreibt und rechnet; doch sollten in den Sommermonaten nur $\frac{2}{3}$ von diesem Schulgelde entrichtet werden, weil zu dieser Zeit weniger Unterricht ertheilt wurde. — Auch im K. Sachsen waren in den meisten Volksschulen ähnliche Sätze üblich. (Vergl. die Oberlauf. Schulordnung v. 1770. Cap. IV. S. 4. §. 5.) Doch hat diese Art der Normirung manches Unangemessene: namentlich ist's vorgekommen, daß Lehrer manches Kind, welches für eine höhere Classe noch nicht reif war, zeitiger in dieselbe versetzten, um nur ein höheres Schulgeld zu beziehen. Auch würden beim jetzigen Stande der Pädagogik jene Schulgeldsätze gar keine Geltung mehr haben, da keinem Kinde mehr gestattet ist, sich vom Schreiben oder Rechnen zu befreien, und da diese beiden Lehrgegenstände jetzt sogar schon in der Unterclasse jeder guten Schule betrieben werden.

Zweckmäßiger ist's, die Schulgelder nach dem Vermögen der Eltern zu bestimmen. So das k. s. Elementar=Volksschulgesetz §. 29.: „Das Schulgeld ist vom Ortsschul=Vorstande nach den Vermögensverhältnissen der Beitragspflichtigen zu reguliren;" — zu welcher Bestimmung in der Verordnung (§. 95) hinzugefügt wird: „Auch ist darauf zu achten, daß hierbei ferner die Lage unbemittelter Eltern, welche mehrere schulpflichtige Kinder haben, berücksichtigt werde." Doch ist diese Bestimmung in Sachsen noch lange nicht überall durchgeführt, und eine Verordnung des Cultusminist. v. 19. Novbr. 1835 macht jene zweckmäßige Regulirung der Schulgelder sogar von einem gegen die bisherige Einrichtung erhobnen Widerspruche abhängig. („Bei Beibehaltung gleicher Schulgeldsätze, ohne Rücksicht auf das Vermögen der Einwohner, bewendet es, bis ein Widerspruch von irgend einer Seite erfolgt.")

Auf Eltern, welche mehrere schulpflichtige Kinder haben, ist allerdings schonende Rücksicht zu nehmen. Das spricht unter andern auch die Hannover'sche Gesetzgebung aus. (Vergl. Bekanntm. d. Reg. zu Osnabrück v. 3. Aug. 1818 §. 9. „Das Schulgeld soll jährlich für jedes Kind wenigstens 1 Thlr. 10 Ngr. betragen. Besuchen jedoch mehr als zwei Kinder der nämlichen Eltern eine Schule zugleich, so wird nur für zwei das bestimmte Schulgeld, für jedes der übrigen die Hälfte bezahlt.") Nur ist zu bedauern, daß in Hannover der Verlust nicht die Schulcasse, sondern den Lehrer selbst trifft, und jene Bestimmung so unbedingt hingestellt ist, daß sie auch auf bemittelte Eltern Anwendung leidet.

Führt man die Rücksicht auf das Vermögen der Contribuenten streng durch, so sind die Kinder ganz armer Eltern natürlich auch von allem Schulgelde frei zu lassen; nur darf dieser Ausfall wieder nicht dem Schullehrer zum Nachtheile gereichen, sondern muß durch die Schulcasse getragen werden. Wo mehrere politische Gemeinden zu demselben Schulverbande gehören, ist das Schulgeld von jeder einzelnen Gemeinde für die Armen ihres Orts besonders zur Vereinsschulcasse zu entrichten, wie denn überhaupt in diesem Falle jede Gemeinde für jedes einzelne ihrer Kinder immer den höchsten Satz zur Vereinsschulcasse zu zahlen hat, auch wenn dieselbe es angemessen findet, ungleiche Schulgeldsätze eintreten zu lassen.

In Hannover ist das Schulgeld für Kinder armer Eltern auf 15 Ngr. herabgesetzt und wird aus Communalcassen bezahlt. Den Verlust trägt wieder nur der Lehrer. Im K. Sachsen wurde sonst für arme Eltern die Hälfte des Schulgeldes aus der Gemeindecasse entrichtet, die andere Hälfte mußten sie selbst an den Lehrer zahlen.

Einen verhältnißmäßig geringern Beitrag zum Schulgelde haben auch diejenigen Eltern zu entrichten, die einer andern christlichen Confession angehören und ihre Kinder am Religionsunterrichte der Ortsschule nicht Theil nehmen lassen. (K. S. Elementar=Volksschulgef. §. 3 und Generalv. v. 4. März 1805 §. 6.)

II. Verpflichtung zur Entrichtung des Schulgeldes.

Zur Entrichtung des Schulgeldes sind alle diejenigen verpflichtet, welche ihre Kinder wirklich zur Schule schicken, also beziehungsweise Eltern, Pflegeeltern, Vormünder und Dienstherrschaften.

Für diejenigen schulpflichtigen Kinder, welche mit Genehmigung der Obrigkeit und aus triftigen Gründen die Ortsschule nicht besuchen, also entweder durch Hauslehrer unterrichtet werden, oder auswärts vermiethet sind, kann rechtlicher Weise kein Schulgeld an die Schulcasse oder den Schullehrer ihres Geburtsortes gezahlt werden. Man hat hier und da dem Lehrer der Heimath zwar für solche Kinder die Hälfte des gewöhnlichen Schulgeldes, und dem Lehrer ihres einstweiligen Aufenthaltsortes die andere Hälfte zugesprochen; doch mit Unrecht.

An manchen Orten hat man für einzelne Stände eine besondere Befreiung von der Zahlung des Schulgeldes in Anspruch genommen.

Nicht frei sind die Kinder der k. Officianten (k. pr. Ministerial=Rescr. v. 12. Juni 1815.) und der Gensd'armen (Rescr. v. 1. Aug. 1826.)

Eine Befreiung von Zahlung des Schulgeldes ist dagegen zugesprochen den Kindern und nachgelassenen Waisen der Prediger und Schullehrer — durch die h. braunschweig'sche Gesetzgebung (Gesetz v. 12. Mai 1840 §. 11.)

Rücksichtlich der Pfarrerskinder findet die Exemtion zwar keinen Rechts=, aber doch einen Billigkeits-

grund darin, daß der Geistliche durch die Localschulinspection viel Mühewaltung hat, welcher er sich unentgeltlich unterziehen muß.

Wenn man den Lehrern ansinnt, für ihre eigenen Kinder Schulgeld zur Schulcasse zu entrichten, so ist das höchst unbillig. Im K. Sachsen hat man an manchen Orten den Lehrern diese Zumuthung gemacht, und — durchgesetzt. (Vergl. Mittheilungen über die Verhandlungen des k. sächs. Landtags **1840**. I. Kammer. Nr. **59**.) — Hält der Lehrer Pensionaire, die er am Unterrichte der Ortsschule Theil nehmen läßt, so ist für diese jeden Falls das Schulgeld zur Schulcasse zu entrichten.

Die Braunschweigsche Gesetzgebung fügt den vom Schulgelde Befreiten noch hinzu:

1) Das vierte und die fernern Kinder derselben Eltern, wenn diese mehr als drei Kinder gleichzeitig in die Schule schicken. (Von Kindern solcher Eltern, für welche das Schulgeld ganz oder theilweise aus der Armencasse bezahlt wird, werden nur zwei in Ansatz gebracht.)

2) Die Kinder, welche Krankheits halber drei volle Monate hindurch den Schulbesuch haben aussetzen müssen, während dieses Zeitraumes.

Das Erstere kann nur für unbemittelte Eltern gelten; die letztere Bestimmung ist nicht unbillig, doch muß die Krankheit durch ein ärztliches Zeugniß bescheinigt werden, damit kein Mißbrauch geschehe.

Während der Feierzeiten, (die gesetzlich bestimmt sein müssen,) darf dem Lehrer das Schulgeld nicht verkümmert werden. (Verordn. d. k. pr. Reg. z. Merseburg v. **18**. Apr. **1817** §. **7**.)

In Hannover, wo der Schullehrer überhaupt nicht gut gestellt ist, wird das Schulgeld nach Wochen bezahlt und nur für diejenigen Wochen berechnet, wo wirklich Schule gehalten wird, für die Ferien aber nicht. (Regulativ v. **26**. Febr. **1823**. §§. **6**. und **9**.)

„Wenn Eltern ihre Kinder willkürlich aus der Schule halten, so müssen sie auch für die Zeit des Wegbleibens das Schulgeld entrichten, — außer bei erweislichen anhaltenden Krankheiten des Kindes. Dies Hinderniß haben sie indeß den betreffenden Schullehrern, nöthigenfalls auch den Predigern sogleich anzuzeigen; versäumen sie das, so können sie auf keine Befreiung Anspruch machen." (Das. §. **10**.) Vergl. auch das Rescript des k. pr. Minist. d. geistl. Angelegenheiten v. **28**. Juli **1827** und v. **2**. Aug. **1831**. (worin bestimmt wird, daß der Lehrer, wenn er durch Wegfall des Schulgeldes bei ansteckenden Krankheiten einen zu großen Verlust erleiden sollte, von der Gemeinde auf angemessene Weise entschädigt werde.)

Eine besondere Bestimmung enthält die frühere Schulgesetzgebung des K. Sachsen, nämlich daß „für diejenigen Kinder, welche vor erfülltem **14**. Lebensjahre confirmirt und aus der Schule entlassen werden, das Schulgeld noch bis zur Erfüllung des **14**. Lebensjahres fort entrichtet werden muß, so wie dagegen Kinder, welche das **14**. Lebensjahr bereits vor dem Austritte aus der Schule vollendet haben, von der Zahlung des Schulgelde frei sind," vorausgesetzt daß sie die Schule durch die volle gesetzliche Schulzeit besucht haben. (Generale v. **4**. März **1805** und v. **29**. Oct. **1808**.) Diese Bestimmung ist zwar außer Kraft, doch steht es jeder Schulgemeinde frei, darüber etwas festzusetzen und in die Localschulordnung aufzunehmen. (Verordn. d. Cultusmin. v. **15**. Decbr. **1836**.)

In den preußischen Staaten ist jene Ansicht nicht geltend geworden. (Vergl. A. L.-R. Th. II. Tit. **12**. §. **46**. u. Verordn. d. k. Reg. zu Merseburg v. **24**. Juli **1838**.)

III. Erhebung des Schulgeldes.

„Die Einziehung der Schulgelder darf nie einem Lehrer übertragen werden." (Verordn. z. k. s. Elem.-Volksschulg. §. **95**.)

Auch da, wo das Schulgeld noch nicht in ein Fixum verwandelt ist, sollte man durchaus darauf bedacht sein, dasselbe durch verpflichtete Einnehmer eincassiren zu lassen. Doch müßte der Einnehmer nicht vom Schullehrer, sondern von der Gemeinde für seine Mühwaltung entschädigt werden. — In den Erblanden des K. Sachsen wurde bereits durch ein Generale v. **4**. März **1808**. (§. **14** f.) die Bestellung verpflichteter Schulgeld-Einnehmer angeordnet, deren Wahl und Verpflichtung durch den Superintendenten und die Gerichtsobrigkeit geschah. Den Schullehrern wurde die eigne Eincassirung des Schulgeldes bei **10** Thlrn. — Strafe oder vierwöchentlichem Gefängniß verboten. — Gleichwohl wurde die Stellung der Lehrer dadurch um Nichts erleichtert: es wurden ihnen von jedem eingehenden Thaler **2½** Ngr. Einnehmergebühren in Abzug gebracht, für die auflaufenden Schulgeldreste dagegen keine Entschädigung gewährt, sondern nur der Rechtsweg eröffnet. Denn die Restanten wurden gerichtlich bedeutet, ihre Reste bei Vermeidung der Auspfändung binnen **3** Wochen abzuführen, und nach Verlauf dieser Zeit sollte ohne Nachsicht mit Auspfändung verfahren werden. Eine gehässige Maßregel, zu welcher sich nur wenige Lehrer verstehen mochten! — Dazu kam, daß all diese Schulsachen den meisten Gerichtsobrigkeiten ein Aergerniß waren: die eingereichten Restverzeichnisse wurden entweder gar nicht beachtet, oder die Restanten wurden zwar vorgeladen und mußten dabei nicht selten Gerichtskosten bezahlen, die dem Betrage des schuldigen Geldes bisweilen gleichkamen, der Lehrer aber ging leer aus. Wir kennen Schullehrer, die aus jener Zeit noch **30**, **50** und mehr Thaler Schulgeldreste zu fordern haben. — Die Saumseligkeit vieler Schulgeldeinnehmer, die oft vom Rechnungswesen nichts verstanden und deren Bücher in größter Unordnung waren, führte auch namhafte Verluste herbei. — In Sachsen wurden die Mängel dieser Einrichtung lebhaft empfunden, und sowohl in einer Denkschrift der Landstände (v. **3**. Mai **1830**), als in mehren Druckschriften, namentlich in (Dr. Schulze's) „das Volksschulwesen in den k. s. Landen von seiner mangelhaften Seite" u. s. w. (S. **124** ff.) hervorgehoben. Diese Stimmen drangen durch und führten bekanntlich die Fixation des Schulgeldes herbei, bei welcher aber größtentheils die Einnehmergebühren ebenfalls den Schullehrern in Abrechnung gebracht worden sind. — Das Fixum wird in Sachsen dem Lehrer monatlich ausgezahlt und zwar postnumerando. (Die alte Oberlausitzer Schulordnung forderte Vorausbezahlung des Schulgeldes.)

In Braunschweig empfängt der Lehrer seine Besoldung ebenfalls aus der Schulcasse, aber quartaliter — etwas spät, wenn dabei nicht an Vorausbezahlung zu denken ist.

Dagegen ist im K. Preußen die Fixation noch

nicht durchgeführt; doch sind die Ortsbehörden verpflichtet, sich der Beitreibung des Schulgeldes anzunehmen. Die Gerichte haben die executivische Einziehung der restirenden Schulgelder prompt zu betreiben, wenn vorgängige Ermahnungen der Schulvorstände und der Polizeibehörde nichts fruchten und sie deßhalb von diesen oder von dem Lehrer angegangen werden. — Die dahin einschlagenden Gesetze sind:

1) Publicandum v. 1. Jan. 1813. — Rescript v. 23. Aug. 1814. —

2) Verfügung der k. Reg. z. Arnsberg v. 27. Juli 1821.

3) Verfügung der k. Reg. z. Cöslin v. 24. Aug. 1817 u. v. 27. Apr. 1836. (s. Allg. Schulzeit. 1836 Nr. 138 u. Kobitz preuß. Volksschulzeit. 1836. Nr. 22.)

4) Publicand. d. k. Conf. z. Königsberg v. 4. Septbr. 1817. (s. v. Kamptz Annalen I. 3. S. 90.)

5) Verordn. d. k. pr. Reg. z. Aachen vergl. A. S.-Z. 1825 S. 548 u. 1826 Nr. 69.

6) Verordn. d. k. Reg. z. Düsseldorf s. A. S.-Z. 1825 S. 435 u. 1826 Nr. 55.

Vergl. auch A. S.-Z. 1836 Nr. 201 u. Schulblatt f. d. Prov. Brandenburg IV. S. 259. — In Pommern erhalten die Lehrer ein Fixum, dessen Betrag nach der Classensteuer repartirt wird. —

In Hannover wird das Schulgeld von dem Voigte, in Städten und Flecken aber von dem Bürgermeister oder Vorsteher, oder von einem durch diesen Beauftragten, in zwei halbjährigen (!) Terminen, den 1. April und den 1. October, erhoben und den Schullehrern vor Ablauf der nämlichen Monate gegen Abzug von 3 Prozent für Erhebung und Berechnung eingeliefert. (Je länger die Eincassirung hinausgeschoben wird, desto schwerer wird die Bezahlung armen Aeltern; man sollte den minder Wohlhabenden wöchentliche Abführung des Schulgeldes sogar zur Pflicht machen: dann würden selten Reste auflaufen.) Sollte ein Lehrer das Geld selbst zu erheben wünschen, so hat er dies und die Gründe, die ihn dazu bewegen, dem k. Consistorio anzuzeigen, welches darauf verfügen wird. — So lauteten wenigstens die frühern Bestimmungen. Man vergleiche:

1) Bekanntmachung der Regierung zu Osnabrück v. 3. August 1818 (in d. Gesetzsamml. f. Hannover 1818 Abth. 3. S. 188. vergl. mit 1822 Abth. 1. S. 187 ff.) [Eine in Osnabrück eingetretene Aenderung s. A. S.-Z. 1839 S. 392.]

2) Reglement über d. Erhebung d. Schulgeldes in Ostfriesland v. 20 Febr. 1823. s. Gesetzsamml. 1823 Abth. 3. S. 40 ff.

3) Ausschreiben d. k. Landdrostei z. Stade, v. 19. März 1824 (1824 Abth. 3. S. 201.) enthaltend die Regulirung der Hebungsart des Schulgeldes.

4) Ausschreiben d. k. Consist. z. Stade v. 29. April 1824 — die Verbesserung der Lage der Landschullehrer betreffend.

5) Ausschreiben d. k. Consist. z. Aurich, enthalt. eine nähere Bestimmung des Schulreglements v. 20. Febr. rücksichtl. des Schulgeldes armer Kinder — v. 3. Juli 1823.

Ueber die Verhältnisse in Mecklenburg-Strelitz s. die Schulordnung in der A. S.-Z. 1827 Nr. 48.

In Reuß-Schleiz entrichtet das Kind ein Schulgeld von 4 Zwanzigkreuzern, welche der Schulze einzucassiren hat, und dafür von je 4 Zwanzigkreuzern 1 Ngr. 2 Pf. bekommt.

In der freien Stadt Hamburg ist die Erhebung des Schulgeldes noch den Lehrern selbst überlassen! — Dagegen wurde in Baden durch Kreisdirectorial-Beschluß zu Durlach (22. Juni 1830.) das Schulgeld nicht mehr vom Lehrer, sondern vom Ortsvorstande zu erheben, und durch das neue Schulgesetz v. 1835 wurde Fixation eingeführt; doch neben derselben dem Lehrer noch das Schulgeld zugesprochen.

Würtemberg hat die Schullehrergehalte seit 1836, gleich dem Königreiche Sachsen fixirt. — Doch sind die Gemeinden befugt, als Beitrag zu den Kosten der Schule für jedes die Schule besuchende Kind ein Schulgeld zu erheben. (S. Gesetz v. 29. September 1836 Art. 21.) — Auf ähnliche Weise ist das Schulgeld in den Herzogthümern Nassau, Schleswig und Holstein fixirt worden.

Für die Niederlande s. d. Reglement, betreffend die Einnahme des Schulgeldes in den Landgemeinden d. Provinz Gröningen, sanctionirt durch k. Decret v. 25. Decbr. 1838. (Das Schulgeld wird monatlich an den Gemeinde-Empfänger entrichtet.) Auch in der Provinz Oberyssel ist seit 1839 ein neues Reglement rücksichtlich der Einforderung des Schulgeldes in Kraft getreten.

Literatur.

Außer den, Th. I. S. 666 angeführten Schriften:

Dr. J. A. H. Tittmann über die Fixirung der Stolgebüren u. d. Schulgeldes. Leipz., 1831. Sickel's Schulmeisterklugheit S. 84—91. §. 57—59. J. K. F. Schlegel über Schulpflichtigkeit u. Schulzwang. Hannover, 1824. (Besonders d. Beilagen v. S. 131 an.)

K—sch.

Schulgeräthe s. Geräthschaften in der Schule.

Schulgesetze. Dies Wort wird in zwiefachem Sinne genommen: denn theils bezeichnet man damit Gesetze für Schulkinder, theils diejenigen Gesetze des Staates, durch welche die äußern und innern Verhältnisse der Schule geordnet werden. Von der ersten Art der Schulgesetze ist schon in dem Artikel „Gesetze für Schulkinder" (Th. I. S. 788 bis 793) die Rede gewesen. Wir haben es also hier nur noch mit den vom Staate erlassenen Gesetzen über das Schulwesen zu thun.

Die Gesetzgebung für die Volksschule ist nicht alt. Zwar schon Karl der Große und Alfred der Große machten das Schulwesen zum Gegenstande der Gesetzgebung; (s. d. Art. „Fürsten als Beförderer der Volksbildung" Th. I. S. 708.) doch betrafen die von ihnen erlassenen Gesetze nur die Verpflichtung zum Besuche der bestehenden Schulen und ließen sich nicht darauf ein, den Zustand des Schulwesens nach allen Beziehungen zu regeln. — Erst die Zeit der Reformation gab der Schulgesetzgebung eine neue Richtung und einen höhern Aufschwung; die meisten der damals erschienenen Kirchenordnungen enthalten auch besondere Bestimmungen über das Schulwesen. Doch verging mehr als ein Jahrhundert, ehe sich die Schulgesetzgebung zu einem besondern Zweige ausbildete und selbstständige Schulordnungen erlassen wurden. Vorzüglich war es die Mitte des vorigen Jahrhunderts, welche dergleichen Schulordnungen hervortreten sah. Schon das Wort „Schulordnung"

deutet an, daß es dabei mehr auf die äußere und innere Ordnung des Schullebens abgesehen war, als auf die Sicherstellung des Rechtszustandes der Schule. Das Letztere blieb erst der neuesten Zeit vorbehalten, die sich in der Bearbeitung dieses Theiles der Gesetzgebung vorzüglich thätig bewiesen hat. In dem Artikel „Fürsten" u. s. w. haben wir die Verdienste einzelner Regenten um die Schule überhaupt, so wie um die Schulgesetzgebung insbesondere nachgewiesen Hier begnügen wir uns, die vorzüglichsten Schulordnungen der frühern und die umfassendern Schulgesetze der neuern Zeit in historischer Reihenfolge namhaft zu machen.

1580. Allgem. Schulordnung f. d. Kurfürstenth. Sachsen.
1594. (15. Febr.) Schuellordnung oder Instruction f. d. teutsche Schuellmaister d. Statt u. d. Erzstüft Salzburg, d. Auferziehung d. Jugent anbetreffend — (unter d. Erzbischof Wolfgang Theodorich.)
1624. Revidirtes Synodalisches Generaldecret f. d. Kurfürstenth. Sachsen. (Wegen Widerspruchs d. Stände erst 15. Sptbr. 1673 promulgirt.)
1642. Special- u. sonderbarer Bericht, wie nechst Göttlicher Verleihung d. Knaben u. Mägdlein auff d. Dorffschaften u. in d. Städten d. vnter d. vntersten Hauffen d. Schuljugend begriffenen Kinder im Fürstenth. Gotha kurz u. nützlich vnterrichter werden können. (Später — 1648, 1653, 1662 u. 1672 — unter d. Titel „Schul-Methodus" neu aufgelegt.)
1650. (9. Octbr.) } Schul-Verordnungen f. d. Fürstenthum
1676. (14. Dcbr.) } Calenberg.
1687. (16. Aug.) Schulordnung f. d. Grafschaft Dannenberg.
1730. Erneuerte Ordnung vor d. teutsche Schulen d. Herzogthums Würtemberg, zum Verhalt Deroselben Vorsteher u. Bedienten. (1782 neu aufgelegt.)
1739. (4. Juli.) Schulordnung f. d. Schulen in d. Vier Landen.
1763. (12. Aug.) K. preuß. General-Land-Schul-Reglement, wie solches in allen Landen Seiner k. Maj. v. Preußen durchgehends zu beobachten.
1763. (24 Sptbr.) Kathol. Schülordnung f. d. Fürstenthum Hildesheim.
1765. (3. Novbr.) General- Land- Schul-Reglement f. d. Römisch-Katholischen in d. Städten u. Dörfern d. souverainen Herzogth. Schlesien u. d. Grafschaft Glaz.
1771. Schulordnung f. d. Kurfürstenth. Baiern.
1773. (14. Febr.) Oberlausitzer Schulordnung f. d. ev. Elementar-Unterrichtsanstalten in d. Städten u. auf dem Lande.
1773. (17. März.) Erneuerte Schulordnung f. d. Kurfürstenthum Sachsen.
1774. Allgem. Schulordnung f. d. deutschen Normal-, Haupt- u. Trivialschulen Oesterreichs.
1775. (5. Jan.) Schulordnung f. d. niedern Stadt- u. Landschulen d. Fürstenth. Würzburg.
1776. Schulordnung d. Hochstiftes Münster.
1786. (30. Aug.) Allg. Schulordnung f. d. Fürstenth. Anhalt-Dessau.
1801. (18. Mai.) Schul-Reglement f. d. niedern kathol. Schulen in d. Städten u. auf d. platten Lande v. Schlesien u. d. Grafschaft Glaz.
1805. Schulordnung f. d. Canton Appenzell-Außerrhoden.
1806. Schulgesetz f. d. Niederlande.
1808. (10. Sptbr.) K. Verordnung, betr. d. Einführung einer allgemeinen Schulordnung in d. kathol. Elementarschulen d. K. Würtemberg.
1809. (6. Novbr.) Allg. Schulordnung f. d. Fürstenth. Sigmaringen.
1810. (26—31. Dcbr.) General-Verordnung, betr. d. deutsche Elementar-Schulwesen in d. evang. Orten d. K. Würtemberg.
1814. (24. Aug.) Allg. Schulordnung f. d. Herzogthümer Schleswig u. Holstein.
1817. Allg. Schulordnung f. d. Volksschulen im Herzogthum Nassau
1818. Anweis. über d. Unterr. d. Elementarsch. in Preußen.
1821. (30. März.) Neurevidirte Landschulordnung f. Mecklenburg-Schwerin.
1826. (28. Octbr.) Schulordnung f. d. Domänen d. Herzogth. Mecklenburg-Strelitz.
1827. (22. Octbr.) Allg. Schulordn. f. d. Großh. Hessen.
1828. Schulordn. f. d. Fürstenth. Schwarzburg-Rudolstadt.
1832. (6. Juni.) Edict, d. Volksschulw. im Großh. Hessen überhaupt u. insbes. d. Organisation d. Behörden z. Leitung d. Schulangelegenheiten betr.
— (10. Juni.) Instructionen f. d. Schulbehörden.
— Gesetz über d. Organisation d. Volksch. im Canton Zürich.
1833. (1. Juni.) Allg. Schulordn. f. d. Fürstenth. Hohenzollern-Hechingen.
— (18. Febr.) Volksschulgesetz f. d. K. Griechenland.
— Primärschulgesetz f. d. K. Frankreich.
— Gesetz über d. Secundarschulen im Cant. Zürich.
— (7. Novbr.) Schulgesetz f. d. Cant. St. Gallen.
1834. (15. Mai.) Edict, d. Volksschulw. im Großh. Baden betreffend.
— (30. Mai.) Schulordn. u. Schulplan.
— (24. Jan.) Gesetz über d. Primärschulwesen im Cant. Waadt.
1835. Schulgesetze f. d. Cantone Aargau u. Bern.
— (6. Juni.) Elementar-Volksschulgesetz f. d. k. sächsischen Lande.
— (9. Juni.) Dazu gehörige Verordnung.
1836. (3. März.) Regulativ z. Verbesserung d. Landsch. im Fürstenth. Lübek.
— Gesetzentwurf f. d. Volksschulw. im K. Hannover (hat keine gesetzliche Kraft erlangt).
— (6. Apr.) Gesetz über d. Organisation d. Volksschulw. im Cant. Basel-Landschaft.
— (29. Sptbr.) K. Gesetz, betr. d. Volksscb. d. K. Würtemberg.
1837. Schulgesetz f. d. Cant. Glarus.
1838. (5. Febr.) „Takwimi Wakaji." (Schulreform f. d. Türkei.)
1840. (28. Sptbr.) Landschulordn. f. d. Fürstenth. Birkenfeld.
1842. (27. Juni.) K. Decret über d. Privatunterricht in d. Niederlanden.
1843. Den Ständen Kurhessens wurde ein neues Schulgesetz z. Berathung vorgelegt.
1844. Die Stände Hannover's berathen aberm. einen Gesetzentw. über d. Schulwesen.

Eine nähere Characteristik dieser Schulgesetze gehört in die Geschichte des Schulwesens der einzelnen Länder. K—sch.

Schulhäuser. Es kann wohl nicht in den Zwecken der pädag. Real-Encycl. liegen, auch kunstgerecht zu lehren, wie ein Schulhaus gebaut werden soll und deßhalb auch Baupläne herzugeben; nur Mittheilungen über die allgemeinen Forderungen, welche man mit Recht an ein Schulhaus zu machen hat, sollen hier vorgetragen werden, verbunden mit Nachweisungen, wo ausführlichere Belehrungen gefunden werden. In unsern Tagen nehmen — Gott sei Dank! — die Klagen über schlechte Schulhäuser, namentlich in Deutschland, immer mehr ab, denn die alten werden immer mehr erneuet, die schlechten verbessert und die neuen zweckmäßiger gebaut.

Das Schulhaus muß wo möglich auf einem freien, erhabenen Platze liegen, damit es eine gesunde Luft, und für die Lehrzimmer das erforderliche Licht erhalte. Das Schulhaus darf an keiner belebten Straße oder überhaupt da nicht angelegt sein, wo durch pochende Arbeiter oder durch besonderes Lärmen, in großen Städten an Marktplätzen, die Unterweisung des Lehrers gestört wird. Die Schule liegt am besten in der Nähe der Kirche, welche gewöhnlich einen abgesou-

derten Platz inne hat, doch muß in dieser Lage Licht und Luft einen freien Zutritt zu ihr haben. Das Schulhaus enthalte so viele Zimmer, als Lehrer in der Schule unterrichten und als getrennte Classen darin sein sollen. Die Schulhäuser in Dörfern brauchen in der Regel nur ein bis zwei Zimmer, die städtischen bekanntlich mehre, doch kann in Städten eine Schulstube täglich auch zwei Mal gebraucht werden. Am besten sind die Schulzimmer auf gleicher Erde, wenigstens für die kleinen Kinder. Jedes Schulzimmer muß einen besondern Eingang haben, welcher am besten auf ein Drittel der Wand anzubringen ist, damit auf der Mitte derselben Wand der Lehrsitz seinen Raum habe. Hat man die Wahl der Zimmerform, so ist es am zweckmäßigsten, ein Rechteck zu nehmen, dessen Seiten sich wie **2** zu **3** verhalten. Die Fenster können dann auf der einen breiten Seite angebracht werden; dadurch wird das Licht so ziemlich gleichmäßig überallhin vertheilt. Der Lehrsitz befindet sich auf der einen schmalen Seite, alle Kinder können ihr Angesicht auf den Lehrer richten, und erhalten das Licht von der linken Seite. Legt man das Zimmer so an, daß Licht von zwei oder gar von drei Seiten kommt, so hat man allerdings ein mannigfaltiges Licht, das aber oft störend ist, und wenigstens durch Vorhänge gemäßigt werden muß. Das Schulzimmer muß eine gehörige Höhe haben. Zu hohe Zimmer, dergleichen in manchen städtischen Schulen, taugen zwar nicht, weil in ihnen die Stimme zu sehr verhallt und der Lehrer seine Stimme zu sehr anstrengen muß; zu niedrige Zimmer aber sind der starken Ausdünstung wegen zu verwerfen. Die Höhe des Zimmers möchte **10—12** rheinländische Fuß betragen, und die Fenster sollten ziemlich bis oben zur Decke gehen. Der Fußboden darf nicht feucht und muß ausgedielt sein; ein ausgeziegelter oder ausgegypster enthält viel Kälte und wird leicht ausgetreten, so daß er durch die häufigen Ausbesserungen eben so theuer wird als ein hölzerner, breterner. In den Fenstern oder über denselben befinden sich Zuglöcher, welche beliebig geöffnet und verschlossen werden können. Ein Zugofen reinigt im Winter die Luft; will man aber den Schmutz vermeiden, der durch das Einheizen entsteht, so kann man auch den Ofen so anlegen, daß von Außen eingeheizt wird, und doch der Zug nach verschlossener äußerer Thüre von der Stube ausgeht. In manchen städtischen Anstalten ist Luftheizung angebracht, aber sie ist nicht überall anwendbar; auch wollen die eisernen Oefen nicht für jede Schulstube passen. Jeder Schulofen muß sehr fest sein, denn es ist unvermeidlich, daß er nicht bisweilen einen Stoß bekommt. — Je weiter die Schulstube sein kann, desto besser.

Bei Anlegung einer neuen Schulstube ist vorzugsweise auf Größe zu sehen, da in der Regel die Population wächst. Rechnet man auf jedes Kind **1** Elle im Geviert, so werden die Kinder noch immer gedrängt sitzen, da doch Tische oder Pulte, Lehrsitze, Schränke und freie Gänge einen bedeutenden Raum einnehmen. Rechnet man auf jedes Kind $1\frac{1}{4}$ Elle im Geviert, so wird die Schulstube geräumig. $1\frac{1}{2}$ Elle im Geviert oder **9** Quadratfuß werden wohl wenige Schulstuben auf ein Kind rechnen können. Das preußische Gesetz schreibt **16** Quadratfuß für jedes Kind vor. Kann es sein, so ist es zweckmäßig, unten einige Fuß hoch die Seitenwände der untern Schulstube mit Bretern zu füttern. Wir verweisen hier auf eine Verordnung der Potsdam'schen Regierung vom Jahr **1837**, welche vorzüglich die Lehrzimmer ins Auge faßt. S. den Artikel „Lehrzimmer" in der pädag. Real-Encycl.

Nicht blos damit der Lehrer überhaupt eine Wohnung hat, sondern weil ein Lehrer, der außerhalb wohnt, nicht gehörig das ganze Erziehungsgeschäft, was mit jeder Schule verbunden ist, besorgen kann, muß der Lehrer im Schulgebäude wohnen. Daß in städtischen Volksschulen (allgemeine Stadtschulen, Bürgerschulen) nur der erste Lehrer (Director) im Schulhause wohnt, ist in der Ordnung, denn das Schulhaus ist ja kein Lehrerhaus. Wohnen mehre Lehrer in einem Hause, so führt der erste die Hausaufsicht. Jeder Schullehrer hat wenigstens eine Stube, eine Schlafkammer, eine Küche, eine Vorrathskammer, Keller u. dgl. nöthig. Wo möglich sind ihm zwei Stuben einzuräumen, wenigstens haben die Pfarrschullehrer und die im städtischen Schulgebäude wohnenden Lehrer wohl Ansprüche auf **2** Stuben und **1** Schlafkammer.

Die Schulstube darf nie von dem Lehrer zu häuslichen Zwecken benutzt, am wenigsten darf sie die Kochstube oder das Futterbehältniß für's Vieh werden. Der Lehrer hat hier besonders über seine Frau oder Bedienung zu wachen. Außer der Schulzeit mag der Lehrer die Schulstube zu seinen geistigen Arbeiten, Correcturen, Federschneiden u. dgl. gebrauchen, auch Lehrmittel darin haben. Was der Lehrer an Scheunenraum, an Ställen u. dgl. gebraucht, das hängt von der Art seiner Besoldung ab. Gehört dazu, daß er gewisse Garben bekommt, so muß er sie irgendwo hinlegen und ausdreschen können, und hat er das Recht, ein gewisses Vieh zu halten, so kann auch der Stall dazu nicht fehlen, und die Erbauung und Instanderhaltung dieser Gebäude von Seiten der Gemeinde gehört mit zu seinen Einkünften.

Wo Knaben und Mädchen in Einer Schule unterrichtet werden, muß ein doppelter Abtritt, jeder mit seiner eigenen Thür u. s. w. versehen, vorhanden sein. Auch muß der Lehrer für sich und seine Familie einen eigenen Abtritt haben. Um den Abtritten gehöriges Licht geben zu können, werden sie gegen eine Außenseite angelegt, welche Situation auch wegen Ableitung der Dünste und der zugehörigen, von Außen zu leerenden Düngergrube nöthig ist. Der Schlüssel zu den Abtritten ist vom Lehrer in Verwahrung zu halten und nur auf Verlangen zu geben; auch ist von ihm auf Reinhaltung zu achten. Der Abtritt ist ein sehr wichtiger Artikel im Schulhause und was bei ihm in besondere Betrachtung kommt, darüber wird in einer weiter unten zu nennenden Abhandlung literarische Nachweisung gegeben werden.

Außer dem Hause gehört ein Spielhof nothwendig zu einer Schule. Auf ihm tummelt sich die Jugend etwas aus, die Gemüther der Schüler nähern sich, der Leib dehnt sich, erstarkt und erkräftigt, und die Jugendfreundschaften werden in Jugendspielen geschlossen, nicht auf der Schulbank. In großen Städten ist es freilich schwer, zu einem Spielhofe zu gelangen, in den kleinen Städten und auf dem Lande desto leichter. Sehr gut ist es, wenn vor dem Bürgerschulgebäude ein großer freier, vielleicht mit Sand bedeckter

Platz sich findet, auf dem die Schüler vor dem Anfange der Schule sich sammeln können. Refer. hat es sehr gefallen, in einem Hofe am Seminargebäude zu Weißenfels einen solchen Spiel- und Erholungsplatz zu finden. Die Kinder tummelten sich munter herum, obschon sie beaufsichtigt wurden.

Daß für den Schullehrer ein Garten Werth hat, schon um der Erholung willen, ist bekannt. Findet er selbst am Gartenbau und an der Obstzucht Vergnügen, so wird er auch gern die Kinder dazu anleiten. Ein Schullehrer kann auf diese Weise viel Erdensegen verbreiten, und wirkt er dafür, so trägt er damit auch Steine zur Erbauung des Reiches Gottes auf Erden; denn es ist nicht zu läugnen, daß der Mensch durch Gartenbau eine gewisse Milde, Freundlichkeit und ein liebevolles Wesen bekommt. Es ist daher sehr löblich, daß jetzt in vielen Seminaranstalten auch die Obstbaumzucht erlernt wird. Die nassauischen und sächsischen Schullehrer sind amtlich dazu verpflichtet.*) Dadurch, daß die Lehrer nicht nur selbst die Obstbaumzucht erlernen, sondern auch ihre Schulkinder davon in einige Kenntniß setzen, wird der hier und dort herrschenden Zerstörungswuth gegen junge Anpflanzungen und dem Wahne, daß Obst zu stehlen keine Sünde sei, entgegengearbeitet.

Die Erhaltung des Schulgebäudes und der Gehege um den Hof und Garten liegt der Gemeinde ob, und der Schulvorstand hat deßhalb alljährlich nachzusehen, was auszubessern ist, und darauf zu halten, daß die Ausbesserungen wirklich, gut und zu rechter Zeit gemacht werden. Auch muß das Ausweißen der Zimmer alle Jahre geschehen, damit der Schüler immer einen Anblick der Reinheit habe, so oft er in seine Schule kommt; zu Hause haben ihn freilich nur Wenige. (S. päd. Real-Encycl. unter „Reinlichkeit.")

In der Landschule hat der erste Lehrer für Reinhaltung der Zimmer, so wie für das Einheizen, Fensterwaschen und Scheuern Sorge zu tragen, doch muß er dafür Vergütung erhalten. In Stadtschulen ist ein besonderer Schuldiener anzustellen und der Aufsicht des Schuldirectors zu übergeben. Daß Kinder (Mädchen) zur Reinigung und Beheizung der Schulzimmer gebraucht werden, ist nicht zu genehmigen. Auf dem Lande geschehe dies durch das Gesinde der Lehrer.

Lesenswerth ist, was Krummacher in seiner „christlichen Volksschule" (Essen, **1823**.) von S. **68** an in seiner gemüthvollen Sprache in Beziehung auf das Schulgebäude sagt. Wir heben hier einige Stellen aus:

„Die Schule soll nicht blos Lehrzimmer, sondern auch gleichsam die Kirche, das Gotteshaus der Kindheit und Jugend sein, in der Mitte stehend zwischen dem Elternhause und dem eigentlichen Gotteshause. Dazu bedarf es nicht der Kunst oder Pracht, wohl aber des hinlänglichen Raumes, anständiger Ordnung und möglichster Reinlichkeit." — „Ist das Gebäude, wie es sein sollte, so wird es von selbst den Lehrer und die Kinder zur Ordnung und Reinlichkeit ermuntern, wie man im Sonntagskleide jeden Schmutz vermeidet. Wenn hingegen die Schule einem Stalle gleicht, so wird auch bald ein thierischer Stallsinn darin wohnen und einheimisch werden. Und wie hochwichtig ist doch Ordnung und Reinlichkeit bei Unterweisung und Bildung der Jugend! Man lese und erwäge nur die Erziehungsweise Gottes bei seinem aus Egypten geführten Volke. Wie viele bis ins Kleine gehende Vorschriften zur Reinlichkeit finden sich in den mosaischen Gesetzen! Und eben so allgemein, als die Opfer, finden sich die Reinigungen (Lustrationen) in den Religionsgebräuchen aller Völker. Beginnt nicht auch die Erziehung mit Gewöhnung zur Reinlichkeit? Welchen tiefen Sinn hat das Wort „rein" in geistiger Bedeutung! Es steht dem Worte „heilig" am nächsten. Sollte nicht auch leibliche und geistige Reinheit und Reinigung in naher Verbindung und Wechselwirkung stehen?" — „Warum bezeichnen wir den Tag des Herrn auch durch eine reinere und bessere Kleidung? Doch wohl, weil es dem Tage angemessen ist und die natürliche Ehrfurcht vor dem Herrn des Tages es fordert. So soll auch in der Schule, als auch Vorhöfen des Herrn, die tägliche Kleidung und der Leib und alles Schulgeräthe rein sein und erhalten werden." — „Darnach gleiche die Schule einer evangelischen Kirche auch darin, daß sie hell sei und freies Licht sie durchströme. Das Licht, die erste Gabe dessen, der im Lichte wohnt, und welche die Erde unmittelbar von Oben empfängt, ist an sich erhebend und erfreulich. — Ohne Zweifel hat auch das Licht einen heilsamen physischen Einfluß auf die Kinder, welche instinctmäßig von Kindheit an sich dem Lichte zuwenden, und am liebsten im hellen Sonnenscheine ihre Spiele treiben. Helle und Heiterkeit stehen in genauer Verbindung, und letztere ist der Himmel, unter welchem nur die Kindheit gedeihet. Auch befördert jene die Reinlichkeit, indem im hellen Lichte jeder Schmutz abstechend und beschämend hervortritt."

Mögen Alle, denen zusteht, ein Schulgebäude aufzurichten, sich vorher durch den gemüthvollen Krummacher ein ideales, erhabenes Bild desselben vor den Spiegel der Seele malen lassen!

Literatur dieses Gegenstandes.

Unter der reichen Literatur, die auch über diesen Gegenstand vorhanden ist, heben wir folgende Schriften aus:

Das Elementar-Volksschulgesetz f. d. K. sächs. Lande v. Jahre 1835 nebst zugehöriger Verordnung u. d. Regulative, mit Inhaltsübersichten, verschiedenen Anmerk. u. Erläuterungen u. s. w. Herausg. v. Dr. G. Leber. Schulze, Geh. Kirchen- u. Schulrathe u. s. w. Mit 4 Steindrucktafeln, Schulbauriße u. s. w. enthaltend. Dresd., b. Meinhold u. Söhnen. 1836.

Der Anhang z. dies. lehrreich. Schrift d. um d. Schulwesens Sachsens hochverdienten Verfassers verbreitet sich auf ausführl. Weise über Einrichtung d. Schulhäuser u. d. Lehrzimmer u. giebt zugleich eine reiche Literatur dieses Faches. Diejenigen, welche neue Schulhäuser zu erbauen u. alte umzugestalten haben, werden wohlthun, wenn sie d. ausführl. Belehrungen u. Erfahrungen, welche hier niedergelegt sind, in besondere Aufmerksamkeit ziehen.

Derselbe, die vorzüglichsten Gegenstände d. Landschulwesens u. d. Verbesserung desselben. Leipz., **1826**. S. 5 Abth. § 70 ff. (Hierzu eine Kupfertafel.) Harnisch Wilhelm Dr. Handb. f. d. deutsche Volksschulw. u. s. w. Dritte, ganz umgearb. Aufl. Breslau, Graß, Barth u. Comp. **1839**. Hier handelt §. 55 S. 237 v. Schulort, Schulhause u. s. w.

*) Anmerk. Wir machen hierbei auf folgendes Schriftchen aufmerksam: „Obstbaumkunde. Ein Handb. d. wissenswürdigsten Kenntnisse in diesem Zweige d. Oekonomie, zunächst f. Seminar- u. Landschullehrer. Herausgeg. v. d. Verein z. Beförderung d. Obstbaues in d. Oberlausitz." gr. 8. Dresden, b. Arnold. $\frac{5}{8}$ Thlr. — u. aufs „Obstbüchlein." Ein Lesebuch u. s. w. Ebendas.

Zerrenner C. G. G. Dr. Grundsätze d. Schul-Erziehung, der Schulkunde u. Unterrichtwissenschaft u. s. w. 2. verb. Aufl. Magdeburg, 1833. S. §. 85 ff. Hoffmann J. A. Leber. Dr. Practisches Handb. d. deutsch. Volksschulverfassung u. d. Schulrechts. In 2 Abtheil. Dresd., 1832—36. S. I. Abth. S. 126 ff. II, 114 ff. Erfordernisse b. Schulh. II. 116 ff. Krünitz, Encyclopädie u. s. w. fortgesetzt v. Korth, 149. Th. Berlin, 1828. Art. „Schule" S. 105 ff. u. „Schulstube." — Voit (Königl. Kreisbau-Inspect. zu Augsburg.) Die Landbaukunst in allen ihren Haupttheilen u. s. w. 1. Theil, in besonderer Rücksicht auf Gebäude d. Cultus u. d. Erziehung. Augsburg u. Leipz. 1826. — Zwölf Blätter Entwürfe zu Schul- u. Pfarrhäusern nach d. Sonnenbaulehre, v. Dr. J. M. C. G. Vorherr. München, b. Fleischmann. 1834. — Sammlung v. Normalzeichnungen zu Erbauung v. Schulhäusern f. resp. 40, 80, 120, 200 Kinder u. s. w. (5 große Blätter.) Berlin, 1821.

Schullehrer oder Schulmeister s. „Elementarlehrer", „Landschullehrer", „Eigenschaften eines guten Lehrers."

Schullehrer-Bibeln. — Ueber dieselben sehe man den Artikel „Bibel-Ausgaben" Th. I. S. **310** ff. — Ein beachtenswerther, die Schullehrer-Bibeln betreffender Aufsatz findet sich auch in den Blättern aus Süddeutschland für das Volks-Erziehungs- und Volks-Unterrichts-Wesen. **1838.** II. S. **58** ff. „Ueber practische Bibel-Bearbeitungen" — von Freihofer. — Dieser Aufsatz giebt eine gründliche Beurtheilung der Dinter'schen und Brandt'schen Schullehrer-Bibeln und des Lisko'schen neuen Testaments. Ueber Dinter lies't man hier freilich das Urtheil: „Es finden sich zwar überall treffliche Winke für die Lehrer und manche wohl zu beherzigende Wahrheit für's practische Leben; — wer aber das Eigenthümlich-Christliche, die Elemente unsres Glaubens lernen und auch lehren will, darf nicht bei Dinter in die Schule gehen." — Dagegen werden Brandt's und Lisko's Bearbeitungen der heiligen Schrift fast unbedingt empfohlen; nächst denselben auch:

1) Das neue Testament n. Dr. Mart. Luthers Uebersetzung, mit Einleit. u. erklärenden Anmerk. Herausgeg. durch Otto v. Gerlach, Licent. d. Theol., Pastor zu St. Elisabeth in Berlin. Berlin u. Stettin 1835 f. 2) Die erklärte Hausbibel v. d. Gebrüdern Richter. 2. Aufl. Barmen, 1835—38.

Dagegen erklärt sich Freihofer wider folgende Hilfsmittel zur Bibelauslegung:

J. M. Fleischmann Leitfaden zur chronologisch-synoptischen Behandlung d. neutestamentl. Geschichte. Mit einer Einleitung versehen u. d. Lehrern d. evangel. Volksschulen zu gefälliger Beachtung übergeben. Nördlingen, 1833. Ch. C. Wallbrecht biblisches Wörterbuch zur augenblicklichen, verständl. Erklärung d. in d. Bibel vorkommenden unbekannten Wörter u. Ausdrücke, mit Bezeichnung d. Aussprache, Hinweis. auf d. Bibelstellen u. vielen Anmerk. Nebst einem Anhange. Handb. z. Nachschlagen f. angehende Lehrer u. Bibelfreunde. Göttingen, 1837.

Derselbe Jahrgang der Blätter aus Süddeutschland enthält auch (S. **248** ff.) einen beachtenswerthen Aufsatz:

„Ueber die Behandlung der biblischen Geschichte in der Volksschule" — von Freihofer — nebst Beurtheilung d. biblischen Historien-Bücher von Zahn, einigen Predigern im Cant. Basel, Morgenbesser, Otto, Schuknecht, Adler, Rauschenbusch, Becker u. A.

Zur Geschichte der Bibelausgaben:

J. M. Göze Historie der niedersächsischen Bibeln. Halle, Gebauer. 1 Thlr. Derf. Verzeichniß seiner Sammlung seltener u. merkwürd. Bibeln in verschiedenen Sprachen mit kritischen u. literar. Anmerkungen. Ebendas. 1 Thlr.

Schulinspection s. Aufsicht über die Volksschule u. s. w. **1.** Bd.

Schulordnung. Unter Schulordnung versteht man die äußere Einrichtung des Schulwesens überhaupt und der einzelnen Schulen insbesondere. Einige Pädagogen (z. B. Dr. Hoffmann in seinem Handbuche der deutschen Volksschulverfassung) haben sich dafür auch des Wortes „Schulhaushalt" bedient; doch möchte letzter Ausdruck passender auf die Mittel sich anwenden lassen, durch welche das Bestehen der Schule gesichert wird (Oeconomie der Schule im eigentlichen Sinne).

Die Schulordnung ist eine doppelte: 1) Zeitordnung und 2) räumliche Ordnung. — (Die meisten ältern Schulgesetze hatten es nur mit dieser Seite des Schulwesens zu thun, indem sie die Rechte der Lehrer ganz unbeachtet ließen; sie kündigten sich daher auch nur als „Schulordnungen" an. Vergl. den Artikel „Schulgesetze").

Die Zeitordnung giebt Bestimmungen über die Dauer der Schulzeit, über Aufnahme und Entlassung der Schulkinder; über die tägliche Unterrichtszeit; über Schulbesuch und Schulversäumnisse; über die Schulferien. Die räumliche Ordnung dagegen hat es mit der Einrichtung des Lehrzimmers, der Classenabtheilung, dem Classensitze (Location) und der Classenversetzung (Translocation) zu thun. — Mittel zur Aufrechthaltung der Schulordnung sind die Schulprüfungen und Schulrevisionen, die Schultabellen und die Schulzucht im engern Sinne. Die Gegenstände haben in besondern Artikeln ihre Erledigung gefunden, auf welche hier zu verweisen ist.

Ueber das Verhältniß der Schulordnung zu dem Unterrichte und zum ganzen Zwecke der Schulerziehung sagt Denzel (Einleitung in die Erziehungs- und Unterrichtslehre Th. II. S. **63** f.):

„Die Ordnung, welche in einer Schule als einer Unterrichtsanstalt getroffen wird, muß natürlich darauf berechnet sein, denjenigen Zustand derselben zu begründen, in welchem der Unterricht auf eine wirksame Art ohne Hinderniß ertheilt werden kann. Alle Einrichtungen, welche diese Ordnung enthält, beziehen sich daher zunächst auf den Unterricht, und die Gesetze, auf welche sie sich gründet, sind von der Art, daß ohne ihre Befolgung von Seiten des gesammten Kindervereins kein gedeihlicher Unterricht stattfinden kann. — Allein da die Schule eine erziehende Anstalt ist, so hat die Schulordnung vornehmlich auch die Aufgabe, diejenigen Lücken in der moralischen Erziehung auszufüllen, welche der Unterricht seiner Natur nach lassen muß. Beide Bildungsmittel greifen auch stets in einander ein und unterstützen sich wechselsweise für den Zweck der Erziehung."

„Es giebt gewisse allgemeine Gemüths- und Willensrichtungen, mit deren Hervorbringung nicht nur die sittliche Erziehung elementarisch beginnen muß, sondern welche auch die Grundbedingungen alles kräftigen Auffassens, Thuns und Vollbringens sind. Sie werden durch Gewöhnung zu Fertigkeiten und setzen den Menschen in den Stand, das, was er will, und so, wie er es will, auszuführen. Hierher rechnen wir die Gewöhnung zur Aufmerksamkeit, zur ausdauernden Thätigkeit, zur Ordnung und Pünctlichkeit, zum Gehorsam, zur Reinlichkeit, Wohlanständigkeit, zur Offenheit, zur Dienstleistung und wir setzen noch hinzu zur äußeren Ehr

erbietung gegen Alles, was heilig ist. An der Hervorbringung dieser Gewohnheiten und Fertigkeiten ist außerordentlich viel gelegen. Für einige derselben, wie für Gewöhnung an Aufmerksamkeit und Thätigkeit, thut offenbar der Unterricht und namentlich die Methode desselben das Meiste. Die Gewöhnung an Reinlichkeit, Wohlanständigkeit, Offenheit und Ehrerbietung gegen das Heilige ist vornehmlich Sache der Schulordnung. Die Gewöhnung an Ordnung, Gehorsam und Dienstleistung ist für die beiden Bildungsmittel eine gemeinsame Aufgabe." — —

„Durch die in der Schule eingeführte Ordnung wird die Schule ein Uebungsplatz für die sittliche Kraft. Was dem Erwachsenen die gesellschaftliche und Berufswelt ist, das wird den Kindern ihr geordneter, durch die disciplinarischen Gesetze geregelter Verein. Weit entfernt, daß eine solche Ordnung die aufstrebende Kraft widernatürlich binde und niederhalte, giebt sie ihr vielmehr neue und eigenthümliche Reize zum Aufstreben. Wenn sie ist, was sie sein soll, so weckt sie ein interessantes, bewegliches Kinderleben innerhalb der Schranken, welche sie nothwendig setzen muß. Dadurch, daß die Kinder nicht etwa leidende, sondern thätige, mitwirkende Werkzeuge dieser Ordnung sind, dadurch, daß sie theilnehmen an der Erhaltung derselben, dadurch endlich, daß sie das Gefühl bekommen, sie gelten etwas in diesem Vereine, und haben nach dem Maaße ihrer Kräfte, ihrer Geschicklichkeit und ihres Wohlverhaltens das Ihrige für Förderung des allgemeinen Schulzwecks beizutragen, erst dadurch wird das wahre Interesse an der Schule und an Allem, was die Schule angeht, in ihnen erweckt, und wie viel dann bei diesem erweckten Interesse die Wirksamkeit des Unterrichts gewinnen müsse, ist ohne weitere Auseinandersetzung klar."

Denzel bespricht demnächst: 1) Die äußere Ordnung der Schule (Schulgebäude, Lehrzimmer, Lehrgeräthe); 2) die disciplinarische Ordnung (Schulgesetze, active Theilnahme der Kinder an der Erhaltung der Ordnung); 3) die Mittel zur Erhaltung der Ordnung und zur Förderung eines geordneten Fleißes (Belohnungen und Strafen, Censur-Location, Schulprämien); 4) die Ordnung der Schule in Rücksicht auf Zeit (Schulzeit überhaupt und Jahresordnung, Curse, monatliche Ordnung, Wochen- und Tagesordnung, Stundenordnung, Schulversäumnisse); 5) Classification; 6) Anstalten für die Aufsicht über die Schule und für die Förderung des örtlichen Schulwesens (Schulaufsicht, Schulprüfungen, öffentliche Schulconferenzen). — Man sieht aus dieser Uebersicht, daß Denzel hier alle „diejenigen Einrichtungen" zusammenfaßt, „welche jeder Unterricht, wenn er zweckmäßig und gedeihlich sein soll, als unabweisbare Bedingungen voraussetzen muß, und ohne welche auch die übrigen Zwecke des Kindervereins nicht erreicht werden können", die aber eben sowohl das Aeußere als das Innere der Schule betreffen. Er nennt dies „die Grundverfassung der Volksschule."

Unter Local-Schulordnung begreift man die besondern Bestimmungen über das Schulwesen, welche in solchen Orten, wo es die besondern Verhältnisse und Bildungsbedürfnisse erfordern, mit Rücksicht auf die obwaltenden Umstände gemacht werden. (Statt Localschulordnung sagt man auch Localschulverfassung, Localschulstatut, Schulregulativ.) Im K. Sachsen müssen dergleichen Localschulordnungen bei der vorgesetzten höhern Behörde zur Genehmigung eingereicht werden, und dürfen nichts enthalten, was den verbietenden Bestimmungen der allgemeinen Landesschulgesetze widerspricht. (Elementarvolksschulgesetz §. 5. und Verordnung dazu §. 4.)

Zeller (s. Lehren der Erfahrung für christliche Land- und Armen-Schullehrer. — Basel, 1827. — Th. I. S. 135 ff.) nimmt Schulordnung für „Schulverfassung" überhaupt. K—sch.

Schulplan s. Lehrplan.

Schulpredigten. In einigen Ländern besteht die gesetzliche Vorschrift, daß zu gewissen Zeiten die Geistlichen in einer Predigt über die Pflicht der christlichen Kinderzucht sprechen sollen. Man hat solche Predigten gewöhnlich Schulpredigten genannt. Das k. preuß. General-Land-Schulregiement (§. 9.) setzte für den Michaelissonntag eine solche Schulpredigt fest, nach Anleitung des Festevangeliums oder eines andern dazu sich schickenden biblischen Textes. Im K. Sachsen sind sogar zwei Schulpredigten jährlich vorgeschrieben, deren eine an dem Sonnt. Misericord. Dom., die andere am Sonnt. nach Michaelis oder (wie in der Lausitz) am 18. Sonnt. nach Trinit. gehalten wird, und wobei den Predigern die Wahl des Textes frei steht. (Verordnung z. Elementar-Volksschulgef. §. 1.) — Auch in Hohenzollern-Hechingen (Allg. Schulordn. I. §. 1) „hat jeder Pfarrer am Sonnt. vor dem Beginne des Schuljahres (den 1. Novbr.) in einer angemessenen Canzelrede die Eltern und Vormünder an die Pflichten einer guten Erziehung ihrer Kinder und Pflegbefohlenen zu erinnern, sie auf die Vortheile eines fleißigen Schulbesuches aufmerksam zu machen, und ihnen die nachtheiligen Folgen eindringend zu schildern, die aus einer vernachlässigten Erziehung und Bildung der Jugend für die lebenden und kommenden Geschlechter unausbleiblich erwachsen." — In Würtemberg ward schon durch die Cynosura oeconomiae ecclesiasticae Wirtembergicae (v. 1639 und 1687.) den Pfarrern aufgegeben „die Schulpredigten gestissener zu verrichten." Hier wurde die Schul- und Katechismuspredigt früher an einem Bußtage (!) gehalten und dies Sonntags zuvor verkündigt. (G.-S.-R. v. 20. Octbr. 1758.) Ein General-Rescript v. 2. Decbr. 1790 bestimmte aber, daß diese Predigt jährlich im Frühjahre vor Anfang der Sommerschule an einem Sonntage gehalten werden sollte. (Vergl. G.-S.-R. v. 28. Nov. 1809 §. 10.)

Wie zweckmäßig und nothwendig es auch ist, daß der Pfarrer den Eltern die Pflicht der Erziehung an's Herz lege und dabei auf den Werth guter Schulen u. s. w. aufmerksam mache: so läßt sich doch gegen die Einrichtung, daß die Schulpredigten an festgesetzten, der Gemeinde schon im Voraus bekannten Sonntagen abgehalten werden, gar Manches einwenden. Wir stimmen dem bei, was darüber in der pädagog. Literaturzeit. v. Jahr 1841 (S. 207 f.) gesagt ist: „Daß die Schulpredigten auf bestimmte Sonntage fallen, beeinträchtigt die Wirksamkeit derselben nicht wenig. Die Eltern, die nicht gern an ihre Kinderzucht und deren Mängel denken, bleiben an dergleichen Sonntagen fein zu Hause, und die Anwesenden suchen die

Randglossen zu der Schulpredigt im Hause der lieben Nachbarn. Es dürfte deßhalb viel für sich haben, die so wichtige Kinderzucht oft und zwar gelegentlich in der Predigt zu berühren. Je unerwarteter sich Jemand den Sündenspiegel vorgehalten sieht, um so weniger hat er Zeit, das Auge abzuwenden. Er muß hineinschauen, und das wirkt, wenn auch langsam, doch gewiß und nachhaltig." —

Wirklich bieten sich dem Geistlichen auch sehr viele ungesuchte Veranlassungen dar, über Erziehung zu sprechen. — Zwar Traureden möchten wir dazu nicht empfehlen, außer wenn die sich Verehelichenden einander schon Kinder aus einer frühern Ehe zubringen. (Harms Pastoraltheologie II. S. 336. „Der Kindersegen und die Kinderzucht können oder vielmehr sie müssen unerwähnt bleiben; die dürren Worte „seid fruchtbar u. s. w." müssen nicht gebraucht werden, sie sind alttestamentlich, die Jungen erröthen davor und die Alten hören es als eine Verhöhnung an.") — Auch Taufreden können nicht auf Erziehung eingehen; in der Regel sind dabei nur die Pathen zugegen. Höchstens würden Haustaufen, welchen die Eltern selbst beiwohnen, Gelegenheit dazu bieten, doch würde immer nur die allgemeine Aufforderung, die Kinder Christo zuzuführen, nicht aber eine Verhandlung über Erziehungsgrundsätze statt finden können. Ebensowenig ist die öffentliche Confirmation als Veranlassung zu benutzen, über Kinderzucht sich auszusprechen: denn mit der Confirmation endigt ja für viele Kinder die Erziehung im Vaterhause, und darauf bezügliche Ermahnungen würden also zu spät kommen. Nur Schul- und Kinderfestreden lassen, wo sie gewöhnlich sind, Worte über Erziehung zu. — Eine dringende Veranlassung geben dem Prediger nicht wenige Sonntags- und Festpericopen, über die Erziehung nicht bloß nebenbei, sondern ganz unmittelbar und ausführlich sich zu verbreiten. Namentlich sind die evangelischen Pericopen am Feste der Erscheinung, am 1. Sonntage nach Epiph., am Feste Mariä Reinigung, am Michaelisfeste schon vielfältig zu Erziehungspredigten benutzt worden.

Uebrigens hat der Geistliche nicht zu fürchten, daß er sich rücksichtlich dieses Thema jemals auspredigen werde: denn die Kinderzucht läßt sich nach so vielen Gesichtspuncten behandeln, daß jede neue Predigt immer wieder etwas Neues geben kann, gesetzt auch, daß man jährlich zwei, drei und noch mehre Male über die Erziehung predigen wollte. Bald können es allgemeine Erziehungsgrundsätze sein, die man behandelt, bald einzelne Erziehungsregeln, die näher besprochen werden; bald wird man die herrschenden Erziehungsfehler nach ihren Ursachen und Wirkungen darstellen; bald auf die Stellung des Hauses zur Schule hinweisen. — Von den Pflichten der Lehrer in solchen Predigten zu sprechen, ist nicht rathsam. Was der Geistliche dem Lehrer zu sagen hat, geschieht am besten unter vier Augen. — Bisweilen lassen sich aber dergleichen Predigten benutzen, gegen einen wackern Schullehrer einmal eine öffentliche Anerkennung auszusprechen, vorausgesetzt, daß nur ein Lehrer in der Kirchengemeinde sei, oder alle vorhandenen Lehrer eine solche Auszeichnung verdienen. Denn das Hervorheben eines Einzelnen würde die übrigen Lehrer in der Parochie zu sehr bloß stellen, was der Pfarrer überall zu vermeiden hat.

Daß Erziehungspredigten den Eltern gar oft recht ernst in's Gewissen reden, wird nöthig sein; doch dürfen sie nie zu sogenannten Strafpredigten werden, welche selten bessern, häufig erbittern.

Schuler (Repertor S. 322) hält es zwar für bedenklich, in solchen Predigten den Eltern specielle Fehler bei der Kinderzucht vorzuhalten; er meint: wollte man tief in's Detail gehen, so würde man vor den Augen der Kinder manchen Vater und manche Mutter beschämen, und dadurch bei jenen die schuldige Hochachtung gegen die Eltern schwächen; der Prediger solle sich daher mehr im Allgemeinen halten und die Anwendung Jedem selbst überlassen. Aber Jahr aus Jahr ein nur das Allgemeine — wozu soll das führen? — Man weiß, wie wenig besonders der Landmann das Gehörte auf sich anwendet, wenn man es ihm nicht recht unter die Augen stellt. Im Gegentheil: je specieller, desto eindringlicher! Es versteht sich von selbst, daß Persönlichkeiten vermieden werden müssen.

Allerdings hat der Prediger zu bedenken, daß er auch Kinder und junge Leute unter seine Zuhörer zählt. Die Eltern in den Augen der Kinder bloß zu stellen, fürchte er nicht: denn geben sich die Eltern wirklich Blößen, so fallen diese den Kindern auf, ohne daß Jemand darauf hinzuweisen braucht. Vielmehr soll der Prediger auch in jenen Schulpredigten die jüngern Zuhörer nicht ganz leer ausgehen lassen: er weise auch sie auf ihre Pflichten gegen Eltern, Lehrer und Schule hin. — Zwar hat man den Vorschlag gemacht, die Kinder ganz aus den Schulpredigten zu entfernen: das ist aber aus vielen Gründen unthunlich. In den meisten Kirchen namentlich auf dem Lande, sind die größten Schüler die einzigen Chorsänger und Adjuvanten des Cantors; Letzterer würde in große Verlegenheit kommen, wenn die Schüler einen Sonntag wegblieben. Ueberdies stehen in vielen Ländern die ausdrücklichen Vorschriften entgegen, zufolge deren die Kinder sonntäglich die Kirche besuchen müssen. Consequenter Weise müßte man alsdann die Kinder so oft, als Fehler der Erwachsenen in der Predigt gerügt werden, vom Kirchenbesuche ausschließen. — Die Frage, ob Schulkinder bei den Schulpredigten Zuhörer sein dürfen, findet sich mit „Nein" beantwortet in der sächsischen Kirchenzeitung 1840 Nr. 37 und 38. Mit „Ja" ebendaselbst Nr. 61 und 62. Vergl. auch pädag. Literaturzeit. 1841 S. 207.

Literatur.

a) Ueber Schulpredigten überhaupt.

Schuler Repertorium biblischer Texte u. Ideen f. Casualpredigten u. Reden u. s. w. 4. Ausg. v. Wagnitz. Halle, 1829. S. 321—332. Slevogt Abhandl. üb. Erziehungspredigten u. Schulreden in Schuderoff's Journal IV. 1. St. 1. Kirsch Aussicht d. Geistlichen über d. Volksch. S. 425—433.

b) Themata und Entwürfe zu dergleichen Predigten.

Natorp Briefwechsel einiger Schullehrer u. Schulfreunde u. s. w. II. S. 139 ff. K. G. Haupt Repertorium d. Predigtentwürfe u. s. w. Quedlinburg u. Leipzig 1841. (Bes. d. Artikel: „Erziehung" — „Eltern" — „Elternfreude" — „Elterngewalt" — „Elternsorge" — „Jugend" — „Kinder" — „Kinderfreund" — „Kinderwelt" — „Kinderzucht" u. a.) Jaspis Galerie homilet. Geistesproducte u. s. w. Heft 3 S. 78 ff.

c) Texte zu Schulpredigten findet man in Dr. Meyer's Textbüchlein. (Halle 1839.) und in den biblischen Texten z. Casualpredigten u. Reden. (Chur u.

Leipzig 1840.) S. 61 u. 146. Auch b. Schuler u. Kirsch a. a. O.

d) Schulpredigten.

Einzelne, in Predigtsammlungen zerstreute müssen wir hier unerwähnt lassen. Wir führen nur folgende besonders gedruckte auf:

Dr. K. F. W. Paniel die frühzeitige Erziehung d. Kinder zur christlichen Frömmigkeit. Zwei Predigten. Bremen 1842. 6½ Sgr. Steinert Ein frommer Sinn, der Schule höchster Schmuck u. Segen. Eine Schulpredigt 1836 gehalten. Dresden, Wagner. M. Zuckschwerdt Ein frommer christl. Ernst muß alle Bemühungen f. d. Jugend regeln. Plauen 1843. Zollikofer fünf Predigten über d. Kinderzucht. 1789. Sahleiermacher drei Predigten über d. Kinderzucht. Berlin 1820. Petiche Beiträge z. Beförderung einer verbesserten Kinderzucht. 1788. Beiträge z. Beförderung einer christl. Kinderz. in Erziehungs-Predigten; ausgezogen aus d. Predigten berühmter Kanzelredner. Erstes Bdchn. Aus Dr J. V. Reinhards Predigten. Sulzbach b. J. E. v. Seidel. 1827. Schleinitz Ueber einige Fehler, d. wir gewöhnl. bei d. Erziehung unserer Jugend nach ihrem Austritte aus d. Kinderjahren begehen. Predigt am 16. Sonnt. n. Trinit. 1840 gehalten. Dresden, Arnold. Mart. Königsdörfer Die christl. Kinderzucht. Sieben Predigten über d. Pflichten d. Eltern gegen ihre Kinder. (4. v. Dr. Egger durchgesehene Aufl.) Augsburg 1844. A. Jeanjean 24 Predigten über die christl. Kinderzucht (in d. Mitte d. vorigen Jahrhunderts z. Straßburg gehalten u. abgedruckt im 4. Bde. d. Jeanjean'schen Predigten). — Leipzig u. Wien 1836.

K—sch.

Schulprüfung s. Prüfungen.

Schulrecht. I. Begriff des Schulrechtes.

Das Schulrecht ist der Inbegriff aller derjenigen Gesetze und Bestimmungen, welche in Anwendung kommen müssen, wenn die Schule ihre Aufgabe, so weit nur immer möglich, lösen soll.

Man hat verneint, daß das Schulrecht ein in sich abgeschlossenes Ganze sei, weil „die Schule nicht, wie Staat und Kirche, als eine als Corporation verwirklichte Idee, sondern nur als eine von den Bedürfnissen der allgemeinen Menschenbildung in's Leben gerufene Anstalt erscheinen." (S. Dr. Hoffmann im Schulrechte S. 13). „Sie habe die Befugniß nicht, sich selber zu constituiren und ihre Angelegenheiten selbstständig zu ordnen; sie sei auch keine ständige, sondern nur eine vorübergehende, auf die Dauer der Schulzeit berechnete Verbindung. Sie gründe sich ferner nicht auf eine freie Vereinigung der Theilnehmer, könne sich auch nicht selbst behaupten, sondern stütze sich einerseits auf häusliche und elterliche Zucht, andererseits auf den Staat und die Kirche." — Doch alle diese Gründe gegen die Selbstständigkeit des Schulrechtes sind eben so unhaltbar, als die, mit welchen man die Selbstständigkeit der Schule überhaupt bestreitet. In consequenter Weise dürfte man alsdann auch weder von einem Staatsrechte noch von einem Kirchenrechte sprechen, weil beide Anstalten, wie jetzt die Sachen stehn, auch einander bedürfen und sich gegenseitig bedingen, und von beiden jetzt kaum noch gesagt werden kann, daß sie auf einer freien Vereinigung der Theilnehmer beruhen.

Auch Schwarz spricht dem Schulrechte die Selbstständigkeit ab, weil „der Schule kein Recht verbleibe, als wie fern sie durch die Eltern, den Staat und der Kirche bestehe, und den Zweck habe, die Erziehung der Kinder in der ihr zugetheilten Weise zu übernehmen."

Ueberhaupt ist's aus der frühern Geringschätzung und untergeordneten Stellung der Schule zu erklären, warum lange Zeit von keinem besondern Schulrechte die Rede war. Dasselbe wurde ganz und gar vom Kirchenrechte verschlungen oder höchstens als Anhängsel desselben behandelt. Zuzugeben ist, daß viele Grundsätze des Kirchenrechtes auch auf das Schulrecht Anwendung leiden, weil die Zwecke der Kirche und die der Schule viele Berührungspuncte darbieten. Aber die Stellung der Schule ist doch sehr von der der Kirche verschieden, und der Zusammenhang beider Anstalten ist durchaus kein nothwendiger, sondern nur ein zufälliger. — Einige Rechtslehrer haben das Schulrecht sogar als einen Theil des Polizeirechtes betrachtet, (wie Fr. Rettig in der Polizeigesetzgebung des Großh. Baden. 1839) — mit gänzlicher Verkennung des Standpunctes der Schule, die dadurch zu einer bloßen Polizeianstalt herabgesetzt wird. — Erst seit etwa 20 Jahren hat man dem Schulrechte größere Aufmerksamkeit gewidmet; ja sogar das Wort „Schulrecht" ist erst seit dieser Zeit entstanden.

II. Eintheilung des Schulrechtes.

Man kann bei Eintheilung des Schulrechtes von verschiedenen Theilungsprincipien ausgehn.

A. dem Umfange nach ist das Schulrecht

1) ein allgemeines, wenn es die Rechte der Schule überhaupt darstellt, ohne auf ein besonderes Land Rücksicht zu nehmen; und

2) ein besonderes (specielles), wenn es auf die Verhältnisse eines bestimmten Landes angewendet wird.

B. Rücksichtlich der Quellen haben wir

1) das natürliche, aus Grundsätzen der Vernunft abgeleitete Schulrecht von

2) dem positiven, sich auf bestehende Gesetze und Einrichtungen gründenden Rechte zu unterscheiden. (Im Wesentlichen fällt diese Eintheilung mit der vorigen zusammen.)

C. Sehn wir auf den Gegenstand, so ist das Schulrecht

1) ein Volksschulrecht, als Inbegriff der Grundsätze, durch welche die Verhältnisse der Volksschule zu bestimmen sind, und

2) ein Berufsschulrecht, welches sich mit dem Rechte der Berufsschule beschäftigt.

D. Man kann endlich auch mit Beziehung auf andere Rechtssubjecte, die mit der Schule in Berührung kommen, von einem öffentlichen und einem Privatschulrechte reden. Jenes setzt die Bestimmungen fest, nach welchen der Staat sein Oberaufsichtsrecht über die Schulen ausübt, während dieses die Rechte und Verbindlichkeiten der Lehrer, der Eltern und andrer mit der Schule in Verbindung stehenden Privatpersonen bespricht.

Keine unter den wenigen bisher erschienenen Bearbeitungen des Schulrechts hat auf alle diese Gesichtspuncte Rücksicht genommen, sondern nur bald diesen, bald jenen Theil des Schulrechtes aufgegriffen.

III. Wichtigkeit und Schwierigkeit des Schulrechtes.

Wenn die Schule das wirklich leisten soll, was man von derselben fordert, so muß auch ihr Rechtszustand geregelt und gesichert sein. Früher hat man fast nur von Pflichten, selten von Rechten der Schule gesprochen; aber die gehörige Erfüllung der erstern wird durch zweck- und zeitgemäße Regulirung der letztern noth-

wendig bedingt. — Ueberdies ist die Kenntniß des Schulrechtes für Schulbehörden und Schulinspectoren eben so unerläßlich, wie für Schullehrer.

Gleichwohl bietet die Darstellung des Schulrechtes ganz besondere Schwierigkeiten, schon wegen der verschiedenen Grundsätze, die man dabei geltend machen kann, und welche, eben wegen ihrer großen Verschiedenheit, dem Ganzen hier dieses, dort jenes Gepräge aufdrücken müssen. Denn ganz anders wird die Darstellung des Schulrechtes ausfallen, wenn man die Selbstständigkeit der Schule fordert, als wenn man deren Abhängigkeit voraussetzt. — Dann bieten sich dem Bearbeiter des Schulrechtes zur Zeit noch nicht viele Vorarbeiten dar: denn die in unsrer Zeit so um sich greifende Büchermacherei hat auf diesem Gebiete noch nicht Platz gegriffen. — Auch durch die sehr von einander abweichenden Gesetzgebungen der einzelnen Länder wird die Darstellung des Schulrechtes erschwert: denn begnügt man sich, das Particularschulrecht eines Landes zu bearbeiten, so fehlt dieser Darstellung das allgemeine Interesse, während es auf der andern Seite wieder sehr schwierig ist, sich eine Kenntniß auch nur der vorzüglichsten, die Schule betreffenden Gesetze von denjenigen Ländern zu verschaffen, in welchen das Schulwesen auf bemerkenswerther Stufe steht. Und doch ist eine solche comparative (vergleichende) Darstellung des Schulrechtes für unsere Zeit unerläßlich, wo man immer theilnehmender dem nachfragt, was da und dort für die Zwecke der Volkserziehung geschehen sei. Zugleich würde eine solche Bearbeitung des Schulrechtes auch eine kritische (beurtheilende) sein müssen, um, von Grundsätzen des Naturrechtes ausgehend, in jedem Falle das Bessere aufstellen zu können. — Eine solche Bearbeitung des Schulrechtes hat unsere Literatur noch nicht aufzuweisen.

IV. Oberster Grundsatz des Schulrechtes.

Zur festen Begründung des Schulrechtes ist es erforderlich, einen obersten Grundsatz aufzustellen, aus welchem alle übrigen die Schule angehenden Bestimmungen abgeleitet und nach welchem die positiven Gesetze beurtheilt werden müssen. Dieser Grundsatz muß mit dem Zwecke der Schule selbst im Einklange stehn, und würde sich demnach etwa so aussprechen lassen:

„Weise der Schule überhaupt diejenige Stellung an, durch welche sie in den Stand gesetzt ist, ihre Zöglinge dem allgemeinen Ziele der Menschenbildung möglichst nahe zu bringen, und sichere demnach den einzelnen Schulen auch die Erreichung des ihnen vorgesetzten besondern Zweckes."

(Dr. Hoffmann faßt den höchsten Grundsatz des Schulrechtes offenbar zu eng, wenn er als Grundcharacter einer Gesetzgebung für das Schulwesen die möglichste Freisinnigkeit und Milde bezeichnet, und wenn er von einer Gesetzgebung für den öffentlichen Unterricht nur fordert, daß sie die vernünftige Freiheit der Lehre und Erziehung mit der nöthigen Rücksicht auf Einheit und Ordnung des Bildungsgeschäftes in Uebereinstimmung bringen soll. Uebrigens ist auch der von ihm gebrauchte Ausdruck „Lehrfreiheit" zweideutig und darum dem Mißverständnisse unterworfen.)

Da jedoch kein Recht ein unbeschränktes ist, sondern jedes Recht durch die ihm entgegenstehenden Rechte Anderer in gewisse Grenzen zurückgewiesen wird; so hat es auch das Schulrecht nicht blos mit Rechten der Lehrer und Zöglinge gegen einander zu thun, sondern es muß auch die Rechte derjenigen Personen zur Sprache bringen, welchen am meisten daran gelegen ist, daß der Schulzweck erreicht werde: das sind der Staat, die Kirche, die Schulgemeinden, die Schulpatrone und die Eltern der schulpflichtigen Kinder. Damit ist die Ausdehnung des Schulrechtes angedeutet.

V. Hilfsmittel zur Kenntniß des Schulrechtes.

Die Hauptquellen des positiven Schulrechtes sind die Gesetzgebungen der verschiedenen Länder. (Vgl. d. Art.: „Schulgesetze").

Abgeleitete Quellen sind die Zusammenstellungen der Schulgesetze in besondern, zwar für Zwecke des Schulwesens, aber nicht unter Autorität der Schulbehörden erschienenen Schriften. — Dr. Hoffmann rechnet hierher auch (nicht ganz mit Recht) jene Handbücher der Schulmeisterklugheit, wie wir deren von Nebe, Sickel u. A. haben.

Hilfswissenschaften des Schulrechtes sind:

1) Das Kirchenrecht, weil beim noch bestehenden Zusammenhange der Kirche mit der Schule die Gesetze für erstere sehr oft auch auf letztere Anwendung leiden;

2) Das Polizeirecht, aus welchem wenigstens einige Gesetze, welche die äußern Verhältnisse der Schule u. dgl. betreffen, hierher gehören;

3) Die Erziehungskunde: denn um die Normen für die innern Verhältnisse der Schule festzustellen, ist eine genaue Kenntniß der Pädagogik unerläßlich;

4) zum Theil auch die Culturgeschichte, in sofern dieselbe über die allmählichen Fortschritte der Schulgesetzgebung und deren Einfluß auf Volksbildung und Volkswohl belehrt.

VI. Literatur.

Die wenigen das Schulrecht behandelnden oder in dasselbe einschlagenden Schriften sind:

1) H. Gräfe Schulrecht. Oder: d. Rechtsverhältniß d. Volksschule nach innen und außen. Nach Grundsätzen d. Vernunft dargest. Für Schulbehörden, Schulaufseher, Lehrer u. Eltern. Quedlinburg u. Leipzig, 1828.

Diese Schrift hat zuerst auf dem Gebiete des Schulrechtes Bahn gebrochen. Schon der Titel sagt, daß es nur vom Standpuncte des Naturrechts aus behandelt ist; für die Kenntniß des positiven Schulrechtes reicht es also nicht aus. Auch bespricht das Werk eigentlich nur die Hauptpuncte des Schulrechts, darunter Einiges mit sehr großer Breite, Anderes wieder zu oberflächlich. Doch bleibt die Schrift jedenfalls verdienstlich.

2) Dr. J. A. L. Hoffmann praet. Handb. d. Schulrechts. Dresden, 1836 (2. Abth. d. „pract. Handb. d. deutschen Volksschulverfassung u. d. Schulrechtes" u. s. w.)

Die erste wissenschaftliche Bearbeitung des positiven Schulrechtes, doch nicht des deutschen, wie der Titel sagt, sondern nur des sächsisch-preußischen. Die Schulverfassung der übrigen deutschen Länder wird vom Verf. so gut wie gar nicht besprochen. Auch umfaßt das Werk keineswegs die Rechte der Schule im Allgemeinen, sondern nur die Rechte der Volksschule. — Die Trennung der Schulverfassung vom Schulrechte erschwert den Gebrauch des Werkes und hat den Verf. außerdem verleitet, zu viel von der sogenannten Schulmeisterklugheit einzumischen. — Dr. Hoffmann nimmt zwar hier und da einen Anflug zur Beurtheilung der geltenden Schulverfassung; aber seine amtliche Stellung als Ephorus (er war seit 1822 Superintendent zu Rädeberg, seit 1835 zu Waldheim, wo er den 23. Jan. 1837 in

Folge eines unglücklichen Falles auf dem Glatteise, erst 49 J. alt, gestorben ist) scheint ihn gehindert zu haben, sich zu einem freisinnigen Urtheile zu erheben.

3) Dr. L. J. Neubert Handb. d. im K. Sachsen mit Einschluß d. Oberlausitz geltenden Kirchen-, Ehe- u. Schulrechts f. Staats-, Kirchen- u. Schulbeamte. Leipz. 1837.

Der dritte Theil dieses Handbuches enthält das Particular-Schulrecht Sachsens, umfaßt jedoch nicht bloß die Volksschule, sondern auch die übrigen Bildungsanstalten, — das einzige Verdienst dieser Schrift, die sich oft wörtlich an Hoffmann anschließt.

4) Th. Arendt d. Erziehungspolizei. Bielefeld, 1842.

Eine planlose Zusammenstellung preuß. Schulgesetze.

5) Dr. Andreas Müller Handb. d. Volksschulwesens im K. Baiern. 2. Aufl. Würzburg, 1834.

Ein Particular-Schulrecht in alphabetischer Ordnung.

6) M. Th. Eisenlohr Samml. d. würtembergischen Schulgesetze. (2 Abth., deren eine sich auf d. Volksschulen, d. andere auf d. Bürger-, Real- u. Gelehrtenschulen bezieht). Tübingen, 1839.

Particular-Schulrecht in chronologischer Ordnung, die vor der alphabetischen wenigstens den Vorzug hat, daß sie das allmähliche Fort- (bisweilen wohl auch Rück-) Schreiten der Gesetzgebung erkennen läßt.

Andere Darstellungen des besondern Schulrechtes sind in den das Schulwesen einzelner Länder besprechenden Artikeln erwähnt worden.

Schriften, welche in das Gebiet des Schulrechtes einschlagen, sind noch:

7) Dr. Schwarz Die Schulen, d. verschiedenen Arten d. Schulen, ihre innern u. äußern Verhältnisse u. ihre Bestimmung in d. Entwickelungsgange d. Menschheit. Leipz. 1832. (S. 310 ff.) 8) M. C. Köhnke Ueber Staatsschulbehörden, Schullehrerseminarien u. bessere Besoldung d. Volksschullehrer. Hamburg, 1835. 9) J. P. C. Greverus Ideen zu einer Revision d. gesammten Schulwesens. Oldenburg, 1836. 10) W. Sause Versuch einer Einricht. d. Schulen aus d. Gesichtspuncte d. Lebens im Staate. Halle, 1831—42. 4 Thle. (1. Die Lehre v. öffentl. Unterrichte. 2. Die Lehre v. d. öffentl. Erzieh. 3. Die Lehre v. d. Verwalt. d. Schulen. 4. Grundzüge d. Kunst eine Schule z. leiten). 11) Dr. W. J. G. Curtmann die Schule u. d. Leben, eine gekrönte Preisschrift. Friedberg in d. Wetterau, 1842. 12) K. Kirsch die Aufsicht des Geistlichen üb. d. Volksschule, nach d. Grundsätzen d. deutschen Schulrechtes. Ein Beitr. z. Pastoralklugheit. Leipz. 1840.

Diese Schrift ist der Vorläufer einer umfassenden Bearbeitung des gesammten deutschen Schulrechtes, deren Erscheinung nur durch die eigenthümliche Schwierigkeit des Gegenstandes und durch zu erwartende neue Schulgesetze (Hannovers und Preußens) bisher noch aufgehalten worden ist. — Dieses „allgemeine deutsche Schulrecht" wird nach den oben angedeuteten Grundsätzen (in vergleichender und beurtheilender Darstellung) behandelt werden.

$—sch.

Schulsteuer s. Fixation.

Schulstuben s. Lehrzimmer und Schulhäuser.

Schultabellen s. Classentabellen.

Schulversäumnisse. Wenn die Schule ihren Einfluß auf die ihr anvertrauten Kinder nicht verfehlen soll, so ist vor allen Dingen ein regelmäßiger Schulbesuch erforderlich: denn nichts steht der Erreichung des Schulzweckes so hinderlich entgegen, als die namentlich in der Volksschule noch viel zu häufig vorkommenden Schulversäumnisse. Die Abstellung dieses großen Uebelstandes ist gar nicht leicht, weil die Ursachen, aus welchen er fließt, so verschiedenartig sind, daß sie nicht mit einem Male gehoben werden können. Denn obgleich zugestanden werden muß, daß alle Schulgesetzgebungen Deutschlands mit großer Strenge auf ordentlichen Schulbesuch dringen und selbst harte Strafen über säumige Eltern und Kinder verhängen: so verfehlt doch diese Strenge so lange ihres Zweckes, als nicht die entfernter liegenden Quellen der Schulversäumnisse verstopft sind. Man klagt oft darüber, daß Obrigkeiten die angezeigten Versäumnisse nicht mit der gesetzlichen Strenge rügen; aber meistens erkennen solche Obrigkeiten an, daß hier Strenge zur Ungerechtigkeit werden würde, und vermögen deshalb nicht das Gesetz nach seinem ganzen Umfange zu handhaben. Zwar giebt es hier und da auch Obrigkeiten, welchen diese Angelegenheit, (die in der Regel unentgeltlich expedirt werden muß, in so fern die auszulegenden Geldstrafen in die Schulcasse fließen,) so ekelhaft ist, daß sie gar nichts damit zu thun haben mögen und deshalb die eingereichten Versäumnißtabellen geradezu bei Seite legen, ohne davon weiter Kenntniß zu nehmen; aber der größere Theil der Schuld liegt wohl an der noch immer höchst unvollkommenen Beschaffenheit unseres socialen Lebens, an der mangelhaften Einsicht vieler Eltern, auch wohl an der schlechten Einrichtung und dem ungeregelten Zustande etlicher Schulen. Diesen Uebelständen muß vor allen Dingen entgegengewirkt werden, ehe die Strenge des Gesetzes rücksichtlich der Versäumnisse selbst in Anwendung kommen darf.

Wir haben also zuerst darnach zu fragen, auf welche Weise den Schulversäumnissen unmittelbar vorgebeugt werden könne.

Die Hauptursache des schlechten Schulbesuchs liegt ohne Zweifel in den dürftigen Verhältnissen vieler Eltern. Armuth nöthigt sie ihre Kinder während der Schulzeit auf Arbeit oder gar betteln zu schicken, dieselben zu vermiethen oder bei den eigenen Berufsgeschäften wie im Hauswesen zu bethätigen, es fehlt wohl auch den Kindern an der nöthigen Bekleidung; nicht selten ist's auch die in Folge der Armuth eingerissene häusliche Unordnung, welche die Kinder die rechte Zeit zum Schulgehen versäumen läßt. Also nur wenn es möglich wäre, der Verarmung unsers Volkes kräftig zu steuern, würden auch die Schulversäumnisse verschwinden. Doch dies gehört ins Gebiet der Staatswirthschaftslehre und kann hier nicht weiter ausgeführt werden. Nur dies sei erwähnt, daß auch für nicht ganz arme Eltern die Mithilfe der Kinder bei ihren häuslichen und ländlichen Geschäften oft unentbehrlich ist, und die Schulgesetzgebungen darauf Rücksicht nehmen müssen. Die Schulferien müssen demnach in solche Zeiten verlegt werden, wo die Beihilfe der Kinder bei den ländlichen Geschäften am nöthigsten ist, oder wo sich die Kinder muthmaßlich (durch Beerensuchen z. B., durch Verdingen bei der Kartoffelernte u. s. w.), selbst etwas verdienen können. Möge man lieber die Feiertage zur Zeit der hohen Feste beschränken, um die Ernteferien erweitern zu können. (Vgl. d. Art. „Ferien" Th. I. S. 654).

Das Vermiethen der Kinder dagegen darf nur unter sehr beschränkenden Bedingungen, das Viehhüten durch Kinder aber gar nicht gestattet werden. (Vgl. d. Art. „Dienstboten" Th. I. S. 497).

Das Warten der kleinern Kinder ist ebenfalls ein Geschäft, zu welchem Schulkinder sehr oft verwendet werden und weshalb sie die Schule versäumen. Solchen Versäumnissen wird durch Anlegung von Kleinkinderbewahranstalten zu begegnen sein.

Ein anderer Grund vieler Schulversäumnisse liegt in dem Vorurtheile der Eltern, daß die Kinder in der Schule Dinge lernen, die sie nicht gebrauchen können, und daß sie in der Welt auch ohne jene Schulkenntnisse fortkommen würden. Viele Eltern haben wirklich noch eine zu geringe Meinung von der Wirksamkeit der Schule und vom Nutzen des Schulbesuchs. Durch bloße Belehrungen ist solchen Eltern nicht immer beizukommen; man muß ihre Vorurtheile durch die That zu widerlegen suchen. Das vermag zum Theil schon der Lehrer selbst. Darüber sagt eine Bekanntmachung der k. preuß. Regierung zu Cöln (die Regelmäßigkeit des Schulbesuchs betr. v. 3. Febr. 1830) unter Anderm (§. 19 u. §. 20) folgende sehr wahre Worte:

„Das wirksamste Mittel, die Eltern in das Interesse der Schule zu ziehen, liegt in den Leistungen des Lehrers in Hinsicht einer tüchtigen, sicher zum Ziele führenden Vorbereitung der ihm anvertrauten Jugend für die unmittelbaren und unerläßlichen Anforderungen ihres Berufs im bürgerlichen und ihrer Stellung im kirchlichen Leben. Dieses Ziel kann nur bei einem sorgsamen Haushalten mit der Zeit, bei einer weisen Beschränkung auf das Wesentliche und Unerläßliche, bei einer sorgfältigen Vermeidung alles unklaren, in leeren Worten sich gefallenden Wesens und eines darauf gegründeten geisttödtenden Unterrichts erreicht werden. — Den guten Willen der Eltern, ihre Kinder in die Schule zu schicken, hat der Lehrer besonders dadurch zu begründen und zu erhalten, daß er die Kinder zum Fleiße und zur Anwendung des Erlernten, zur Ordnung und Zucht, zur Gottesfurcht und zur Uebung der Kindespflichten mit allem Ernste und voller Liebe anhält."

Gelingt es dem Lehrer, die Kinder selbst in sein Interesse zu ziehen und ihnen die Schule so lieb zu machen, daß sie keine Stunde gern versäumen, so hat er viel gewonnen: denn nun werden die Kinder selbst auf regelmäßigen Schulbesuch halten, und so weit das in ihrer Macht steht, jedes Hinderniß desselben beseitigen.

Von sehr großem Nutzen wird es auch sein, wenn die Regierung eines Staates durch anderweite Gesetze zu erkennen giebt, welch' einen hohen Werth sie auf Schulbildung lege. In Norwegen z. B. darf Niemand den Besitz eines Grundstückes antreten oder sich verheirathen, der nicht lesen und schreiben kann. Auch im nordamericanischen Staate Columbia soll vom Jahre 1840 an jeder Bürger, der nicht lesen und schreiben kann, seines Bürgerrechtes verlustig sein. Solche Bestimmungen müssen natürlicher Weise auf den regelmäßigen Besuch der Schule zurückwirken.

Beugt man endlich auf gesetzlichem Wege auch der Ueberfüllung der Schulclassen vor, sorgt man für geräumige Schulstuben, ordnet man eine feste Begrenzung der Schulbezirke an, wobei darauf zu sehen ist, daß kein eingeschultes Dorf oder einzelnes Haus zu weit vom Schulhause abliege; so räumt man dadurch ebenfalls Hindernisse hinweg, wodurch bisher an nicht wenigen Orten der Schulbesuch gestört worden ist.

Man hat auch gemeint, den Schulversäumnissen durch sogenannte Prämien zu steuern, die bei den jährlichen Schulprüfungen zu vertheilen wären. Doch hat die Vertheilung der Prämien in der Volksschule so viele Nachtheile, daß wir dieselbe durchaus nicht zu dem vorgeschlagenen Zwecke empfehlen mögen. Eher zu entschuldigen möchte es sein, kleine Belohnungen, vielleicht Schreibebücher an jedes Kind zu vertheilen, das im Laufe eines Halbjahrs die Schule auch nicht einen Tag versäumt hat. Ganz wird jedoch auch dieses Mittel nicht zum Zwecke führen: denn da die Versäumniß eines einzigen Tages schon den Verlust auf Anspruch einer Prämie herbeiführt, so wird ein Kind, das einmal gefehlt hat, mit andern Versäumnissen nun nicht mehr ängstlich sein, weil es ohnehin keine Aussicht hat, die Prämie zu erhalten. Uebrigens ist's auch mißlich, Handlungen zu belohnen, die an sich betrachtet keinen moralischen Werth haben, abgesehen davon, daß die Schulversäumnisse nicht immer durch die Kinder selbst verschuldet sind.

Erst wenn auf die angegebene Weise den Schulversäumnissen mittelbar vorgebeugt worden wäre, erst dann sollte die Gesetzgebung denselben unmittelbar entgegenwirken: denn es liegt immer eine Härte und Ungerechtigkeit darin, dem Volke Gesetze zu geben, deren strenge Aufrechthaltung unter vorliegenden Verhältnissen nicht möglich ist. Wenigstens muß der Gesetzgeber im Voraus darauf verzichten, dergleichen Gesetze durchzuführen. Wie sehr aber dadurch die Autorität des Gesetzes selbst gefährdet wird, ist klar.

Die Gesetze zur Verhütung der Schulversäumnisse müssen vor allen Dingen eine genaue Controle des Schulbesuchs jedes einzelnen Kindes anordnen. Die Führung einer solchen Controle ist nur durch das Halten eines besondern Versäumnißbuches möglich, wobei der Lehrer mit Genauigkeit und Unparteilichkeit zu verfahren hat. Ueber die Art und Weise, wie ein solches Versäumnißbuch am zweckmäßigsten eingerichtet werden könne, haben wir schon früher gesprochen. (Vgl. d. Art. „Classentabellen" Th. I. S. 410).

Ferner muß, um jeder Willkür vorzubeugen, genau bestimmt werden, welche Schulversäumnisse zu entschuldigen und also nicht strafbar sind. Als statthafte Entschuldigungsursachen läßt die k. sächsis. Gesetzgebung (Verordn. z. Elementar-Volksschul-Gesetz §. 142) folgende gelten: 1) erwiesene Krankheit des Kindes; 2) eine solche Krankheit des Vaters oder der Mutter, welche bettlägrig macht, jedoch bloß in dem Falle, wenn das Kind nur noch den Vater oder die Mutter am Leben hat, das älteste unter seinen im elterlichen Hause sich aufhaltenden Geschwistern ist, und weder eine Wirthschafterin noch Gesinde im Hause vorhanden ist; 3) eine Krankheit derselben Art eines Bruders oder einer Schwester — unter ähnlichen Bedingungen; 4) für Kinder entferntliegender Häuser eine durch Witterung erschwerte Communication. — (Natürlicher Weise hat sich der Schullehrer in jedem einzelnen Falle möglichst davon zu überzeugen, ob die vorgebrachten Entschuldigungen wirklich begründet sind). Ob außerdem noch andere, von besonderen Familienverhältnissen hergenommene Entschuldigungen statthaft sein sollen, hat vorkommenden Falles der Schulvorstand, insbesondere der Localschulinspector zu beurtheilen.

Sehr viel ist daran gelegen, daß die strafbaren Schulversäumnisse möglichst schnell zur Kenntniß der Behörden kommen, weil es bei zu langem Hinausschieben der Anzeige immer schwer fällt, den Grad der Strafbarkeit zu untersuchen. Die meisten Schulgesetze ordnen daher ein monatliches Eingeben der Ver-

säumnißlisten an. Das Verfahren gegen säumige Eltern ist in verschiedenen Ländern verschieden. Die darüber ergangenen, oft sehr ausführlichen Bestimmungen findet man in

Kirsch die Aufsicht des Geistlichen über die Volksschule u. s. w. S. 234 ff.

Wenn die Versäumniß zum ersten Male vorgekommen und nicht zu gröblich gewesen ist, so sind die Eltern nur zu ermahnen und zu warnen. (In Preußen haben die Schulvorstände das Recht, die Eltern in solchen Fällen vorzuladen und zu verwarnen; in Sachsen aber steht dem Schulvorstande gesetzlich ein solches Recht nicht zu: er hat die Versäumnißlisten nur zu prüfen und mit schriftlichen Bemerkungen an die Obrigkeit einzureichen). — Weiterhin tritt Geldstrafe, verhältnißmäßige Gefängnißstrafe, auch Entziehung der bisher genossenen Unterstützungen aus Armencassen u. s. w. ein. Die Strafgelder fließen in der Regel zur Schulcasse. Mißbräuchlich ziehen bisweilen Obrigkeiten dergleichen Gelder in ihre Casse oder erlassen den in die Schulcasse fließenden Antheil, — ein Recht, das ihnen nicht zukommt! — „Die Strafe, welche am meisten wirkt, besteht in dem Ausschließen der Kinder von der Confirmation, bis sie die muthwillig versäumten Lectionen eingebracht haben. Je mehr sich die Eltern nach dem Zeitpuncte sehnen, wo sie sich der Hilfe ihrer Kinder ganz zu erfreuen haben, desto mehr Eindruck macht eine solche Einrichtung. Man kann hier ein Maximum von Versäumnissen während des ganzen Schullaufs festsetzen, welche nicht eingebracht werden dürfen. Aber dann muß auch fest über demjenigen gehalten werden, was man angedroht hat."

Daß bei den bisherigen Verhältnissen viele jener Strafbestimmungen zu hart sind, ist von vielen Seiten her anerkannt worden. So hat z. B. der Landtag der k. preuß. Prov. Brandenburg (13. April 1841) beantragt: daß die Dispensationsbefugniß rücksichtlich der Schulversäumnisse erweitert und in die Hände der Localbehörde gelegt, auch die angeordneten Strafmaße gemildert, oder wenigstens den Vermögensverhältnissen der Contravenienten angepaßt werden möchten. — Nach einer k. preuß. Ministerialverordnung v. J. 1841 dürfen Eltern wegen der Schulversäumnisse ihrer Kinder erst dann in Geld- und Gefängnißstrafe genommen werden, wenn alle andern Mittel, sie zu ihrer Pflicht zurückzuführen, fruchtlos angewandt sind.

Zur Verhütung der Schulversäumnisse schlägt die Verordnung zum k. sächs. El.-V.-Sch.-Ges. (§. 143) die Anstellung eines besondern Schulboten vor, der an jedem Tage nach Beendigung der Schulstunden bei dem Lehrer anzufragen hat, welche Kinder unentschuldigt die Schule versäumt haben; am folgenden Morgen vor Anfang der Schulstunden hat er die Kinder zum Besuche der Schule aufzufordern und nach der Ursache ihres Wegbleibens zu fragen. — In der Stadt Altenburg hat man (seit 1838) die Einrichtung getroffen, daß alle Kinder, welche 3 Tage lang die Schule ohne Entschuldigung versäumen, durch gedruckte Fragezettel erinnert werden. Auf diesen Zetteln, die durch eine eigens dazu bestimmte Person überreicht werden, haben die Eltern die Ursache der Versäumniß anzumerken.

Literatur.

Allg. Schulzeit. 1827. Abth. I. Nr. 37. „Wie kann d. Schulversäumnissen auf d. Lande gesteuert werden?" von Pfarrer Stöß. Döhner u. Otto sächs. Volksschulfreund 1827. III. 1. S. 70 ff. „Ueber Schulversäumnisse. Woher rühren die meisten Schulversäumnisse u. wie wäre ihnen wohl möglichst entgegenzuarbeiten?" — v. Dr. Döhner. (Dr. Hergang) Zehn Jahre aus meinem Schulleben u. s. w. Th. I. S. 341 ff. Denzel Einleitung in d. Erziehungs- u. Unterrichtslehre u. s. w. Th. II. §. 64 f. S. 140 ff. Hoffmann pract. Handb. d. deutschen Volksschulverfass. u. s. w. Th. I. S. 360 ff. §. 103.

K—sch.

Schulwesen s. Organisation desselben.

Schulze (Gottlob Leberecht) Dr.*) Ich bin im Königreich Sachsen geboren zu Hirschfeld, einem Kirchorte in der Ephorie Zwickau, am 25. April 1779. — Mein Vater, dortiger Schullehrer und Organist, ward im Sommer 1785 nach Werdau als Cantor und 2. Knabenlehrer versetzt. Hier erhielt ich theils durch meinen Vater, theils durch den Rector Engelmann den nöthigen Schul-, und durch letztern den Vorbereitungs-Unterricht für die Landesschule zu Grimma, in der ich im September 1791, unter dem Rectorate des ehrwürdigen Mücke, aufgenommen ward und nur fünf Jahre lang blieb. Die hauptsächlichsten Fortschritte, die ich hier (meistens aber auch durch Privatfleiß) machte, betrafen die altclassischen Sprachen, für die ich eine große Vorliebe gewann, in den letzten beiden Jahren auch die hebräische Sprache. In den übrigen Gegenständen war der Unterricht sehr mangelhaft, und ich hatte daher späterhin viel nachzuholen.

In Leipzig ward ich als Studios. Theol. inscribirt den 2. September 1796. Meine Hauptstudien waren auf Philosophie, Theologie, und daneben, soweit thunlich, auf Philologie gerichtet. In Nebenfächern, als Mathematik, Naturwissenschaften, (namentlich Physik und Astronomie), neuern Sprachen, auch in Musik (Clavier-, Violin- und Guitarrespiel) konnte ich erst vom vierten Jahre an theils mich erst zu orientiren, theils fortzuschreiten suchen. Die Docenten, deren Vorlesungen ich hauptsächlich benutzte, waren 1. in der Philosophie und in allgemeinen Wissenschaften: Platner, Heidenreich (Kantische Philosophie); Cäsar, Carus (Psychologie); Beck und Wieland (Geschichte); Beck, Hermann, Ernesti und Schreiter (Philologie); Hindenburg und von Prasse (Mathemat.); Rüdiger (Astronomie); —

*) Wie wir bereits in einzelnen Selbstbiographieen, dergleichen die pädagog. Real-Encycl. enthält, die Biographen selbst haben sprechen lassen, um für die Darstellung mehr Leben und Bestimmtheit zu gewinnen, so geschehe dies auch in der vorliegenden, die im October 1844 niedergeschrieben ward. Sie giebt einen „Kurzen Abriß der Lebens- und amtlichen Verhältnisse des Herrn Geheim. Kirchen- und Schulrathes Dr. Schulze zu Dresden, Ritters des Königl. Sächs. Cio.-Verb.-Ord., und wir verdanken sie der eigenhändigen Mittheilung des hochgestellten und hochverdienten Hrn. Verfassers. Sicher wird dieselbe vor andern dem geistlichen und Schulstande Sachsens höchst willkommen sein. Obschon unter vielen Geschäften und körperlichem Uebelbefinden geschrieben, stellt sie doch in bündiger Kürze ein lebendiges Bild der hohen wissenschaftlichen Haltung, des edlen Characters, der unermüdlichen und segenreichen Wirksamkeit dar, wodurch sich der bescheidene Verf. eine echte Krone des Verdienstes erworben hat. Wir können unsern Lesern die Hoffnung geben, daß vorstehende Biographie, erhaltener Veranlassung zufolge, in weiterer Ausführung und zwar zum Besten des Dresdner Gustav-Adolph-Vereins, in einem besonderen Schriftchen erscheinen wird. Die Redaction.

2. in der Theologie: Burscher, Rosenmüller, Beck, Keil, Hempel, Kuinöl, Meißner, Carus und Tittmann (alt- und neutestamentliche Exegese, Hermeneutik u. s. w.); Keil, Wolf und Tittmann (Dogmatik und theol. Moral); Beck und Burscher (Kirchen- und Reformationsgeschichte; Symbolik); Rosenmüller und Wolf (Pastoralwissenschaften). — Ob ich schon meine Subsistenz durch einige Stipendien und das Convict für die ersten Jahre nothdürftig gesichert sah, so mußte ich doch, um das Mangelnde zu ersetzen, bald zu Privatunterrichtsertheilung meine Zuflucht nehmen. Im August 1800 ward mir sogar eine Unterlehrerstelle an der Leipziger Rathsfreischule (durch Plato u. Dolz) angetragen, die ich auch annahm und drei Jahre lang verwaltete. Hier fand ich allerdings erwünschte Gelegenheit, mit dem Elementarschulfache mich theoretisch und practisch bekannt zu machen, was mir für meine künftigen amtlichen Stellungen sehr nützlich geworden ist.

Ende 1803 ward ich veranlaßt, um die dritte Lehrerstelle (das Tertiat) am Lyceum zu Schneeberg (welches 5 Classen und 5 Lehrer hatte; damals: den sehr verdienten Rector Schaarschmidt, den gelehrten Conrector Haas, den feingebildeten und liebenswürdigen Cantor Thomas, den braven und pflichteifrigen Quartus Gräbner) anzuhalten, welche ich auch erlangte und mit dem neuen Jahre 1804 antrat. — Hier hatte ich nun wieder für das gelehrte Schulfach zu arbeiten, was mir auch bei meiner, mir gebliebenen, großen Vorliebe für die altclassischen Sprachen, sehr erwünscht war; ob ich schon auch mit andern Lehrgegenständen (aus den sogenannten Realien, als: Rechnen, Geographie, Naturgeschichte, Anfangsgründe der Mathematik u. s. w.) mich beschäftigen mußte. — Einen Theil der freien Zeit, die mir blieb (denn es gab damals viele Ferien und Vacanztage,) verwendete ich nicht nur auf Privatstundenertheilung (in Arithmetik und Geometrie u. s. w., besonders aber im Französischen, worin ich der gesuchteste Lehrer war), sondern auch auf Fortsetzung meiner Nebenstudien, namentlich in Mathematik und Astronomie. Ueber diese letztere hielt ich im Winter 1807 populäre Vorträge vor einer ziemlich ansehnlichen und zahlreichen Versammlung (darunter auch meine Collegen, mit denen ich im herzlichsten Einverständnisse lebte und wirkte), was mir Veranlassung zur Herausgabe meines ersten astronomischen Schriftchens „Kurze Darstellung des Planetensystems unserer Sonne" (2. Aufl. 1825) gab.

Mit meinem Berufe (denn dieser war und blieb mir die Hauptsache) war ich sehr zufrieden, und ich hatte die Freude, die Fortschritte meiner Classe (Tertia) und den guten Geist, welchen darin einheimisch zu machen mir geglückt war, anerkannt zu sehen. Ueberhaupt lebte ich in Schneeberg in glücklichen, und auch in Betreff des freundschaftlichen und geselligen Verkehrs, höchst angenehmen Verhältnissen. Zu letztern rechne ich namentlich die engere Verbindung, in welche ich seit dem Mai 1805 mit dem Oberforstmeister und Kammerherrn von Lindenau (Schwager des damaligen Cabinetsministers Grafen von Einsiedel) und dessen Familie dadurch kam, daß mir die Privatunterweisung der einzigen Tochter dieses hochachtbaren und vielseitig gebildeten und verdienten Mannes, insbesondere von 1808 an deren Vorbereitung zur Confirmation übertragen ward. Während dieses Vorbereitungsunterrichts war das Pfarramt zu Polenz und Ammelshain (Ephorie Grimma) zur Erledigung gelangt, und es ward mir dasselbe von dem Herrn v. Lindenau, als Collator, auf die freundlichste Weise angetragen. Dankbar nahm ich diese Stelle an; denn der Wunsch, aus dem Schulstande in das geistliche Amt zu kommen, war, so gern ich auch im Schulfache arbeitete, nie in mir erloschen.

Am 5. Juni 1809 valedicirte ich in dem Lyceum zu Schneeberg und am 25. trat ich mein neues Amt in Polenz an. Auch in diesem Berufe machte ich viele angenehme und erfreuliche Erfahrungen, und, ob er schon des Filials (Ammelshain) wegen nicht ohne Beschwerden war, so war er mir doch nach und nach um so theurer und werther geworden, als er mir nicht nur ebenfalls Zeit zur Fortsetzung aller der Studien, zu denen ich theils durch das Amt, theils durch Neigung mich hingezogen fühlte, übrig ließ, sondern mich auch in neue angenehme Verbindungen brachte, namentlich aber in dem nahen Leipzig mir die erwünschte Gelegenheit zu einem ausgebreiteten, sowohl freundschaftlichen, als literarischen Verkehr darbot. — Die Schriften, zu deren Bearbeitung ich mich während meines pfarramtlichen Lebens in Polenz veranlaßt fand, sind:

„Erstes Uebungsbuch für Leseschüler"; dazu „Wandtafeln" (17 Bogen) und „Legographologie; oder Anleitung zu einer gründlichen und naturgemäßen Behandlung d. Elementarunterrichts im Lesen u. Rechtschreiben. Ein nöthiges Hülfsbuch f. Schul- u. Privatlehrer b. Gebrauch d. E. Uebungsbuches." Leipz. b. K. Tauchnitz 1821 — welche Schriften seitdem mehrmals (das Lesebuch vielmals) neu aufgelegt worden sind. — Die Legographologie hat d. Seminardirector Dreßler in Budissin, mit meiner Zustimmung in eine etwas populärere Form gebracht u. 1836 b. Tauchnitz in Leipz. erscheinen lassen.

Als Früchte meiner fortgesetzten astronomischen Studien kamen zu diesen Schriften hinzu:

„Das Sonnensystem, soweit es jetzt bekannt ist u. f. w." mit 2 Kupfert. Leipz. b. Joh. Benj. G. Fleischer 1811 — wovon eine gänzlich umgearbeitete Auflage im Jahr 1821. Leipz. b. Friedr. Fleischer unter dem Titel erschien: „Lehrbuch d. Astronomie f. Schulen u. z. Selbstunterricht f. gebildete Naturfreunde u. s. w." VIII. u. 312 S. gr. 8. mit 4 Kpft. „Darstellung d. Weltsystems; z. Erleichterung d. eigenen, weitern Studiums d. Astronomie mit d. nöthigsten literarischen Anmerkungen und Nachweisungen versehen." XXIV. u. 390 S. gr. 8. mit 4 Kpft. Leipz. b. Baumgärtner 1811. „Neue astronomische Versinnlichungswerkzeuge u. deren vielseit. Gebrauch, f. Lehrer u. Freunde d. astronom. Wissenschaften beschrieben u. s. w." mit 2 Kpft. Leipz. b. Friedr. Fleischer 1823. — Die hier beschriebenen Werkzeuge (Tellurium, Lunarium, Planetarium), welche seit mehrern Jahren v. d. Mechanicus Burger in Dresden sehr gut bearbeitet werden, haben viel Beifall u. eine große Verbreitung auch im Auslande (namentlich in preußischen Gymnasien, Realschulen u. s. w.) gefunden. Der allmählig vervollkommnete Apparat hat daher auch eine neue Bearbeitung d. letztgenannten Schriftchens nöthig gemacht u. es ist dieselbe, als zwiefaches Werkchen, unter d. Titel hervorgetret.: a., „Das veranschaulichte Weltsystem, oder d. Grundlehre d. Astronomie u. deren leichte u. sichere Veranschaulichung durch eigenthümliche Versinnlichungswerkzeuge, dargestellt von u. s. w. Ein Leitfaden f. d. Schul- u. Privatunterricht, wie f. d. Selbststudium b. Anfangsgründe d. popul. Astronomie; mit 2 lithogr. Tafeln." Leipz. b. K. Tauchnitz 1838. XII. u. 110 S. gr. 8. — u. b., „Erläuterungen zu vorgenannter Schrift; nebst genauer Beschreibung d. astron. Versinnlichungswerkzeuge u. vollständ. Anweisung z. deren vielseitigem Gebrauche; mit lithogr. Tafl." Leipz. ebendas. 1838.

XXIV. u. 72 S. gr. 8. — wozu späterhin noch hinzugekommen ist: „Kleines mathematisches Hand- u. Hülfsbuch z. Verständniß populärer astronom. u. physicat. Schriften u. Vorträge u. s. w.“ Leipz. b. Fr. Fleischer 1839. XII. u. 108 S. gr. 8. „Systema Solare, carmine latino descriptum a etc. (cum Notis)“ Lips. ap. Göschen 1817. VIII. u. 54 S. gr. 8. (Theilweise auch abgedruckt in von Zach's monatl. Correspond. z. Beförderung d. Erd- u. Himmelskunde, Jahrg. 1801 u. 1802).

Unterbrochen ward mein ruhiges, amtliches und wissenschaftliches Leben auf eine sehr empfindliche Weise durch das für unser Sachsen so verhängnißvolle Kriegsjahr **1813**. Seit dem März d. J. ward ich nicht nur von vielen Durchmärschen, Einquartirungen, sondern auch weiterhin von harten Erpressungen, selbst Plünderungen, namentlich vor und nach der großen Leipziger Völkerschlacht (**16.—18.** October **1813**), (deren weitausgedehnte Kampfebene zum Theil nur **1** bis **2** Stunden von Polenz entfernt lag,) empfindlich heimgesucht. Desto größern Ersatz gewährten mir die nächstfolgenden Jahre durch den Genuß des häuslichen Glücks, das mir durch die im Januar **1815** vollzogene eheliche Verbindung mit meiner jetzigen Gattin, Henriette Concordia, geb. Steyer (der Vater, ein eben so gelehrter als in allem übrigen Betracht achtungswürdiger Mann war Diaconus zu Grimma) und die von derselben mir geborenen Kinder, 2 Töchter und 2 Söhne, zu Theil ward. Die beiden letzten, Theodor und Ottomar, haben die wissenschaftliche Laufbahn eingeschlagen, der erstere hat Theologie und Philologie in Leipzig studirt und ist seit Michael **1843** Lehrer und Miterzieher an der Blochmann-von Vitzthum'schen Gymnasial- und Realanstalt in Dresden; der letztere studirt noch jetzt (und zwar im dritten Jahre) Jurisprudenz in Leipzig; die einzige noch lebende Tochter, Therese Sophie, ist seit dem **21.** September **1841** an den Pastor M. Locke zu Lichtenhain bei Schandau verheirathet. Die schöne (im Jahre **1811** ganz neuerbaute), eben so gesund als freundlich gelegene Pfarrwohnung (ich konnte von meiner Studirstube aus die ganze Leipziger Umgegend, und Leipzig selbst, übersehen), die zugehörigen, eben so nutzbaren als zum Vergnügen geeigneten Gärten, und die anmuthige Umgegend, liebliche Waldungen u. dergl. mehr machten mir und den Meinigen (alles Uebrige hinzugenommen) das Leben in Polenz so angenehm, daß ich lange an keinen Amtswechsel dachte, und, als ich dies zu thun vielfältig veranlaßt ward, höchstens auf eine Ephoral-, oder auch auf eine mit religiöser Unterrichtsertheilung verbundene Lehrstelle an einer gelehrten Schule, wie z. B. in dem mir nahen und sehr werthen Grimma, meine Wünsche richten zu dürfen glaubte. Und doch mußte es sich fügen, daß ich eine Stellung einnehmen sollte, zu deren würdiger Behauptung ich mir weder hinlängliche Erfahrung, noch ausreichende Kenntnisse und den erforderlichen Geschäftstact zutrauen durfte; indem ich, durch Vermittelung des Herrn Cabinetsministers Detlev Grafen v. Einsiedel, im October **1823** zu der erst seit Kurzem errichteten Stelle eines Oberlausitzischen Kirchen- und Schulrathes bei der Oberamtsregierung zu Budissin berufen ward. Die Dankbarkeit, zu welcher das hierdurch mir bewiesene Vertrauen mich verpflichtete, und der Gedanke, daß es doch wohl eine höhere Fügung sei, die über meine schwachen Kräfte hier gebiete, ließen mich das anfängliche Widerstreben überwinden und den ehrenvollen Ruf annehmen.

Ich verließ also das geliebte Polenz am **10.** December **1823**, und trat mein neues Amt als geistliches Rathsmitglied der Oberamtsregierung, zu welchem ich bereits den **10.** November verpflichtet worden war, mit Anfang des Jahres **1824** an. Zu gleicher Zeit ward auch der Oberamtsregierungspräsident v. Kiesenwetter durch ein unvermuthet schnelles Ableben seinem Berufe entrissen. An dessen Stelle trat im August **1824** der Oberhofrichter u. s. w. F. A. A. v. Gersdorf in's Collegium ein. Wie mit diesem, so kam ich mit meinen sämmtlichen Collegen (den O.-A.-Reg.-Räthen Herrmann, v. Criegern, v. Zezschwitz und Baumeister) gleich von vorn herein in ein sehr freundliches und angenehmes Verhältniß; insbesondere war ich so glücklich, mit meinen Specialcollegen bei der Kirchen- und Schuldeputation, zuerst dem ehrwürdigen und hochverdienten Herrmann, und nach dessen Austritte aus der O.-A.-Regierung, mit dem biedern und freundlichen Quierner im schönsten Einverständnisse zu leben und zu wirken. Was ich aber für die Provinz (in die ich, als in eine terra incognita, eintrat) wirken sollte, war mir in einer sehr ausführlichen Instruction vorgeschrieben. Als besondere, und zwar hauptsächliche Obliegenheit bezeichnete jene Instruction das tractweise vorzunehmende, nur in den eigentlichen Wintermonaten auszusetzende Bereisen der Provinz, zum Behuf der Revision des Kirchen- und Schulwesens sowohl in den Städten als auf dem Lande und darauf etwa zu gründender Bescheidungen, Anordnungen und Reformen. Die erstmalige Revision (es hatte eine solche in der Oberlausitz nie Statt gefunden) konnte, da überall der Zustand der Sache genau erörtert und darüber umständlich berichtet werden mußte, unter drei Jahren nicht vollendet werden. Allerdings wurden hierdurch viele verjährte Mißbräuche und Uebelstände abgestellt, viele Verbesserungen im Schulwesen herbeigeführt, Letzteres auch weiterhin (durch fortgesetzte Revisionen u. s. w.) in dem Maaße vervollständigt, daß nach 5—8 Jahren das Oberlausitzer Schulwesen im Ganzen als ein wohlgeordnetes und den Bedürfnissen der Zeit entsprechendes angesehen werden konnte, — und auch wirklich als solches in und außerhalb der Provinz anerkannt ward. Da das alte Oberlaus. Schulgesetz (vom **15.** Februar **1770**) ganz in Vergessenheit gekommen, auch in vielen Puncten gar nicht mehr anwendbar war, so suchte ich diesen Mangel, besonders in Betreff der Landschulen, einstweilen durch die, im Einverständniß mit der Oberamtsregierung, herausgegebene Schrift zu ergänzen: „Die vorzüglichsten Gegenstände des Landschulwesens und der Verbesserung desselben; mit besonderer Rücksicht auf die Königl. Sächs. Oberlausitz“ u. s. w. Budiss. und Leipz. **1826**, XII. und **228** S. gr. 8 mit **1** lithogr. Tafel; welche Schrift ich durch die überall beigefügte Literatur den Schullehrern, und durch ausführliche Rathschläge und Belehrungen über zweckmäßige Anlegung der Schulhäuser und Einrichtung der Schulstuben den Ortsbehörden noch besonders nützlich zu machen bestrebt war. — Weiterhin (**1828**) gab ich als zweiten Theil des von C. Ramming in Dresden edirten „Allgemeinen (das ganze Königreich Sachsen umfassenden) Verzeich-

nisses" u. s. w. heraus: „Verzeichniß aller im Markgrafthum Oberlausitz angestellten Geistlichen und Schullehrer, sowie sämmtlicher Schulcollatoren" 72 S. gr. 8, woraus zugleich einigermaßen zu ersehen ist, was von 1824—1828 für Errichtung neuer und Umgestaltung u. s. w. schon vorhanden gewesener Schulen geschehen ist.

Ein neues Schulgesetz blieb indeß ein unabweisliches Bedürfniß, und es ward ein solches, zufolge mir dazu gegebenen Auftrags, bis Ende 1828 im ersten Entwurfe von mir vollendet, im Frühjahr 1830 aber, nachdem auch eine ständische Deputation darüber gehört worden war, neu bearbeitet von mir vorgelegt, und hierauf nach Dresden zur Genehmigung abgesendet.

Wie auf die niedern, so glaube ich auch auf die höhern Unterrichtsanstalten, auf das Landschullehrerseminar zu Budissin (das meiner speciellen Obhut und Aufsicht empfohlen war), auf das Nebenseminar zu Zittau, auf die Bürgerschulen in den Vier- und andern Städten, (z. B. in Bernstadt), auf die Gymnasien zu Budissin und Zittau, — aber auch auf geistliche und kirchliche Angelegenheiten nicht erfolglos eingewirkt, dem geistlichen und dem Schullehrerstande insbesondere bewiesen zu haben, daß es mir nicht am guten Willen gefehlt hat, ihre Rechte überall, wo es nöthig war, schützen, ihr Ansehen aufrecht erhalten und ihre Wirksamkeit fördern zu helfen. So viele Zusicherungen, die mir in solcher Beziehung von vielen Seiten her gegeben wurden, (ja jetzt noch gegeben werden), entschädigten mich reichlich für so manche Beschwerden und Kämpfe, unter denen ich den bessern Zustand, dessen sich gar Manche jetzt erfreuen, herbeizuführen bemüht gewesen bin, — ob ich schon hier zugleich das Bekenntniß ablegen muß, daß die Ortsbehörden, auch die Gemeinden selbst, bei dem, was wegen nöthiger Reformen u. s. w. von ihnen erwartet oder gefordert werden mußte, im Allgemeinen eine rühmliche Willigkeit zu Tage gelegt haben.

Blicke ich nun zu den Pflichten und amtlichen Geschäften zurück, welche außer den erwähnten, meine Instruction mir aufgab, so darf ich wohl annehmen, daß man im Allgemeinen sich leicht denken kann, was dem Rathe eines Collegii, das zugleich oberste kirchliche, Consistorial- und Schulbehörde ist, zu thun oblag; was er für die gewöhnlichen Wochensitzungen (bei denen unter andern auch Sühnetermine in Ehesachen vorkamen) vorzubereiten und in denselben in Folge eingegangener Berichte und Anzeigen, angebrachter Wünsche, Bitten, Beschwerden u. s. w. zu behandeln, oder was er selbst an- und zur Berathung zu bringen hatte; daß er viele schriftliche Vorträge, enthaltend: Berichte über die bei Revisionen gemachten Wahrnehmungen u. s. w., Anzeigen über sonst zu seiner Kenntniß gekommene Mängel, Bedürfnisse u. s. w., Vorschläge zu nöthigen Verbesserungen, Entwürfe zu Verordnungen in Kirchen- und Schulangelegenheiten, gutachtliche Auslassungen über vorgelegte Fragen oder eingereichte Arbeiten (ich erinnere hier nur an die in den Jahren 1825 und 1826 mir übertragene Revision des neuen Budiss. Gesangbuches) u. s. w. abzufassen und vorzulegen hatte. Auch wird man mir wohl glauben, wenn ich versichere, daß die persönlichen Verhältnisse, welche sich in Folge meines Herumreisens in der Provinz überall zwischen Geistlichen, Schullehrern, Collatur-Herrschaften und Obrigkeiten, Gemeindevorstehern u. s. w. und mir anknüpften, einen schriftlichen Verkehr herbeiführten, durch den ich zwar manches Gute stiften, manche Irrungen in der Stille beseitigen, manches Ungehörige auf kurzem Wege abstellen konnte, aber auch den größten Theil der mir übrig bleibenden Mußestunden der von mir erwarteten Dienstgefälligkeit zum Opfer zu bringen, mich genöthigt sah.

Zu meinem eigentlichen Berufsgeschäfte kamen von Zeit zu Zeit auch andere Geschäfte und Besorgungen, die ich theils aus freiem Antriebe, theils auf gegebene Veranlassung übernahm. Ich will Beispiels halber nur erwähnen: daß ich in ersterer Beziehung die Theilnahme der Oberlauf. Schullehrer an dem von Döhner gegründeten Pensionsfonds für Schullehrer-Witwen und Waisen bewirkte (1825 und 1826) und die hierauf bezügliche Correspondenz und Rechnungsführung ganz allein besorgte, — in letzterer Beziehung, daß ich im Mai 1825 eine Zweigbibelgesellschaft in Budissin gründete und auch für diese die Directorialgeschäfte führte. Habe ich auf diese und andere Weise meinen guten Willen im Betreff gemeinnütziger Zwecke und Angelegenheiten zu bethätigen gesucht, so ist dies insbesondere auf eine Veranlassung geschehen, die zwar ungesucht kam, aber zu den segensreichsten Folgen für die Oberlausitz geführt hat. Mein nun verewigter Freund, der nachherige Oberamtsregierungsrath Rietschier († 1834) theilte mir nämlich im Vertrauen, zuerst im Juni 1824, mit, daß der Besitzer des Rittergutes zu Weigsdorf, Hauptmann K. G. Ferd. v. Nostitz (dessen Gerichtshalter er damals war) geneigt scheine, einen Theil seines Vermögens zu guten Zwecken, namentlich zum Besten einzelner Schulen, zu legiren. Ich erbot mich nun sofort, das Meinige zu thun, um den edlen Mann bei seinem guten Vorsatze festzuhalten, was auch, nach vielfältig von mir selbst mit ihm gehaltenen Besprechungen, in welchen ich ihn mit dem gegenwärtigen Zustande des Schulwesens in der Provinz und den Bedürfnissen desselben, ingleichen mit den Mängeln und Bedürfnissen des Budissiner Landschullehrer-Seminars und der Nothwendigkeit dießfallsiger Abhilfe, zugleich auch mit der Dringlichkeit allgemeiner Vorkehrungen zu Anlegung eines Pensionsfonds für die Witwen und hinterlassenen Kinder evangelischer Geistlichen auf das Vollständigste bekannt zu machen suchte, auf eine solche Weise gelang, daß er zuletzt fast auf alle meine, auch schriftlich ihm auseinandergesetzten, Vorschläge einging, also in Betreff des Schulwesens nicht einzelne Orte mit gewissen bestimmten Summen betheilte, sondern ein bedeutendes Capital zu allgemeiner, nach gewissen Grundsätzen zu regulirender, Verwendung, etwa unter dem Namen eines Oberlauf. Schulunterstützungsfonds, aussetzte. Bei diesen vorgeschlagenen Dispositionen ist Hr. u. s. w. v. Nostitz, wie sich bei seinem Ableben (er starb in Dresden den 13. December 1833) ergeben hat, in seinen testamentarischen Verfügungen in der Hauptsache verblieben. — Von welcher Bedeutung diese (v. Nostitz-Weigsdorfer) Stiftung welche jetzt einen Fonds für Schulzwecke von 161000 Rthlrn. besitzt und außerdem 24,600 Rthlr. zur Einkaufung der Oberlauf. Geistlichkeit in die mit dem 1. Januar 1838 in's Leben getretene Allgemeine Predigerwitwen- und Waisen-

Pensionscasse in den Königl. Sächs. Landen, laut Vertrags vom 11. Mai 1838, gewährt hat, gegenwärtig schon ist, kann man aus einer officiellen Bekanntmachung in Nr. 54 des Budissiner Kreisblattes vom Jahre 1844 ersehen, wornach seit dem Jahre 1834 bis incl. Juni 1844, verwendet worden sind:

13698	Rthlr.	15 Ngr.	zu Unterstützungen an Schullehrer und Schulgemeinden;
2315	=	— =	an Unterstützungen in einzelnen Fällen (Gratificationen an Lehrer und Gemeinden);
3107	=	— =	an Uebertragungen der Beiträge der Schullehrer für die Witwen- u. Waisen-Pensionscasse;
1104	=	25 =	zu Anschaffung pädag. Schriften.
S. S. 20,225	Rthlr.	10 Ngr.	

Für das Seminar zu Budissin ist von dem Testator, ob er schon anfänglich für Seminarzwecke etwas zu legiren nicht geneigt war, auf die Art gesorgt worden, daß aus gedachtem Fonds die Zinsen von 20,000 Rthlrn. so lange aufgesammelt werden sollen, bis daraus, mit Zurechnung des Erlöses aus dem jetzigen Seminarhause, ein neues, dem Bedürfnisse völlig entsprechendes Seminargebäude errichtet, also auch der dazu erforderliche Platz nebst Gartenland u. s. w. acquirirt werden kann, was muthmaßlich nach wenigen Jahren geschehen wird.

Welcher Segen ist hiernach der Oberlausitz mit dieser Stiftung für immerwährende Zeiten zugewendet worden! Man wird mir gewiß die Freude über die durch glückliche Fügung hierbei mir vergönnt gewesene Mitwirkung zu Gute halten, aber auch in den Wunsch mit mir einstimmen: daß doch auch in den übrigen Landestheilen sich hochherzige Wohlthäter für gleiche oder ähnliche Zwecke finden möchten!

Die Canzel habe ich während meines ganzen Aufenthalts in Budissin nur zweimal (in der Haupt- oder Petrikirche) bestiegen, und zwar das zweite Mal auf den ausdrücklichen Wunsch der Oberamtsregierung und der städtischen Behörde am 25. Juni 1830, als am ersten Tage des hundertjährigen Jubelfestes der Uebergabe der Augsburger Confession. Diese Festpredigt, welche, dem Texte 1. Timoth. 6, 12 gemäß, das einfache Thema behandelte: „Der Kampf des evangelischen Christen für seinen Glauben" ist auf vielfältiges Verlangen von mir (Budiss. b. Monse) in den Druck gegeben worden. Außerdem predigte ich den 4. Septbr. 1831 in der Kirche zu Ruppersdorf bei Herrnhut, bei Gelegenheit der mir übertragenen Einweisung des Herrn M. Opitz in das dasige Pfarramt.

Da bei eben gedachter Jubelfeier von der theologischen Facultät zu Leipzig mehre höhergestellte Geistliche zu Doctoren der Theologie ernannt wurden, so widerfuhr auch mir diese Ehre, deren ich mich durch die, nachher auch im Druck (Bautzen 1830) erschienene Abhandlung:

„Astronomia per Nicol. Copernicum instaurata religionis et pietatis per Mart. Luthcrum ad scripturae sacrae normam repurgatae egregia adjutrix"

einigermaßen würdig zeigen zu müssen glaubte.

Wenn ich noch einmal auf mein Oberlaus. Revisionsleben zurückblicke, so muß ich zwar bekennen, daß mit demselben manches Angenehme verbunden war, daß die in alle Gegenden der Provinz zu unternehmenden Reisen mir nicht selten Veranlassung zu erwünschter Erholung und Zerstreuung gaben, indem sie mich nicht nur in einen freundschaftlichen und sehr interessanten Verkehr mit den achtbarsten Männern in allen Theilen der Provinz brachten, sondern auch der Natur- und Kunstgenüsse, zumal in den wahrhaft schönen, belebten und gewerbthätigsten Gebirgsgegenden, ja selbst in vielen böhmischen Nachbarorten (wie in Warnsdorf, Rumburg, Grafenstein, Friedland, Reichenberg u. s. w.) mir viele boten; so war doch auch auf der andern Seite das zu viele und anhaltende Reisen zu beschwerlich, zu abspannend, und die nothgedrungene Abweichung von der früher beobachteten strengen Diät und sonstigen Lebensordnung, durch welche ich meine, von Haus aus nicht allzukräftige körperliche Constitution aufrecht erhalten hatte, zugleich aber der Einfluß des häufigen Temperatur- und Witterungswechsels (zumal in der spätern Herbstzeit) zu unvermeidlich und zu stark, als daß ich davon mit der Zeit nicht nachtheilige Folgen für meine Gesundheit hätte verspüren sollen. So war es auch in der That. Denn schon nach ein paar Jahren ward mir der üble Einfluß jener Umstände auf die Digestionsfunctionen bemerkbar, und weiterhin wurden die hierdurch herbeigeführten Störungen immer fühlbarer und belästigender, so daß sie zu Ende des Jahres 1828 und in den ersten Monaten des Jahres 1829 in gichtische Uebel ausbrachen, von denen ich früher nichts gewußt hatte, aber auch bis diesen Augenblick, trotz vielfach angewendeter Mittel, nicht völlig mich habe befreien können.

Im Jahre 1831 machte ich meine letzten Geschäftsreisen in der Provinz; denn in den letzten Monaten dieses Jahres neigte sich meine Berufsführung in Budissin zu Ende. Als ich nämlich im October 1831 bei einer in andern Angelegenheiten nach Dresden unternommenen Reise dem Staatsminister Dr. Müller, dem erst ernannten Vorstande des Ministerii des Cultus und öffentlichen Unterrichts (mit welchem ich schon von früherer Zeit her bekannt war) meinen schuldigen Besuch abstattete, kam die Rede sehr bald auf die nöthige Verstärkung des Personals im gedachten Ministerio, und ich mochte wohl auf eine in solcher Beziehung an mich gerichtete Frage so geantwortet haben, daß der hochverehrte Mann darin eine Geneigtheit zu einem Amtswechsel, der mich in nähere Verbindung mit ihm setzen würde, finden konnte. Ich erhielt daher weiterhin, den 24. November, von demselben ein Schreiben, worin er sich bereit erklärte, mich zu der Stelle eines geheimen Kirchen- und Schulrathes zu befördern, zugleich aber für den Fall, daß ich auf diesen Antrag eingehen wollte, zu einer mündlichen Besprechung wegen der nähern Bedingungen u. s. w. mich einlud. Diese Besprechung fand den 27. November statt, und das Ergebniß war, daß mir durch ein offizielles Schreiben aus dem H. Cultusministerio vom 3. December 1831 meine Allerhöchsten Orts genehmigte Ernennung zum Geheimen Kirchen- und Schulrathe im Ministerio des Cultus und öffentlichen Unterrichts bekannt gemacht und zugleich das Allerhöchste

Bestallungsdecret wegen dieser Ernennung zugefertigt ward.

Dieser ehrenvollen Berufung, in welcher ich einen neuen Beweis einer über meinem Lebensgeschick gnadenvoll waltenden Vorsehung demüthig erkennen mußte, konnte ich mich nicht entziehen, ob ich schon bei ernstlich prüfender Vergleichung meiner geringen Kraft mit den Anforderungen eines noch höhern und umfassendern Berufskreises einen gleichen Kampf wie bei der vorigen Ernennung in meinem Innern zu bestehen hatte. Ich zeigte also der Oberamtsregierung sofort den erhaltenen Ruf gebührend an, und ward darauf den 23. Decbr. aus derselben feierlich entlassen. Am 3. Januar 1832 verließ ich, mit schwerem Herzen von meinen Collegen und den vielen Gönnern und Freunden, in deren Umgange ich mich so glücklich gefühlt hatte, mich trennend, das mir stets theure Budissin, und traf am Abende desselben Tages in Dresden ein, wo ich den 12. Januar verpflichtet ward.

Eine besondere Instruction für diesen meinen neuen Wirkungskreis erhielt ich nicht; man wird aber im Allgemeinen aus der bekannten Organisation des Ministerii des Cultus und der übrigen Behörden, welche demselben in Betreff des Kirchen- und Schulwesens untergeordnet sind, sich einen Begriff von den dahin gehörigen Geschäften (mündlichen und schriftlichen Vorträgen, Ausarbeitungen, Entwürfen zu Gesetzen und Verordnungen u. s. w.) machen können, wenn man zugleich Das anwendet, was ich oben (S. 652) von den amtlichen Obliegenheiten eines Oberlaus. Kirchen- und Schulrathes gesagt habe. Größer aber ward allerdings in vielem Betracht der Geschäftsumfang meines neuen Berufs, wie namentlich dadurch: daß ich allen Wochensitzungen beizuwohnen und, außer andern Vorträgen mannigfaltiger Art, an der gar viel Zeit und Vorbereitung erfordernden Besetzung höherer und niederer Kirchen- und Schulämter, (auch academischer Lehrstellen) Antheil zu nehmen habe; daß mir die Revision sämmtlicher gelehrten Schulen im Lande (der beiden Landesschulen und der Gymnasien, auch der Blochmann'schen Unterrichtsanstalt und des damit verbundenen von Vitzthum'schen Geschlechtsgymnasii zu Dresden), und nebenbei die Specialaufsicht über einige andere Institute, z. B. der Taubstummen-Erziehungsanstalt zu Dresden, obliegt, — wobei es sich von selbst versteht, daß ich fortwährend von dem Zustande der Schullehrer-Seminarien und gelegentlich dem der Bürger- und anderer Schulanstalten durch Autopsie Kenntniß zu nehmen habe.

Zu den von mir zu bearbeiten gewesenen Gesetz- u. s. w. Entwürfen gehören namentlich die, welche sich auf die theologischen Candidaten- und Wahlfähigkeitsprüfungen, sowie auf sämmtliche den Eintritt in's Volksschulamt und auf die Weiterbeförderung in demselben bedingende Prüfungen, ingleichen auf die Candidatur des höhern Schulamts beziehen, — hauptsächlich aber die Entwürfe zu einem neuen Volksschulgesetze und zu einem Gesetze für die gelehrten Schulen. Letzteres ist bekanntlich im März 1834 zwar an die Stände gebracht, aber der eigenthümlichen Widersprüche wegen, die es erfuhr, von der H. Staatsregierung zurückgenommen worden; dagegen fand das Volksschulgesetz (bei dessen Bearbeitung der oben S. 653 erwähnte Oberlausitzische Entwurf zu Grunde gelegt ward) auf demselben Landtage die Genehmigung der beiden Kammern und ward, nebst der zugehörigen Vollzugsverordnung, resp. unter dem 6. und 9. Juni 1835 als Elementar-Volksschulgesetz für die gesammten Königl. Sächs. Lande (also auch für die Oberlausitz giltig) publicirt. — Eine besondere, von mir besorgte und bearbeitete Ausgabe des Gesetzes und der Verordnung nebst Inhaltsübersichten, Anmerkungen, Erläuterungen und Register, mit 4 Steindrucktafeln, erschien Dresden b. Meinhold 1835 (XXIV. und 236 S. gr. 8.) — Ich kann mich nicht enthalten, hierbei der Aeußerung zu gedenken, welche der jetzige Herr Cultusminister v. Wietersheim einige Zeit nach Erscheinung des Gesetzes, als er noch Vorstand der Königl. Kreisdirection zu Dresden war, mit den Worten gegen mich that: „Es ist ein wahres Glück, daß das Gesetz vorhanden ist; daß wir nun einen Anhalt an demselben haben" u. s. w. Wie erfreulich und ermunternd mußte mir diese Aeußerung sein! Es ist aber auch die daraus hervorleuchtende aufrichtige und warme Theilnahme an Beförderung und Verbreitung weise bemessener, ächtchristlicher Volksbildung sich bis auf den heutigen Tag gleich geblieben. — Was diese letztere durch die neue Gesetzgebung schon jetzt gewonnen, wie durch sie auch die Entstehung und bessere Organisirung städtischer Schulanstalten (niederer und höherer Bürgerschulen) in vielen Städten, selbst in der Residenz, veranlaßt und beschleunigt worden sei; daß die gesicherte Wirksamkeit und würdigere Stellung eines zu immer größerer Tüchtigkeit und umfänglicherer Bildung emporgestiegenen Lehrerstandes; daß das allgemein erweckte Interesse der Communen an dem Gedeihen der, einer zeitgemäßen Bildung ihrer Jugend gewidmeten Anstalten, daß Dies und Anderes, worüber der Volks- und Schulfreund sich jetzt zu freuen Ursache hat, als Folge des neuen Gesetzes betrachtet werden müsse, bedarf kaum der Erinnerung. Doch darf nicht unerwähnt bleiben, daß auch die Anstalten, ohne welche unsern Volksschulen der gedeihliche Zustand, in welchen sie das Gesetz bringen sollte, nicht gesichert werden kann, d. h. unsere Volksschullehrer-Seminarien, seit der Errichtung des Ministerii des Cult. und öffentl. Unterr. nicht nur wesentlich verbessert und vollständiger organisirt, sondern auch auf eine dem Bedürfnisse entsprechende Anzahl gebracht worden sind. In ersterer Beziehung sind die Seminarien zu Friedrichstadt-Dresden, zu Freiberg, zu Plauen und das Freiherrlich von Fletcher'sche Seminar zu Dresden, ingleichen, was die Oberlausitz betrifft, das Landschullehrer-Seminar zu Budissin und das Nebenseminar zu Zittau, — in letzterer Beziehung, als neuhinzugekommene Anstalten, das Seminar zu Grimma, das Seminar zu Annaberg und das Fürstl. v. Schönburg'sche Seminar zu Waldenburg zu nennen. Ich darf wohl sagen, daß ich mir auch das Gedeihen dieser Anstalten habe angelegen sein lassen und dazu durch Revisionen, eingereichte Vorschläge und Entwürfe u. s. w. beizutragen nach Kräften bemüht gewesen bin. Das schon im Jahre 1836 für diese wichtige Angelegenheit von mir entworfene Regulativ ist zwar im Mai 1840 unter dem Vicariate des gewesenen Staatsministers von Lindenau (also in der Zwischenzeit zwischen dem Ableben des Herrn Cultministers von Carlowitz, wel-

cher dem zu früh, nämlich den 7. März 1836, seinem hohen Berufe entrissenen Staatsminister Dr. Müller nachgefolgt war, und dem Eintritt des Hrn. Staatsministers v. Wietersheim in das Cultministerium), nur als „Provisorische Seminarien-Ordnung" an die Kreisdirectionen und Schullehrerseminarien zur Nachachtung hinausgegeben worden; es hat aber, als solche, sich zur Zeit so gut bewährt, daß eine definitive Erlassung dieses Normativs zu beeilen noch nicht für nöthig befunden worden ist. Was daraus zu allgemeiner Kenntniß gelangen muß, ist auf Anordnung des jetzigen Herrn Cultministers in einen Auszug gebracht worden, der namentlich in die Hände betheiligter Eltern, Präparandenlehrer u. s. w. gebracht wird. — Für das Seminar zu Budissin besteht für jetzt noch eine besondere Seminar-Ordnung (vom 3. Juni 1817), die aber mit der Erneuerung des Seminargebäudes (vergl. S. 654) in verbesserter Gestalt erscheinen wird.

Was die oben (S. 655) erwähnte Zurücknahme des Entwurfs eines Gelehrtenschulengesetzes betrifft, so ist dadurch eine bessere, zeitgemäße Gestaltung unserer Gymnasien, für die ich, auf den Grund sorgfältiger örtlicher Revisionen, seit dem Jahre 1832 durch viele und ausführliche Berichte, Vorschläge, Auseinandersetzungen u. s. w. vorgearbeitet habe, keineswegs aufgehalten worden; vielmehr haben nach Aufhebung der überflüssig befundenen Lyceen zu Chemnitz, Schneeberg, Marienberg, neuerdings auch des Gymnasii zu Annaberg, die übrigen Gymnasien, darunter auch die Königl. Landesschulen zu Meißen und Grimma, nach und nach, insbesondere auch in Folge der Conferenzen, welche im Juni und Juli 1835 unter Vorsitz des Cultministers Dr. Müller, zuerst mit den Rectoren der beiden Landesschulen, und dann mit sämmtlichen, dazu vorgeladenen Rectoren der Gymnasien, unter Zuziehung einiger anderer sachkundiger Männer (wie des verst. Hofrathes Böttger, des Hofpredigers Dr. Käuffer, und des Professs. Drobisch von Leipzig) im Ministerio d. C. gehalten wurden, eine Verfassung erhalten, über die man sich (Unvollkommenheiten im Einzelnen abgerechnet) zu freuen Ursache hat. Fehlt es zur Zeit noch an einem Regulative, welches, statt der für unsere Zeiten und Verhältnisse nicht mehr passenden Schulordnungen, für die Fürstenschulen und die lateinischen Stadtschulen vom Jahre 1773, den gewonnenen oder noch zu bewerkstelligenden Verbesserungen Halt und Dauer geben kann, so wird auch diesem schon vorlängst in's Auge gefaßten Bedürfnisse (denn es liegen viele Vorarbeiten zu einem „Allgemeinen Organisationsplane für die gelehrten Schulen" bereits vor) durch die umsichtige Fürsorge des mit dem edelsten Eifer für Förderung wissenschaftlicher und gelehrter Bildung erfüllten Herrn Cultministers v. Wietersheim abgeholfen werden.

Noch will ich bemerken, daß es mir, außer den im Allgemeinen mir obligenden Revisions- und Inspectionsreisen, nicht an Veranlassungen zu mancherlei außerordentlichen Sendungen fehlte, z. B. um Geistliche und Schulmänner in ihren Berufsleistungen u. s. w. an Ort und Stelle näher kennen zu lernen oder sonst nöthige Erkundigungen einzuziehen, ferner zur Vollziehung außerordentlicher Schulfeierlichkeiten, wie z. B. der Einführung der jetzigen Rectoren der beiden Landesschulen, zu der kürzlich stattgefundenen Einweihung des neuen Schullehrer-Seminarii zu Waldenburg und des neuen Bürgerschulhauses zu Camenz, zur Beglückwünschung der Superintendenten Dr. Unger (nunmehrigen Kirchenrathes) und des (im vorigen Jahre verst.) Dr. Tischer zu Chemnitz und Pirna bei der Feier ihres 50jährigen Amtsjubiläi u. s. w.

Wegen dieser bisher angedeuteten vielfachen amtlichen Geschäfte ist es mir nicht möglich geworden, für die Zwecke der gelehrten Gesellschaften (z. B. der historisch-theolog. Gesellsch. des nun verstorbenen Herrn Domherrn und Prof. Dr. Illgen in Leipzig), welche mich der Ehrenmitgliedschaft gewürdigt haben, etwas Wesentliches zu thun, oder mit neuen schriftstellerischen Arbeiten (wenn ich die neuen Ausgaben einiger früher herausgegebenen Schriften und die Bearbeitung eines „zweiten Lesebuchs für Elementarvolksschulen" und der dazu gehörigen „Andeutungen zu einem zweckmäßigen Gebrauche" u. s. w. Leipzig bei Tauchnitz 1843 ausnehme) mich zu beschäftigen. Ich bedurfte und bedarf noch der mir etwa übrig bleibenden freien Stunden (deren Zahl noch durch die nöthigste Beantwortung der in unglaublicher Menge, namentlich in Schulbeförderungsangelegenheiten, bei mir eingehenden Briefe gar sehr vermindert wird) zu sehr zum nothdürftigen Fortschreiten in der Literatur der Fächer, in denen ich Berufs halber nicht fremd sein und werden darf, kann es sein, auch der Nebenwissenschaften, zu denen ich von früherer Zeit her neben meinen Berufsstudien mich hingezogen fühlte, als daß ich nicht Ursache hätte, auf eine solche Anwendung meiner Mußestunden mich zu beschränken.

Von sonst bemerkenswerthen Ereignissen, d. h. von solchen, welche für Leser, denen ich nicht näher bekannt bin, Interesse haben könnten, weiß ich nicht viel zu sagen. Mein Privatleben fließt still und geräuschlos dahin, nur daß der Genuß des häuslichen Glückes, welches mir Gott beschieden hat, durch die Wiederkehr der körperlichen Uebel, die ich schon oben (S. 654) angedeutet habe, öfters gestört wird. Da ich mich hier an mein Alter erinnern muß — denn dieses ist es, was mich eine gänzliche Befreiung, oder auch nur eine Abnahme jener Uebel nicht erwarten läßt —, so habe ich wenigstens dankbar der Beweise von Liebe und Wohlwollen zu gedenken, die mir bei meinem Eintritt in das 61. Lebensjahr, am 25. April 1839 von vielen Seiten her, ja aus allen Landestheilen durch freundliche Zuschriften, Ueberreichung von Gedichten und Ehrengeschenken, auch durch persönliche Beglückwünschungen zu meiner großen Ueberraschung gegeben wurden. Eine besondere Denkschrift, von meinem würdigen und verdienten Amtsnachfolger in Budissin, dem Herrn Kirchen- und Schulrathe Dr. Petri verfaßt, führt den Titel: „Die schwersten Aufgaben im Dienste der Kirche und Schule. Denkschrift Sächs. Geistlicher und Schullehrer zur Beglückwünschung u. s. w." Budiss. 1839. (32 S. gr. 8.) — Auch darf ich nicht unerwähnt lassen, daß mir zu Anfange dieses Jahres durch Königl. Gnade das Ritterkreuz des Königl. Sächs. Civilverdienstordens zugetheilt worden ist.

Ueberblicke ich jetzt noch einmal meinen Lebenslauf, vergegenwärtige ich mir die eigenthümliche Verknüpfung der Umstände, durch welche ich von Stufe zu

Stufe zu der Stelle, welche ich hier in Dresden einzunehmen gewürdigt ward, gelangte, so erkenne ich in Demuth die höhere Hand, die diesen ganzen Gang meiner Lebensschicksale ordnete, mit dem heiligen Sänger sprechend: „Nicht mir, Herr, sondern deinem Namen gieb Ehre" (Ps. 115, 1.) Wie lange ich in dieser Stelle für mein geliebtes Vaterland noch zu wirken haben werde, steht in höherer Macht; aber die Gnade wolle mir Gott verleihen, daß die Kraft zu wirken bei den immer höher ansteigenden Jahren nicht allzusehr hinter dem guten Willen, dessen ich mir bewußt bin, zurückbleiben möge!

Schulzeit. Unter Schülzeit versteht man 1) gewöhnlich die Zeit von der Aufnahme eines Kindes in die Schule bis zu dessen Entlassung, also die Zeitdauer seines Schulbesuchs überhaupt; 2) bisweilen auch die Stunden, während welcher Schule gehalten wird d. i. die tägliche Unterrichtszeit.

I. Die Dauer der Schulzeit ist in den meisten neuern Gesetzgebungen auf acht Jahre festgesetzt worden und zwar vom vollendeten sechsten bis zum vollendeten vierzehnten Lebensjahre. Im Allgemeinen möchte auch diese Zeit hinreichend sein, um das gewöhnliche Ziel der Volksschule zu erreichen, — vorausgesetzt, daß der Lehrer die Zeit gut einzutheilen wisse, die Kinder die Schule regelmäßig besuchen, und die Fortbildung der aus der Volksschule entlassenen jungen Leute nicht versäumt werde.

In obiger Maße ist die Dauer der Schulzeit gesetzlich bestimmt im K. Sachsen, im Großh. Hessen, in Baden, Würtemberg, Kurhessen, Gotha-Coburg, Sachsen-Weimar und anderwärts.

Im preußischen Staate, so wie in mehren Gegenden Hannovers, dagegen beginnt die Schulpflichtigkeit schon mit dem vollendeten fünften Lebensjahre, und die Dauer der Schulzeit ist auf neun Jahre festgesetzt, — eine Bestimmung, die vor Erscheinung des neuesten Schulgesetzes auch im K. Sachsen gegolten hat. Bei den meisten Kindern ist aber gewiß der Eintritt in die Schule mit dem 5. Lebensjahre ein zu frühzeitiger. Zwar hat man die Aufnahme mit 5 Jahren dadurch zu rechtfertigen gesucht, daß das spätere Eintreten des Zahnwechsels die Kinder geistig und körperlich schlaff mache; (vgl. pädag. Literatur-Zeit. 1841. S. 127) aber wenn diese Periode des Zahnwechsels wirklich von so nachtheiligem Einflusse auf die Kinder, so würde daraus folgen, daß man die Kinder erst nach derselben in die Schule aufnehmen müßte, wodurch die Schulpflichtigkeit viel zu weit hinausgeschoben würde. — Nur bei geistig sehr befähigten Kindern kann ein frühzeitiger Eintritt in die Schule gestattet werden; so wie dagegen auch bei geistig und körperlich schwachen Subjecten eine spätere Aufnahme in die Schule nachgesehen werden muß.

Man hat sogar geglaubt, daß für Kinder auf dem Lande die Schulzeit ohne Nachtheil auf 6 Jahre beschränkt werden könne. — Darauf bezog sich der Antrag eines großherzogl. hess. Abgeordneten (Neeb) im Jahre 1833, welcher sich auf die Voraussetzung gründete, daß sich in den Kindern der Landleute bei engerem geselligen Verkehr die Fassungskraft gewöhnlich erst in dem 7. Lebensjahre entwickele, dagegen ihre Bestimmung zu härtern Arbeiten eine größere Entwickelung ihrer Körperkräfte, als bei den Kindern der Stadtbewohner, fordere. Es sei demnach für den Geist der Landkinder so unnütz, als für deren Körper schädlich, sie bereits vom 6. Jahre an auf die Schulbänke zu fesseln. Ueberdies könnten die den Dorfkindern unentbehrlichen Kenntnisse mittelst der dermaligen erleichternden Lehrmethoden schon bis zum 13. Lebensjahre erworben sein, und gerade in diesem Alter wären die Kinder beiderlei Geschlechts stark genug zu unbeschränkter Beihilfe in Haus- und Feldarbeiten. Darum müsse der Schulzwang auf 6 Jahre, nämlich vom 7. bis zum vollendeten 13. Jahre bei den Kindern der Landleute beschränkt werden.

(Vgl. Allg. Schulzeit. 1833. Abth. I. Nr. 28. S. 232.)

Die von der Aufnahme im 6. Lebensjahre befürchteten Nachtheile werden aber nicht eintreten, wenn man die kleinen Schüler nicht über Gebühr anstrengt und sie in der ersten Zeit täglich nur 2 Stunden lang unterrichtet. Daß ein Austreten im 13. Lebensjahre zu früh und sehr beklagenswerth sein würde, kann jeder Lehrer bezeugen; denn gerade in dieser Zeit machen die Kinder die erfreulichsten Fortschritte und gerade diese Zeit muß benutzt werden, ihrem Geiste und Herzen bleibende Eindrücke zu sichern.

Vgl. Allg. Schulzeit. 1825. Nr. 90. S. 715 ff. „Ueber den nachtheiligen Einfluß, welchen eine zu frühe Confirmation auf den Geist unsrer Volksschulen hat" — von H. E. Z. In der kurhess. Provinz Fulda (Ausschreib. d. Reg. vom 2. Juli 1839) hat man für Kinder der Landschulen die Confirmation wirklich mit erfülltem 13. Lebensjahre gestattet.

In dem durch Pfarrer Oberlin bekannt gewordenen Steinthale beginnt der Schulbesuch der Kinder allerdings erst mit dem vollendeten 7. Jahre; aber dort ist's Regel, daß die Kinder schon mit dem 4. Jahre in die Bewahranstalten aufgenommen werden. Auch in den deutsch-protestantischen Gemeinden Rußlands, namentlich in den Saratow'schen Colonieen, beginnt die Schulpflichtigkeit erst mit dem 7., dauert aber bis zum 15. Lebensjahre.

In Sachsen-Meiningen ist den Mädchen schon mit dem vollendeten 13. Lebensjahre der Austritt aus der Schule, also nach 7jähriger Schulzeit gestattet, — jedenfalls weil die Mädchen sich an Körper und Geist schneller entwickeln, als die Knaben. Doch möchte dagegen zu erinnern sein, daß im spätern Leben für die Mädchen weit seltener eine geistige Fortbildung möglich und darum ihr längeres Verweilen in der Schule nothwendig sei. — Auch andere Gesetzgebungen haben den Mädchen ein früheres Scheiden aus der Schule gestattet. In Anhalt z. B. sind die Mädchen bis zum 14., die Knaben aber bis zum 15. Jahre schulpflichtig, in Schleswig-Holstein müssen die Knaben sogar bis zum 16., die Mädchen bis zum 15. Lebensjahre in die Schule gehen. Auch in Sachsen-Weimar genossen die Mädchen früher eine ähnliche Begünstigung; doch sind sie seit 1816 den Knaben gleichgestellt.

Allg. Schulzeit. 1833. Abth. I. Nr. 95. S. 769 ff. „Soll man die Mädchen der Schule früher entlassen als die Knaben?" — von S. in D. Allg. Schulzeit. 1834. Nr. 29. S. 233 ff. „Sollen die Mädchen den öffentlichen Unterricht kürzere Zeit genießen, als die Knaben?" von S. (Auf Veranlassung eines in den großh. hess. Kammern gestellten Antrages des Abg. Bunk: „für die Mädchen wenigstens das zurückgelegte 13. Jahr als Austrittsperiode festzusetzen.") Schweitzer's Magazin XV. 1. S. 98 ff. „Ehret die Frauen!" (Auch dieser Aufsatz erklärt sich für

Gleichstellung der Mädchen mit den Knaben rücksichtlich der Schulzeit, und zwar „um der allgemeinen Menschenrechte willen, um der Familien, selbst um des Staates willen.“)

II. Die tägliche Unterrichtszeit wird sich nach der Classification der Kinder richten müssen. In ungetheilten Schulen pflegt man täglich fünf Stunden Unterricht zu ertheilen. Doch ist es zweckmäßiger die Classentheilung einzuführen und die Zahl der Unterrichtsstunden für jede Classe zu beschränken. Der Ober- und Mittelclasse würden dann je 3 Stunden täglich zuzuweisen sein, während für die Unterclasse 2 Stunden ausreichend sind. — Mehr darüber ist schon in dem Art. „Classen“ (Th. I. S. 401 ff.) gesagt worden. K—sch.

Schulzeugnisse. In guten allgemeinen Stadt- oder Bürgerschulen besteht die Einrichtung, daß diejenigen Schüler und Schülerinnen, welche zur Confirmationszeit von der Schule abgehen, ein besonderes Zeugniß (Schulzeugniß) erhalten. Zwar giebt es immer Einzelne, welche selbst nach ihrer Confirmation noch den Besuch der Schule oder auch nur einzelner Stunden eine Zeitlang fortsetzen wollen, allein dies kann nicht hindern, daß ihnen doch auch zur Confirmationszeit ein Schulzeugniß eingehändigt werde. Diese Einrichtung ist lobenswerth, denn sie verstärkt nicht nur die Autorität der Schule in den Augen des Publicums, sondern sie erhält auch die Schüler in Ansehung ihrer Pflichterfüllung wach und eröffnet ihnen die Aussicht zu einem Zeugnisse, das ebensowohl in der Gegenwart als in der Zukunft ihnen nützlich werden kann. Also ein äußerer Antrieb mehr, den die Schule für ihre Zöglinge hat!

Der Inhalt eines Schulzeugnisses muß nothwendig vom Classenlehrer ausgehen, als von derjenigen Person, die mit den Eigenschaften und Leistungen des Kindes am meisten vertraut ist; aber es ist auch gut, wenn die Vollziehung desselben collegialisch überlegt und beschlossen wird, so daß es selbst vom Director, Schulinspector oder von der Schulcommission unterzeichnet wird. Ob jedem gewesenen Zöglinge ein solches Zeugniß zu geben sei oder nur Dem, welcher darum ansucht, mag vom Organisationsplane der Schule oder von andern Umständen und Verhältnissen abhängig gemacht werden. Auch wer unter der Zeit abgeht, mag, besonders wenn ihm daran gelegen ist, ein besonderes Zeugniß über seinen Fleiß und sein sittliches Verhalten erhalten.

Das Wichtigste ist freilich bei einem Schulzeugniß, daß es in allen seinen Puncten mit gewissenhafter Genauigkeit, nämlich mit Wahrheit und bündiger Kürze verfaßt, aber inhaltschwer und unzweideutig sei. Daß es so günstig als möglich gestellt sein dürfe, versteht sich von selbst, denn es ist die Krone der Schule, nach der das Kind Jahre lang gerungen hat und die ihm Werth und Würde geben soll. Die Vertheilung der Zeugnisse erfolgt am schicklichsten am Schlusse der Schulprüfung, wodurch der Act an Feierlichkeit gewinnt. Die mit Auszeichnung Entlassenen können namentlich aufgeführt werden. O.

Schulziel (allgemeines Lehrziel). — Unter dem Schulziele versteht man die äußerste Grenze, bis zu welcher irgend eine Schule die ihr anvertrauten Zöglinge hinleiten soll. Hier haben wir's nur mit dem **Ziele der Volksschule** zu thun.

Es ist unerläßlich, daß auch für die Volksschule ein bestimmtes Ziel gesteckt werde; doch ist die Abgrenzung dieses Zieles nicht leicht, da die Ansprüche, welche man an die Volksschule von verschiedenen Seiten her macht, so verschieden sind, daß sich eine vollkommene Vereinigung aller entgegenstehenden Ansichten nicht bewirken läßt. Hier meint man, die Volksschule leiste noch viel zu wenig; dort dagegen stellt man die Behauptung auf, es werde in der Schule weit mehr gelehrt, als für das Volk gut sei. Handelt sich's zumal um Bestimmung des Schulzieles für eine einzelne Schule, so werden hier wieder die allgemeinen Forderungen durch örtliche Verhältnisse geregelt werden müssen. — Zwar hat man als Ziel der Volksschule festgestellt: „die allgemeine, insonderheit die religiöse Bildung der vaterländischen Jugend.“ Das ist aber eine so vage Bestimmung, daß damit Alles oder eigentlich Nichts gesagt wird. Eben so unbestimmt ist's, wenn man christliche Frömmigkeit als das Hauptziel der gesammten Thätigkeit in der Volksschule angiebt, wie dies Finkh thut. (Blätter aus Süddeutschland 1838. S. 291 ff. „Ueber das Hauptziel der gesammten Volksschulbildung und die vorzüglichsten Mittel dasselbe zu erreichen.“ Als Gründe dafür, daß christliche Frömmigkeit das Hauptziel der Volksschule sei, werden hier aufgeführt: 1) Frömmigkeit ist nicht nur das Fundament der höchsten Beruhigung, sondern auch der Grund und die Bewahrerin der Sittlichkeit und also des Wohlergehens ganzer Völker und einzelner Menschen; 2) die Volksschule ist Vorbildungsanstalt für die Kirche; 3) Wille aller christlichen Eltern ist, daß die Schule vorzüglich das religiöse Element anbaue. — Den ersten und dritten Grund zugegeben, so folgt daraus nur, daß Frömmigkeit das Ziel jeder Schule, nicht blos der Volksschule sei. Aber den zweiten Grund können wir nicht zugestehn: die Schule ist weit mehr, als bloße Vorbildungsanstalt für die Kirche). — Die Schule vermag es nicht, die Kinder zu frommen Christen zu erziehen; sie entläßt ja ihre Schüler zu einer Zeit, wo erst das Leben dieselben recht eigentlich in die Schule nimmt. Die Volksschule kann nur das Fundament zur christlichen Erziehung legen; sie kann höchstens für die Ihrigen eine gute Wegweiserin werden; mit ihnen bis an's Ziel zu gehn, ist ihr nicht gestattet. — Auch soll die Schule ihre Zöglinge für ihren irdischen Beruf geschickt machen, woraus folgt, daß sie ihnen neben der religiösen auch noch eine andere Bildung zu geben hat.

Soll ein Ziel für die Volksschule festgestellt werden, so wird man sich nicht mit einer oberflächlichen Bestimmung begnügen dürfen, sondern man wird auf die einzelnen Lehrgegenstände zurückkommen müssen, und (etwa, wie es Dinter in seinem „Minimum“ gethan hat) für jeden derselben festsetzen: „So weit wenigstens soll's in jeder Schule gebracht werden!“ — Dinter's Forderungen gnügen hier nicht mehr; die Zeit hat ihre Ansprüche gesteigert.

Anlangend zunächst die religiöse Bildung, so kann begreiflicher Weise nur Kenntniß religiöser Wahrheiten bei Festsetzung eines Schulzieles ins Auge gefaßt werden: denn wo ist denn der Maßstab für die religiöse Bildung des Gemüthes? und welcher Lehrer ist solch' ein Herzenskündiger, daß er die letztere auch

nur bei einem einzigen Schüler mit Sicherheit beurtheilen möchte? — Wir lassen es demnach gelten, wenn z. B. das k. sächs. Elementar-Volksschulgesetz (§. 23) als Ziel des Religionsunterrichtes angiebt: „deutliche Einsicht in die Lehren und Wahrheiten der Religion und hinlängliche Bekanntschaft mit dem Inhalte der heiligen Schrift." — A. Ludewig (in: der Schulmeister in der Stadt und auf dem Lande. — Wolfenbüttel 1841. — S. 91) geht zu weit, wenn er als allgemeines Ziel des Religionsunterrichtes bezeichnet: „Begründung einer festen, unerschütterlichen Ueberzeugung von dem Dasein und Walten des durch Christum geoffenbarten Vaters im Himmel, Erweckung einer innigen herzlichen Liebe zu ihm und zu Jesu Christo, verbunden mit dem unbedingtesten Gehorsam gegen die göttlichen Gebote, und fester Glaube an eine vergeltende ewige Fortdauer nach dem Tode." Er fordert damit etwas, was die beste Schule nur anstreben soll, aber nie vollständig erreichen kann. — Ob die Volksschule die Kinder auch zum Bewußtsein der confessionellen Unterscheidungslehren führen soll, ist streitig. Am besten bleibt dies dem eigentlichen Confirmanden-Unterrichte aufbehalten.

Das Schulziel für den Sprachunterricht wird sich in der Volksschule darauf beschränken müssen, die Kinder dahin zu führen, daß sie sich über die in ihren Lebenskreis fallenden Gegenstände, sowohl mündlich als schriftlich, deutlich auszudrücken im Stande sind. — Orthographische Fertigkeit hat bis jetzt nur bei einzelnen Schülern erzielt werden können; grammatische Richtigkeit des Ausdrucks wahrscheinlich bei keinem einzigen in gewöhnlichen Volksschulen gebildeten Kinde. Deshalb können wir das Ziel nicht höher stecken, als oben gesagt. Deutlichkeit und Verständlichkeit des Ausdruckes läßt sich aber recht wohl denken bei einzelnen Fehlern gegen Orthographie und Grammatik. — So hat auch die Volksschule ihre Zöglinge nicht gerade zu einer schönen Handschrift zu bringen: sie gebe ihnen nur eine deutliche. Schriftzüge können sich dem Auge sehr gefällig darstellen und doch unleserlich sein. Die Volksschule soll das Gesetz der Deutlichkeit nie dem Gesetze der Schönheit aufopfern.

Für den Leseunterricht ist das Ziel leichter bestimmt: „Lesefertigkeit mit sinngemäßer Betonung und verständiger Beachtung der Lesezeichen." (Verordnung z. k. s. Elem.-Volksschulgef. §. 31).

Abweichender sind die Ansichten über das Ziel des Rechenunterrichtes. Wir glauben, daß für die Volksschule durchaus nur eine Fertigkeit bezweckt werden dürfe, durch welche das Kind in den Stand gesetzt wird, die im gewöhnlichen Leben vorkommenden Rechnungsaufgaben mit Sicherheit zu lösen. Wir halten es demnach für ganz fehlerhaft, wenn in Rechenbüchern für unsre Volksschulen Rechnungsarten gelehrt, Maaße, Gewichte und Geldsorten u. s. w. berechnet werden, die das Kind eines Landmanns und gewöhnlichen Bürgers nach zurückgelegter Schulzeit nie anzuwenden Gelegenheit haben. Schon Dinter's Rechenbücher gingen hier und da zu weit, hielten sich aber doch meistens auf dem Niveau der Volksschule. Neuere Rechenlehrer haben darin einander in der That zu überbieten gesucht. Was thun wir in der Volksschule z. B mit dem Apothekergewichte? mit Schiffspfunden? mit meißnischen Gulden? mit der Meter- und Liter-Rechnung? u. s. w. — Selbst das möchten wir bezweifeln, daß die Dezimal-Bruchrechnung ein Lehrgegenstand der Volksschule sein könne! —

Nicht minder abweichend sind die Ansichten über diejenigen gemeinnützigen Gegenstände, welche das Ziel der Volksschule ausmachen. Da wir uns darüber in dem Art. „Gemeinnützige Kenntnisse" (Th. I. S. 748 ff.) ausführlicher erklärt haben: so können wir hier, unter Verweisung auf jenen Artikel, einer weitern Auseinandersetzung überhoben sein.

K—sch.

Schürmann (Daniel). Dieser im hohen Greisenalter am 25. Febr. 1838 verstorbene Schulmann, obschon er ohne hohe Stellung, ohne Würden und Aemter im Staate, lebte, wirkte dennoch als eine Leuchte für Viele. Darum gebührt ihm unter den entschlafenen Pädagogen dieses Jahrhunderts eine ehrenvolle Erwähnung.

S. erblickte das Licht der Welt zu Heidt bei Ronsdorf im Bergischen am 11. Febr. 1752. Seine Jugendjahre fielen nicht in eine solche Zeit, worin der Lehrstand, wie jetzt, solche Gelegenheit hatte, sich auf eine zweckmäßige Weise vorzubilden. Um so mehr ist's an ihm zu bewundern, daß er sich in allen Fächern des Wissens bedeutende Kenntnisse verschafft hatte, wenn auch sein mathematisches Talent es war, welches sich durch Anregung des im Jahre 1798 verstorbenen Pfarrers Goes in Ründeroth später vorzüglich entwickelte. Diese Wissenschaft war es, womit er sich bis zu den letzten Stunden seines Lebens beschäftigte. Sein so bekannt gewordenes „Rechenbuch" hat viele Auflagen erlebt und Tausenden zur Rechenfertigkeit verholfen. Außer diesem sind noch von ihm erschienen: „Anleitung zur Algebra" 1805; „Kurze Geschichte des Schulwesens im Bergischen Lande"; „Kleine Bergische Geschichte"; „Die Vaterlandskunde" und mehre andere kleine Schriften.

Von ihm ging zuerst die Idee aus, eine Zeitschrift für Lehrer und von Lehrern geschrieben, herauszugeben; auch hatte er schon die Ankündigung einer Quartalschrift veröffentlicht, schloß sich aber nachher an Nossel an, der darauf seine bekannte und zu ihrer Zeit vielgelesene „Monatsschrift für Erziehung und Unterricht" gründete. Als Emeritus schuf er eine mathematische Zeitschrift. Sein Jubiläum gab die erste Veranlassung zu den Lehrerfesten. Doch das größte und segensreichste Werk, das er vollbrachte, war unstreitig die Stiftung einer Lehrerconferenz, worin er seine Amtsgenossen planmäßig in Dem unterrichtete, was zur Belehrung und Hebung der Lehrer nützlich war; er leitete sie zu schriftlichen Ausarbeitungen an und machte sie mit den damals erschienenen pädagog. Werken bekannt. Welchen Einfluß dieses sein Wirken auf das Bergische Land hatte, ist unberechenbar, und lange hatten die Lehrer desselben durch ihn, vorzüglich in mathematischer Hinsicht, einen geistigen Vorsprung vor den benachbarten Gegenden, bis diese später durch günstigere Umstände den Schülern S.'s gleichkommen konnten.

Daß er eben so vorzüglich auf seine Collegen wirken konnte, war nicht allein seinen ausgezeichneten Kenntnissen, sondern vorzüglich auch seinem warmen Herzen und freundlichen Wesen zuzuschreiben. Er

wurde nie müde, wenn er belehren konnte, und wandte seine geistigen Vorzüge nur zum Wohle seiner Amtsbrüder an. Er nahm Antheil an Allem, was das Lehrerleben betraf, und diese Liebe für diesen Stand blieb ihm, als er schon längst in Ruhestand versetzt war, und begleitete ihn, bis der Todesengel seine Lebensfackel senkte. Sein Ruf als tüchtiger Lehrer ward bald verbreitet und es wurden ihm überall ehrenvolle Anträge gemacht. Er hatte schon mehre Schulstellen verwaltet, als er zuletzt den Ruf nach Remscheid annahm. Hier stand er 37 Jahre seinem Berufe mit dem glücklichsten Erfolge vor, bis er im Jahre 1820 sein 50jähriges Jubiläum feierte und dann in den Ruhestand versetzt wurde. Er starb an Altersschwäche. Sein Schwiegersohn Dahlhaus schildert seinen Tod so: „Ganz ruhig und sanft verschied er bei völligem Bewußtsein, die Lippen zum Beten bewegend, die Hände gefaltet. Nie habe ich Jemanden sanfter und schmerzloser verscheiden sehen, als ihn. Ach, es war der Tod eines Gerechten!" Mit ihm verschwand das schöne Kleeblatt der drei geachteten Jubelgreise, wovon die beiden andern Hürxthal in Rade vorm Wald und Holthaus in Schwelm waren. Zwischen S.'s heitere Lebenstage bis zu dem Augenblicke seiner hohen Vollendung drängte sich kein Schmerz. Sein Lebensabend glich der untergehenden Sonne, die noch einmal, ehe sie verschwindet, heiter auf ihre vollendete Bahn zurückblickt. Seine Hülle ward von 100 Lehrern aus der Nähe und Ferne und von seiner dankbaren Gemeinde zu Grabe begleitet. Der Pastor Hasenklever, der ehemals sein Schüler gewesen, hielt mit tiefer Rührung die Grabrede. Der Lehrer Faßbender von Ronsdorf, ein langjähriger Freund des Verstorbenen, las den leidtragenden Lehrern noch an demselben Abende einen Bericht über S.'s Leben vor. Sein einziger Sohn war damals Lehrer in Osnabrück.

Diesterweg, der in d. Rhein. Bl. (1839 Bd. 20 Hft. 2 S. 258 ff.) ihm ein Ehrendenkmal setzt, sagt von ihm: „Was ich als den Kern seiner großen Thätigkeit, die Quelle seines bedeutenden Einflusses auf die Entwickelung des Schulwesens jener Gegend betrachte, ist die persönliche Anregung, die von ihm auf andere jüngere und ältere Lehrer ausging, ist der ihn lebenslänglich, bis in das letzte Jahr seiner langen Laufbahn belebende Trieb nach Vereinigung mit seinen Standesgenossen, ist die Sehnsucht nach gemeinsamer Thätigkeit in Lehrervereinen."

Daß S. sich bis zu seinem Tode mit mathematischen Studien beschäftigte, ist oben erwähnt. Große Freude machte ihm daher einst folgende Aufgabe aus dem Lenneper Kreisblatte, die er sofort löst'te und seinem langjährigen Freunde Faßbender, „um ihm eine geistige Freude zu bereiten", zusendete:

„Es giebt 6 Zahlen von folgender Eigenschaft: wenn man die deutschen Namen derselben buchstäblich hinschreibt, und nimmt von jedem der ersten 3 Namen nur den zweiten und von den letzten 3 Namen nur den ersten Buchstaben, so bilden und benennen diese 6 Buchstaben den Namen einer für jeden Menschen sehr wichtigen Wissenschaft. Diese 6 Zahlen sind durch folgende Angaben herauszubringen. Die Summe der ersten 5 Zahlen ist = 27; die Summe der 2. 3. 4. 5. 6. ist = 43; die der 3. 4. 5. 6. 1. ist = 40; die der 4. 5. 6. 1. 2. ist = 38; die der 5. 6. 1. 2. 3. ist = 37; und die der 6. 1. 2. 3. 4. ist = 45. Wie heißt die Wissenschaft?" Diese Aufgabe ist in folgender interessanten Schrift zu finden:

Daniel Schürmann, ein Bergischer Schulmann, nach seinem Character, Leben und Wirken in gedrängter Kürze dargestellt v. P. Faßbender, Lehrer in Ronsdorf. Elberfeld, b. Lukas. (46 S. mit einer Ebenschrift oder einem Fac Simile seiner Handschrift und des Verstorbenen Bildnisse.)

Eine geistvolle Anzeige derselben findet sich in den Rhein. Bl. (20. Bds. 3. Hfte.) Darin sagt Diesterweg unter Anderm: „Fünf Jahre nach Vollendung seiner 50jährigen Wirksamkeit in der „Schule Geschäft" habe ich einige Stunden bei dem „alten Vater Schürmann" zugebracht, und die Wärme seiner Hand, das Feuer seines Auges und die Lebendigkeit seiner Rede haben mich ergriffen. Gleich mir haben Tausende von Lehrern und Lehrjüngern auf Remscheid's Höhen zu des ehrwürdigen Mannes Füßen gesessen, und sich seiner Erfahrung, seiner Lehrweisheit, seiner Innigkeit und Gastfreundschaft gefreut." Wer das Nähere in ungeschmückter, einfacher, wahrer Sprache lesen will, greife zu der vorgenannten kleinen Schrift.

Biographische Mittheilungen, Schürmann betreffend, finden sich auch in Rosenthal's Lehrerfreund, Zeitschrift für Erziehung und Schulwesen. Der ersten Folge erster Band. Osnabrück 1838. S. 84 f.

Schwabe, (Joh. Friedr. Heinr.) **Dr. theol.,** Prälat und Superintendent in Darmstadt. Er ward geboren in Eichelborn b. Weimar am 14. März 1779, und starb am 29. December 1834. Früher (1802) ward er Pastor zu Wormstedt im Weimar'schen, 1821 Superintendent in Neustadt a. O.; 1827 Oberconsistorialrath und Hofprediger in Weimar.

S. lieferte im Fache der Homiletik sehr gediegene Arbeiten, die wir hier nicht anzuführen haben, wohl aber gebührt ihm von Seiten der Schullehrer und Pädagogen noch heute ein dankbares Andenken. Wir nennen hier seine bekanntesten Schulschriften:

Weimarische Landeskunde, Erdbeschreibung und Geschichte, Neustadt a. d. O. 1824. (1½ Ngr.) Lese- und Lehrbuch für den Bedarf der Volksschulen bearbeitet. 4. verbess. Aufl. 1828. Neustadt a. d. O. (5 Ngr.) Die Verwahr- oder Kleinkinderschule u. s. w. Zweite, völlig umgearb. und stark verm. Ausg. Neustadt a. d. O. 1834.

Schwärmerei s. **Fanatismus.**

Schwarz (Friedr. Heinrich Christian) Dr. und Professor der Theologie, großherzogl. badischer geh. Kirchenrath u. s. w. Unter den Männern, welche seit dem Anfange dieses Jahrhunderts der Pädagogik als Wissenschaft öffentliche Anerkennung verschafften, ragt der verewigte Schwarz hervor. Weniger practisch als Niemeyer und Denzel, weniger philosophisch als Herbart und Beneke, repräsentirt S. die pädagogische Richtung, welche zu Wissenschaftlichkeit und Allseitigkeit anstrebt, aber im Voraus von der Unmöglichkeit, dies Ziel vollständig zu erreichen, überzeugt ist, weil die Elemente der Wissenschaft in einer nie abzuschließenden Erfahrung liegen. Neben dieser eigenthümlichen Ansicht und über derselben schwebt der christliche Idealismus, dem S. huldigte. Für ihn ist die Erziehung des einzelnen Kindes nichts Anderes als ein Handanlegen an die Ausbreitung des Reiches Gottes; das Christenthum verwirklicht sich in der Erziehung

als der Bestrebung, ein besseres Geschlecht zu bilden. Daher die enge Verbindung der Religion mit der Pädagogik in allen Schwarz'schen Schriften. Dennoch mag man ihn keineswegs des Pietismus oder Mystizismus zeihen. S. war ein Freund des Lichts und der Wahrheit, aber zugleich ein milder Freund des Friedens, der keiner redlichen Meinung Anerkennung versagte und für die seinige wohl eine gleiche Billigkeit in Anspruch nehmen darf.

Schwarz war der Sohn des 1788 als geistlicher Inspector zu Alsfeld im Großherzogthume Hessen verstorbenen S., der sich früher als Professor in Gießen durch seine eifrige Vertheidigung der Orthodoxie gegen seinen damaligen Collegen Bahrdt bekannt gemacht hatte. Der Sohn ward am 30. Mai 1766 zu Gießen geboren; aber schon in seinem 7. Jahre zogen seine Eltern nach Alsfeld über, wo er den ersten Unterricht in der Trivialschule genoß. Weder die Beschaffenheit dieses Unterrichts, noch auch eines ähnlichen in der Schule zu Nidda, wo er sich öfters bei seinen Großeltern aufhielt, war geeignet, die guten Anlagen des Knaben kräftig zu entwickeln. Mehr that die private Forthilfe seines Vaters, dessen Strenggläubigkeit, so wie die Frömmigkeit seiner Mutter unvertilgbaren Einfluß auf seine ganze Entwickelung ausübten. Was ihn in diesen Jahren am Meisten anregte, das waren Gellert's Schriften, die ihm, wie manche andere Lectüre, von seiner verständigen Mutter dargeboten wurden. Doch muß er auch in der Kenntniß der alten Sprachen nicht unbedeutende Fortschritte gemacht haben, denn ein zweijähriger Besuch des Gymnasiums zu Hersfeld reichte hin, den siebenzehnjährigen Jüngling zum Besuche der Universität reif zu machen. Eigene Neigung und der besondere Wunsch seiner Eltern und Verwandten bestimmten ihn zum Studium der Theologie, das er hauptsächlich unter des verewigten Rosenmüllers (früher Prof. der Theologie zu Gießen, später Prof. und Superint. zu Leipzig) väterlicher Leitung mit Eifer betrieb. Daneben beschäftigte er sich sehr viel, theils aus innerem Antriebe, theils um des leidigen Fortkommens willen, mit Unterrichtgeben. Seine Studienzeit fiel gerade in jene Zeit des lebhaften Strebens nach Aufklärung und des neuen Erwachens eines philosophischen Geistes, wie er durch die soeben bekannt gewordene kritische Philosophie angeregt ward. Auch S. wurde von dieser Richtung eine Zeit lang ergriffen. Seine Absicht war, in einem academischen Amte thätig zu sein, allein sein Vater bedurfte ihn nach Beendigung seiner Studien als Gehilfen, und er wurde im Jahre 1788 zu Alsfeld als Freiprediger angestellt. Nach dem Tode seines Vaters dachte er an die Ausführung seines Planes, academischer Lehrer zu werden; weil aber Mutter und Schwester Unterstützung bedurften, so nahm er 1789 eine Pfarrstelle in Derbach bei Biedenkopf an, ohne jedoch die Beschäftigung mit dem Unterrichte und der Erziehung junger Leute aufzugeben. Umfassender wurde seine Unterrichtsthätigkeit, als er zum zweiten Pfarrer zu Echzell in der Wetterau befördert wurde (1795), und später (1798) auf der Pfarrei zu Münster bei Butzbach.

Schon in diese Zeit fällt die Entstehung eines Theils seiner pädagogischen und theologischen Schriften, namentlich waren es folgende pädagogische:

1) Grundriß einer Theorie der Mädchenerziehung mit Hinsicht auf die mittleren Stände. Jena 1792. Die zweite völlig umgearb. Auflage erschien 1836 unter d. Titel: Grundsätze d. Töchtererziehung f. d. Gebildeten. (1 Thlr.) S. eine bescheidene Selbstanzeige d. Verf. in d. Allgem. Schulzeit. Nr. 136. 1836. 2) Religiosität, was sie sein soll u. wodurch sie befördert wird. Gießen, 1793. Die zweite Auflage unter d. T.: Katechetik. 1818. 3) Das Erziehungs- und Predigergeschäft betreffend, in Briefen. Gießen, 1796.

Mit welch regem Sinne er alle neuen pädagogischen Erscheinungen aufnahm, bewies seine vierte Schrift:

4) Pestalozzi's Methode und ihre Anwendung in Volksschulen. Bremen, 1802.

Sein Hauptwerk war:

5) Die „Erziehungslehre" in 3 Bden. Erster Bd. in 2 Abth.: Geschichte der Erziehung. Zweiter Bd. System d. Erziehung. Dritter Bd.: Unterricht d. Erziehung. Zweite, durchaus umgearb. Aufl. Leipz., b. Göschen, 1829. (8 Thlr.) Daß S. nur zögernd diese seine Hauptschrift, deren Idee ihm doch länger vorgeschwebt hatte, herausgab (1802), darauf hatte d. Aeußerung Gleims, des Dichters, den er 1799 besuchte, Einfluß: „Nur völlige Reife berechtige zum Schreiben über Pädagogik."

Eine kleinere Schrift erschien noch 1804 in Gießen:

6) Gebrauch d. Pestalozzischen Lehrbücher beim häusl. Unterrichte.

Unter solchen Beschäftigungen und Bestrebungen war das Jahr 1804 herbeigekommen, welches seinen frühern Lieblingswunsch nach einer Unterbrechung von 16 Jahren nun doch noch erfüllte. Er wurde als Professor der Theologie an die damals reorganisirte Universität Heidelberg berufen, und war nun im Besitze einer Menge Hilfsmittel zur weitern Vervollkommnung seiner Schriften und Entwürfe, welche ihm in dem einsamen Münster nicht zu Gebote gestanden hatten. Sein Erziehungsinstitut behielt er in seiner neuen Stellung bei, wohl mehr um seiner eigenen Kinder willen; denn außerdem zeigte sich in manchen Stücken, daß die Universitätsstadt nicht Alles so leisten konnte, wie das stille Dörfchen. In der Zeit der ersten frischen Wirksamkeit Schwarz's für den neuen Beruf entstand das

7) Lehrbuch d. Pädagogik oder Erziehungskunde. Heidelb., 1805. Anfangs 2 Theile, später 3. Die dritte, von ihm selbst noch besorgte Aufl. erschien 1835.

Es war zum Leitfaden für seine Vorlesungen bestimmt, wozu er als Vorsteher des pädagog. Seminars noch besonders verpflichtet war. Der Director des Schullehrer-Seminars zu Friedberg, Dr. W. J. G. Curtmann hat dieses Lehrbuch in einer vierten Auflage neu bearbeitet als Handb. f. Eltern, Lehrer und Erzieher herausgegeben. 1843. Erster Theil: Die allgem. Pädagogik. Heidelb. b. C. F. Winter 1843. ($22\frac{1}{2}$ Ngr.) Zweiter Th.: Die Methodik oder Lehrkunst für den erziehenden Unterricht. Dritter Th.: Lehrbuch von d. Schulen u. andern Anstalten d. Jugendbildung 1844.

Die Geschichte der Pädagogik gab S. den Zusammenhang der Gegenwart mit der Vergangenheit, und ließ die Einzelerziehung in der Gesammterziehung der Menschheit aufgehen. Die Veranstaltungen der Gegenwart, um durch vereintes Wirken dem Ideale näher zu rücken, beschreibt er in seinem späterem Werke:

8) Die Schulen; die verschiedenen Arten d. Schulen, ihre inneren u. äußeren Verhältnisse u. ihre Bestimmung in dem Entwickelungsgange d. Menschheit z. Vollständigkeit d. Erziehungslehre. Leipz. b. Göschen. 1832.

Weitere Ergänzungen folgten unter dem Titel:

9) Darstellungen aus dem Gebiete d. Pädagogik, oder Nachtrage z. Erziehungslehre. 2 Bde. Leipz., 1833 u. 34. (2 Thlr. 10 Ngr.)

Endlich

10) Das Leben in seiner Blüthe, oder Sittlichkeit, Christenthum u. Erziehung in ihrer Einheit. Schluß d. Erziehungslehre. Leipz., b. Göschen. 1837. (2 Thlr. 15 Ngr.)

Es ist die Selbsterziehung des Menschen, welche er darin behandelt, und wenngleich Manche die frühere Kraft und Klarheit in diesem Schwanengesange des verdienstvollen Greises vermissen wollen, so ist doch nicht zu verkennen, daß die edelsten und tiefsinnigsten Ideen über Bestimmung der Menschheit darin niedergelegt sind.

Auch durch Zeitschriften hat S. für die Verwirklichung seiner Ideen gearbeitet. Nicht nur an den „Heidelberger Jahrbüchern" war er fleißiger Mitarbeiter, sondern die von **1819—1830** erschienenen „Freimüthigen Jahrbücher für die deutschen Volksschulen" hatten an ihm ihren thätigen Herausgeber. Alle von ihm verfaßten Kritiken zeichnen sich durch Humanität aus; Leben und Lehre waren ihm ja überall Eins.

Was von seinen Schriften am wenigsten Beifall gefunden hat, das sind die dogmatischen. Selbst sein Schwiegervater, der bekannte Jung-Stilling, war nicht durchaus mit der immer etwas rationellen Theologie Schwarz's zufrieden. Allein wie viel oder wie wenig man mit seinen Glaubensansichten übereinstimmte, in der Achtung vor seinen Gesinnungen und Verdiensten waren Alle einig. Seine Schüler, denen er Freund und Rathgeber gewesen war, ehrten ihn nach seinem Tode durch Stiftung einer pädagogischen Bibliothek. (bibliotheca Schwarziana.) S. Allg. Kirchenzeit. Nr. **88. 1835.**

Schwarz geht in den vorgedachten Lehr- und Erziehungsschriften wissenschaftlicher als Niemeyer vom anthropologisch aufgefaßten und die gesammte Menschennatur erfassenden Principe aus. Bildung des Menschen zur Gottähnlichkeit, und zwar auf dem Boden des Christenthums, ist ihm Zweck der Erziehung, und daraus sucht er sowohl den Begriff der Erziehung, als die Entwickelung und Behandlung der Jugend möglichst für das practische Leben durchzuführen.

Noch Eins. S. war ein Mann von tiefem Gemüth. Er suchte für dasselbe, soweit ihm Amtsgeschäfte Zeit ließen, nicht blos in der Mitte seiner Familie Befriedigung, sondern er erweiterte diesen in Wahrheit interessanten, liebenswürdigen Kreis auch gern durch eine Elite von Freunden, namentlich von Fremden aus allen Chancen des In- und Auslandes. Das Schwarzesche Haus war ein Sammelplatz, wo der Fremde stets Notabilitäten, wie Jean Paul, Stilling u. A. begegnete, und wo man Abende verlebte, wie sie das gewöhnliche Gesellschaftsleben nicht bietet. Eine besondere Sorge widmete S. der academischen Jugend. Einer seiner Schüler sagt von ihm: „S. gehörte zwar sicherlich zu den Menschen, die ohne Falsch wie eine Taube sich geben, allein man mußte ihn denn doch in dem bezeichneten Kreise sehen, hören und beobachten, um ihn, ob der Fülle seiner Liebe, auch recht lieben zu lernen. Hier trat ganz sein eigenthümliches, sanftes und mildes Wesen hervor; hier offenbarte sich seine tiefinnige Frömmigkeit; hier war er Gatte, Vater, Freund in des Wortes edelstem Sinne; hier bewegte er sich ganz mit jener milden Heiterkeit, die ihn Allen so theuer machte, welche auch nur einige Mal ihn so sahen. Hier hatte er für Jeden das Wort der Liebe, mit dem die That so eng verwoben war. Besonders waren es die schönen Sommerabende im Garten hinter dem Hause, wo mancher Freund selige Stunden bei ihm hatte. Dort theilte er sogar seine Ansichten, seine Erfahrungen, seine Belehrungen mit. Er hatte es so gern, wenn man ihn über Dinge, die noch nicht ganz klar geworden, fragte, und freudig erschloß er dann das Verständniß; aber er sah auch so gern, wenn harmloser Scherz, wenn blitzender Witz umherflatterte, oder wenn ein Gesang das Gemüth erhob und Musik ihren Zauber entfaltete.

Bei Lebzeiten hat ihn sein Fürst durch Titel und Orden ausgezeichnet; sein würdigstes Denkmal besteht jedoch in seinen Schriften. Durch diese wird sein Name noch lange, besonders in der Schule und ihren Lehrern erhalten werden. Er starb am **3.** April des Jahres **1837** im **71.** Lebensjahre.

Der neue Umarbeiter des „Lehrbuchs der Erziehung und des Unterrichts", das S. in drei Auflagen erscheinen ließ, hat dem ersten Theile eine kurze Biographie Schwarz's vorgesetzt. Diese, und jene im „Pädag. Wochenbl." **1837** Nr. **24** von Hergang gegebene haben wir bei diesem Aufsatze benutzt. Außerdem sind treffliche Mittheilungen über das pädag. Leben und Wirken dieses Mannes zu finden in den Rhein. Bl. **16.** Bds. **1.** Hft. **1837** von A. Diesterweg; in Brzoska's Centralbibliothek u. s. w. Jahrg. **1838. 1. 2. 3.** Hst. und in der Allgem. Schulzeit. Jahrg. **1839** Nr. **142** und Jahrg. **1841** Nr. **198.**

Seele. Was ist die menschliche Seele im neugeborenen Kinde? Was wird und ist sie später? Wodurch wird sie es? Wie verhält sie sich zum Leibe? und wodurch unterscheidet sie sich von den Seelen der Thiere? Das sind die Hauptfragen, welche bei einer Darstellung der menschlichen Psyche aufzuwerfen und zu beantworten sind, und auf welche Fragen wir hier nur folgende kurze Andeutungen geben, da die weitere Ausführung in vielen andern Artikeln enthalten ist.

1) Bei der Geburt ist die menschliche Seele die Gesammtheit derjenigen Vermögen, welche wir Sinnenvermögen nennen, also der Seh-, Hör-, Tast-, Riech-, Schmeck- und Vitalvermögen. Wie diese Vermögen auf das innigste Eins, d. h. verbunden sind, so machen sie doch bestimmte, unterschiedene Systeme aus, (eben die genannten Systeme der Seh-, Hör- u. s. w. Vermögen) deren keins für das andere vicariren kann. Außer dieser ursprünglichen Bestimmtheit der Systeme besitzen sie ferner einen gewissen Grad von Kräftigkeit, Lebendigkeit und Reizempfänglichkeit, welche Grade, wie die Erfahrung lehrt, in den verschiedensten Mischungen vorkommen können (s. Angeboren). Nicht minder sind diese Vermögen an gewisse leibliche Organe, folglich an leibliche Kräfte gebunden, aber mit diesen Kräften durchaus nicht einer-

leit. Vielmehr unterscheiden sie sich von denselben dadurch, daß sie geistige Vermögen sind, d. h. sie sind, ganz allgemein ausgedrückt, fähig und bestimmt, Bewußtheit (Bewußtsein) in sich zu entwickeln, und zwar um so mehr, je kräftiger sie in sich selbst sind, d. h. je mehr sie die empfangenen Eindrücke und Erregungen festhalten, ihre dadurch erlangte Ausbildung bewahren. Dies ist bekanntlich bei den Sehvermögen am Meisten, bei den Hörvermögen fast ebenso der Fall, bei den übrigen in absteigenden Graden immer weniger. Sinnliche Vermögen heißen sie zugleich nur insofern, als sie für äußere Eindrücke empfänglich sind, für diese gleichsam offen stehen, so daß man sie also vollständig sinnlich-geistige Vermögen nennen muß. „Sinnlich" heißt demnach hier durchaus nicht so viel als „materiell". Wenn wir sie Urvermögen nennen, so wollen wir damit andeuten, daß wir sie von nichts Anderem abzuleiten im Stande sind, womit aber gar nicht gesagt sein soll, daß sie aus Nichts würden.

Ganz falsch ist also die Annahme derjenigen, welche die Seele bloß als das Product oder wohl gar nur als Symptome der leiblichen Organisation ansehen, mithin ihr alle Selbstständigkeit im Menschen absprechen — ein Materialismus, dem noch viele Aerzte und Physiologen huldigen. Vielmehr ist die Seele, trotz ihrer Verbindung mit dem Leibe, ein durchaus selbstständiges, durchaus immaterielles Wesen, denn Bewußtheit vermag keine Materie aus sich allein zu entwickeln. Eben so falsch ist ferner die Ansicht, als sei Seele und Seelenvermögen Zweierlei, jene gleichsam die Substanz, diese die Accidenzen oder Adhärenzen, wie es allerdings klingt, wenn man nach der gemein üblichen Redensart sagt: die Vermögen sind der Seele angeboren (ähnlich lautend wie: die Haare sind dem Körper angewachsen). „Seele" und „Seelenvermögen" sind eben nur zwei Ausdrücke für dasselbe Sein (Wesen), das sich immer nur theilweise, so zu sagen: tropfenweise entwickelt, und daher bei ausgebildeten Vermögen auch noch unausgebildete besitzt, die noch der Ausbildung harren (s. Angeboren und Bildungsvermögen). Falsch ist endlich die Behauptung der alten Psychologie, es gebe in der Seele einen angebornen Verstand, eine angeborne Vernunft, Urtheilskraft, Erinnerungskraft, Begehrungsvermögen, Gefühlsvermögen u. s. w., wohl gar angeborne Wahrheiten, Sätze, Neigungen, Tugenden, Laster u. dergl. Wie es im Apfelkern noch keinen Baum, keine Wurzeln, keinen Stamm, keine Aeste u. s. w., keine Früchte, weder gute noch schlechte giebt, und doch dies Alles aus dem Kerne, wenn er von äußern Elementen erregt wird und sich mit diesen verbindet, hervorgeht, so verhält es sich auch bei der menschlichen Seele. Das Spätere wird aus dem Früheren, und zwar mit Nothwendigkeit, sobald es durch Erregung die Umänderung erfährt, die wir Fortbildung oder Entwickelung nennen, wobei Verderbungen eben so möglich sind, als bei der Entwickelung des Leibes Verkrüppelungen.

2) Was wird und ist die Seele später, im Verlaufe des fortgehenden Lebens?

In dem eben Gesagten ist die Antwort bereits angedeutet: sie ist mehr, als bei der Geburt, und wird bei fortgehender zweckmäßiger Anregung immer mehr. Denn da Alles, was in der Seele geschieht, sich erhält, als Spur oder Angelegtheit fortdauert; da diese Spuren (= ausgebildete Vermögen) in mannigfache engere Verbindungen mit einander treten, indem die gleichartigen zu Einem Gesammtbilde zusammenfließen, die ungleichartigen sich zu Gruppen und Reihen verknüpfen (s. Durchbildung), so muß der Reichthum der Seele immer mehr wachsen. Es sind drei Quellen, welche dieses Wachsthum fortwährend unterhalten: die stets neu sich anbildenden Vermögen, die von außen von diesen aufgenommenen Reize und die eigenthümlichen Formen, welche in dem Zusammenwirken des Innern und des Aeußern nach den Grundgesetzen der psychischen Entwickelung sich hervorbilden (s. Form). Es führt nämlich dies Zusammenwirken, wie zu vermehrtem psychischen Material, so auch zu verschiedenen mit einander abwechselnden Formen und Beschaffenheiten eines und desselben Materials. Es kann z. B. der Begriff roth jetzt bewußt (Erinnerungsform), jetzt unbewußt (Gedächtnißform), jetzt mit einer Anschauung zusammenbewußt und sie aufklärend (Urtheilsform) u. s. w. in mir gegeben sein, was eben die alte Psychologie fälschlich auf die Annahme der vorgenannten Vermögen als angeboren geführt hatte, während es doch nur Erscheinungen sind, die lediglich durch das Zusammenwirken des Innern mit dem Aeußern zu Stande kommen, vor einem solchen Zusammenwirken niemals auftreten. Ueber diese Formen kann aber von der Seele wieder gedacht, geurtheilt, gefühlt u. s. w., kurz mannigfaltige Thätigkeiten können in Bezug auf sie vollzogen werden, und so machen sie sich ebenfalls als Material geltend, das den Seelenreichthum eigenthümlich vermehrt. So erlangt die anfangs ganz leere Seele immer mehr bestimmte, individuelle Ausbildung, ein immer größeres Plus der Entwickelungen (dies ist der generelle Name für jedes als Spur zurückbleibende Geschehn), die lauter einzelne sind und bleiben, mögen sie einfach oder zusammengesetzt sein. Daß dadurch ihre Einheit, d. h. ihr Verbundensein zu einem innigen, ungetheilten Ganzen nicht im Mindesten aufgehoben wird, ist eine constante Thatsache des Selbstbewußtseins, der inneren Erfahrung.

Die alte Psychologie weicht von dieser Darstellung der Sache bedeutend ab. Zwar giebt auch sie eine Entwickelung, ein psychisches Mehr als Folge derselben unbedenklich zu, will aber durchaus nicht Wort haben, daß es ein Mehr von Kräften sei, weil sie die Seele als ein absolut einfaches und einfach bleibendes Wesen ansieht. Die Meisten ahnen Nichts von dem Widerspruche, in den sie verfallen, wenn sie gleichwohl eine Mehrheit von Vermögen in der „einfachen" Seele annehmen, und sie lassen daher diese Vermögen unbedenklich auf einander einwirken, sich gegenseitig hemmen, bekämpfen, unterdrücken, zu anderer Zeit wieder unterstützen, fördern, erregen u. s. w., daß man deutlich sieht, sie meinen damit wirkliche feindliche und freundliche Nachbarn, gesondert existirende Kräfte. Andere wollen diesem Widerspruche dadurch entgehen, daß sie lehren: es seien diese Vermögen „im Grunde" nur Eine Kraft, die nur eine gesteigerte Entwickelung erworben habe und nun in verschiedenen „Richtungen" wirke. Nur die Qualität dieser Einen Kraft soll sich vermannigfaltigen, nicht aber ihre Quantität zunehmen. Eine sonderbare Behauptung! Als ob

die Feuchtigkeit zunehmen könnte ohne Vermehrung der feuchten Elemente, und als ob sogar die verschiedenen Arten der Feuchtigkeit sich vermehrten, ohne daß der verschiedenen Elemente, die sie bedingen, dabei mehr würden. „Entwickelung" ist ja, wie „Feuchtigkeit", nur ein Abstractum; es bezeichnet ein allmähliches Werden, und zwar nicht ein Minderwerden, sondern Mehrwerden, denn das Minderwerden heißt niemals Entwickelung, wie auch das Gleichbleiben nicht so heißt. Die alte Psychologie nimmt also ein Mehrwerden (= eine Entwickelung) ohne ein Mehrwerdendes an, was gerade so klingt, als wenn Jemand versicherte, die **100** sei nicht mehr als **1**; es habe sich die **1** als **100** nur in ihrer Qualität vermannigfaltigt, quantitativ habe sie einen Zuwachs nicht erhalten. Die Selbstbeobachtung lehrt etwas ganz Anderes. Jede einzelne Vorstellung, Begehrung, Fertigkeit u. s. w. ist auch eine einzelne Kraft, wie z. B. jede einzelne Fingerfertigkeit eine besondere Fingerkraft ist, die zwar vorher gebildete Kräfte einschließen kann, aber nichtsdestoweniger sich gesondert erhält und in Verbindung mit jener als selbstständige Kraft sich erweis't. So schließt z. B. die Tanzkraft allerdings die Stehkraft und Gehkraft ein, indem noch kein Kind tanzen lernte, bevor es stehen und gehen konnte; aber daß die Tanzkraft kein Plus im Verhältniß zur Steh- und Gehkraft sei, wird kein Klardenkender glauben. Freilich kann man dieses Mehrwerden von Kräften nicht mit Augen sehen; freilich nimmt es auch keinen größern Raum in Anspruch, denn es braucht gar keinen Raum, und wo man etwas nicht räumlich ausgedehnt sehn oder wenigstens greifen kann, da glaubt man gewöhnlich gar nichts Quantitatives wahrzunehmen, weil man nun einmal für die innere, geistige Wahrnehmung noch so ziemlich blind ist. Dazu kommt das leidige Kleben an Worten, die allerdings leicht irre führen können; denn die Ausdrücke: Vorstellung, Begriff, Idee, Urtheil, Schluß, Begehrung, Gefühl u. s. w. lauten anders, als das Wort Kraft, und so glaubt man Seelenthätigkeiten denken zu können, ohne Kräfte (einzelne, gesondert entwickelte Kräfte) dabei denken zu müssen. Das Mehrwerden von Kräften in der Seele könnte aber nur dann nicht Statt finden, wenn die Seele (wie Herbart lehrt) sich gar nichts, mithin auch keine neuen Kräfte oder Vermögen (unentwickelte) aneignen könnte, was sie jedoch eben so sehr, als der Leib vermag (s. Urvermögenerzeugung). Mithin heißt „sich entwickeln" reicher werden an Kräften, nicht: reicher werden an Qualitäten bei einer und derselben Kraft; denn dies wäre ein Werden aus Nichts, das nirgends vorkommt. Qualitäten vermehren sich überall nur mit den Quantitäten, und wo es anders zu sein scheint, offenbaren sich uns nur Eigenschaften, die schon vorher verborgen oder ruhend da waren. So entwickelt sich z. B. mehr und mehr Wärme in meiner Hand, wenn ich sie reibe, und es scheint, als sei hier eine Qualität ohne eine Quantität gewachsen. Wir wissen aber längst, daß ein Quantum Wärme auch im ruhenden, gebundenen Zustande vorhanden sein kann, und daß das Maaß der erregten Wärme nie über das Maaß der gebundenen hinausgeht, zum deutlichen Beweise, daß Qualitäten nie werden können aus Nichts.

Wir haben daher alle einzelne Entwickelungen in der Seele, mögen sie Namen haben, wie sie wollen, als einzelne Kräfte zu denken; denn auch die häufigen bloßen Reproductionen in ihr könnten nicht Statt finden, wenn das, was sich reproducirt, nicht als gebundene Kraft vorhanden wäre (s. Bewußtsein), und die Seele des entwickelten Mannes ist folglich eine ganz andere, als die des neugeborenen Kindes: tausend und abertausend Mal reicher an Kräften und deren Formen, als jene. Consequent könnte man dieser Ansicht nur die entgegensetzen, daß der einen Seelenkraft Alles angeboren sei, was sie im Laufe der Entwickelung offenbart, wogegen aber die Erfahrung so sehr streitet, daß man längst von dieser Meinung zurückgekommen ist und nun dies und das noch als angeboren behauptet. Dies ist aber sehr inconsequent geurtheilt. Entweder liegt im Apfelkern der ganze künftige Apfelbaum fertig, braucht sich also bloß auszudehnen, oder er enthält nur Kräfte, welche, wenn sie sich mit Außenkräften (= einwirkenden Potenzen) verbinden, dasjenige Resultat erzeugen, welches als nothwendiges Product in jenen beiderseitigen Factoren vorherbestimmt war.

3) Dies führt uns auf die dritte Frage: wodurch wird die Seele das, was sie späterhin ist?

Nicht bloß durch Aneignung neuer Vermögen, sondern, wie das Gesagte bereits zu erkennen giebt, namentlich durch die Ausbildung derselben, welche theils Zusammenbildung (von Vermögen und Reizen, von Vermögen und Vermögen [nämlich entwickelten] — Verschmelzungen und Aneinanderreihungen —), theils Auseinanderbildung ist (das Gleiche scheidet sich aus dem Ungleichen aus, z. B. der Begriff aus den Wahrnehmungen, der höhere Begriff aus den niederen, das Allgemeine überhaupt aus dem Besonderen, wobei immer die Zusammenbildung der Auseinanderbildung zum Grunde liegt, diese durch jene erst zu Stande kommt, s. Durchbildung). Alle Ausbildung erfolgt daher allmählich, stufenweise, und sie steigt, wo sie ungestört und naturgemäß walten kann, jederzeit vom Niedern zum Höhern, vom Sinnlichen zum Rein-Geistigen empor. Die tausend und abertausend Processe, welche dazu erforderlich sind, lassen sich auf gewisse Grundvorgänge oder Grundprocesse zurückführen, indem in dem millionenmaligen Geschehen eigentlich immer nur Fünferlei geschieht, so daß nur fünf Grundprocesse Statt finden. Da dieselben bereits in mehren Artikeln verhandelt sind, so brauchen wir nur darauf zu verweisen. M. s. Angeboren und Entwickelungsgesetze. Bei der Ausbildung der Urvermögen, der später erworbenen sowohl als der frühesten, geben die Grade des auf sie einwirkenden Reizes den Ausschlag, weßhalb man vergleichen wolle, was in dem Artikel Antrieb über die Reizungsverhältnisse beigebracht ist. Auch vergleiche man Psychologie, Beneke und Leistungen.

4) Wie verhält sich die Seele zum Leibe?

Nur wie Kraft zur Kraft. Der ganze Mensch ist ein System von Kräften. Die sogenannten leiblichen Kräfte sind die gröbern, und haben das Eigenthümliche, daß sie auf die Seh-, Hör-, Tastvermögen u. s. w. (die Sinnenvermögen der Seele) einwirken können, wogegen die psychischen Vermögen als die feinern, edlern, nur durch das Selbstbewußtsein sich an-

kündigen, indem wie ein psychisches Vermögensystem das andere so schauen kann, wie der Gesichtssinn die leiblichen Kraftsysteme schaut, der Tastsinn dieselben tastet u. s. w. Es enthält also der Leib nicht bloß Kräfte, wie man gewöhnlich annimmt, sondern er ist durch und durch Kraft, und Nichts als Kraft. Der Titel „Materie" ist aber nur ein Titel für die Kräfte, die den Leib ausmachen; ihrem eigentlichen, wahren, innern Sein nach ist diese Materie Kraft, und man darf sich in dieser Ansicht nicht dadurch irre machen lassen, daß es der oberflächlichen und unmittelbaren Betrachtung anders vorkommt. Denn die außerpsychischen Dinge kennen wir nicht, wie das Psychische, in ihrem An-sich-sein, sondern nur nach der Auffassung, die durch die auffassenden Vermögen bedingt ist, also aus der zweiten Hand oder als Erscheinungen (nicht zu verwechseln mit „Schein"). Auch herrschen ja in Leib und Seele die gleichen Entwickelungsgesetze (das Gesetz der Reizaneignung, des Reizschwindens, der Anziehung des Gleichartigen, der Ausgleichung der beweglichen Elemente, der Anbildung neuer Vermögen); wie wäre dies möglich, wenn das Leibliche dem Psychischen so direct entgegengesetzt wäre, wie man gewöhnlich die Materie der Kraft entgegenzusetzen pflegt? Daß das Leibliche zum Theil so starr ist, kann nicht Wunder nehmen, da auch in der Seele sehr Festes vorkommt, ja noch Festeres und Unauflösbareres, als im Leibe, wenn sich's auch nicht dem Bewußtsein als starr ankündiget. Andere Kräfte — andere Erscheinungen. Es giebt daher auch im lebenden Menschen nicht diejenige Grenze zwischen Leib und Seele, die im todten sich findet, wo das Psychische entwichen ist, sondern leibliche und psychische Kräfte gehn im lebenden Menschen allmählig in einander über. Eine Vermittelung zwischen beiden durch einen Nervenäther, durch Gehirnfibern u. dergl. ist eine unbegründete, müßige Annahme; warum sollten leibliche und psychische Kräfte nicht ebenso zusammenhalten können, wie die leiblichen unter sich, die psychischen unter sich es thun, indem bei beiden immer ein System in das andere übergeht? Sind auch z. B. die Zähne einzeln vorhanden und sehen sie auch wie das Gegentheil der Kräfte, wie leblose Stoffe aus, so zeigt ihr Hervorgehn aus dem übrigen Körper doch, daß sie ihm nicht bloß mechanisch angehören, sondern sich aus feinen Kräften zusammengesetzt haben, durch diese zum Dasein gelangt sind, wie sie nur durch diese sich erhalten können. Genug: Alles im Menschen ist Kraft, und die leiblichen Muskelkräfte z. B. stehn den psychischen Kräften so nahe, daß schon das unmittelbare Selbstbewußtsein, die tägliche und stündliche Erfahrung diese Wahrheit kund macht. Man braucht z. B. nur den Arm emporzuheben, den Mund in Bewegung zu setzen u. s. w., und man wird sich dieser in einander verlaufenden Glieder in der Kette der leiblichen und psychischen Vermögen augenblicklich bewußt werden. Die Verdauungskraft ferner ist leibliche Kraft; wenn sie aber im Hunger sich dem unmittelbaren Selbstbewußtsein ankündiget, erscheint sie da nicht wie die psychischen Kräfte, die sich auch unmittelbar kund geben, unmittelbar bewußt werden? Wenn also das Leibliche, so lange es mit dem Psychischen verbunden ist, unmittelbares Selbstbewußtsein annehmen, gleichsam die psychische Natur anziehen kann, sollte es da mit dem Psychischen nicht in Einer Linie liegen, so sehr es auch übrigens ihm ungleich sein mag? — Die Wechselwirkung zwischen Seele und Leib bedarf daher, um erklärt zu werden, gar nicht der wunderlichen Hypothesen von einem System der „gelegentlichen Ursachen", der „prästabilirten Harmonie" u. s. w., da Kräfte auf Kräfte im menschlichen Sein eben so müssen einwirken können, als solches im außermenschlichen Sein, in der äußern Natur, bekanntlich der Fall ist. Auch da sind die Stoffe, die Materien, ihrem wahren innern Sein nach Kraft, wie eine besonnene, gesunde Metaphysik unzweifelbar nachweis't. Wer freilich glaubt, die Seele sei ein einfaches Wesen in dem Sinne, wie es von der alten Psychologie und auch von Herbart angenommen wird, der kann dieser Darstellung keinen Beifall zollen, mag aber bedenken, daß er die ganze Erfahrung gegen sich hat. M. s. Einfachheit und Psychologischen Materialismus.

5) Wodurch unterscheidet sich die menschliche Seele von den Seelen der Thiere?

Bekanntlich sind die Thierseelen an Vollkommenheit höchst verschieden. Bleiben wir bei den vollkommnern derselben stehn (Elephanten, Pferde, Hunde, Affen u. s. w.), so haben diese zwar die unter Nr. 1 angegebenen Grundeigenschaften im Allgemeinen mit der menschlichen Seele gemein, aber die menschliche Seele übertrifft die Thierseelen alle dadurch, daß sie eine geistige ist, d. h. sie ist, ganz allgemein ausgedrückt, eines höheren, klareren, umfassenderen Bewußtseins fähig und entwickelt dieses bis zu einem gewissen Zeitpuncte mit Nothwendigkeit (in größerem oder geringerem Grade). Der tiefste Grund dieses Vorzuges ist kein anderer, als die größere Kräftigkeit, welche die menschlichen Seelen in den höheren Sinnen (dem Gesichts- und Gehörsysteme) besitzen, und welche Kräftigkeit den Thierseelen durchaus abgeht. So geschieht es, daß Alles, was in den beiden genannten Systemen aufgefaßt, angeeignet und festgehalten wird, viel vollkommner aufgefaßt, angeeignet und festgehalten wird, als bei den Thierseelen, wodurch für die psychischen Entwickelungen des Menschen ein Wachsthum der Stärke, der Klarheit, der Aneinanderreihung ins Unendliche möglich gemacht ist. Nichts kann lächerlicher sein, als wenn man diese menschliche Vollkommenheit als ein Wesen neben der Seele angesehn, und den Menschen in Leib, Seele und Geist eingetheilt hat; der menschliche Geist ist nur die Geistigkeit der Seele (s. Geist). Da den Thierseelen diese zur Geistigkeit führende Kräftigkeit in allen ihren Systemen fehlt, so nützt es ihnen Nichts, daß ihre Vermögen zum Theil reizempfänglicher sind, als beim Menschen (manche Thiere sehen oder hören oder riechen viel feiner als der Mensch). Denn da das Aufgenommene aus Mangel an Kraft nicht bewahrt werden kann, so bricht die Fortentwickelung schon auf den untersten Stufen ab, und die Klarheit des Bewußtseins, welche die Hauptsache in der Geistigkeit ist, wird unmöglich (s. Bewußtsein). Die Lebendigkeit der Urvermögen findet sich bei Menschen und Thieren in den verschiedensten Graden, und auch sie kann, selbst wo sie noch so vollkommen gegeben wäre, den Mangel der Kräftigkeit nicht ersetzen.

Um die Vorzüge der Menschenseelen vor den Thier-

seelen zu erklären, hat man früher, namentlich auch noch Herbart, angenommen, die Urkräfte der menschlichen Seele seien denen der thierischen durchaus gleich und der geistige Character der ersteren rühre lediglich von einer vorzüglicheren leiblichen Organisation her. Da diese feinere Organisation sich besonders in den Händen, in der Sprache und in dem langsameren Wachsthum kund gebe, so seien es diese Momente, welche die menschliche Seele in der Entwickelung so bedeutend förderten. Allein dies heißt die Sache auf den Kopf stellen. Mögen wir immerhin durch die Hände in den Stand gesetzt sein, die Gegenstände in Hinsicht ihrer Lage, Form u. s. w. zu verändern und vermöge dessen eine größere Menge von Eigenschaften an denselben aufzufassen; mag uns die Sprache eine vielfachere Mittheilung, einen regern Austausch der erworbenen Vorstellungen, Begehrungen u. s. w. möglich machen; mag endlich das langsamere Wachsthum eine längere Kindheit zur Folge haben: was könnte dies Alles helfen, wenn wir nicht schon ursprünglich befähigt wären, das Erworbene festzuhalten, es durch die gleichen Erwerbnisse zu verstärken, trotz der Menge der andrängenden übrigen Gebilde unverwirrt zu reproduciren und so überall die Klarheit zu bewahren, die das geistige Licht ausmacht? Dazu kommt, daß das langsamere leibliche Wachsthum nicht Ursache sondern vielmehr Folge der geistigen Entwickelung ist, welche ja fortwährend eine gewisse Beschränkung auf die leibliche ausübt. Die höhere Vollkommenheit der menschlichen Seele kann demnach nicht eine bloß äußere, sondern muß eine innere und qualitative sein, muß in dem innersten Wesen ihrer Urkräfte selbst wurzeln.

Bei aufmerksamer Betrachtung zeigt sich überhaupt, daß die höhere Kräftigkeit der Urvermögen der allgemeine Factor ist, nach welchem sich die Naturwesen von der menschlichen Seele bis zur unvollkommensten Pflanze, ja wahrscheinlich bis noch tiefer hinab, abstufen. Diese Kräftigkeit ist es insonderheit auch, wodurch die verschiedenen Grade von Kraft bedingt sind, mit welchen die verschiedenen Naturwesen den Einflüssen verschiedener Climate widerstehen: eine Widerstandskraft, welche vom Menschen ab immer schwächer und schwächer wird.

Daß sich über die menschliche Seele noch mancherlei andere Fragen aufwerfen lassen, ist klar. Namentlich gehört hierher die Frage: wie entsteht sie vor der Geburt? Das wissen wir nicht, und darum können wir uns darauf auch nicht weiter einlassen. Wir wissen bloß, daß sie, wie Alles, dem letzten Grunde nach durch Gott entsteht, und daß sie allmählig, wie die Frühgeburten zeigen, mit dem Körper wird, nicht erst im Augenblicke der Geburt selbst. Der Pädagog findet sie vor, und das ist genug; mag er sie nur gut entwickeln und sich dabei an die in ihr liegenden Gesetze halten; damit hat er genug zu thun. Angeborne Sünden bringt sie ebensowenig mit, als angeborne Wahrheiten und Tugenden; alles dies sind vielmehr Producte der Entwickelung, dort der verkehrten, hier der richtigen. S. Ansteckung, Gemüthsbildung und Erziehung.

Ferner fragt es sich: was wird aus der Seele im Tode? Auch darüber haben wir kein eigentliches Wissen, sondern nur ein Glauben; nur Erfahrungsgegenstände können wir eigentlich demonstriren und die Fortdauer in einem andern Leben kann erst nach dem Tode Erfahrungsgegenstand für uns werden. Uebrigens hat die neuere Psychologie den Glauben an die Unsterblichkeit der Seele viel mächtiger begründet, als es die alte vermochte; nur aus ihren Principien läßt sich klar einsehen, warum die scheinbare Abschwächung der Seele im hohen Alter, woraus so Viele auf eine gänzliche Vernichtung im Tode geschlossen haben, nur eine Art optischer Täuschung sei; nur sie macht es unumstößlich gewiß, daß der Act des Todes keine Zerstörung für die Seele sein könne, sondern, wenn eine Zerstörung eintreten sollte, dieselbe erst hinter dem Sterben liegen müßte, als wozu aber nirgends ein Grund aufzufinden ist. Man s. die treffliche Abhandlung hierüber in Beneke's „System der Metaphysik und Religionsphilosophie" S. 385—466.

An ere Fragen, welche die Bestimmung der menschlichen Seele, ihren absoluten Werth (Nichts auf Erden kommt ihr gleich), ihre Erziehung und deren Gesetze u. s. w. betreffen, sind theils mit dem hier Gegebenen hinlänglich beantwortet, theils in andern Artikeln erledigt. Man vergl. noch: Bestimmung des Menschen, Bildung, Character, Characterbildung, Apathie u. s. w.

D—r.

Seibt (Johann Friedrich). Von diesem verstorbenen Schulmanne gibt die „Schlesische Schullehrer-Zeitung" (Jahrg. 1843 Nr. 26) folgende biographische Notizen: Er war Lehrer und Gerichtsschreiber (?) in Martinwaldau und Wolfshayn bei Bunzlau und wurde 1774 am 3. December in Gölschau bei Hainau geboren. Sein Vater war hier herrschaftlicher Kutscher. Die Jahre der Kindheit, so wie die ersten Jünglingsjahre, verlebte er im Elternhause und sie verstrichen ihm, den harten Schlag, daß er seine Mutter durch den Tod verlor, abgerechnet, ziemlich harmlos. Den ersten Unterricht genoß er bei dem damaligen Lehrer und Organisten Scholz, der ihm auch nach der Confirmation, als er sich für das Schulfach bestimmt hatte, in der Musik den nöthigen Unterricht ertheilte und auch im Uebrigen ihn so weit förderte, daß er damaligen Ansprüchen genügte, um im Herbste des Jahres 1791 eine Schul-Adjuvanten-Stelle in Rabishau bei Friedeberg a. Q. provisorisch übernehmen zu können. Von hier aus besuchte er im folgenden Jahre 1792 im Monat Juli das Schullehrer-Seminarium zu Breslau, von wo er, nach beendigtem viermonatlichem Cursus und bestandener Prüfung wieder nach Rabishau zurückkehrte, um in jugendlicher Kraft, mit erneuten guten Vorsätzen und mit gewissenhafter Beachtung und Benutzung der in Breslau erhaltenen Belehrungen und Winke das angefangene Werk der Jugendbildung weiter fortzuführen. Sieben Jahre hindurch arbeitete er ruhig und unverdrossen an diesem Orte, bis er dann im Jahre 1799 den Ruf als Lehrer und Gerichtsschreiber nach Krummlinde bei Lüben erhielt, den er auch annahm. Im Jahre 1800 schloß er das eheliche Bündniß mit Jungfrau Johanne Juliane Kiesewalter aus Rabishau. Diesen Ehebund, den der Geist der Liebe geschlossen und der Geist des Christenthums und wahren Gottesfurcht immer mehr befestigte, segnete Gott mit 8 Kindern. So glücklich sich der Verewigte hier in Krumm-

linde, bei einem sehr geringen Einkommen, fühlte, und so wenig er überhaupt, bei seinem zufriedenen Sinne, nöthig hatte, um froh zu sein, so nahm er doch, die Zukunft berücksichtigend, eine sich ihm darbietende Gelegenheit zu einer bessern Versorgung aus der Hand der Vorsehung dankbar an. Martinwaldau und Wolfshayn bei Bunzlau waren die Orte, für die er von Gott zum Lehrer und Gerichtsschreiber bestimmt war; hier trat er sein Amt am 6. Januar 1802 an, welches er, bis an seinen, am Himmelfahrtstage, den 25. Mai 1843, erfolgten Tod, treu und mit Segen verwaltet hat. — Werfen wir nun noch einen Blick auf das Leben des Entschlafenen und beobachten ihn in seinem Familienkreise, so finden wir in ihm, in voller Wahrheit, einen redlichen Gatten und treuen Vater. Kein Opfer war ihm zu groß, keine Anstrengung zu schwer, keine Sorge zu drückend, — galt's das Wohl der Seinen. Ganz besonders aber lag ihm Alles daran, ihnen Sinn für Frömmigkeit und Tugend, für wahres Christenthum einzuprägen. Ueberall wies er sie, durch Wort und Beispiel, auf Gott und Jesum hin; nie entglitt seinen Lippen ein unvorsichtiges oder leichtsinniges Wort, sondern überall zeigte sich in seinen Mienen, Worten und Thaten frommer Ernst und ungeheuchelte Gottesfurcht, und mit der strengsten Gewissenhaftigkeit, die zuweilen in's Peinliche überging, leuchtete er Allen, die ihm gegeben waren, vor. Dabei zeigte er unter Widerwärtigkeiten in Krankheiten, die seine Person und seine Familie oft trafen, bei Mangel und Noth, in den Jahren der Theurung von 1804 u. s. w., in der Kriegsperiode von 1813 u. s. w., wo er mit seiner Familie zwei Mal die Flucht ergreifen mußte, eine Gottergebenheit und ein Vertrauen, daß er Jedem, der ihn beobachtete, in hohem Grade zur Achtung und Bewunderung hinriß. Wie dankbar nahm er ferner jede, auch die kleinste Wohlthat aus der Hand Gottes an und wie gern vergaß er auch die bittersten Leiden und Trübsale!

„Wir haben — so sprach er oft, wenn seine Gattin einmal der ausgestandenen Leiden mit Wehmuth gedachte — „wir haben auch viel Gutes von Gott empfangen; denke nur daran." — Mit diesen schönen Tugenden leuchtete er auch über den Familienkreis hinaus. In seiner Nähe erlaubte man sich selten ein unrechtes Wort oder einen zweideutigen Scherz, denn man sah zu deutlich, wie sehr er durch solche Reden gekränkt wurde, und von seiner Gewissenhaftigkeit, die man überall, namentlich aber auch bei seiner Amtsführung als Gerichtsschreiber, zu bemerken Gelegenheit hatte, spricht Jedermann mit der freudigsten Rührung. Ein guter Rath von ihm wurde mit vollem Vertrauen hingenommen, denn man war fest überzeugt, daß er gut gemeint sei, und eine Dienstleistung durch ihn, war dem Empfänger doppelt angenehm, weil sie ihren Grund in einem Herzen voll Liebe hatte. Daß der Entschlafene seinen Gemeinden viel gewesen und daß diese es auch erkannten, geht schon daraus hervor, daß ein großer Theil derselben bei der Nachricht von seinem Tode, sogleich — sogar bis auf die Dienstboten herab, Trauerkleider anlegte. — Das bereits Gesagte giebt nun zugleich Bürgschaft für die Treue des Entschlafenen als Lehrer. Er hat mit dem von Gott ihm verliehenen Pfunde gewuchert, so lange es Tag für ihn war. Pünctlichkeit, Gewissenhaftigkeit und Treue bezeichnen auch hier jeden seiner Schritte. Er hatte die neuen und bessern Methoden nicht studirt, dazu fehlte ihm Gelegenheit und seine überhäuften Geschäfte, die namentlich durch die Gerichtsschreiberei sehr vermehrt wurden, ließen ihm auch nicht zu, sich in dem Grade damit zu befreunden, wie er's wohl selbst wünschte; aber er hat demungeachtet des Guten sehr viel gethan, und was auf der einen Seite der Mangel an Kunst nicht erreichen ließ, ersetzte auf der andern sein frommer Sinn, seine Treue und seine Liebe, mit der er wie ein Vater unter seinen Kindern weilte, zehnfach. Was der Form des Wortes abging, ersetzte der Geist, aus dem er sprach. Er gehörte nicht zu denjenigen Lehrern, die mit dem Austritte der Schüler aus der Schule nun aller Sorgen für dieselben quitt zu sein glauben; nein, er benutzte jede Gelegenheit, auch dann noch auf ihren Sinn veredelnd einzuwirken. Welche Freude gewährte es ihm dann, wenn er den Jüngling oder die Jungfrau körperlich oder geistig gesund heranreifen sah; wie betrübte er sich aber, wenn er in seinen Hoffnungen getäuscht wurde! Und mit welcher Aengstlichkeit ging er dann mit sich selbst zu Rathe, ob durch ihn hierin etwas möchte vernachlässigt worden sein. So mußte er, — um nur Ein Beispiel anzuführen — vor einigen Jahren an einem seiner erwachsenen Schüler die betrübende Erfahrung machen, daß er Selbstmörder wurde. Dies alterirte den Entschlafenen so, daß er sehr gefährlich krank wurde. Solche Tage mit so unangenehmen Erfahrungen waren die trübsten für ihn, wiewohl auch in mancher andern Beziehung schwüle Hitze und Sturm und Ungewitter an seinem Lehrerhimmel abwechselten. Aber er genoß auch manche Freude im Stillen, die er jederzeit mit dem gefühltesten Danke aus der Hand des Gebers annahm; auch manch schöner Tag stieg an seinem Himmel auf, und ein solcher war vor allen der 26. August 1842, wo er, umringt von allen seinen Kindern und Enkeln, umgeben von vielen Freunden, gegrüßt von collegialischer und nachbarlicher Freundschaft, beglückt durch freundliche Ansprache seiner nächsten Vorgesetzten und geehrt durch Anerkennung seiner hohen Behörden, sein 50jähriges Amtsjubelfest feierte. Wochen und Monate vorher schon freute er sich auf diesen Tag, von dem er selbst sagte: „Dies ist der Tag, den der Herr gemacht hat", und tief gerührt und erschüttert empfing er die mancherlei Beweise der Achtung, Liebe und Dankbarkeit von Hohen und Niedern, Fernen und Nahen, Jungen und Alten. Nicht geglaubt hatte man, daß er nach ¾ Jahren schon den großen Jubeltag feiern würde. So aber war es im Rathe des Unerforschlichen beschlossen. Eine nervöse Brustkrankheit, die mit Gehirnentzündung endete, beschloß sein thatenreiches frommes und stilles Leben am 25. Mai d. J. in dem Alter von 69 Jahren 5 Monaten und 28 Tagen. — Was der Entschlafene den Seinen war als Lehrer, möge noch aus einer seiner Aeußerungen auf seinem Sterbelager hervorgehen: „Ich habe" — so stammelte er — „ich habe zwar nicht alle Neuigkeiten mitgemacht, aber so viel weiß ich, daß der liebe Gott mit mir zufrieden ist; — ich bin mit Gott versöhnt." — So — mit diesem Bewußtsein — und in der Hoffnung, nun zu Christo zu kommen, dem er mit ganzer

Seele ergeben war, hielt er, all' die Seinen segnend, am Himmelfahrtstage auch seine Himmelfahrt.

Seidenstücker (Johann Heinrich Philipp) Dr. phil., war einer der ausgezeichnetsten Schulmänner Deutschlands. Er ward zu Hainrode im Fürstenthume Schwarzburg-Sondershausen im Jahre **1765** am **21.** August geboren und starb am **23.** Mai **1817** zu Soest in der Grafschaft Mark im **52.** Jahre seines Alters und im **32.** seiner Amtsführung. Seine Studien vollbrachte er auf der Schule zu Gandersheim, auf dem Karolinum zu Braunschweig und auf der Universität zu Helmstädt. Durch Neigung und Talent zum Lehramte bestimmt, trat er schon gleich nach vollendetem academischen Cursus zu Helmstädt als Lehrer auf. Er wurde daselbst zweiter Lehrer am Pädagogium und, nachdem er zum Doctor der Philosophie promovirt hatte, zugleich Privatdocent auf der Universität. Im Jahre **1796** wurde er Rector an der lateinischen Schule zu Lippstadt. Diese Anstalt brachte er dadurch, daß er sie, weil sie als gelehrte Schule sich nicht halten konnte, in eine dem Ortsbedürfnisse entsprechende höhere Bürgerschule umwandelte, wieder in Aufnahme. Im Jahre **1810** wurde er an das Archigymnasium zu Soest als erster Lehrer und Rector berufen. Auch diese Anstalt erhob sich durch seine ungemeine Thätigkeit, durch seine vortreffliche Manier, junge Studirende zu behandeln, und durch das Vertrauen, welches er sich beim Publikum in der Nähe und Ferne zu erwerben mußte, zu einem hohen Flor. Einen frühern Ruf nach Bremen lehnte er wegen seiner schon sehr geschwächten Gesundheit und aus besonderer Liebe zur Stadt Soest ab. Ueber seine Verdienste sprach sich die ihm vorgesetzte Behörde, das königl. preußische Consistorium der Provinz Westphalen zu Münster, höchst rühmend aus, und betrachtete seinen Tod als einen großen Verlust, wie dies auch die Stadt Soest that. —

Seidenstücker war ein Mann von ungemeinen Geistesgaben, ausgezeichnet durch die seltenste Vereinigung von Witz und Scharfsinn, durch einen Schatz von Kenntnissen, durch eine reinclassische Bildung, durch jedes zum Lehr- und Erziehungsgeschäfte erforderliche Talent, überdies durch hohe Moralität und rastlosen Eifer für das Gute: also ganz dazu geeignet, an der Spitze einer höheren Bildungsanstalt sowohl selbstthätig, belehrend und erziehend, als durch Leitung und Beispiel auf das Heilsamste zu wirken. Solch' ein Mann mußte, indem seine Thätigkeit stets auf das Gemeinnützliche gerichtet war, überaus viel leisten, und was er wirklich geleistet, beweisen nur zum Theil seine gemeinnützigen Schriften, welche größtentheils philologischen Inhaltes sind. — Sprachforschung war einem Geiste, wie dem seinigen, Bedürfniß, und außer Lessing gab es damals in Deutschland kaum einen andern, der dazu glücklicher organisirt war, als er. Mit allen dazu nöthigen Fähigkeiten und Kenntnissen ausgerüstet, dabei, kraft seiner Geistesenergie, keiner Gewohnheit, keinem Ansehen, keinem Systeme fröhnend, brach er sich auf dem Sprachgebiete, wie überall, neue Bahn, folgte überall eigener Ansicht, und drang durch die Schale auf den Kern, zumal unsrer Muttersprache, in der er sich zugleich mit Lessing'scher Leichtigkeit auszudrücken wußte. Geistreich, und in Betreff der Schreibart ausgezeichnet durch jene Lessing'sche Art und Kunst ist jedes, auch das kleinste seiner Programme. Was würde er geleistet haben, wenn nicht früher seine beschränkten Glücksumstände, späterhin sein durch übermäßige Arbeit zerrütteter Körper ihn verhindert hätten, seine Thätigkeit ungetheilt auf das zu verwenden, wozu Liebe und Talent ihn bestimmten!

Selbst auf seinem letzten Krankenlager hörte er nicht auf, mit der größten Anstrengung wirksam zu sein in seinem Amte und für seine Schule. Tags vor seinem Tode gab er im Gefühle seines nahen Hinscheidens noch einige Gedanken zu einem Schreiben an den damaligen Oberpräsidenten v. Vincke an, unterzeichnete seinen letzten Brief, und ließ einem seiner Freunde den Auftrag ertheilen, seinen Freunden und ehemaligen Schülern in einem öffentlichen Blatte sein Hinscheiden bekannt zu machen. Die Bekanntmachung geschah in Gutsmuths N. Bibl. f. Pädagogik, Schulwesen u. s. w. **1.** Bds. **4.** St. S. **350** f. S. hinterließ eine Gattin und **7** Kinder.

Unter den von ihm herausgegebenen Schriften zeigen wir hier folgende an:

Seidenstücker J. H. P. Eutonia oder declamatorisches Lesebuch f. höhere Bürgerschulen u. Gymn. Vierte Aufl. Hamm, in d. Schulz'schen Buchh. u. s. w. 1836. (Schulausgabe 10 Ngr. Ausgabe auf schönerm Papier 15 Ngr.)

Diesterweg im „Wegweiser" (**3.** Aufl. S. **359.**) legt der Eutonia einen großen Werth bei. Der Inhalt derselben stellt eine prosaische und poetische Blumenlese aus den Werken deutscher Schriftsteller, welche die Zierde der Nation ausmachen, in moralisch gehaltenen Lesestücken dar. Für die Methode des Leseunterrichts behauptet S. die Ansicht, daß das Wörterlesen vom Gedankenlesen ganz getrennt werden müsse, weil das Wörterlesen ein mechanisches, das Gedankenlesen ein geistiges Geschäft ist. Verbände man daher beide mit einander, das Geistige mit dem Mechanischen, so tödte der Geist eben so gewiß den Buchstaben, als der Buchstabe den Geist tödte. So lange dem Schüler daher noch die Fertigkeit des mechanischen Lesens abgehe, so lange störe man sein Streben nach dieser technischen Fertigkeit nicht durch Bemerkungen über accentuirtes, ausdrucksvolles Lesen, was der Verf. überhaupt declamatorisches Lesen nennt. Die beiden Haupteigenschaften einer solchen Schrift seien daher: Verständlichkeit und Declamirbarkeit. — S. auch Scholz Methodik u. s. w. S. **396.**

S. Bemerkungen über d. deutsche Sprache. Eine Vorarbeit zu einer kritischen Grammatik der hochdeutschen Sprache. Helmstädt, 1804.

Die auf dem Titel versprochene Grammatik ist unvollendet geblieben.

S. Ueber Schulbibliotheken u. Specialclassen. Lippstadt, 1798. — Ueber Unterricht in d. Technologie. Lippst., 1798. — Ueber d. erzwungenen Uebergang d. Gelehrtenschulen in Bürgersch. Lippst., 1799. — Ueber Schulinspection, oder Beweis, wie nachtheilig es in unsern Zeiten sei, d. Schulinspection d. Predigern zu überlassen. Gr. 8. Helmst. Fleckeisen. 1797. — Der Religionslehre muß Religionsübung vorangehen. Lippst., 1808. — Die Redetheile u. d. Declinationen d. deutschen Sprache. — Drei Schulreden. 8. Hamm 1811. Schulz u. W. — Ueber Geist u. Methode d. Schulunterrichts. Soest, 1810. — Drei Schulreden. Soest, 1810. — Vorschlag zu einer zweckm. Einrichtung d. Schuleramen. Hamm, 1811. — Ueber d. Accidenzen d. Lehrer an Kirchen u. Schulen. Lippst., 1807. Noch ist zu bemerken, daß Seidenstückers kleine Schriften zusammengedruckt erschienen sind.

Seiler (Georg Friedrich) Doctor und ordentlicher Professor der Theologie seit 1770 und Superintendent zu Erlangen seit 1788 (1761 Diaconus zu Neustadt a. d. Haide, 1764 Diac. zu Coburg). Dieser als Theolog zu seiner Zeit hochgeschätzte Gelehrte suchte sich auch um die Volksschulen und ihre Lehrer dadurch verdient zu machen, daß er mehre Religionslehrbücher ausarbeitete, um den Religionsunterricht in Schulen zu verbessern. Er hat auch ohne Zweifel viel Gutes damit gestiftet, weil seine Schriften vorzüglich unter die gemeinen Volksclassen und in die Schulen gedrungen sind, wo sie ohne Zweifel vor vielen alten, mit Theologie und Mystik erfüllten Compendien den Vorzug verdienten. Daß er mit den zu seiner Zeit aufgestellten bessern Grundsätzen und Regeln zur Erklärung der heil. Schrift des A. u. N. T. bekannt war, beweis't die „Biblische Hermeneutik", welche er im Jahre 1800 zu Erlangen herausgab. Im Jahre 1806 ließ er ebendaselbst eine „Uebersetzung der Schriften des N. T. mit beigefügten Erklärungen" erscheinen. Im Jahre 1789 edirte er ein „Katechetisches Methodenbuch", das später für katholische Seelsorger umgearbeitet wurde. Im J. 1803 schrieb S., „an Eltern und Lehrer; einige Worte über die Pflicht und rechte Art des frühern Religionsunterrichtes der Kinder." (Erlangen, 1803. 1829.) Schon 1772 erschien von ihm die „Religion d. Unmündigen" (Erlangen, d. 20. Ausgabe 1823. 8. a. u. d. Titel: Christliche Religionslehre f. d. zartere Jugend). Hiernächst erschienen von ihm: „Lehrgebäude d. evangel. Glaubens- u. Sittenlehre, sowohl z. Unterricht d. Jugend, als z. erbaulichen Wiederholung d. Religionswahrheiten für d. gemeinen Mann." Erlangen, 1774. 8. Ausg. 8. (22½ Ngr.) — Kleiner u. historischer Katechismus, oder d. erste Grundlage z. Unterricht in d. bibl. Geschichte u. in d. evangel. Glaubens- u. Sittenlehre. Baireuth. (1. bis 12. Aufl. 775—90 ohne d. Nachdrücke.) Neue Ausg. 1795. 8. (3½ Ngr.). — Bibl. Religions- u. Glückseligkeitslehre z. Unterweisung u. Andachtsübung. Erlangen (1788 ff.) 1820. 8. (7½ Ngr.). — Bibl. Katechismus; ein Auszug aus d. bibl. Religions- u. Glückseligkeitslehre f. kleine Kinder. Ebend. (1789—1816) 6. Ausg. 1819. 8. (5 Ngr.). — Leitfaden z. Unterricht d. Katechumenen. Ebendas. (1802—1816.) 5. Ausg. 1818. 8. (2½ Ngr.). — Der kleinste Katechismus f. d. Kleinen, z. Anregung sittlich-religiöser Gefühle f. Kinder von 5—7 Jahren. Ebend. (1803 bis 1805.) 1812. 8. (2½ Ngr.). — Gespräche von Gott und Jesu; eine Anleit., Kinder über d. allgem. Grundwahrheiten d. christl. Religion frühzeitig nachdenken zu lehren. Ebend. (1801) 1804. 8. (7½ Ngr.). — Im J. 1798 gab er heraus: Die Religion nach Vernunft u. Bibel in ihrer Harmonie, vornehml. f. Studirende u. s. w. und daraus 1799 einen „Kurzen Inbegriff d. Religion" u. s. w. In demselben Jahre erschien von S. „Moral d. Vernunft u. Bibel f. d. z. eigenen Nachdenken zu bildende Jugend, vornehmlich in den obern Classen d. Gymnasien u. ähnlichen Lehranstalten." — Weiter gab S. heraus: „Spruchbüchlein z. Erleichterung d. Lernens d. bibl. Stellen, welche z. Glaubens- u. Sittenlehre gehören, nach d. Leitfaden f. Katechumenen geordnet." Erlangen (1805—16.) 4. Aufl. 1817. 8. (1 Ngr. 8 Pf.). — „Die Religion in Liedern." Ebend. (1789 ff.) 8. Aufl. 1832. 8. (3 Ngr. 7 Pf.) — „Die heil. Schrift A. und N. T. im Auszuge, sammt dem ganzen N. T. nach Luther's Uebersetzung und mit Anmerkungen. Erlangen. 1.—5. Ausg. 1781—83. 8. (15 Ngr. mit Kupf. 1 Thlr. 10 Ngr.) — Schullehrerbibel. N. T. Ebend. 1790—93. 8. A. T. 1796. 8. à 3 Thle. (1 Thlr. 2¼ Ngr.) — Geist und Kraft der Bibel, sowohl für die Jugend, als für Erwachsene. Ebendas. 1800. 1801. 2 Thle. 8. (22½ Ngr.) — „Kleine christl. Kirchen- und Reformationsgesch., nebst der Augsb. Confess. wesentl. Inhalte." Erlangen (1790 ff.) 5. Aufl. 1818. 8. (2½ Ngr.) — „Gebete für Stadt- und Landschulen." Erlangen 1793. 1824. 8. (2½ Ngr.)

Wenn Deutlichkeit der Sprache, fruchtbare Kürze im Ausdruck, Bestimmtheit der Begriffe, lichtvoller Zusammenhang, leichte Uebersicht des Ganzen, sorgfältige Sonderung der Religion und Theologie, diejenigen Eigenschaften sind, welche man von guten Religionsbüchern für die Jugend mit Recht fordern kann, so können die Seiler'schen diese Prüfung nicht aushalten. Uebrigens haben des sel. Seiler's religiöse Schriften manch' edles Samenkorn in die Herzen und Gemüther der Jugend gestreut und sind auch vielen Lehrern überaus nützlich gewesen, da aus ihnen ein guter practischer Sinn athmet.

Selbstbefleckung, Onanie, Manustupratio. Von den ältesten Zeiten her ist die Selbstbefleckung unter den Menschen bekannt. Im ersten Buche Mosis Cap. 38. V. 9 wird von Onan erzählt, er habe seinen Samen auf die Erde fallen lassen, und nach seinem Namen ist das Wort Onanie gebildet. Man versteht darunter die absichtliche mechanische Reizung der Geschlechtstheile zum Erwecken wollüstiger Empfindungen. Die Jugend macht sich dieser Reizung besonders schuldig, und schrecklich sind die Uebel, welche, wenn sie zur Gewohnheit wird, daraus hervorgehen; die körperliche und geistige Gesundheit wird dabei zerrüttet, Entkräftung, Abzehrung, zuweilen selbst der Tod sind in ihrem Gefolge.

Man bemerkt bei jungen Leuten, die dem Laster der Selbstbefleckung ergeben sind, in ihrem ganzen Verhalten Schüchternheit und Blödigkeit; sie sehen Niemand gerade ins Gesicht, oder schlagen sehr bald die Augen nieder; sie trauen sich nicht mit der Sprache heraus und sind verlegen, wenn man sie anredet; sie entziehen sich sehr gern der Beobachtung und gerathen in Bestürzung und Verwirrung, sobald sie mit den Augen fixirt oder über ihren Gesundheitszustand, wenn auch nur im Allgemeinen, befragt werden, sie verstehen es aber sehr bald, wenn man, selbst nur andeutend, über ihr Laster spricht. Sie lieben die Einsamkeit, und sind nur dreist, selbst schamlos, wenn sie mit ihres Gleichen im Laster verkehren. Es soll sich bei ihnen eine eigenthümliche Hautfalte im Gesichte bilden, die im Augenwinkel anfängt und sich bis auf den höchsten Punct des Unterkiefers hinzieht; auch ihr Kopf soll eine besondere Form zeigen. Starke seitliche Hinterhauptanschwellungen nämlich sprechen nach den Beobachtungen der Phrenologen für vorherrschenden Geschlechtstrieb. Deshalb wird man auch dergleichen Bildungen bei denen finden, welche der Onanie ergeben sind. Außerdem stehen sie meistens nicht fest sondern suchen sich bald anzulehnen, oder trippeln viel mit den Beinen. Sie fassen oft, wenn sie sich unbe-

obachtet glauben, nach den Geschlechtstheilen, ja die Knaben haben fast immer eine Hand daselbst; sie verweilen gern und lange an einsamen Orten, auf Abtritten, im Bette, vergraben sich gern in letzteres und haben auch stets die Hände unter der Decke. Ihre Geschlechtstheile sind vor der Zeit entwickelt, so daß man schon bei 9—10jährigen Kindern Schaamhaare findet; bei Knaben einen langen Penis mit freier Eichel, bei Mädchen eine erweiterte Scheide, zerrissenes Hymen, stärker hervorragende Nymphen, entwickelte Clitoris; dafür sind aber auch alle Theile schlaffer, die Erection ist langsamer und weniger vollständig; es erfolgt selbst schon Ergießung von Saamen.

Diese angeführten Zeichen sind einzeln unsicher, treffender im Zusammenhange unter einander, doch stets mit Vorsicht zu benutzen. Die subjectiven Zeichen sind noch unbestimmter, sie begreifen vorzugsweise Klagen über ein lästiges Jucken an den Geschlechtstheilen und im After, über gelindes Brennen und Kitzeln in der Gegend des os sacrum, über öfteres nutzloses Drängen zur Stuhl- und Urinausleerung, ferner über großen, fast übermäßigen Hunger.

Steigern sich die schädlichen Folgen, so wird das Gesicht mager, eingefallen und bleich; vor der Stirn ist oft ein finniger Ausschlag, die Augen sind von einem blauen Ringe eingeschlossen, die Thränencarunkel hat ein bläuliches oder bleifarbenes Ansehen, ebenso die innere Fläche der Lider, diese sind bisweilen ödematös geschwollen, der Blick ist starr vor sich hingerichtet und umflort, die Lippen sind blaß, die Kinnlade hängt herab, die Entwickelung der Stimme wird gehindert, sie bleibt höher als sie dem Alter nach sein sollte, und ist heiser; auch findet sich manchmal ein characteristisches Hüsteln ein, ohne daß Brust- oder Halsbeschwerden bemerkt werden. Das Haar ist glanzlos, seine Enden wohl gar gespalten, es liegt am Scheitel an und geht leicht aus. Gleichzeitig bemerkt man Abmagerung und Blässe des ganzen Körpers, trotzdem daß viel Appetit und Hunger stattfindet; eben daher eine große Abspannung, Schlottern der Kniee, augenblickliche Ermüdung beim Beginn einer Arbeit, Herzklopfen und schwacher kleiner Puls; es entstehen leicht Schweiße bei der geringsten Bewegung, namentlich an der Stirn, der Brust und in der Hohlhand. Sehr bald folgt eine ungemeine Reizbarkeit der Sinne, namentlich des Gesichtssinnes, und die verschiedenartigsten Schmerzen vorzüglich nach dem Verlauf der wichtigeren Nerven oder im Kopfe oder Rückenmark.

Sobald dergleichen Menschen das Alter erreicht haben, in welchem sie wissen, was sie thun, sehen sie auch ein, daß sie unrecht handeln, wenn sie sich dem Triebe der Selbstbefleckung hingeben, ohne jedoch die innere Kraft zu haben, demselben zu widerstehen. Es werden also unausbleiblich immer Vorwürfe wach, welche schwächend auf den Körper zurückwirken, und so sehen wir denn den jungen Mann zerfallen mit sich selbst und der Welt, verdrießlich, unzufrieden, voll Lebensüberdruß, an nichts theilnehmend, auf nichts begierig. Bei ältern Onanisten findet man nicht selten eine tiefe Melancholie, bei Reizbaren Hypochondrie, und bei Andern Stumpfheit des Geistes, Verlust des Gedächtnisses.

Endlich kommen Kranke vor, die sich gar nicht mehr aufrecht halten können, sie gehen gebückt, schleichen nur und wanken; junge Leute gleichen den Greisen. Es kommt bei ihnen gar nicht mehr zu ordentlichen Erectionen, oder sie müssen zu den aufregendsten Mitteln ihre Zuflucht nehmen; später noch geht der Same bei der geringsten Berührung der Geschlechtstheile, beim Drängen zum Stuhle, ab und endlich bedarf es selbst dieser Ursache nicht mehr, so daß dann unwermerktes Samenträufeln statt findet. Es bilden sich bei Manchen Veitstanz oder die Epilepsie und mit ihr völlige Dummheit aus. Bei Andern, deren Athmungsorgane leiden, entstehen gefährliche Brustleiden, und es giebt Beispiele, in denen rasch allgemeine Hektik sich entwickelt; sie verbreiten einen stinkenden Geruch um sich, vorzüglich aus dem Munde, und colliquative Schweiße und Durchfälle ziehen dann bald den Tod nach sich.

In dieser höchsten Ausbildung findet sich jedoch das Uebel selten; allein die Erfahrung lehrt, daß in einzelnen Fällen die Nachtheile in dem geschilderten Maße stattfinden, und es kann durch fortgesetzte Selbstschändung Jeder so weit kommen.

Es genügt aber nicht, die Nachtheile, welche die Selbstbefleckung in ihrem Gefolge hat, anzugeben, sondern es muß auch versucht werden, die Nothwendigkeit des Entstehens derselben nachzuweisen.

Daß die Organe, welche zur Bereitung des Zeugungssaftes bestimmt sind, oder die den empfangenen Keim ausbilden sollen, zu den wichtigsten des thierischen Körpers gehören, bedarf kaum der Erwähnung. Von der Natur aber ist es festgesetzt, daß diese Organe nur eine gewisse Zeit hindurch in Thätigkeit sein sollen, so daß sie vor dieser Periode schlummern, nach derselben fast auf den früheren Stand wieder zurückkehren. Die Entwickelung dieser Theile geschieht, wenn das Alter kommt, ungemein rasch. Werden nun durch übermäßige widernatürliche Reizung die Geschlechtstheile zu früh in Thätigkeit gesetzt und vor der Zeit entwickelt, so muß auch auf die in nahem Zusammenhange mit ihnen stehenden Systeme die schädliche Einwirkung sich fortpflanzen, und ein Gleiches muß geschehen, wenn bei schon ausgebildeten oder in der Ausbildung begriffenen Geschlechtsorganen die Reizung zu bedeutend gesteigert wird. Daher sehen wir denn jene große Symptomenreihe sich ausbilden, die theils auf die Geschlechtsorgane selbst, theils auf den Verdauungsapparat und das ganze Nervensystem, theils auf die Respirationsorgane zurückgeführt werden können.

Es ist noch zu berücksichtigen, daß der Onanist für nichts weiter Sinn und Gedanken hat, als für seinen heimlichen Genuß; seine Einbildung wird dadurch in beständiger Aufregung erhalten, und es wird daher nicht blos durch die Muskelanstrengungen, sondern auch hierdurch das Nervensystem bedeutend angegriffen.

Obgleich jeder Mensch in dieses Laster verfallen kann, so sind ihm doch besonders das jugendliche und kindliche Alter und namentlich die Uebergangsperiode zwischen beiden ausgesetzt; auch haben solche, die gichtische und venerische Schärfen mit auf die Welt brachten und mit einem reizbaren, beweglichen Nervensystem begabt sind, größere Anlage dazu, so daß es bei ihnen nur geringer Veranlassungen bedarf, um das Uebel zu erzeugen.

Die veranlassenden Ursachen sind sowohl in kör-

erlichen Umständen als in geistiger Verwahrlosung und Erziehung zu suchen.

Die körperlichen Ursachen, welche die Onanie bedingen, sind hauptsächlich folgende: Die Eingeweidewürmer, namentlich die Mastdarmwürmer stehen obenan. Durch den Reiz, den sie auf den Mastdarm ausüben, und der sich auf die Nachbarorgane fortpflanzt, wird das Kind gezwungen, die Theile, welche jucken, zu berühren und zu kratzen, und so wird der erste Anlaß zur Onanie gegeben. Aber man findet auch diese unglückliche Gewohnheit bei solchen Kindern, bei denen keine Würmer vorhanden sind, wo die Anlage dazu jedoch nicht zu verkennen ist, bei denen also eine bedeutende Schleimerzeugung stattfindet, die Verdauung daher nicht hinlänglich vor sich geht. Sehr leicht entstehen hierdurch Schärfen, welche durch ihre Reizung nicht minder die Selbstbefleckung bedingen. Dasselbe thun auch Unreinigkeiten in den ersten Wegen, Blutanhäufungen im Unterleibe, in den Geschlechtstheilen, scharfer weißer Fluß, Fehler in den Gekrösdrüsen, juckende Flechten, Schweiße an den Geschlechtstheilen, dem After u. s. w. Denn das Jucken und Kitzeln, welches hierdurch hervorgebracht wird, sucht der Leidende durch Scheuern zu beschwichtigen, und wird auf diese Weise sehr leicht zur Onanie verführt.

Eine fernere Ursache liegt zuweilen in den Nahrungsmitteln; man bürdet mit Unrecht einer scharfen Muttermilch die Schuld auf, daß sie die Säuglinge dazu verführe, mehr noch mögen dies die mit erhitzenden Gewürzen versetzten und sehr nahrhaften Speisen thun, und die aufregenden Getränke, wie Wein, Branntwein, starke Biere, mit Vanille versetzte Chocolade, Kaffee. Ferner kann man dahin rechnen das unzweckmäßige Wickeln der Kinder, die unterlassene Reinigung derselben, indem man die Kinder in ihrem Urin und Koth lange liegen läßt, wodurch Wundsein in der Nachbarschaft der Geschlechtstheile entsteht. Nicht minder gehört hierher zu warme Bekleidung und Bedeckung, zu heiße Zimmer überhaupt, zu langes Liegen im Bette, vorzüglich im wachen Zustande; desgleichen begünstigt Mangel an Bewegung und an Thätigkeit die Selbstbefleckung. Man erzählt ein Beispiel, wo 3 Knaben der Onanie sich ergeben haben in Folge des Reitens auf Latten und Stangen; auch soll durch das Reiten auf Steckenpferden das Uebel erweckt worden sein.

Vor Allem ist als Ursache das Beispiel, die Verführung, anzuklagen. Wie die Epilepsie in manchen Erziehungsanstalten bei den meisten Kindern sich ausbildete, wenn ein wirklich daran leidender Kranker aufgenommen war, so nistet auch leicht die Onanie in solchen Häusern ein. Ueberall, wo eine große Menge junger Leute zusammen sind, wie in Schulen, Erziehungsanstalten, Casernen u. dgl., wird sie häufiger beobachtet, und sie wird dann bisweilen so endemisch, daß ihre Ausrottung höchst schwierig ist. — Ein hochbejahrter ungebildeter Mann, der im Geruche einer übelverstandenen Frömmelei stand und gewöhnlich junge Schüler in seine Wohnung mit aufnahm, hatte Einem um den Andern, um ihn zum Kreuzigen seines Fleisches zu gewöhnen, den Rath gegeben, die etwaigen Reizungen des Geschlechtstriebes dadurch zu besänftigen, daß er, wie Onan, den Samen fallen ließe. Und es ward zu der Zeit mancher schuldlose Jüngling in die betrüglichen und zerstörenden Schlingen der Onanie verwickelt, indem Einer den Andern verführend zu berathen suchte. So kann ein falscher Pietismus auch zu solchem scheuslichen Laster verleiten!

Zur Verhütung der verderblichen Onanie ist die Beachtung der körperlichen und moralischen Ursachen nöthig, namentlich bei solchen Kindern, bei denen man eine Disposition dazu annehmen kann. Man habe auf die Nahrungsmittel Acht; Alles, was Säure, Schleim und Schärfe erzeugen kann, muß vermieden werden, und da, wo schon dergleichen vorhanden sind, oder wo Würmer sich zeigen, suche man die zweckdienlichen Mittel zu erlangen. Eine einfache Kost und Mäßigkeit sind nothwendig und schützen die Kinder, wie vor so vielen Krankheiten, so auch vor dieser. Dabei härte man dieselben auch frühzeitig auf vernünftige Weise ab, damit sie nicht zu weichlich werden, wodurch Körper und Geist erschlaffen. Zu warme Bekleidung, zu warme Schlafstellen sind zu verbannen. Auch lege man die Kinder nicht eher zu Bette, bis die Müdigkeit bei ihnen deutlich ist, und beim Erwachen lasse man sie sogleich aufstehen und sich ankleiden. Man vermeide ferner solche Kleidungsstücke, welche die Geschlechtstheile reiben können, man verhüte die Berührung der Schamtheile, das Auflegen und Scheuern an Latten, Bänken, Stühlen u. dgl. Man lasse die Kinder nicht allein und bewahre sie vor langer Weile und Müssiggang, strenge aber auch ihre Denkkraft nicht zu früh an, rege namentlich die Phantasie nicht zu zeitig und zu sehr auf, weshalb man sie vom Theater, vom Romanlesen, dem Beschauen nackter Menschen, unzüchtiger Statuen und Gemälde sorglich abhalte. Dagegen suche man die Schamhaftigkeit frühzeitig in ihnen zu wecken, man vermeide deshalb in ihrer Gegenwart alle unzüchtigen Reden und Handlungen und behüte sie vor dem Umgange mit schon verderbten Kindern, die so leicht Verführer werden. Demnach muß also die ganze Erziehung, die körperliche wie die geistige, nach strengen Regeln eingeleitet und fortgeführt werden, ein Geschäft, wozu auch der Arzt mit behilflich werden kann.

Zur Beseitigung des ausgebrochenen Uebels müssen dieselben Regeln, welche zur Verhütung der Onanie angegeben sind, ebenfalls beachtet werden. Neben dem Genusse milder, leichter, nicht zu nährender und nicht erhitzender Speisen, vielen reinen Brunnenwassers, einer kargen Ruhe auf härterem Lager bei angestrengter Arbeit, wird es besonders zweckmäßig sein, wenn ein solcher Unglückseliger seinen Aufenthalt in der Stadt mit dem Landleben vertauschen kann. Hier bewege sich derselbe viel in freier Luft, treibe selbst bis zur Ermüdung fortgesetzte Körperanstrengungen, fliehe aber die Einsamkeit.

Die Cur selbst muß nach den Ursachen eingeleitet werden, und es ist dazu die Beihilfe eines Arztes nöthig. Von großer Wichtigkeit sind aber neben den innern Mitteln die äußeren und namentlich die Anwendung der Kälte nach verschiedenen Methoden, in Form von allgemeinen und örtlichen Bädern, von Umschlägen, An- und Einspritzungen auf den ganzen Körper, auf die Geschlechtstheile oder auf ihnen benachbarte oder in besonderer physiologischer Beziehung mit ihnen stehende Theile. Daher also kalte Bäder in fließendem Wasser, Uebergießungen und Douche damit

auf Hinterkopf oder untern Theil des Rückenmarks. Umschläge von kaltem Wasser oder Schnee oder Eis auf die Genitalien, auf Hinterkopf und Nacken, kalte Klystiere in den Mastdarm, Sitzbäder u. s. w.

Alle diese Mittel, welche nach den Umständen und mit Vorsicht zu wählen sind, helfen aber nichts und führen selbst in großer, bedeutender und langdauernder Anwendung nicht zum Ziel, wenn nicht ein psychischer Einfluß ihnen zu Hilfe kommt, und hier ist es, wo fortgesetzte Aufsicht auf den Onanisten, eine streng durchgeführte Erziehung das Ihrige thun muß, und wo also auch das Heilgeschäft sich zwischen Eltern, Erzieher, Religionslehrer und dem Arzte theilt. Sobald die Kinder so weit herangewachsen sind, daß sich ihre Geisteskräfte hinlänglich entwickelt haben, dann muß ihnen auch mit größtem Ernste das Verderbliche ihres Beginnens und namentlich der Schaden, den sie ihrer Gesundheit bereiten, vorgehalten werden. Lange moralische Einreden und Vorwürfe sind aber bei jungen Leuten in der Regel nicht am Platze, da sie nicht darauf hören, sondern es muß ihnen ohne viel Umschweife gesagt werden, daß zwar eine Heilung ihres Uebels möglich sei, aber nur, wenn sie sich der Ausübung der Onanie zugleich enthalten, daß sie dagegen ihre Gesundheit zerstören, sich zu jedem Geschäfte untauglich machen, die Geringachtung eines Jeden durch ihre selbstverschuldete Schwäche des Körpers und Geistes auf sich ziehen, wenn sie in dem Laster verharren. Solche Vorstellungen fruchten aber nur, wo die Leute noch Ehrgefühl haben; sind sie schon so verdorben, daß an Erweckung dieses Gefühls nicht mehr zu denken ist, dann werden sie durch Vernunftgründe nicht zurückgeführt, dann helfen selbst Züchtigungen, zu denen man schreiten mag, nichts, und hier sind besonders nur die körperlichen Anstrengungen an ihrem Orte.

Trotzdem sieht man doch öfters keinen Erfolg der Cur, weil das Uebel zu tief eingewurzelt ist. Deshalb hat man sich bestrebt, mechanische Mittel zu erfinden, welche das Betasten der Geschlechtstheile unmöglich machen; man hat einen Onaniesperrer erfunden; man hat ein operatives Eingreifen angerathen. Doch dies Alles gehört vor das Forum des Arztes. Endlich hat man Erwachsenen das Heirathen empfohlen. Besondern Einfluß hat namentlich beim weiblichen Geschlechte die Schwangerschaft, die vor dem Uebel bewahrt.

Eine ganz besondere Aufmerksamkeit muß noch von Seiten des Arztes, der Erzieher und Aufseher auf solche Anstalten gerichtet werden, wo das Uebel endemisch herrscht, Sobald ein Zögling, der die Selbstbefleckung treibt, bemerkt wird, ist er von den übrigen abzusondern, da das Uebel sich einer pestartigen Seuche gleich über die ganze Anstalt verbreiten kann. Es dürfen nie Zwei in Einem Bette schlafen, und in den Schlafsälen muß stets ein zuverlässiger Mensch die Aufsicht führen.

Literatur.

Es sind **3** Perioden, welche die Literatur dieses Gegenstandes durchlaufen hat; wir haben diese bereits in der pädag. Real-Encycl. unter dem Artikel „Erziehung — körperliche" S. **620** in einer Anmerkung namhaft gemacht. Wir wollen sie hier erweitern: **Tissot, L'onanisme. Lausanne, 1784.** — **Boerner**, Practisches Werk von d. Onanie. Leipz., **1780.** — **Salzmann** über d. heimlichen Sünden d. Jugend. 8. Leipz. b. Vogel. **1820.** — Sam. Gottl. **Vogel**, Unterricht f. Eltern, Erzieher u. Kinderaufseher, wie das unglaublich gemeine Laster d. Selbstbefleckung am sichersten zu entdecken, zu verhüten u. zu heilen. Stendal, **1786.** — **Böttcher**, Winke f. Eltern, Erzieher u. Jünglinge, d. Selbstbefleckung betreff. Königsb., **1791.** — **Becker**, Verhütung u. Heilung d. Onanie. Leipz., **1802.** — **Kügelchen**, die Leiden d. jungen Huberts oder d. Folgen d. Onanie. Andernach, **1805.** — **Kayser**, die Onanie, nebst Vorschlägen u. Mitteln, wie derselb. Einhalt zu thun ist. — S. Encycl. Wörterbuch d. medicinischen Wissenschaften u. s. w. Berlin b. Veit u. Comp. **31.** Bd. **1843** unter d. Artikel: **Selbstbefleckung.**

Noch verweisen wir den Lehrer und Erzieher auf die Bemerkungen, welche der erfahrungsreiche **Harnisch** in seinem „Handb. f. d. deutsche Volksschulwesen" u. s. w. (**3.** Aufl.) S. **328** in einer Anmerkung in Bezug auf das gedachte Jugendlaster mittheilt.

Selbstdenken — Nachdenken. „Das **Nachdenken** ist diejenige Thätigkeit der Seele, welche unter allen geistigen Thätigkeiten das Gemüth am Meisten erhebt und stärkt und den edelsten Genuß verschafft. Bei allen anderen Bestrebungen scheinen wir uns mehr mechanisch zu bewegen und die **Vernunft** scheint durch Gewohnheiten und Umstände beschränkt und eingeschlossen zu sein. Im Nachdenken allein kann sie ihre natürliche Freiheit und **Freimüthigkeit** äußern und mit Vergnügen sich ausstrecken und verbreiten. In allen andern Dingen wird das Gemüth von dem Materiellen und dem Geschäfte, womit es zu thun hat, in eine gewisse Form gedrückt und gebildet; aber in dem Nachdenken gibt der Mensch dem Materiellen und dem Geschäfte selbst eine Gestalt, wie es ihm gefällt. Er hat im Nachdenken eine Art von schöpferischer und hervorbringender Kraft und eine gewisse Art von unumschränkter Oberherrschaft. Mit Einem Worte, wer mit der Stärke und der Macht des Nachdenkens noch unbekannt ist, der ist auch ein Fremdling in dem wahrhaftigsten Vergnügen des menschlichen Lebens und in der allernützlichsten, einnehmendsten und natürlichsten Handlung der menschlichen Seele.

Schon die heidnischen Weltweisen und Sittenlehrer haben das Nachdenken, namentlich über geistige und sittliche Gegenstände, für die edelste Beschäftigung des Menschen erklärt und ihre Schüler dazu ermuntert, was vorzüglich **Plato** und **Socrates** darzustellen bemüht waren. Es ist übrigens ohne Zweifel gewiß, daß ein großer Theil der Menschen wahrhaft aufgeklärter und auch moralisch besser sein würde, wenn er in der Jugend mehr zum Nachdenken gewöhnt und zum **Aufmerken** auf sich selbst (Sprüche Sal. **14** 8 u. Ephes. **5**, **15**.) mehr angehalten worden wäre.

Das Nachdenken ist besonders von großer Wichtigkeit in Bezug auf die Wahrheiten des **religiösen** und **sittlichen** Lebens und eine eben so nöthige als unerläßliche Pflicht für Jeden, der sich nicht bloß mit dem begnügt, was ihm in der Jugend von Eltern und Lehrern eingelernt worden, sondern der auch Fortschritte machen will in seiner Erkenntniß des Wahren, Guten und Rechten. (Röm. **12**, **2**. Ephes. **5**, **10** u. ähnliche Stellen.) Wenn die heilige Schrift uns auf-

fordert: „Prüfet aber Alles und das Gute behaltet": so kann dies nur durch Selbst- und Nachdenken über Gegenstände geschehen, welche für den mit Vernunft begabten Menschen die wichtigsten sein sollen. Der Mangel dieses Selbst- und Nachdenkens ist die Ursache, daß so Viele bei allen übrigen Kenntnissen und Einsichten, die sie besitzen mögen, doch nur „Kinder am Verstande" sind in dem, was die geistige und sittliche Bestimmung des menschlichen Daseins betrifft.

Ueberhaupt sollte man bei dem Unterrichte der Jugend hauptsächlich das Selbstdenken erregen und beschäftigen: denn was hilft die Menge der verschiedenartigsten Kenntnisse, wenn sie nicht das wahre geistige Eigenthum des Menschen durch Selbstdenken wird? — „Daß ein Mensch Gottes vollkommen sei und zu jedem guten Werke geschickt", — dazu gehört doch wahrlich mehr, als eine Menge blos in das Gedächtniß aufgenommener Begriffe, und mehr, als das bloße Annehmen und Fürwahrhalten irgend eines alten oder neuen Glaubenssatzes ohne eigene Bearbeitung und Prüfung. Dies erfordert Selbst- und Nachdenken und einen gesunden Sinn für Wahrheit, der aus Liebe zur Wahrheit nur prüft und das Gute behält, um es auch endlich in Ausübung zu bringen." S. Dr. Lange „über den Mangel des Selbstdenkens." S. auch in der pädagog. Real-Encycl. die Artikel: Denken, Denkgesetze, Denkvermögen. 10.

Selbstüberwindung. Sobald der Mensch den Willen Anderer als Richtschnur seines Handelns anerkennt oder sich selbst Pflichten auferlegt, sobald tritt auch seine Neigung mit den Anforderungen der anerkannten Norm in Widerspruch, sobald beginnt der Kampf in seinem Innern zwischen Neigung und Pflicht. Dieser Kampf ist so alt wie das Menschengeschlecht; nur haben sich im Verlaufe der Zeit die Meinungen über die widerstreitenden Kräfte vielfach verändert, umgestaltet. Glaubte man früher die Ursache des Widerstrebens in der Einwirkung satanischer Mächte erblicken zu müssen; suchte man sie später in dem fortgeerbten sündhaften Hange zur Pflichtwidrigkeit zu erkennen; vermeinte man sie in der gegensätzlichen Sonderung des Körpers von der Seele zu entdecken, in der Sinnlichkeit sie aufzufinden: so sucht die neuere Psychologie unbefangen tiefer zu dringen, sieht vorerst von allen dämonischen Einflüssen ab, läßt den angebornen Hang zur Sünde hier ruhig auf sich beruhen, gesteht die naturwidrige Trennung des Körpers von der Seele nicht zu und findet in der Sinnlichkeit nicht nur nicht etwas besonders Verderbliches, sondern erachtet sie, so wie sie eben ist, zur Ausbildung der Menschen in eben dem Grade wesentlich nothwendig, wie bei der Pflanze die Wurzel, wenn sie erfreuliche Blüthen und lohnende Früchte treibt, oder überhaupt sich entwickeln soll, und sieht nicht nur in den aus der Sinnlichkeit besonders bemerklich hervorgehenden Neigungen, sondern in allen — seien sie als gemeine bezeichnet oder als edle angesehen — sobald sie sich der Erfüllung der Pflicht hemmend entgegenstellen, die feindliche Macht, die zu bekämpfen ist. Wohl kann sie zugestehen, daß aus letzterer die überwiegende Pflichtverletzung erwachsen mag und zwar deßhalb, weil sich die niedern Kräfte zeitiger entwickeln, als die höheren, also auch leichter ein nachtheiliges Uebergewicht erlangen können — und die Reize der Außenwelt vorzugsweise die niederen Systeme erregen. Als ausschließliche Ursache des Widerstreites aber kann sie die Sinnlichkeit nicht ansehen; denn wie oft wird nicht die Befriedigung des edelsten Dranges zur Pflichtverletzung, eben so gut, wie die Nachgiebigkeit gegen die niederen Triebe. Wie leicht kann den Künstler das ausschließende Streben nach Ausbildung in seinem Berufe zur Pflichtverletzung gegen Gattin und Kind führen, wie leicht den Mann der Wissenschaft das Ringen nach reicherem Wissen zur pflichtwidrigen Vernachlässigung moralischer Forderungen verleiten! Wie oft gerathen nicht die höheren Pflichten in Widerstreit! Gleich wie die Pflanze in einseitiger Kraftentwickelung oft nur Blätter treibt, oder übermäßig zum Nachtheil des ganzen Organismus nur Blüthen oder Früchte hervorbringt, so geschieht es auch oft bei dem Menschen, daß einzelne Neigungen herrschend werden, das Gleichgewicht der Kräfte bedrohen, das Individuum der Gemeinheit überliefern oder zur Unnatur verleiten. Ist diese einseitige Richtung nicht nur nicht der Pflicht entgegen, sondern ihrem Gebote gemäß — was oft der Fall sein kann — man erinnere sich nur an die oft naturwidrigen Forderungen der verschiedenen Secten und Orden und die Sitten mancher Völker, z. B. der Stoiker, der Trappisten, der Korsen (Blutrache) — so erleichtert sie die Erfüllung der Pflicht. Tritt aber die Neigung mit den Normen in Widerspruch, dann entsteht, je nach der Größe des Mißverhältnisses, ein schwererer oder leichterer Kampf, dessen Folge öfterer Verletzung als Genugthuung der Pflicht ist. Vermag nun der Mensch beim Entgegentreten pflichtwidriger Neigungen die Forderungen der Pflicht — oder auch nur die einstweiligen Vortheile irgend einer Handlungsweise — siegend in's Bewußtsein treten zu lassen; gelingt es ihm, die widerstrebenden Kräfte den Forderungen der Pflicht unterzuordnen, erringt er die überwiegende Bethätigung der pflichtgemäßen Strebungen: dann überwindet er sich selbst. Wohl konnte es dabei kommen, daß der Mensch während des Kampfes geringere oder bedeutendere Zugeständnisse machte. War dies aber nicht der Fall, wurden alle Hemmnisse entschieden beseitiget, war sein Sieg ein vollständiger, wurden die Forderungen der Pflicht in ihrer ganzen Strenge erfüllt; dann gebührt ihm der Preis der Selbstüberwindung.

Die Selbstüberwindung erscheint nicht alle Mal als nothwendige Folge moralischer Forderungen, wie schon angedeutet worden ist, sondern wir finden sie oft aus Klugheit geübt, aus verwerflichen Absichten für nöthig erachtet. Auch der Bösewicht überwindet sich selbst, wenn er entferntere Zwecke zu fördern gedenkt, nachtheilige Folgen zu bannen vermeint. Er erscheint oft als Ueberwinder unter Umständen, die ganz geeignet waren, seine Unterjochung zu veranlassen, und zwar so vollständig, daß auch nicht das letzte äußere Merkmal den Kampf verrieth, der vielleicht in größter Heftigkeit in seinem Inneren stattfand. Von dieser aus verwerflichen Absichten hervorgegangenen oder aus Klugheit nur geübten Selbstüberwindung — wie sie die Diplomatik oder das Leben an Höfen überhaupt oft beanspruchen mag — sehen wir ab und fassen sie nur in solcher Beziehung auf, wo sie sich bei Ausführung des redlichsten Willens, der besten Absicht nöthig macht. Ob die auferlegte Verpflichtung dabei auf

wahrhaft sittlichem oder rein menschlichem Grunde ruhe, oder auf Irrthum fuße, kommt nicht in Betracht.

Ungleichmäßige Ausbildung der Strebungen, mangelhafte Erkenntniß der Normen, Gewohnheit, Alter, Stand und Beruf steigern oft die Schwierigkeit der Pflichterfüllung zu einem sehr hohen Grade, denn oft treten die Forderungen der Pflicht unsern Lieblingsneigungen schroff entgegen, oft gerathen sie mit andern in Widerstreit, oft laufen sie der süßen, gewohnten Weise zuwider, oft wecken sie um so stärker, drängender die heißen Wünsche der Jugend, die Begehrungen des Alters, oft ist es Ueberfluß oder Mangel, welche sie abschreckend erschweren, oft auch erwachsen ihr aus dem täglichen Beginnen, ja aus den verschiedenen Zeiten des Tages übermächtige Widersacher. Die Selbstüberwindung wird dann schwer, sehr schwer, und scheint nicht selten die Kraft des Menschen zu überbieten. Man denke sich die Schwierigkeit der Selbstüberwindung des Brutus, als er das „Schuldig" über seine Söhne ausspricht, einer Mutter, der ihr geliebtes Kind entrissen wird, um ihre Glaubenswandlung zu erzwingen! So umlagert die Versuchung oft den Menschen mit finsterer, drängender Gewalt, oft aber auch mit den schmeichelndsten, süßesten Lockungen, oft als Reiz der Sinne, oft als Trübung der Seele. Der Jugend die unausbleiblichen Kämpfe zwischen Neigung und Pflicht erleichtern, sie mit Siegeshoffnungen dem wechselnden Leben mit seinen tausendfachen Versuchungen zur Pflichtwidrigkeit übergeben zu können, ist Angelegenheit des Herzens, wie Forderung der Pflicht jedes Erziehers. Zu diesem Zwecke sei noch Einiges beigefügt.

Je kräftiger, gleichmäßiger die Strebungen angelegt und ausgebildet werden, desto sicherer ruht der Schwerpunct in uns selbst, um so weniger leicht erfolgt eine, das Gleichgewicht gefährdende Erregung der Neigungen; Entgegengesetztes wird aber um so leichter eintreten, als schon von vornherein übermäßige Neigungen nach dieser oder jener Seite hin entstehen. Die pflichtwidrigen Erregungen finden dann ein günstiges Terrain. Von entschiedenem Einflusse ist dabei auch die kräftige Bildung der Körperkräfte, und man behauptet gewiß nicht Unhaltbares, wenn man den Grund vieler Fehler unserer Zeit in der Verweichlichung des Körpers finden zu müssen vermeint. Durch Verweichlichung entsteht eine übergroße Reizbarkeit, die jedem, auch dem leisesten Einflusse schwächlich nachgiebt und deßhalb die Pflichterfüllung erschwert. Man sorge daher möglichst für eine gleichmäßig kräftige Bildung der Körper- und Seelenkräfte.

Wie der Kämpfer genau seine Kraft und die ihm entgegenstehenden Hemmnisse kennen muß, die er zu überwinden hat, wenn er als Sieger aus bevorstehendem Kampfe hervorgehen soll; so muß auch überhaupt der Mensch scharf seine Eigenthümlichkeit aufgefaßt, seine Stärke und Schwäche ermessen, seine verwundbarsten Stellen erforscht haben, soll er den eindringenden Versuchungen wirksamen Widerstand leisten, in den sittlichen Kämpfen als Ueberwinder erscheinen können. Denn Jeder hat seinen Preis. Den unbesiegten Feldherrn hat oft ein leiser Druck der Hand in Fesseln geschlagen, den muthigen Sprecher für Wahrheit und Recht oft ein geringes Ehrenzeichen verstummen gemacht, die lang bewahrte Unschuld ein nichtiger Schmuck untergraben. Wie leicht verfällt der Reizbare dem Zorn, der Kräftige der Härte, der Ruhige der Trägheit, der Schwache der Hinterlist, die Jugend niederer Lust, das Alter schmutzigem Geize! Das Wort des Weisen: „Erkenne dich selbst", behält seine mahnende Wichtigkeit für jeden Stand, für jedes Alter, in jeder Lage des Lebens. Wer nicht unterliegen will, muß stets wach und zum Kampfe gerüstet sein.

Die Selbsterkenntniß allein ist aber noch nicht hinlänglich, die Selbstüberwindung zu fördern, zu erleichtern, sie wird dann erst recht fruchtbringend, wenn eine klare, bestimmte Erkenntniß der Pflicht und ihrer bindenden Kraft hinzukommt. Je wichtiger dem Wanderer das Ziel ist, nach dem er strebt, je wichtiger und eindringender ihm der Weg zu demselben bezeichnet worden, desto achtsamer wird er sein, desto leichter jede Abweichung gewahren, desto sicherer, standhafter ihn verfolgen, ob auch nach allen Seiten verlockende Pfade sich öffneten. So auch der Mensch überhaupt, der seine Pflicht erkennt, sich zu ihrer Erfüllung verbunden erachtet. Sein Weg ist ihm scharf bezeichnet, er verfolgt ihn mit gleicher Sicherheit, wenn er durch Klippen und Untiefen oder einladende Fluren und Haine führt, er steht als Ueberwinder da unter den schwierigsten Umständen, während Andere, weniger genau bekannt und belebt, an geringeren Hindernissen zerschellen, oder bei der leisesten Lockung sich verlieren. Das Gebot der Pflicht werde daher der Jugend lebendig und warm eingeprägt. Was eine eindringende Darstellung ihrer Forderungen vermag, hat die Wirksamkeit des Pater Matthew in jüngster Zeit ermunternd gezeigt.

Doch wie mancher Feldherr bestand den erforderlichen Kampf mit Schimpf und Schande, bei der richtigsten Erkenntniß seiner Aufgabe und seiner Verantwortlichkeit, nur deßhalb, weil er die vielleicht trefflichen Regeln der Tactik nicht selbstständig übte, oder üben lernte. Darum ist es nicht genug, daß wir der Jugend die Normen einzuprägen suchen, sondern sie muß sie üben, Hindernisse bekämpfen, besiegen lernen. Mit Einem Wort: wir müssen die Jugend überwinden lehren. Dies kann in der früh'sten Kindheit dadurch geschehen, daß wir der Neigung nach kalten Getränken — die bekanntlich in dieser Zeit vorherrscht — manchmal geflissentlich die Befriedigung versagen, daß wir dem Verlangen nach Näschereien entschieden entgegentreten. Später fordere man das Kind zur freiwilligen Entsagung auf; doch sei man vorsichtig in Beurtheilung des Verhältnisses der Kraft zur Stärke des Reizes. Der erste Sieg ist für das künftige Gelingen eben so entscheidend, als der erste Fall für das spätere Unterliegen oft verderblich wirkt. Der erste Sieg hat oft den Helden, der erste glückliche Versuch oft den Künstler gemacht. Wie der Schiffer seinen Knaben das Fahrzeug regieren lehrt, in dieser Absicht erst sein Wort als unwandelbare Norm hinstellt, seine ersten Versuche leitet und ihn immer stufenweise bis zur selbstständigen Leitung befähigt und ihn dann vertrauungsvoll auf's trügerische Meer sendet: so verfahre auch der Erzieher. Die Gewöhnung behauptet auch hier vollständig ihr Recht. Man löscht das Feuer nicht, wenn man Oel zugießt; man bessert das eitle Mädchen nicht, wenn man jeden ihrer Vorzüge übermäßig rühmt; man macht den trägen Knaben nicht thätiger.

wenn man ihm jede Anstrengung ängstlich erspart; man macht das furchtsame Kind nicht muthiger, wenn man es nur durch furchterregende Mittel zum Gehorsam zu bringen sucht. Leicht läßt sich der Lauf der Quelle bestimmen, nicht so der Strom aus seiner Bahn drängen. Sollen auch unsere Knaben nicht zu Karthäusern, unsere Mädchen nicht zu Carmeliterinnen vorbereitet werden; verlangen wir auch keineswegs die Selbstverläugnung in so hohem Grade, wie sie Loyola seinen Schülern ansinnt: so können wir doch die Uebung der Selbstüberwindung nicht dringend genug empfehlen, da nicht selten selbst die tüchtigsten Ruderer auf dem gefährlichen Meere des Lebens in dem Strome der Gewöhnlichkeit verschwinden oder im Strudel der Leidenschaft untergehen.

Die Selbstüberwindung ist Jedem unerläßlich, der seine Lebensaufgabe befriedigend zu lösen gedenkt. Ohne sie ist der Mensch jedem Einflusse hingegeben, ohne sie gleicht er dem Rohre, das der Wind hin und her bewegt; ohne sie gleicht er dem willenlosen Fahrzeuge, das vom Sturm gepeitscht, nie den schützenden Hafen erreicht, nie den heimathlichen Frieden findet. Nur sie giebt ihm allein Grund und hält, wenn Alles schwankt; nur sie erhebt über das Gewühl der menschlichen Leidenschaften; nur sie macht wahrhaft frei; nur durch sie gelangt der Mensch zu höherer sittlicher Vollkommenheit. Anlaß genug sie zu üben; Grund genug die Jugend dazu zu befähigen. Mch.

Seminare s. Bildung der Volksschullehrer.

Sickel (Heinrich Friedrich Franz) wurde am **17.** October **1794** zu Gr.-Oschersleben im Halberstädtschen geboren. Hier war sein noch lebender Vater, der gegenwärtige Oberprediger Carl Phil. S. zu Schwanebeck, Rector und Prediger. Er war in den ersten Jahren seines Lebens sehr kränklich und litt noch in seinen Jünglingsjahren an Brustkrampf. Dies wies ihn mehr, als seine jüngeren Brüder auf Beschäftigungen im Zimmer und auf die Studien hin. Denn obgleich sein Vater, der **1795** als Prediger nach Athenstadt bei Halberstadt versetzt wurde, dort eine bedeutende Landwirthschaft treiben mußte, und seine beiden jüngern Söhne zu verschiedenen landwirthschaftlichen Arbeiten anhielt, so nahm doch der älteste wegen seiner Schwächlichkeit nur sehr selten daran Theil. Um so früher entwickelte sich dagegen der Geist des Kindes, und der vierjährige Knabe zeigte schon eine große Fertigkeit im Kopfrechnen. Auch lernte er schon im fünften Jahre lesen und wurde im sechsten im Lateinischen unterrichtet. Sein Vater, ein Schüler des berühmten Rectors Struensee in Halberstadt, hielt bei dem Unterrichte, welchen er seinen Söhnen selbst ertheilte — nur eine kurze Zeit unterrichtete ein Oheim die beiden älteren Söhne — streng an der alten Methode fest, nach welcher vorzugsweise das Gedächtniß geübt wurde. Die Regeln in Lange's Grammatik nebst allen Paradigmen wurden nicht nur gelernt, sondern jeden Sonnabend mit den **5** Hauptstücken des Katechismus von Luther und später mit den Paradigmen der griechischen Grammatik hergesagt, und wer nicht ohne Anstoß aufsagen konnte, mußte so lange nachsitzen, bis das Verfehlte erlernt war. Dadurch wurde das Gedächtniß der Kinder früh geübt, und es wurde unserm S. späterhin als Prediger nicht schwer, sehr lange Vorträge wörtlich zu memoriren, wie er sich auch als Lehrer bei dem Vortrage der Geschichte keines Heftes zu bedienen brauchte.

Die Strenge, mit welcher der Vater seinen Sohn unterrichtete und ihn zur pünctlichen Anfertigung seiner Schularbeiten anhielt, hatte aber das ganze Leben hindurch auch den Nutzen, daß S. ein äußerst pünctlicher Geschäftsmann war, und gewiß in seinen verschiedenen amtlichen Stellungen nie ein Amtsgeschäft vergessen, oder nur aufgeschoben hat.

Im **14.** Lebensjahre wurde Sickel von seinem Vater der Domschule zu Halberstadt zu weiterer Fortbildung übergeben und in die **2.** Classe gesetzt, die er **1½** Jahr besuchte. Da sich der Unterricht im väterlichen Hause fast lediglich auf Sprachen beschränkte, so mußte in den Wissenschaften, namentlich in der Mathematik und Geschichte, auf der Schule der erste Grund gelegt werden, weßhalb S. anfangs weniger schnell fortschritt.

Kaum hatte er das väterliche Haus verlassen, als er am **28.** April **1808** eine sehr zärtlich liebende Mutter, die ihn selbst nach Halberstadt begleitet hatte, durch den Tod verlor, was seine Gewöhnung an die neuen Lebensverhältnisse noch erschwerte.

Obwohl er indessen auch während seines Aufenthaltes in Halberstadt oft an Krankheiten litt, so zeichnete er sich doch sehr bald aus, erhielt sehr gute Zeugnisse und Schulprämien und wurde von seinen Lehrern ohne Ausnahme wegen seines Fleißes und guten Betragens sehr geliebt.

Nachdem S. drei Jahr die erste Classe besucht hatte, verließ er als Erster in Prima die Schule, und begab sich Michaelis **1812** auf die Universität Göttingen, wo er vorzugsweise Philologie studirte, obwohl er auch theologische Vorlesungen, namentlich bei Plank, besuchte.

Wie er sich auf der Schule durch Fleiß ausgezeichnet hatte, so lebte er auch auf der Universität allein seinen Studien, und schon Michaelis **1814** verlangte ihn der Regierungs-Medicinalrath Dr. Niemann, der ihn von der Schule aus kannte, als Lehrer seiner Söhne. S. nahm diese ihm schon durch die Nähe seiner Eltern und andere Vortheile annehmliche Stelle an und wirkte in diesem Hause bis zu seiner ersten öffentlichen Anstellung **1817** mit großem Segen und zur Zufriedenheit seines gelehrten Principals.

Indessen ward durch den Feldzug **1815** auf längere Zeit seine Wirksamkeit unterbrochen, denn er trat in Gemeinschaft seiner beiden Brüder in ein Jägerdetachement und kehrte nur erst im December dieses Jahres aus Frankreich zurück. Jetzt trat er in seine früheren Verhältnisse in Halberstadt ein.

Im Jahre **1817** ward er zum Rectorat in Schwanebeck berufen. Die Bürgerschule daselbst entsprach bei seiner Anstellung auch nicht den billigsten Erwartungen. Indessen gelang es seinem unermüdlichen Eifer, die Schule in kurzer Zeit auf einen erfreulichen Standpunct zu heben, und die Kinder hingen mit rührender Liebe an ihm und er an ihnen.

Bei einem sehr glänzenden Examen in Magdeburg wurde er dem jetzigen Propste Dr. Zerrenner daselbst bekannt, und durch dessen Vermittelung Johannis **1819** an die neu errichtete Handelsschule berufen; bald darauf an die höhere Töchterschule versetzt. Auch hier wirkte er mit großem Segen.

So eifrig S. zu Magdeburg in der Schule wirkte, so fand er doch noch Zeit für verschiedene schriftstellerische Arbeiten. Nachdem er bereits für Zerrenner's Schulfreund und für die von Wagner und Winkelmann herausgegebenen Jugenderholungen Aufsätze geliefert hatte, gab er mit dem Director Dr. Heyse ein Handbuch der Dichtungsarten 1821 und in demselben Jahre von seinem „Handbuche der Realkenntnisse" den 1. Theil (Geographie und Geschichte), 1822 den 2. Theil (Naturkunde), zu beiden aber auch einen Leitfaden heraus, der mehrmals aufgelegt ist. Im Jahre 1822 erschienen auch von ihm Vorlegeblätter zum Tafelrechnen und 1823 „Anweisung zum Kopfrechnen." (Beide bei Heinrichshofen.)

Seine ohnehin fortwährend schwächliche Gesundheit war durch die fortwährenden Anstrengungen, zu denen hinzukam, daß er seit seiner Verheirathung 1821 eine Pensionsanstalt leitete, so sehr angegriffen, daß die Aerzte ihm riethen, das Schulamt mit einem Pfarramte zu vertauschen.

Da er in Magdeburg sehr häufig und mit Beifall gepredigt hatte, so war er zu einem solchen eben so sehr geeignet, als zu einem Schulamte, und daher verlieh ihm die Königliche Regierung am Ende des Jahres 1823 die Oberpredigerstelle in Aken a. d. E.

So segensreich S's. pfarramtliche Wirksamkeit war, so sollte er derselben doch nicht lange erhalten werden. Die Union in Aken machte das Ausscheiden eines Predigers von den bisherigen dreien wünschenswerth, um zwei gering dotirte Stellen zu verbessern, und S. folgte daher einem Rufe nach Erfurt, wo er als Director des Königl. Schullehrerseminars im Januar 1830 angestellt wurde, nachdem er kurz vorher zum Director der höhern Töchterschule in Magdeburg ernannt war, welche Stelle er indessen ablehnte, weil er auch schon in Magdeburg mit großer Neigung am Seminar gearbeitet hatte.

Es war zu erwarten, daß S. bei seinem, in allen früheren Stellungen bewiesenen Eifer auch die schwierige Aufgabe, die einem Seminardirector gestellt ist, auf eine nicht gewöhnliche Weise lösen werde. Der Seminardirector soll nicht nur Lehrer sein, sondern Lehrer bilden, soll nicht nur Kenntnisse und Fertigkeiten den Seminaristen mittheilen, sondern dieselben mit Eifer für ihren Beruf erfüllen und ihnen die sittliche Haltung geben, die den meisten Neuaufgenommenen fehlt und doch dem künftigen Lehrer so nothwendig ist. Und für diese schwierige Aufgabe war S. vollkommen geeignet; denn er kannte die Volksschule aus Erfahrung, er ging seinen Schülern in einem unermüdlichen Eifer und mit streng sittlichem Ernste voran. Darum haben denn auch nicht nur seine Vorgesetzten, wie seine Schüler, sein Wirken erkannt, sondern auch in öffentlichen Blättern (Lpzg. allg. Ztg.) hat er die gerechte Anerkennung gefunden.

Um das Seminar in Erfurt machte sich S. auch durch Errichtung einer Präparandenanstalt, die ihm oft nicht nur nichts eintrug, sondern noch Kosten verursachte, sehr verdient.

Eine Anerkennung seines Wirkens fand S. in Erfurt auch darin, daß er von der städtischen Behörde zum Oberschulaufseher ernannt wurde, wodurch sein Wirkungskreis, aber auch seine Arbeit bedeutend erweitert wurde.

Herausgegeben wurden von ihm in Erfurt sein „Handbuch der Schulmeisterklugheit" (1833), eine Schrift „über den wechselseitigen Unterricht" (1834), sein „Religionslehrbuch für Seminare und höhere Schulclassen der Gymnasien" (1836), und eine Anzahl von Schulprogrammen, die er als Oberschulaufseher schrieb. Auch war er thätig als Mitglied der dortigen Academie gemeinnütziger Wissenschaften und lieferte mehrere Gedichte zur Erinnerungsfeier, welche die Freiwilligen aus den Feldzügen jährlich in Erfurt hielten. Zu Diesterweg's pädag. Deutschland der Gegenwart lieferte er 1835 seine Selbstbiographie. (1. Bd. 3. Heft S. 287 ff.)

Wie dem Reichen das Geld zufließt, so scheint dem Thätigen die Arbeit zuzuströmen. Auch S. übernahm willig immer mehr Arbeiten in Erfurt und hatte im Eifer zu wirken seine körperliche Kraft nicht erwogen. Die fortwährende Aufregung, in welcher seine vielfachen Geschäfte ihn erhielten, ertrugen seine Nerven nicht, und er litt mehrmals an bedenklichen, besonders nach starkem Verdruß eintretenden Zufällen, die seine große Vollblütigkeit und seine zunehmende Beleibtheit noch gefährlicher machten. Da nun an Ruhe für ihn nicht zu denken war, so lange er in Erfurt blieb, so sehnte er sich nach einem Pfarramte zurück, und von dem Königl. Ministerio zu einem solchen empfohlen, erhielt er 1840 die Oberpredigerstelle in Hornburg. Diese Stelle war für ihn um so erwünschter, da sie ihn wieder in die Nähe seines hochbejahrten Vaters brachte. Er fand indessen auch hier der Arbeit viel. Unter einem Vorgänger, der sich längst überlebt hatte, war die Kirchlichkeit tief gesunken, das Schulwesen ohne Aufsicht geblieben und die Seelsorge sehr in Verfall gerathen. Nur 15 Monate sollte er nach Gottes Rathschlusse in seinem neuen Amte wirken; aber sein Wirken in dieser kurzen Zeit war so bedeutsam, daß nicht nur seine Gemeinde ihm als Zeichen dankbarer Liebe ein Denkmal setzte, sondern auch die Behörde ihn wenige Tage vor seinem Tode zum Superintendenten der Diöces designirte, was er selbst nicht mehr erfahren hat.

Er starb als Opfer seiner Berufstreue. Ein bösartiges Nervenfieber herrschte in seiner Gemeinde, und er selbst wurde bei dem häufigen Besuche der Kranken davon befallen. Schon von Unwohlsein ergriffen, predigte er noch am 23. Januar 1842 und schied am folgenden Sonntage, am 30. Januar d. J., aus dem Kreise seiner Familie und von seiner ihm so theuren Gemeinde.

Seine größere Muße in Hornburg benutzte er zur Herausgabe der Schrift „Christenglaube und Christenpflicht, ein Handbuch für Schullehrer", (Eisleben 1841), so wie er auch von 1841 an die „pädagogische Literaturzeitung" bei Reichardt in Eisleben herausgab.

S. starb nach kaum vollendetem 47. Lebensjahre, und doch hat er 25 Jahre öffentliche Aemter verwaltet, überall mit großer Treue gewirkt und sein Andenken bleibt gewiß da im Segen, wo er als Lehrer und Prediger stand.

Singunterricht oder „Ueber den methodischen Gesangunterricht in der Volksschule" — nach Dr. Lindner's Grundsätzen.

Es soll wo möglich Jeder singen lernen. Der Gesang ist unsre eigene, die wahre, recht eigentliche Menschen-Musik. Die Stimme ist unser eignes, angebornes Instrument, ja sie ist viel mehr, sie ist das lebendige sympathetische Organ unsrer Seele. Was sich nur in unserm Innern regt, was wir fühlen und leben, das verlautbart sich in unsrer Stimme und verkörpert sich dadurch. Der Gesang ist die Sprache der Empfindung und es liegt ein tiefes Bedürfniß in der Menschennatur, diese Sprache zu sprechen. Der Gesang muß daher als ein allgemeines Bildungsmittel, in zweckmäßiger Verbindung mit den Gegenständen des Unterrichts und den Gesetzen der Entwickelung gemäß behandelt werden.*)

Die Elementarübungen, die melodischen, rhythmischen und dynamischen dürfen nicht getrennt hintereinander geübt werden, was der Fehler der Nägeli-Pestalozzi'schen Methode war und ist; auch nicht in solchen Abschnitten oder Querdurchschnitten, welche Natorp vorgeschlagen, um die Nägeli'schen Uebungen in ihrer zu weit geführten Trennung zu verkürzen, welche Methode Jacob, Erk, Hahn und noch Andere empfohlen haben. Die rhythmischen Uebungen dürfen nicht den Anfang machen, wohl aber die melodischen, und diesen gebe man dann die verschiedene rhythmische Formung, welche Methode Dr. Lindner bereits seit **1802** befolgt und seit **1805** öffentlich bekannt gemacht hat, und die von dem Herrn Seminar-Director Hientzsch in Potsdam von Neuem als die allein zu wählende wieder geltend gemacht worden ist. —

Alle Stufen der Elementarübungen müssen erst nach dem Gehör geübt, und dann die Schüler angeleitet werden, dieselben mit vollem Bewußtsein in Noten darzustellen, dadurch werden sie auch Herr der Form für die Töne und Tonreihen, welche sie durch das Gehör bereits zu ihrem Eigenthum gemacht haben. Es ist ein Irrthum, wenn man behauptet, Nägeli habe das Notiren zuerst zur Schulübung gemacht, das ist früher von Lindner im Tillich'schen Institut und alsdann in der Leipziger Bürgerschule eingeführt worden, und ebenso geübt, wie man das Gedachte in Worten und Wortverbindung, in Form und Formverbindung, in Zahl und Zahlverbindung mündlich und schriftlich darzustellen sucht. —

Man hat vorgeschlagen, für den Zweck der Volksschule den Unterricht im Gesange auf drei Hauptübungen zu beschränken: erstens auf die Uebungen zur Ausbildung des Tonanschauungsvermögens, und diese sollen sich auf Treff- und Tactübungen und auf Uebungen zur Kenntniß der Harmonie erstrecken; zweitens auf die Uebungen zur Ausbildung der Stimme; drittens auf die Uebungen, welche das Einstudiren von wirklichen Gesängen und die kunstgemäße Aufführung derselben zum Zwecke haben, um den Einfluß des Gesanges auf das Gemüthsleben zu vermitteln; also Anschauungsübungen, Stimmübungen, Liederübungen. Daß diese Ordnung der Uebungen nicht genetisch ist, liegt klar am Tage; denn die Uebungen für die Ausbildung der Stimme können von denen, welche unter der ersten Abtheilung vorkommen, gar nicht getrennt werden, müssen vielmehr denselben vorausgehen. Uebungen der Anschauung werden auf jeder Stufe nöthig sein. Besser dürfte die Eintheilung sein: 1) in Singübungen nach Gehör und Noten ohne Text und 2) in Singübungen nach Gehör und Noten mit Text, und in beiden Uebungen das Melodische, Rhythmische und Dynamische vereinigt und zwar in der hier angedeuteten Aufeinanderfolge, so daß die melodischen Uebungen zuerst vorgenommen werden.

Die Töne, ihre Verhältnisse, ihre Verbindungen sind das Object der Musik überhaupt, folglich auch der Gesangmusik. Mit der Tonbildung muß die Stimmbildung innig verbunden werden; in der Tonbildung beginnt man die anschaulichen Uebungen 1) mit den hohen und tiefen Tönen; geht dann 2) zu den Tonreihen und Tonleitern (diatonischen und chromatischen); 3) zu den Tonfolgen in Dur und Moll; 4) zu den Accorden, als Grundlage der Harmonie; 5) zu der Accordenfolge, der freien, ohne und mit Wechsel der Tonart, und der gebundenen, durch Auflösung der Leitaccorde; 6) zu der Melodie, der einstimmigen und mehrstimmigen nach ihrer Grundverschiedenheit; 7) zu der Verbindung der Melodie und Harmonie und 8) zu dem Rhythmus und dem Tempo. Diese natürliche Stufenfolge muß dem Lehrer immer gegenwärtig sein, um bestimmen zu können, in welcher Ordnung die Uebungen folgen müssen und wie viel er davon in seinen Unterricht aufnehmen kann und darf. Er kann und muß aber auf jeder der hier angedeuteten 8 Stufen der Tonbildung mit den melodischen Uebungen zugleich die rhythmischen und dynamischen zweckmäßig verbinden. Das Wort Dynamik hat Nägeli in seiner Gesangmethode zuerst gebraucht und einheimisch gemacht; er versteht darunter: die Lehre von der Modification der Töne nach Stärke und Schwäche. Dafür gebrauchte man früher (und auch noch jetzt) das Wort Portamento di voce, auch wohl nur kurzweg Portamento, und in der Kunstsprache selbst als deutsches Wort: Portamento und Portament. Man versteht darunter theils das Tragen und Halten der Stimme in den verschiedenen möglichen Schattirungen, theils und vorzüglich das Uebertragen und Verschmelzen eines Tones in den andern, welches dann am vollkommensten ist, wenn jeder Ton in völliger Gleichheit der Stärke, Fülle und Rundung, in den andern gleichsam überfließt und so mit ihm auf das Genaueste verbunden wird. Es ist das einer der wichtigsten Puncte in der Gesanglehre, und bei vollkommener Ausbildung eine der höchsten Schönheiten in der Gesangkunst. Nur der Menschenstimme ist es möglich, ein Portamento vollkommen auszuführen, und in diesem Vorzuge vor den Instrumenten, welche dasselbe nur in geringem Grade oder gar nicht haben, liegt ein großer Theil des höheren Ausdrucks, welcher der Menschenstimme erreichbar ist. Das Studium des Portamento kann dann erst mit Nutzen beginnen, wenn der Sänger die Gleichheit und Verbindung der Brust- und Kopfstimme in seiner Gewalt hat. Uebun-

*) Wir können nicht umhin, hier auf eine kleine interessante Abhandlung insonderheit den Pädagogen zu verweisen, welche, vom Dr. G. A. Keferstein verfaßt, den Titel führt: „Ueber das Verhältniß der Musik zur Pädagogik". Leipz., b. Breitkopf und Härtel. 1841. (3 Ngr.)

gen dafür sind Scalen auf A und E, Anfangs in längeren und nur nach und nach in kürzeren Noten, und in Gesangstücken, die durch Zeitmaaß (Largo, Adagio, Cantabile u. s. w.) und durch Styl, mehr eigentlicher Gesang als Declamation, hierzu sich eignen. Steigende Scalen sind zweckmäßiger als fallende, da der Erfahrung zu Folge die meisten Stimmen leichter abwärts als aufwärts gehen, auch die fallenden Scalen leicht zum Fehler des Ziehens verleiten. Im Portamento besteht die größte Kunst des Gesanges, d. h. den Uebergang von einer Note zur andern so unvermerkt zu machen, daß er geschleift, und zugleich so bemerkbar, daß er abgestoßen zu sein scheint; dazu aber gehört nothwendig ein langer Athem. Im Ganzen läßt sich das Portamento besser empfinden als mit Worten beschreiben, und bei seiner Uebung ist die sorgfältigste Leitung von Seiten eines Meisters nöthig, und ist vorzüglich erst erleichtert beim Singen nach Noten mit untergelegtem Texte. Aus dem, was wir hier über das Portamento gesagt haben, dürfte wohl klar werden, daß Lindner die Dynamik Nägelis mehr auf das crescendo und descrescendo im Singen beschränkt, als daß sie das Portamento in seinen verschiedenen Uebungen mit umfaßte.

Die meisten Singlehrer haben bei ihren Uebungen zu wenig das harmonische Element beachtet; Schärtlich und Gersbach machen davon eine Ausnahme, Letzterer vereinigt vom Anfange an mit den melodischen und rhythmischen Uebungen die harmonischen; er hat 200 Uebungssätze gegeben, welche mit dem Dreiklange beginnen; er wünscht durch diese Uebungen es dahin zu bringen, daß die Singenden auch wissen und verstehen, was sie singen; daß sie nicht nur von dem melodischen und rhythmischen, sondern auch von dem harmonischen Baue der Gesangstücke Rechenschaft geben können. Es ist aber der Sache nicht förderlich, daß Gersbach seine Uebungssätze ohne Text gegeben, und eine neue fremdartige Terminologie eingeführt hat; es ist aber zu wünschen, daß der von Gersbach betretene Weg von mehren Sachkundigen möge beachtet werden. Man kann von dem harmonischen Elemente in die melodischen und rhythmischen Uebungen die Uebungen des Dreiklangs auf- und abwärts, das Accordsingen, auf- und abwärts, das Treffen derselben nach Gehör und Noten, das Wechseln der Accorde als Vorübungen zum dreistimmigen Choralsingen aufnehmen.

Zur Leitung der Uebungen im Singen sowohl nach dem Gehör, als auch nach Noten wollen Viele gar kein Instrument gebraucht wissen; doch diese Forderung halten wir für unzweckmäßig. Die Meisten empfehlen dazu mit Recht das Pianoforte, oder die Orgel, oder die Violine; Lindner zieht das Pianoforte vor; denn die begleitende Harmonie, welche dieses Instrument erleichtert, fördert und sichert die Uebungen in den einzelnen Tönen und Tonreihen, später auch die Uebungen im Dreiklange und in den Accorden. Beim Anfange der Singübungen nach dem Gehör muß das Instrument vortönen und die Schüler müssen angehalten werden, die Töne und Tonreihen leise nachzusingen, dadurch wird mehr ein Singen durch ein von Innen aus erzeugtes Leben der Stimme gebildet und das mehr durch äußeres Schreien vermittelte vermieden und dem Unterziehen gewaltig vorgebeugt. So wie das richtige und sichere Singen der Schüler zunimmt, so muß das starke Ertönen des Instruments abnehmen und nur ein den Gesangmehr begleitendes, regelndes, ordnendes und sicherndes werden.

Was nun speciell die Uebungen nach dem Gehör betrifft, so müssen sie mit den weitesten Intervallen beginnen und nach und nach zu den engsten übergehen; gewöhnlich beginnt man mit den engsten; allein Lindner hat gefunden, daß sie für die Kinder schwerer zu treffen sind, als die weitern. Demnach beginnt man mit dem Singen des ersten und achten, dann des ersten, fünften, achten Tones der Scala in C-Dur; dann des ersten, dritten, fünften, achten, siebenten, achten Tones; abwärts des 8, 6, 4, 2, 1. Sind diese Uebungen melodisch begründet, dann werden sie in den vorzüglichsten Tactmaßen geübt, in $\frac{4}{4}$, $\frac{3}{4}$, $\frac{2}{4}$, $\frac{3}{8}$, $\frac{6}{8}$ Tact, und dann mit ganzen, halben, Viertel- und Achtel-Noten bezeichnet nach Noten melodisch und rhythmisch wiederholt; dann forte, fortissimo und piano und pianissimo gesungen. Alle folgende Uebungen werden in gleicher Stufenfolge geübt. Hierauf theilt man die acht Töne in C-Dur in zwei Tetrachorde, singt jedes für sich in folgender Ordnung: a) 1, 2, 3, 4,: b) 1—3, 4,: c) 1, 4, 3, 4,: d) 2, 1, 3, 4. Das zweite Tetrachord in folgender Ordnung: a) 5, 6, 7, 8,: b) 5, 7, 8,: c) 5, 8, 7, 8,: d) 6, 5, 7, 8. Die Uebungssätze müssen in sich geschlossen sein, sie müssen eine befriedigende Vollendung haben, für Knaben mehr in Form des Marsches, für Mädchen mehr in Form des Tanzes. Hierauf lasse man die Scala auf- und abwärts, forte und piano, gezogen und gestoßen singen. Kann der Schüler innerhalb der Scala von C-Dur alle Töne auf- und abwärts nach dem Gehör, wie sie gefordert werden, singen, so gebe man ihm die Anleitung, diese Töne und Tonreihen selbstthätig durch Noten zu bezeichnen und dann die von ihm selbst verzeichneten Töne und Tonreihen von Noten zu singen; auf diese Weise bringt man am Leichtesten dem Zöglinge erst die Sache (Ton) zum Bewußtsein und dann die dafür entsprechend bezeichnende Form (Note); auf diesem naturgemäßen Wege (der bei jedem Unterrichte befolgt werden muß) wird der Zögling Herr der Sache und auch der Form; er gebraucht und beurtheilt dieselbe dann mit mehr Selbstständigkeit und Freiheit. Die Darstellung der festbegründeten und gesicherten Gehörsübungen durch Noten muß aber von einzelnen Schülern an der Schultafel vorgenommen und die ganze Classe angehalten werden, auf liniirtes Notenpapier, oder liniirte Schiefertafeln die vorgezeichneten Noten zugleich mit zu zeichnen; zu diesen schriftlichen Darstellungen an der Tafel fordert man nach und nach alle Schüler auf; sind die melodischen Uebungen durch Noten bezeichnet, dann werden die rhythmischen geordnet und bezeichnet; in den folgenden Uebungen wird die melodische und rhythmische Bezeichnung gleich verbunden. So müssen dann in den folgenden Uebungen, z. B. des Dreiklangs und der Accorde in C-Dur, des forte, piano, crescendo und descrescendo, die Anschauungen und Vorstellungen der Töne, Tonverhältnisse und Tonverbindungen mit der Darstellung derselben parallel geübt und verbunden werden. —

Sämmtliche Uebungen in C-Dur nach dem Gehör

und Noten werden erstens mit der ganzen Classe vorgenommen; zweitens mit der Hälfte derselben; drittens colonnen- oder bankweise; viertens mit einzelnen Schülern. Der Gesang der Masse (oder des Concentes) geleitet von einem starkvortönenden Instrumente (Pianoforte oder Positiv, Orgel) hat einen großen Einfluß auf die Entwickelung und Bildung der Stimmen Aller und erleichtert und fördert auch die Ausbildung der ausgezeichneten Stimmen der Einzelnen, welche dann besonders noch zu üben sind. Die ausgezeichneten Stimmen vertheilt man dann als Vorsänger unter die Masse, um den Gesang derselben zu verbessern und zu befördern. Beginnt man aber diese Gehörsübungen mit einzelnen Schülern, so langweilt man die ganze Classe, und benimmt ihr die Lust und Liebe zum Singen; es muß daher in jeder Stunde die ganze Classe in Thätigkeit und deren Interesse für den Gesang erhalten, aber auch des Einzelnen, von der Natur Ausgezeichneten, Förderung bedacht werden.

Mit diesen Uebungen nach dem Gehör in den einzelnen Tönen und Tonverhältnissen nach Höhe und Tiefe, Länge und Kürze, Stärke und Schwäche verbinde man parallel zur Abwechslung das öftere Vorspielen und Vorsingen kurzer, leichter und gefälliger Melodieen, um das Gehör der Kinder zur Auffassung und Darstellung leicht verbundener Tonreihen zu gewöhnen. Bei dem starktönenden Vorspiele solcher Melodieen halte man die Schüler an, leise nach- und mitzusingen; merkt man an dem lauten, kräftigen, selbst tactmäßigen Mitsingen der Schüler, daß sie die Melodie aufgefaßt haben, so lasse man sie dieselbe noch lauter und streng tactmäßig mit dem Vocal a, also ohne Text singen: hierauf frage man die Schüler: wie der Mensch, der so sänge, gestimmt sein müsse, was er wohl fühle? Diese Uebung, welche man auch bei den in sich geschlossenen Solfeggien in Anwendung bringen kann, hat zum Zweck den Zögling anzuleiten, daß ihm nach und nach der nothwendige Zusammenhang zwischen Inhalt und Form, Lied und Ton, zum Bewußtsein gebracht werde; es ist oft zu bewundern, wie richtig nach und nach die Schüler den Inhalt für solche Melodieen treffen; haben sie im Allgemeinen denselben angedeutet, so sagt man ihnen einige Mal den Text vor, der zum Theil schon ihr eigener Text ist, erklärt denselben und läßt ihn dann laut sprechen und endlich mit der Melodie verbinden und macht das Entsprechende der Form für den erkannten Inhalt noch fühlbarer: in diesen Uebungen wird zugleich der Grund für ein bildenderes Studium der Musik gelegt. Ueberrascht war L., dieselben Uebungen für das Klavier entworfen zu finden unter dem Namen Bilder-Töne von Franz v. Pocci (1835 in der Cott. Buchhandlung.) Hat man alle bereits angegebenen Uebungen innerhalb C-Dur vollendet, so übe man die Schüler im Singen der Lieder aus C-Dur, welche in dem ersten Hefte des von L. herausgegebenen musikalischen Jugendfreundes (5. Auflage) gesammelt worden sind. Es hat L. große Mühe gemacht, solche Lieder aufzusuchen, welche von den besten Componisten auch ursprünglich in C-Dur componirt worden sind; er hat kein einziges der Uebung wegen in eine andere Dur- oder Molltonart transponirt, sondern so lange gesucht, bis er wirklich die in jeder Tonart ursprünglich componirten, passenden gefunden. So halten die Vorübungen zum Singen und die wirklichen Singübungen in Liedern die rechte Parallele und unterstützen auf diese Weise den bildenden Zweck, die mannigfaltigsten Uebungen in der Einheit (innerhalb einer Tonart) zum Gegenstand des Unterrichts zu machen. Hierauf gehe man nach dem Quintengange zu G-, D-, A-, E-, Dur, zu F-, B-, Es-, As-Dur und eben so zu den nothwendig aufeinander folgenden Molltonarten; führe alle Uebungen in derselben Ordnung, in welcher wir sie bei C-Dur angegeben haben, durch, und benutze dazu die im 2., 3. und 4. Hefte für diese Tonarten gesammelten Lieder, welche eben so stufenweise fortschreitend geordnet sind, wie die Lieder in C-Dur im ersten Hefte. Die Einrichtung, daß im Unterrichte nach Anleitung seines musikalischen Jugendfreundes viele Gesänge in verschiedener Form aus einer und derselben Tonart eingeübt und gesungen werden, gewährt große Vortheile für die Bildung zum Gesang. Durch das Singen mehrer Gesänge in einer und derselben Tonart werden die Schüler nach und nach zu dem Bewußtsein der nothwendigen Einheit zwischen den Texten und Melodieen geführt. —

Die Uebungen im Singen vieler Gesänge in einer und derselben Tonart erleichtern auch dem Zöglinge das bestimmte Urtheil über die nothwendige Wahl der Tonarten zur Darstellung der verschiedenen Hauptgefühle des Menschen. Daß hier nur das Allgemeine in dieser Beziehung in Betrachtung kommen kann, versteht sich von selbst; die feinen Nüancen und die verschiedene Auffassung zu würdigen, bleibt einer spätern, gesteigerten Bildung in der Musik vorbehalten. Wenn der Schüler Lieder zur Uebung bekommt, welche hintereinander in einer und derselben Tonart, obgleich von verschiedenen Meistern componirt, gesungen werden, so übt dies vorzüglich auch im Notenlesen, im Treffen der Töne und Tonreihen einer und derselben Tonart. Der stete Wechsel mit den Liedern aus verschiedenen Tonarten in einer oder mehren Stunden giebt keine Kraft und Fertigkeit im Treffen, noch weniger eine fördernde Einsicht in den Character jeder Tonart im Allgemeinen. Ferner erleichtert das Verweilen bei einer nd derselben Tonart in ihrer Mannigfaltigkeit der Formen dem Schüler das Einüben der übrigen Tonarten. —

Nachdem L. das Wichtigste über die methodische Stufenfolge der Gehörsübungen in Verbindung mit den daran unmittelbar anzuknüpfenden Uebungen nach Noten zu singen, mitgetheilt hat, fügt er nun das Nothwendigste von der methodischen Ordnung für Singübungen blos nach Noten bei. Soll die Einübung der in den 5 Heften aufgenommenen Lieder vorgenommen werden, die jedoch erst nach Vollendung der Hauptübungen nach dem Gehör und nach Noten in jeder Tonart beginnen kann, so muß folgende Ordnung befolgt werden. Erstens lasse man alle Schüler bankweise die Noten, (die sie im Allgemeinen bereits kennen) von den einzuübenden Liedern laut lesen, (die andern Schüler lesen still nach,) erst nach ihrem Namen, und dann nach ihrer Dauer, nebst Angabe der Pausen; zweitens übe man das Treffen dieser Noten ohne Text; dann spiele man sie in dem angegebenen Tacte und lasse die Schüler durch lautes Zählen den Tact angeben; drittens lasse man Text

und Noten singend im Tacte verbinden. Die folgenden Reihen der Schüler singen nun nach einander blos die letzte (dritte) Uebung des Liedes; alsdann lasse man dasselbe Lied von der Hälfte der Classe, dann von der ganzen Classe singen. Hierauf fordere man die von Natur für den Gesang begünstigten Schüler zum Solosingen desselben Liedes auf, und dringe bei diesen Soloübungen vorzüglich auf ein deutliches Sprechen des Textes und auf den Vortrag vermittelst der Beobachtung des forte und piano, des crescendo und decrescendo und des Portamento, der dem Inhalt und der Melodie entspricht. Hat nun der Lehrer auf diese Weise auch den Wünschen der von Natur für den Gesang begünstigten Schüler entsprochen, so lasse er dasselbe Lied noch einmal von der ganzen Classe mit Beobachtung des deutlichen Sprechens des Textes und des entsprechenden Vortrages singen. sowie die Singübungen mit einer ganzen Classe angestellt eine gewaltige Kraft auf die Entwickelung aller Stimmen mehr oder minder äußern, so ist hingegen das Solosingen der von Natur für den Gesang ausgezeichneten Schüler wieder sehr bildend für den ganzen Cötus, um ihn für deutlichen und ausdrucksvollen Gesang zu gewinnen. Die folgenden Lieder werden eben so durch- und eingeübt. Bei der Einübung jedes folgenden Liedes gehen die verschiedenen Uebungen immer schneller von Statten, daher kann der größere Theil der Lieder in jeder Tonart sehr leicht vom Blatte gesungen werden, wenn auch nicht vollkommen, doch so, daß es den Schülern Freude macht, wenn sie sehen, daß nach dieser Methode ihre Fertigkeit im Treffen der Noten zunimmt, und immermehr zunehmen muß. Bei allen Singübungen müssen die Schüler stehen; der Umfang ihrer Stimme muß sorgfältig beachtet, und die hohen Töne dürfen nicht erzwungen werden.

Wie gesungen werden soll, ist wohl durch das bisher Mitgetheilte hinlänglich klar geworden; jeder Lehrer mag nun nach seinen Bedürfnissen und nach dem Zwecke der verschiedenen Schulen davon in seinen Unterricht so viel aufnehmen, als ihm nöthig und zweckmäßig scheint. Es ist nun noch zu erörtern, was und wie viel von dem Vorhandenen in den Schulunterricht aufgenommen werden soll. Früher wurde in den Schulen, (wie wir bereits gezeigt haben,) für die allgemeine Gesangsbildung wenig oder gar nichts gethan, jetzt hie und da zu viel. Man muthet den Schülern unserer allgemeinen Volksschulen Leistungen zu, welche nur von besondern Sängerchören verlangt werden können, und raubt den Schülern durch die dafür nöthigen, gehäuften Uebungen eines und desselben Stückes Zeit und Lust, und der Gesang verliert dadurch seine bildende Kraft. In unsern Volksschulen darf nur der ein- und zweistimmige Gesang geübt werden, der dreistimmige paßt weder für Knaben noch Mädchen, noch weniger der vierstimmige. Wenn man sich auch alle Mühe giebt, die dritte Stimme wo möglich dem Umfange der Stimme der Kinder gemäß zu setzen, so wird das Erzwungene immer eine störende Wirkung hervorbringen; das zweite Heft der Liedersammlung von Müller in Berlin 1839 wird Jeden von dieser Behauptung überzeugen. —

Die Schranken, welche die Schule für den Gesang, als allgemeines Bildungsmittel betrachtet, setzen muß, dürfen nie überschritten werden. Es giebt dagegen Viele, welche das Gebiet des Gesangunterrichts blos auf das Singen der Choräle beschränkt wissen wollen und behaupten, daß es am Zweckmäßigsten sein dürfte, wenn der eigentliche Gesangunterricht mit der Einübung der vorzüglichsten Choralmelodieen begönne, nicht blos deßhalb, weil der Gesangunterricht in Volksschulen zunächst den Zweck hat, die Kenntniß der Choralmelodieen, dieses eigenthümlichen Schatzes der evangelischen Kirche, unter dem Volke zu erhalten und weiter zu verbreiten, sondern auch deßhalb, weil der Choral als die sicherste Grundlage der gesammten Gesangsbildung zu betrachten sei. Sie sagen ferner: es genüge nicht, daß eine Melodie tonrichtig gesungen werde, man fordere auch mit Recht, daß sie mit derjenigen Fülle, Kraft und Anmuth des Tones vorgetragen werde, die ihr den Eingang zum Herzen der Zuhörer bahne. Die Stimme der Schüler müßte Reinheit und Sicherheit, Kraft und Fülle, Ausdruck und Anmuth in dem Maaße gewinnen, daß späterhin, wenngleich ohne Ansprüche auf Virtuosität zu machen und Opernsänger überbieten zu wollen, die Jugend und das Alter andachtsvoll und mit Freuden singen könnten, auch von Andern gern gehört würden. Zu diesem Zwecke sei gewiß der kirchliche Gesang vollkommen hinreichend und zwar nicht in der Mehrstimmigkeit, sondern in der Einstimmigkeit: für Tonbildung gebe es daher kein wirksameres Mittel, als der gutgeleitete Vortrag der besten Choräle. L. hat sich aber nicht entschließen können, den Choral als Mittel für eine allseitige Tonbildung zu wählen, er hat daher auch dem ersten Hefte seines musikalischen Jugendfreundes (5. Auflage) Solfeggien angefügt, welche ganz dazu geeignet sein dürften, die Tonbildung zu fördern, dadurch daß sie auf das Singen des Chorals zweckmäßig einleiten, ohne den Choral selbst zum Tonbildungsmittel zu mißbrauchen.

Daß in unsern Schulen dem Singen der Choräle die größte Sorgfalt von Seiten der Singlehrer zu widmen sei, wer wird das in Abrede stellen. Deßhalb ist es aber nicht nöthig, daß der Schüler sehr viele oder gar alle gangbaren Melodieen lerne; wenn er nur einige 40—50 mit einer gewissen Vollkommenheit vortragen lernt, so wird er schon dadurch hinlänglich befähigt werden, die ihm noch unbekannten Melodieen leicht und richtig aufzufassen und in der Theilnahme an der kirchlichen Erbauung diejenigen zu erlernen, welche er in der Schule noch nicht eingeübt hat. Sehr gut würde es sein, wenn man von jetzt an, wo so viel für den Gesang in den Schulen geschieht, in die Gesangbücher die Melodieen wieder mit eindruckte, wie dies bereits in Kocher's Stimmen aus dem Reiche Gottes, geschehen ist. —

Bei dem Choralsingen selbst ist nun vorzüglich der cantus firmus, oder die Melodie in's Auge zu fassen; die einfachen, sich langsam fortbewegenden melodischen Hauptnoten, die weder mit Nebennoten verziert, noch in einem abgemessenen Zeitmaaße vorgetragen werden, müssen so gesungen werden, daß sie den Character des Feierlichen, des Ernstes, der Würde, der Andacht, der das Herz zu frommen Empfindungen und Entschließungen stimmt, darstellen. Daher ersucht L. auch die Lehrer, vor dem Singen jedes Chorales nicht die bei den übrigen Liedern em-

pfohlenen Uebungen des Lesens, Treffens und Singens der Noten nach Höhe und Tiefe, nach Kürze und Länge, nach Stärke und Schwäche vorzunehmen, sondern zu warten, bis diese Uebungen an den andern Liedern zur Fertigkeit gesteigert worden sind, und dann erst den Choral gleich von Noten singen zu lassen; an dem Choral selbst aber diese Uebungen nie vorzunehmen. Ferner singe man nicht lange hintereinander Choräle, sondern lasse vielmehr zum Anfange oder zum Schlusse der Singstunde einen oder zwei Choräle singen, als eine Belohnung, als eine Auszeichnung, damit für die Schüler der Choralgesang der würdigste und höchste bleibt; je seltener der Choral gesungen wird, je mehr haben die Schüler dann Verlangen darnach, wenn sie schon einen oder zwei gut vortragen können. Zweistimmig dürfen die Choräle nie gesungen werden, entweder ein- oder drei- oder vierstimmig; die dritte und vierte Stimme muß immer von Erwachsenen gesungen werden. Die größte Mühe muß in den Schulen auf den einstimmigen Gesang des Chorals verwendet werden; L. kann es daher nicht billigen, daß sein College, M. Anschütz, in seinem musikalischen Schulgesangbuche, so wie auch Herr Dr. Layriz in seiner 1839 in Erlangen herausgegebenen Choralsammlung die Choräle zweistimmig gesetzt haben, es wird dadurch den Chorälen alle Kraft, Feierlichkeit und Würde genommen. Am besten ist es, wenn der Kinderchor den Choral in der Regel einstimmig singt. Die Choräle können und dürfen deßhalb nicht mehrstimmig sein, weil man keine Zeit hat, die Kinder in der mehrstimmigen Form einzuüben; ferner sind auch die Kinder, welchen man die Mittel- und Unterstimmen zutheilen wollte, dem großen Nachtheile ausgesetzt, sich die Melodieen nicht fest einprägen zu können. Nur bei ganz besondern Veranlassungen, bei religiösen, namentlich kirchlichen Feierlichkeiten, kann man in Knabenclassen einen Choral dreistimmig ausführen lassen, und geschieht es gut, was jedoch selten der Fall ist, so kann die Wirkung schön sein; nur lasse man den Choral nicht zweistimmig singen, denn es giebt nichts Dürftigeres; man darf daher auch die Chöre der Liturgie nicht zweistimmig, sondern dreistimmig singen; geht dies nicht, so lasse man sie lieber einstimmig mit Orgelbegleitung singen als zweistimmig; vierstimmige Lieder sind für Schüler etwas ganz Unnatürliches, und doch fehlt es nicht an solchen Versuchen. Am wirksamsten sind für unsre Volksschulen die gemischten Chöre; solche können in jeder Gemeinde gebildet werden und sollten zur Förderung der Liturgie gebildet werden; jede Schule übt und bildet den Sopran und Alt, der Tenor und Baß wird durch einige wohlgesinnte Jünglinge und Männer ausgeführt. Der mehrstimmige Gesang ist und bleibt ein so wichtiges Bildungsmittel, und hat eine so große Gewalt über das Gemüth, daß auch die geringste Schule ihn nicht ganz unbeachtet lassen darf. —

Seit einiger Zeit scheinen aber die Vereine für Männergesang das Gedeihen der gemischten Chöre zu hindern und zu stören. Wir stellen die Nützlichkeit und Zweckmäßigkeit solcher Vereine nicht in Abrede, aber ihre Wirksamkeit ist nicht die der gemischten Chöre und wird es auch nie werden; es ist daher zu wünschen, daß man auf die Bildung der gemischten Chöre mehr Fleiß verwende, da ihr Vorzug vor den Männerchören sich in jeder Beziehung als entschieden herausstellt. Zweistimmig müssen vorzüglich die weltlichen Lieder gesungen werden, denn die Zweistimmigkeit liegt recht eigentlich in der Natur des Liedes. Diese Uebungen reichen auch aus, um das Bedürfniß der Kinder, mehrstimmig zu singen, zu befriedigen; nur beginne man nicht den zweistimmigen Gesang in den Elementarclassen, auch die Mittelclassen dürfen damit noch nicht zu sehr bethätigt werden, vorherrschend sei er aber in den obern Classen. Will man ja noch weiter gehen, und auch größere mehrstimmige Gesangstücke aufführen, so bediene man sich dabei der gemischten Chöre in der Form, welche wir bereits angegeben haben. Man wähle nur solche, denen die Kinder gewachsen sind, keine großen contrapunctisch ausgeführten Chöre, keine künstlichen Solo-Arien; einfache Lieder, ein- und zweistimmig, kleine Motetten und Chöre, mehr nicht. Jedes Stück, welches man für die Schule wählet, muß poetischen und musikalischen Werth haben; es giebt gute Texte schlecht componirt, und schlechte Reimereien gut componirt. Vorzüglich sei man vorsichtig bei den eigentlichen Kinderliedern, denn unter der großen Anzahl derselben ist sehr viel Schlechtes. Auch hüte man sich vor Opernmelodieen, denen geistliche Texte untergelegt sind; das ist vorzüglich der Fall bei den Sammlungen, die in Güntersloh herausgekommen sind; wer wird ein Adventslied einem Jägerchor aus dem Freischütz unterlegen? —

Aus dem, was wir über die Wahl der Gesänge für den Schulunterricht gesagt haben, geht hervor, daß unsere Schulen gleichmäßig den Choral- und den Figuralgesang als Bildungsmittel üben müssen. —

Wie groß aber auch die Anzahl der vorhandenen Gesänge für die Jugend ist, so können doch nur sehr wenige davon gebraucht werden, theils wegen fehlerhafter, geistloser Melodieensetzung, theils und besonders wegen durchaus unpassender Texte. Der Gesanginhalt muß dem Sinn der Jugend angemessen, von Anschaulichkeit, Frische und Kraft, eben so entfernt von geistlosen Empfindeleien als von seichter Moral sein. Historische Gesänge, Volksgesänge, Nationalgesänge, die fehlen uns, und diese singen die Kinder am liebsten; wenn sich doch Dichter und Componisten vereinigen könnten, die schönsten und herrlichsten Thatsachen aus der Deutschen Geschichte in Liedern und Melodieen zu verherrlichen. L. hoffte eine reiche Ausbeute für diesen Zweck in dem Festkalender, welchen G. von Pocci, Görres und ihre Freunde seit mehren Jahren in München bei Cotta herausgegeben haben, zu finden, doch sie war sehr gering; es ist zu bedauern, daß diese Schule mit Gewalt das Mittelalter wieder einheimisch machen will; anstatt die Vergangenheit und Gegenwart in ächt evangelischem Geiste darzustellen, vergegenwärtigt sie dieselbe in römisch-katholischer Form, das ist nicht der Weg, die jetzige Jugend der römischen Kirche dadurch zu sichern. — Zweckmäßige Sammlungen von Gesängen für Schulen zu ordnen ist daher sehr schwer, und doch ist die Zahl derselben sehr bedeutend. Als L. mit der Herausgabe seines musikalischen Jugendfreundes für solche Sammlungen die Bahn brach, waren blos das Mildheimische Liederbuch von Becker in Gotha, die Sammlung von Liedern von Schulz, von Spazier,

von Andree, von Hiller, von Reichardt vorhanden; doch auch von diesen eigneten sich die wenigsten für Schulen. Er gab sich alle Mühe, das Classischste nach Text und Melodie aufzusuchen, um die Sammlung den Kindern ganz in die Hände geben zu können. Es ist ihm auch gelungen, den Wünschen des Publikums in dieser Hinsicht zu entsprechen, sonst würde das 1. Heft nicht die 5. und das 2. nicht die 4. Auflage erhalten haben; für das 3. Heft ist die 4. und für das 4. die 2. Auflage in Arbeit. Das, wodurch sich seine Liedersammlung von allen vorhergehenden und nachfolgenden unterscheidet, ist die Stufenfolge, in welcher er die Lieder in jeder Tonart hintereinander geordnet hat. Obgleich die nachher erschienenen Sammlungen die seinige fast ganz ausgebeutet haben so hat doch keine einzige die von ihm gewählte Ordnung und Aufstufung zu der ihrigen gemacht; dahe diese Ordnung, so wie auch die beigefügte Clavierbegleitung seiner Sammlung einen so bedeutenden Eingang verschafft und gesichert hat.

L. macht die bessern Sammlungen, welche nach der seinigen erst erschienen sind, also namhaft:

1) Hientzsch, Auswahl der besten deutschen Volkslieder. Frankf. a. d. O. b. Hoffmann. 1821. (22½ Ngr.) 2) Derselbe, Schullieder. 3) Derselbe, Kirchenlieder. (10 Ngr.) 4) Derf., Alte und neue geistliche Lieder und Motetten. 2 Hefte. 1823. 5) Derf., Neue Sammlung leichter Chöre u. Motetten. 1. Heft. (15 Ngr.). 6) Nägeli, Zweistimmige Lieder f. d. Jugend. 3 Sammlungen. Zürich. (à 15 Ngr.) 7) Die Liedersammlung des Breslauer Schullehrervereins. 3 Hefte. 8) Anschütz, Musikalisches Schulgesangbuch. Leipzig b. Reelam. 1. Heft. (18½ Ngr.) 1824. 2. 1828. (1 Thlr.) 9) Erk, Sammlung ein-, zwei-, drei- u. vierstimmiger Schullieder. 3 Hefte. (à 10 Ngr.) u. ein Supplementheft. 1835 bis 37. 10) Jacob, Der Mädchen Blumengarten (aus Anschütz ausgebeutet). 2 Hefte. Neisse b. Hennings. 1830. (10 Ngr.) 11) Gersbach, Singevöglein. Karlsruhe b. Braun. 1833. (10 Ngr.) 12) Abele, Sammlung zwei-, drei- u. vierstimmiger Lieder. 1. u. 2. Heft. Leipz. b. Hartknoch. (1 Thlr. 5 Ngr.) 13) Redelmann, der jugendliche Sängerchor. 3 Hefte. 1831 bis 32. (à 10 Ngr.) 14) Derf., Sammlung von Jugendliedern. Essen b. Bädeker 1834. (10 Ngr.) 15) Gläser, Liederbuch f. Schulen. (17½ Ngr.) 16) Kübler, Sammlung mehrstimmiger Gesänge. Stuttgart b. Metzler 1829. (13 Ngr.) 17) Lecerf, Gesänge f. d. Jugend. 3 Hefte. (à 10 Ngr.) 18) Richter, Unterrichtlich geordnete Samml. ein- u. mehrstimmiger Sätze u. Lieder. Breslau bei Crantz. 19) Rink, Schullieder f. zwei Soprane u. eine Baßstimme. Mainz b. Schott. 20) Gersbach, Wandervöglein. Frankf. b. Sauerländer 1838. (10 Ngr.) 21) Kochen, Vierstimmige Gesänge. Stuttgart. 22) Nägeli, 5 vierstimmige geistliche Lieder zum Schulgebrauche. 23) Karow, Zwölf deutsche Lieder f. Schulen. 24) Nägeli, Chorlieder f. Kirche u. Schule. 6 Hefte (à 15 Ngr.) 25) Gläser, Leichte Chöre u. Motetten. 26) Nägeli, Siona, enthält Motetten. (2 Thlr. 15 Ngr.) 27) Karow, Dreißig vierstimmige Lieder. (10 Ngr.) 28) Erk, Drei- u. vierstimmige Gesänge ernsten Inhalts. 2 Hefte. 29) Zieger, Musikalisches Schulgesangbuch. Hamburg bei Schuberth. 30) Erk u. Greef, Liederkranz. 1. Heft. (5 Ngr.) 31) Mendel, Der Schüler Chor. 1. Heft. Bern b. Dalp. 32) Schräpler, Der Festtagssänger. 3 Hefte. 33) Neubert, Liedersammlung. Neu-Rupin b. Oehmigke 1838. (1 Thlr.) 34) Neue Auswahl ein-, zwei-, drei- u. vierstimmiger Lieder. Halle b. Kümmel 1840. 35) Geißler, Hundert Jugend- u. Volkslieder f. Schule u. Haus, zweistimmig. Meißen b. Gödsche 1839.

Sammlungen mit Clavierbegleitung.

1) Lindner, Musikalischer Jugendfreund in 4 Heften. Leipz. b. Vogel. (à 1 Thlr. 10 Ngr. f. Schüler in Partbieen à 25 Ngr.) 2) Wedemann, Dreihundert auserlesene deutsche Volkslieder in 3 Heften. Ilmenau b. Voigt 1830. (à 20 Ngr.) 3) Derf., Dreihundert Gesänge der Unschuld, Tugend u. Freude in 3 Heften. Weimar bei Voigt. (à 15 Ngr.) 4) Koberger, Samml. d. vorzüglichsten Lieder f. Kinder. 1. Heft. (15 Ngr.) Quedlinburg b. Basse. 5) Redelmann, Lieder f. d. Jugend. Zwei Hefte. (à 15 Ngr.) 6) Derf., Deutscher Liederkranz. 1. Heft. (20 Ngr.) 7) Eikhof, Theomele. 2 Hefte. (à 20 Ngr.) 8) Nägeli, Liederkranz. 9) Mühling, Kinderlieder, zweistimmig. 10) B. Klein, Kinderlieder, zweistimmig. 11) Rink, 12 geistliche Duetts. 12) L. Reichardt, 6 Lieder von Novalis. 13) M. Anschütz, Sammlung v. Gesängen. 14) Beethoven, 6 Lieder v. Gellert. (20 Ngr.) 15) Löwe, 5 geistliche Lieder. 16) Derselbe, Balladen. 17) Scheyder von Wartenfee, Geistliche Gesänge v. Novalis. 18) Gebr. Greßler, Melodieen zu d. Liedern f. Schule u. Haus, zweistimmig. 1. Heft. Jugendlieder. Sondershausen b. Eupel 1839. (17½ Ngr.) 19) Zwölf Duette v. Durante f. 2 Sopran. 20) Sammlung v. Musikwerken d. vorzüglichsten Kirchencomponisten früherer Zeit, zum Selbststudium u. besondern Gebrauche für Singvereine u. Gesanginstitute. 2 Lieferungen. Halle 1839. (à 2 Thlr. 25 Ngr.).

Selbst Solfeggien sind mit Clavierbegleitung herausgegeben worden, namentlich von dem Herrn Cantor Weinlig in Leipzig, und diese sind sehr zu empfehlen.

Der Gesang muß aber nicht bloße Schulübung bleiben, sondern schon in der Schule auf das Leben angewendet werden. Er soll das ganze Dasein des Menschen belebend, veredelnd und erheiternd durchdringen. Die Tonkunst, vorzüglich aber der Gesang soll in seiner Schönheit, als natürlich sich regender Psalterklang und Frohgesang in Haus und Schule, vorzüglich in die Volksschule treten, um Gebet und Rede, Arbeit und Ruhe, Last und Rast, Fest und Mahl, Freud und Leid zu veredeln und zu verklären. Der Gesang darf daher nicht blos in wiederkehrenden Lehrstunden geübt, sondern soll bei den verschiedenen Veranlassungen im häuslichen und öffentlichen Leben angewendet werden, so daß er das Leben durchwehet und durchdringet, wie die Luft und das Licht die Körperwelt. Goethe sagt in seinen Wanderjahren mit Recht: „der einfachste Genuß, so wie die einfachste Lehre werde durch Gesang belebt und eingeprägt; ja selbst was wir überliefern von Glaubens- und Sittenkenntniß, wird auch durch Gesang mitgetheilt und unvergeßlicher gemacht." —

Die Jahres- und Tageszeiten, die hohen Feste der Kirche, die Schul- und Familienfeste müssen aus dem classischen Vorrathe ihre bestimmten, stehenden Lieder, Chöre und Choräle erhalten, diese müssen auch dem Gedächtnisse unauslöschlich fest eingeprägt werden, damit die Kinder auch einen nie veraltenden Schatz mit in's Leben nehmen; dies kann freilich nicht ohne große Mühe erreicht werden, gewährt aber auch reichen Segen. So oft dann diese Zeiten und Tage wiederkehren, bedarf es dann nur einer mit wenig Mühe verbundenen Erneuerung dieser classischen, ewig geltenden Gesänge. Leisten Viele schon durch bloßes gedächtnißmäßiges Nachsingen solcher Gesänge sehr viel, wie viel werden die leisten müssen, die das nach Noten Erlernte dann sich unvergeßlich machen! Doch dafür geschieht jetzt in unsern Schulen zu wenig, und dadurch wird nicht wenig der Erfolg des Gesangunterrichts für das Leben verkümmert, die Realisirung dieses Vorschlages

wird freilich dadurch erschwert, daß in unsern Schulen jetzt zu viel gelehrt und daher dem Unterrichte für den Gesang zu wenig Zeit verstattet werden kann. —

Fortsetzung der Literatur.

Immler, J. W. Practische Anleitung z. Singen f. Lehrer u. Lernende, in Stadt- u. Landschulen. 2. gänzlich umgearbeit. Aufl. St. Gallen, Scheittlin u. Zollikofer. 1843. 91 S. gr. 8. (15 Ngr.) Braun, B. (Oberlehr. am kathol. Schullehrer-Seminar in Gmünd.) Gesanglehre f. Lehrer in Volksch. Nebst einer Liedersamml. in 4 Heften. 8. Stuttg., Hallberger. Geh. 1½ Thlr. = 2 Fl. 42 Kr. Von der Liedersammlung ist jedes Heft einzeln zu haben à ½ Thlr.

Derf., Elf Noten- u. Wandtabellen z. Gebrauch beim Gesangsunterricht in Volksschulen. (44 Blätter gr. Fol.) Ebendas. 3 Thlr. 15 Ngr. (F. Südd. 6 Fl. rhein.) Noack Gust. Ado. (Schullehrer z. Erlbach) Beiträge z. Methodik d. Gesangunterr. in Volksch. Chemnitz, Gödsche u. Sohn. 1844. (5 Ngr.)

Der Verf. ist ein wackrer, wahrhaft psychologischer Pädagog; er hat mit dieser kleinen Schrift das 2. Heft seiner so tüchtig gearbeiteten „Beiträge z. Pädagogik u. Didaktik, mit besonderer Rücksicht auf das Volksschulwesen u. d. Schullehrer-Pädagogik" erscheinen lassen.

Wiegers J. (Musikdir. u. Organist z. Königsberg in d. Neumark) Kleine Singschule f. Anfänger im Singen nach Noten, namentlich f. Schulen. 2. Aufl. Berlin, Schröder. 1844. 47 S. gr. 8. (5 Ngr.) Heinrich, C. 52 ein-, zwei- u. dreistimmige Gesänge f. Volksch. 2. Aufl. Halle, Kümmel. 1844. (3 Ngr.) Silcher, Fr. Zwölf Kinderlieder f. Schule u. Haus, zwei-, drei- u. vierstimmig componirt. 4 Hefte. Tübingen, Laupp. 1844. Auswahl heiterer Gesänge f. d. wanderlustige Jugend. Essen, Bädeker. 1844. (1½ Ngr.) Ludwig, Carl, Drei Fragen über Gesangunterricht in Volksch. Heiligenstadt, Verlag v. Delion. 1844.

Die drei Fragen, welche der Verf., Gesanglehrer am Gymnas. u. an dem Schullehrer-Seminar z. Heiligenst., in dem kleinen, inhaltsreichen Schriftchen beantwortet, sind folgende:

1) Ist es zweckmäßiger, d. Gesangunterr. in Volksch. nach einer methodisch geordneten Stufenfolge, in welcher Tonzeichen zum Grunde gelegt, zu ertheilen; oder reicht ein Vor- u. Nachsingen — ein Singen nach dem Gehör — aus, d. gebräuchlichsten Kirchenmelodieen, sowie einige Schul- u. Volkslieder einzuüben?

2) Auf welche Weise kann dafür gesorgt werden, daß unsittliche Volkslieder gar nicht aufkommen, oder wo solche vorhanden sein sollten, wie können dieselben wieder entfernt werden?

3) Ist es zu billigen, daß d. Volksmelodieen Texte religiösen Inhalts untergelegt werden, um jene Melodieen in d. Schulen benutzen zu können?

Winter, G. A. Volksliederkranz f. Schule u. Haus. Eine Samml. v. Volksliedern u. Volksweisen v. d. besten u. beliebtesten deutschen Dichtern u. Componisten. 2., mit Register versehene Aufl. Leipz. 1844. b. Wöller. Das Heftchen A „Volkslieder" 1 Ngr. 6 Pf. (30 Exempl. 1 Thlr. 5 Ngr.) Heftch. B „Volksweisen" 3 Ngr. 8 Pf. (12 Exemplare 1 Thlr.)

Die Literatur dieses Faches ist zu reich, als daß hier mehr gegeben werden könnte.

Selbstbeschränktheit — Selbstsucht. Die Selbstbeschränktheit ist diejenige Form der Unsittlichkeit, wobei der Mensch auf ihn selbst sich beziehende Vorstellungen, Werthschätzungen und Strebungen in großer Ausdehnung begründet, die Vorstellungen von andern Menschen aber mit den dazu gehörigen Werthschätzungen und Strebungen nur schwach angelegt hat, so daß er also auch stets sein eigenes Interesse mit sehr entschiedenem und stetigem Bewußtsein vorstellt, das Interesse der Andern dagegen nur schwach und vorübergehend in das Bewußtsein treten läßt. Damit ist nun im Grunde schon angegeben, wie die Selbstbeschränktheit entsteht. Auch die auf uns selbst sich beziehenden Vorstellungen u. s. w. werden nur nach und nach gebildet, dem allgemeinen Gesetze gemäß, „daß von Allem, was wir in unserer Seele vorgestellt, begehrt, gefühlt haben, nachdem es aus dem Bewußtsein entschwunden ist, im innern Seelensein eine Spur zurückbleibt, welche dann späterhin wieder in die bewußten Entwickelungen eingehn kann;" je öfter nun auf uns selbst gerichtete Vorstellungen, Werthschätzungen ꝛc. gebildet werden, desto zahlreichere Spuren sammeln sich davon in der Seele, und alle diese verbinden sich dann, nach dem Gesetze, daß das Gleichartige sich gegenseitig anzieht und innig vereinet, zu einer Gesammtanlage, welche, je zusammengesetzter und stärker sie ist, desto öfter und mächtiger auch im Bewußtsein sich ankündigt und sehr geeignet ist, nicht nur, unsere Aufmerksamkeit länger zu beschäftigen, sondern auch, uns in Thätigkeit zu bringen, zu angespannter Kraftentwickelung zu vermögen. Leicht kann es nun kommen, ja es ist fast unvermeidlich, daß, je größer die Vielfachheit der auf uns selbst sich beziehenden Spuren ist, desto geringer und schwächer die auf andere Menschen sich beziehende Summe der Vorstellungen, Werthschätzungen und Strebungen sich darstellt. In wem nun dieses Verhältniß Statt findet, der wird auch da nur an sich selber denken, wo seine Theilnahme, nach den eben waltenden Verhältnissen, ausschließlich Andern zugewendet sein sollte; der wird von dem ihn treffenden Unglücke auf das Heftigste bewegt werden, während das Leid seiner Mitmenschen, auch wenn es viel größer wäre als das seinige, ihn nur leicht und vorübergehend afficirt; der wird, wo hundert Andere um ihn her einem schönen gemeinnützigen Werke ihre Gunst und Liebe zuwenden, kalt und düster nur seine eigenen Angelegenheiten besorgen; der wird eine Kränkung seiner selbst mit Ungestüm abwehren, aber gar sehr sich hüten, einen Andern gegen Unrecht und Gewaltthat zu beschützen; der wird die Freudigkeit nicht begreifen können, mit welcher edlere Naturen dem Vaterlande, der Menschheit so große Opfer gebracht haben, und sehr geneigt sein, die sanfte Angela von Brescia für eine Schwärmerin, die kühnen „Wüstenprediger" Frankreichs für verwegene Thoren, die Griechen, welche unter den Trümmern Missolunghi's sich begruben, für Unsinnige zu erklären; der wird, je höher seine äußere Stellung ist, um so mehr die Menge der unter ihm Stehenden als Werkzeuge seiner Laune, als Diener seiner Gelüste ansehn. Ludwigs XIV. berühmtes Wort: L'état c'est moi ist Ausdruck der ärgsten Selbstbeschränktheit.

Es geht aus dem Gesagten hinlänglich hervor, wie wenig wir, auch hier an Beneke uns anschließend, mit denjenigen einverstanden sein können, welche die Selbstbeschränktheit für etwas Angeborenes halten. Hätten diese nur ein einziges Mal den Versuch gemacht, den Charakter eines nach seinem Lebensgange ihnen genauer bekannten Egoisten sich zu analysiren, so würden sie von der Unhaltbarkeit ihrer Ansicht sich bald überzeugt haben. Aber das wollen wir nicht leugnen, daß die Selbstbeschränktheit sehr leicht sich bildet, ja fast mit einer gewissen Nothwendigkeit entsteht. Der Mensch hat ja in der allerersten Zeit seines Lebens im Grunde nur Empfindungen, dunkle Vorstellungen seiner selbst, hat immer wieder und unaufhörlich mit sich zu thun,

sieht auch, wie Andere fortwährend beschäftigt sind, seine Bedürfnisse zu befriedigen; die Andern gehen da doch nur als Schatten an ihm vorüber, sie verlangen von ihm nichts für sich, die in ihm für seine Umgebungen allmählich entstehende Theilnahme vertheilt sich auf Mehre, schwankt haltlos hin und her und bildet kein ausreichendes Gegengewicht zu den Vorstellungen und Werthschätzungen, welche auf ihn selber sich beziehn und in immer größerer Ausdehnung sich ansammeln. Gefährlich und bedenklich wird die Sache, wenn das Kind zum Selbstbewußtsein gelangt ist. Bestreben sich da immer noch alle seine Umgebungen, den von ihm ausgesprochenen Wünschen entgegen zu kommen, dienen sie seinen Launen und Einfällen, ist es der Abgott kurzsichtiger Aeltern, dann muß es in sehr kurzer Zeit (und vielleicht für immer) selbstbeschränkt werden; denn es wird ja unablässig wieder an sich selbst erinnert und alle die Vorstellungen, Empfindungen und Strebungen, welche in ihm ihren Mittelpunkt finden, bildet es in sich nach, und so sammelt sich in seiner Seele eine immer größere Anzahl von Spuren für die Vorstellungsanlage des eigenen Selbst. Will man aus der Geschichte ein recht bezeichnendes Beispiel haben, so denke man nur an die Art, wie Kaiser Karl IV. seinen Sohn Wenzeslaw erzog. Aber auch eine rauhe, tyrannische Behandlung kann ein Kind frühzeitig zur Selbstbeschränktheit führen. Indem es sich überall zurückgestoßen, vernachlässigt und beschränkt sieht, wird es gezwungen, sich in sich selbst zurückzuziehen, für sich selbst nach Möglichkeit zu sorgen, sich selbst zu einem fortwährenden Gegenstande der Aufmerksamkeit zu machen; in Bezug auf Andere kann es Vorstellungen, Werthschätzungen u., welche die wachsende Selbstbeschränktheit zu mindern vermöchten, unmöglich bilden. Allein auch bei der sorgfältigsten Erziehung können Fälle eintreten, wo einem Kinde Selbstbeschränktheit angebildet wird. Man denke sich ein Kind, dessen erste Jahre unter Kränklichkeit dahingehn, dem also Alles zu Liebe geschieht, dessen Launen mit Geduld ertragen, dessen selbstsüchtige Regungen mit Schonung behandelt werden. — Kurz, es darf uns nicht Wunder nehmen, wenn wir die Selbstbeschränktheit bei den meisten Menschen stärker oder schwächer hervortreten sehen. Man vergegenwärtige sich nur auch, wie später im Drange des Lebens, wo es dem Einzelnen oft so schwer wird, sich zu behaupten und fortzukommen, wo die Begründung und Sicherung einer würdigen Existenz so gespannte Aufmerksamkeit, so viel Vorsicht und Umsicht erfordert, wo man vielleicht Jahre lang durch Bedrängnisse aller Art sich durchzuwinden hat, so Vieles zusammengreift, um Selbstbeschränktheit zu erzeugen. Allein durchaus nothwendig ist es doch nicht, daß sie entsteht. „Vielmehr läßt sich gar wohl denken, und nach den gleichen Entwickelungsgesetzen, daß in manchen Fällen die Anlagen für die Vorstellungen ꝛc. von Anderen sogar vielfacher begründet sind, als die für die Vorstellung ꝛc. von uns selbst. Man nehme die Mutter, welche am Bette ihres kranken Kindes Tag und Nacht mit ängstlicher Spannung sorgt und thätig ist, ohne alle Rücksicht nicht nur auf die Vergnügungen und Zerstreuungen, welche sie dafür entbehren muß, sondern auch auf die Gefahr, ja vielleich die Gewißheit der Zerrüttung ihrer eigenen Gesundheit; oder den Freund, welchem für die Rettung des Freundes aus einer Noth kein Opfer zu theuer ist. In Beiden werden unstreitig die auf den Andern sich beziehenden Vorstellungen ꝛc. sogar mit größerer Stärke gebildet, als die auf sie selbst sich beziehenden, und auch die innern Angelegtheiten für jene also müssen wir stärker begründet, d. h. ein Uebergewicht der Liebe zu dem Kinde und zu dem Freunde über die Selbstliebe annehmen." (Beneke) Und so giebt es für das Kind schon gar mancherlei Verhältnisse, in denen es Gelegenheit hat, die Interessen Anderer mit größerer Stärke in sich vorzustellen und nachzubilden, als seine eigenen, wie wenn ältere Geschwister veranlaßt werden, an der Pflege und Leitung der jüngeren Antheil zu nehmen, und in manchen Familien waltet ein so reiner Geist, daß jedes Glied derselben gewissermaßen nur in den andern scheint leben zu können.

Betrachten wir die Elemente, aus denen die Selbstbeschränktheit hervorgeht, so zeigt sich, daß sie von sehr verschiedener Art sind: es kommen da Vorstellungen, Werthschätzungen, Strebungen zusammen. Zuweilen tritt uns zwar eine fast ganz auf Vorstellungen gegründete Selbstbeschränktheit entgegen, und diese scheint dann moralisch-indifferent. Es giebt Leute, die alle ihre Aufmerksamkeit, ihre ganze geistige Thätigkeit auf Erforschung der Geschichte ihrer Heimath, ihrer Stadt oder Provinz, gerichtet sein lassen; jede Kleinigkeit, welche auf diese sich bezieht, eine neu entdeckte Graburne, ein unerwartet aufgefundenes Document ist ihnen eine Sache von größter Wichtigkeit, und sie berichten vielleicht nun Allen davon, welche mit ihnen in Berührung kommen; dagegen läßt sie die Geschichte im Großen und Ganzen ziemlich kalt, und Schriftwerke, die weitere Kreisen betreffen, lesen sie am Ende nur, um gelegentlich Notizen für ihr Lieblingsgebiet aufzufinden. Aber diese Selbstbeschränktheit, in einzelnen Fällen freilich moralisch-indifferent, ist meistentheils doch mehr oder weniger bedenklich. Man nehme die dogmatische Selbstbeschränktheit, die mit der eben charakterisirten wesentlich eins zu sein scheint, und doch fast immer unsittlich wird, da sie so leicht mit Unduldsamkeit gegen Andersdenkende sich paart und selbst fanatisch werden kann. Durchaus unsittlich aber ist die Selbstbeschränktheit, wenn sie auf einer übermäßigen Vielfachheit der auf das eigene Selbst sich beziehenden Werthschätzungen oder Strebungsangelegtheiten, neben einem Mangel an Vielfachheit der auf Andere gerichteten Werthschätzungen und Strebungen beruht. Denn bei dieser ist ja eine der allgemeingiltigen moralischen Norm entsprechende Gesinnung und Thätigkeit unmöglich.

Das Unsittliche der Selbstbeschränktheit und Selbstsucht*) liegt aber besonders darin, daß dabei Werthschätzung und Strebung auf ein einzelnes Individuum sich concentriren und also einen sehr engen Horizont haben. Der Selbstbeschränkte und Selbstsüchtige denkt nur an sich und seinen Vortheil und sucht Andere so viel als möglich von dem, was ihn selbst beglückt, auszuschließen. Daß hier aber gar mancherlei Modificationen und Ab-

*) Beneke hat (Grundlinien der Sittenlehre I. 288) vorgeschlagen, den Ausdruck Selbstbeschränktheit für das Zu-viel der Schätzungsangelegtheiten, den Ausdruck Selbstsucht für das Zu-viel der Strebungsangelegtheiten zu gebrauchen; unstreitig ganz passend, obwohl man im gewöhnlichen Sprachgebrauche den letzteren Ausdruck für Beides setzt

stufungen Statt haben können, braucht kaum bemerkt zu werden. Ebenso ist klar, wie leicht eine Neigung, die zunächst nur auf falscher Schätzung eines Gegenstandes beruht und demgemäß ein falsches Streben nach diesem zur Folge hat, in Selbstbeschränktheit übergehn kann. Der Ehrsüchtige z. B. kann zwar Diejenigen, welche mit ihm nach demselben Ziele laufen, hochschätzen und ihnen eine Theilnahme an der Ehre gönnen; aber die Geschichte giebt tausend Beispiele von Ehrsüchtigen, welche, je weiter sie emporstiegen, je mehr sie die Acclamationen der Welt berauschten, immer mehr Andere neben sich zurückzudrängen strebten. Es hat sogar Philosophen gegeben, Männer also, denen jeder nach Wahrheit Strebende (strebte er auch auf anderem Wege) ein Gegenstand der Theilnahme sein sollte, welche dissentirende Denker verfolgt und, wenn ein Anderer mit Gedanken, die den ihrigen ähnlich, hervorgetreten, über deren Veröffentlichung wie über einen an ihrem geistigen Eigenthume verübten Diebstahl geklagt haben.

Inwiefern die Selbstbeschränktheit die Grundlage des Böſen ist, darüber ist oben bereits (Band 1. S. 353 f.) gesprochen worden. Die genauere Entwickelung s. bei Beneke Grundlinien der Sittenlehre Band 1. S. 290 f. (Grundlinien des Naturrechts Band 1. S. 288 f.)

Wie leicht die Selbstbeschränktheit zu Verbrechen führt, braucht kaum ausführlich aus einander gesetzt zu werden. „Der Selbstbeschränkte kann auch durch ein mäßiges, oder selbst durch ein verhältnißmäßig schwaches Begehren zu einem Vergehn und sogar zu einem Verbrechen geführt werden, indem diesem Begehren nichts Anderes gegenüber steht, oder doch die demselben entgegentretenden, auf andere Menschen sich beziehenden Interessen so überaus schwach gebildet werden, daß sie keinen oder doch nur einen sehr geringen Einfluß auf ihn ausüben. Die ganze Welt scheint ihm nur zur Befriedigung seiner Interessen da zu sein. Daher sich auch im Allgemeinen bei der Ausübung der Verbrechen, welche aus Selbstbeschränktheit hervorgehn, mehr Ruhe und Kälte finden wird, als bei den aus praktisch verkehrter Weltansicht ꝛc. entspringenden: keine Spannung, kein Kampf einzutreten braucht. Das Verbrechen geschieht, als verstände es sich von selbst." (Beneke). Es giebt überall Menschen, die mit der größten Harmlosigkeit Verleumdungen ausstreuen, weil sie so Andern auf dem Wege der Ehre den Vorsprung abgewinnen können; Ludwigs XIV. Minister Louvois erregte einen neuen Krieg, der die Rheinpfalz in eine Wüste verwandelte, um sich seinem Gebieter unentbehrlich zu machen.

Nothwendig wird durch die Selbstbeschränktheit das Gewissen in hohem Grade verfälscht werden. Der Selbstbeschränkte wird ein Vergehn oder Verbrechen allerdings wohl nach der That früher oder später als solches fühlen; aber er wird es unwillkürlich milde beurtheilen, wenn dadurch erhebliche Vortheile gewonnen worden sind; er wird jedenfalls leicht Beschwichtigungsmittel finden und, treten keine schlimmen Folgen ein, rasch sich beruhigen. Je stärker nun die Selbstbeschränktheit wird, desto eher wird es geschehen, daß man die Stimme des Gewissens entweder gar nicht oder doch nur ganz leise hört.

Wenn in Kindern einmal Selbstbeschränktheit begründet worden ist, so möchte kein Gegenmittel wirksamer sein, als: sie vielfach in Verhältnisse zu versetzen, wo sie Gelegenheit haben, den Werth Anderer wahrzunehmen und ihnen kleine Dienste zu erweisen. Dadurch müssen ja in den noch empfänglichen Gemüthern mehr und mehr Aggregate von Vorstellungen, Werthschätzungen ꝛc. sich bilden, welche zu den auf das eigene Selbst gerichteten Vorstellungen ꝛc. als Gegengewicht sich geltend machen. Daneben werden sich gelegentlich (so daß die Absicht nicht gemerkt wird) Beispiele aufopfernder Liebe, eines dem Wohle Tausender gewidmeten Wirkens geben lassen. Die Schule, deren Einfluß auf das sittliche Leben der Zöglinge überhaupt ja sehr beschränkt ist, kann auch in diesem Falle nur wenig thun und namentlich nie so einwirken, wie es das individuelle Bedürfniß der Einzelnen erheischt. Ein bloßes Eifern gegen Selbstsucht ꝛc. wirkt gewiß nur in den seltensten Fällen, und ganz eitel sind natürlich fromme Klagen über dieselbe. Gewöhnlich wird der Lehrer gegen diese Mißbildung nur im Allgemeinen sprechen können, da er Einzelne viel zu wenig zu beobachten im Stande ist, um auch nur entdecken zu können, ob und in wie weit Selbstbeschränktheit und Selbstsucht in ihnen angelegt ist. Kurz — das Haus muß auch in diesem Falle das Beste und Meiste thun.

Vgl. noch den Artikel Egoismus. Kl.

Selbstbewußtsein. s. d. A. Bewußtsein.

Selbstständigkeit des Zöglings muß das Resultat der gesammten pädagogischen Thätigkeit sein, wenn diese ist, was sie immer sein sollte. Es ist aber die hier gemeinte Selbstständigkeit nichts Anderes, als derjenige Grad psychischer Entwickelung, bei welchem das Denken des Erzogenen ein bewußtvolles, auch ohne Leitung sicher sich bewegendes, von äußerer Autorität mehr und mehr sich emanzipirendes, das Wollen ein entschiedenes, in sich zusammenhängendes, immer ein festes Ziel im Auge habendes ist. Zu dieser Stufe kann aber der Zögling nur dann sich erheben, wenn die Erziehung nichts mehr scheut, als mechanisch zu sein, wenn sie vielmehr ihrem Ruhm darin sucht, den Zögling fort und fort zu frischer Selbstthätigkeit (s. d. folg. Artikel) anzuregen; wenn sie mehr darauf sieht, ihn finden zu lassen, als ihm zu geben und einzupfropfen; wenn sie beim Unterrichte es sich zum Gesetze macht, niemals eher vorwärts zu schreiten, als bis der dargebotene Lehrstoff fest und sicher angeeignet ist, und bei der Bildung des Willens dafür Sorge trägt, daß alles Wichtigere mit klarem Bewußtsein gethan, nach einem gesteckten Ziele mit Ausdauer gestrebt wird.

Eine solche Selbstständigkeit möchte freilich selten gefunden werden. Die Leute von fester Ueberzeugung und durchgebildetem Charakter stehn unter der ungeheuern Masse der Unselbstständigen als vereinzelte Ausnahmen da, und unsere ganze Erziehungsweise ist in der That noch sehr wenig geeignet, zu wahrer Selbstständigkeit zu erziehen, da beim Unterrichte ihr Wahlspruch immer noch non multum, sed multa ist und die Bildung des Charakters meist dem Zufalle überlassen bleibt. Daher auf allen Seiten so viel Nachbeterei; daher die große Macht, der fast unbegreifliche Zauber, welchen gewisse Phrasen (oder meinetwegen Ideen) auf Tausende unserer Zeitgenossen ausüben; daher auf der einen Seite eine so geistlose Stabilität, auf der andern Seite bei der Partei des Fortschritts und der Bewegung so viel Raisonnement ohne Kern, so viel Enthusiasmus

ohne Bewußtsein, so viel Regsamkeit ohne Erfolg; daher die große Geneigtheit, in Formen das Heil zu suchen, und selbst im Staatsleben der Wahn so mächtig, daß der Mechanismus der Bureaukratie, oder mit F. L. Jahn zu reden, der triebwerkige Geschäftsgang, ein frisches Volksthum ersetzen könne; daher auf theologischem Gebiete die Angst so Vieler, daß mit einem Losreißen von alten Glaubensformeln die Religion selbst gefährdet werde, und die Neigung, das vorwärts drängende Geschlecht der Gegenwart in seinen höchsten Interessen von einer abgestorbenen Vergangenheit abhängig zu machen.

Ich will damit nicht sagen, daß die volle Selbstständigkeit durch die Erziehung gegeben werden könne; vielmehr muß das Leben mit seinen Wechseln und Stürmen als ergänzender Erzieher hinzutreten. Aber das Leben kann den rechten Einfluß nicht üben, wird vielmehr in den meisten Fällen niederbeugen und entmuthigen, wenn die Erziehung nicht schon das Ihrige redlich gethan hat. Und was sie zu thun habe, ist oben gesagt; aber exempla illustrant. Daher möge hier stehn, was der liebenswürdige Zschokke in seiner Selbstschau I. 300 f. von der Art, wie er seine Söhne erzogen, berichtet. „Den Knaben vor allen Dingen Selbstständigkeit im Wechsel künftiger Schicksale zu geben, wurden sie früh abgehärtet, an Arbeit und Entbehrung gewöhnt; zwar reinlich, aber fast ärmlich gekleidet, und Nachts auf Spreukissen gelagert, bis sie das Vaterhaus verließen. Vom zehnten Jahre an schickt' ich sie auf sommerliche Fußreisen, erst paarweis, dann einzeln; Habersack auf dem Rücken, mit kärglichem Reisegeld; erst in benachbarte Städte, zu Freunden; dann in größere Fernen; zuletzt in die Alpen und Gletscher, ihre botanischen, oryktognostischen und entomologischen Sammlungen zu bereichern. Das übte sie früh, wochenlang sich selbst überlassen, unter Fremden, für sich zu handeln und zu sorgen, wo Niemand für sie handelte und sorgte. Jedem, war er reif, stand Wahl des künftigen Berufes frei. Wählte er einen wissenschaftlichen, mußte er zugleich als Lehrling in die Werkstatt eines Handwerkers oder Künstlers treten; und nicht die Hochschule eher, denn als eingeschriebener Gesell seines Gewerbes beziehn. So blieb Allen der Dünkel junger Herren fremd; jeder Stand ehrenwerth. Und nach dem Ende der akademischen Studien fühlten sie den vollen Werth dieser Erziehung auf ihren Reisen durch Nord- und Süddeutschland, Dänemark und Frankreich, Schottland und England."

Bei dieser Erziehung zur Selbstständigkeit ist nun also auch nicht gemeint, daß von den gegebenen Verhältnissen abgesehen, ohne Rücksicht auf die künftige Stellung und Wirksamkeit, in eine luftige Idealität hinein erzogen werden solle. Nur dahin soll der Zögling gebracht werden, daß er in den Verhältnissen, in welche er einzutreten bestimmt ist, mit Freiheit und Kraft sich bewege. Ein völliges Emanzipiren von dem, was in den Umgebungen gilt, ist nicht möglich, ist auch nicht wünschenswerth, ist immer nur unter gewissen Verhältnissen großen Geistern gelungen; aber groß ist ja wohl auch derjenige, welcher durchaus im Geiste seines Zeitalters wirkt, das Wahre und Edle desselben in sich zu entschiedenem Bewußtsein bringt und so die Gestalt seiner Zeit entscheidet. Die Allermeisten werden mehr oder weniger von demjenigen abhängig bleiben, was um sie her Ueberzeugung, Brauch, Gewohnheit und Gesetz ist; aber neben dieser Abhängigkeit ist eine Selbstständigkeit möglich, die jene Mächte achtet und anerkennt, und doch zwischen ihnen hindurch eine eigenthümliche Bahn zu finden weiß; eine Selbstständigkeit, die zu jenen Mächten auch in Opposition zu treten und einen entschlossenen Kampf gegen sie zu beginnen den Muth hat und für Pflicht hält. Denn — sagt Shakespeare, —

> Denn wenn sich Alles vor Gebräuchen schmiegt,
> Wird nie der Staub des Alters abgestreift,
> Verghoher Irrthum wird so aufgehäuft,
> Daß Wahrheit nie ihn überragt.

Kl.

Selbstthätigkeit. A. Psychologisches. Die Seele ist immer thätig, selbst dann, wenn sie sich durchaus leidend zu verhalten scheint. Kein von außen kommender Eindruck würde in der Seele haften und bleiben können, wenn diese nicht aneignend thätig wäre; selbst den Schmerz würden wir nicht empfinden, wenn demselben nicht ein aneignendes Vermögen entgegenkäme, und es ist bekannt, daß Krieger nicht selten, wenn im Sturme der Schlacht ihre ganze Seele mit gespannter Aufmerksamkeit der Entwickelung des Kampfes folgt, eine Zeitlang die Wunden nicht fühlen, welche sie erhalten haben. Diese stete Thätigkeit der Seele erklärt sich aber daraus, daß alle ihre Vermögen ursprünglich Strebungen sind, d. h. nach Eindrücken verlangen, welche ihrer Natur angemessen sind. Der Gehörsinn verlangt Schallreize, der Gesichtsinn will Licht. Und obgleich nun die Vermögen der Seele durch Aneignung von Reizen oder Eindrücken erfüllt und befriedigt werden, so entschwindet doch das Aufgenommene mehr oder weniger immer wieder und es entsteht ein Begehren, d. h. ein Verlangen nach Wiederholung solcher Reize (s. d. A.). Wenn Jemand z. B. eine seinem Geschmacke besonders zusagende Speise gegessen hat, so ist zwar für den Augenblick der Geschmackssinn befriedigt; bald aber, und bei dem Geschmackssinne besonders schnell, ist der Lustreiz verschwunden, und es tritt nun ein Aufstreben des Geschmackssinnes nach Wiederholung dieses Reizes ein. Hat Jemand ein anmuthiges Lied gehört, so ist zwar von erquickenden Eindrücken das Ohr erfüllt; aber es vermag doch am Ende die ganze Reihenfolge der Töne, aus denen das Lied besteht, nicht festzuhalten, und so entsteht auch hier das Bedürfniß nach Wiederholung der Töne, und sobald das Lied wieder erklingt, strebt das einmal davon affizirte Vermögen der Seele ihm entgegen. Aehnlich ist es bei dem Vorstellen, obschon bei diesem Aufnahme und Aneignung der Reize eine festere und dauerndere ist. Ueberall also Activität der Seele.

Thätigkeit, Selbstthätigkeit der Seele aber in höherem Sinne leitete man sonst ganz einfach aus dem Willen ab und dachte diesen als ein besonderes angeborenes Vermögen, „welches in infinitum Inneres und Aeußeres eben willkürlich in Bewegung setze." Allein die neue Psychologie hat dieses luftige Ding aus der Wissenschaft verbannt; sie hat, auf den angeführten Grundgedanken fortbauend, gezeigt, 1) daß, sowie überhaupt in der Seele etwas Neues nur dann entstehen kann, wenn verschiedene innere Entwickelungen uns bewußt werden und zusammenwirken, auch ein Wollen nur dann entstehe, wenn an ein Begeh-

ren (d. h. ein Aufstreben von psychischen Vermögen, die einen mächtigeren Eindruck nicht festzuhalten vermocht haben) eine Vorstellungsreihe sich anschließt, in welcher das Begehrte als erreichbar vorgestellt wird; 2) daß nun auch, wenn das so hervorgetretene Wollen im Bewußtsein wieder zurücktritt (unbewußt wird), nichts Anderes in der Seele fortexistiren kann, als was vorher bewußt gewesen ist, daß also all' das mannigfache Wollen, welches eine entwickelte Seele unbewußt in sich trägt (und für diese Vielfachheit wird man den Ausdruck Wille brauchen können), nichts Anderes in sich schließt, als was bewußt gewesen ist und jeden Augenblick wieder einzeln im Bewußtsein hervortreten kann, so daß die Ansicht, als liege im Willen des Menschen noch etwas Anderes außer dem, was die früheren bewußten Entwickelungen gewesen sind, als durchaus unstatthaft anzusehen ist: der Wille besteht nur in diesen Entwickelungen und nur aus diesen heraus wirkt er; es ist daher 3) unmöglich, von Einem Willen, als einer einzigen Gesammtkraft, aus welcher alles besondere Wollen hervorgehe, zu reden, da ja das einzelne Wollen im Unbewußtsein vereinzelt fortbesteht als Kraft von ganz speziellem Inhalte, und zunächst in dieser Weise auch wieder im Bewußtsein sich ankündigt; es können aber freilich die vereinzelten Willensacte mit einander in unmittelbare Verbindung treten und so überhaupt zusammengesetztere Combinationen sich bilden, wenn auch eine Gesammtkraft, wie der Wille der bisherigen Psychologie gedacht wurde, nie entstehen kann.

Allein jene einzelnen Willensacte führen unmittelbar noch nicht zur Thätigkeit, zur That. Sie können ja nicht einmal ohne das Hinzutreten steigernder Elemente bewußt werden, viel weniger also neue Entwickelungen erzeugen. Nun aber zeigt doch die Erfahrung, daß jenen Willensacten nicht nur einzelne (innere und äußere) Bewegungen, sowie momentane Veränderungen unseres innern Seins folgen, sondern auch, daß von ihnen bleibende Entwickelungen unsers Innern, Fertigkeiten, Talente ꝛc. abhängig sind. Woher nun diese Wirkungen? Die neue Psychologie erklärt dieselben aus dem Hinzutreten freier, beweglicher Urvermögen (s. d. Art.). „Diese sind ursprünglich Strebungen, und vermöge dieses Charakters eben machen sie die Begehrungen und Wollungen, welchen sie sich anschließen, zur Hervorbringung des Handelns fähig. Indem sie noch beweglich sind, so können sie von den Begehrungen und Wollungen her auf Anderes, mit diesen in Verbindung Stehendes übertragen werden, und vermöge dieser Uebertragung wird das Handeln gewirkt. Durch ihr Hinüberkommen werden gewisse Angelegtheiten (der Seele oder des Leibes) in eigenthümlicher Weise ausgebildet oder zur Erregtheit gebracht (die Vermögen in wirkliche Thätigkeit verwandelt). Darin besteht das Handeln." (Beneke).

Aber die innern Angelegtheiten (die psychischen Gebilde) können auf doppelte Weise erregt werden: einmal eben durch hinzukommende freie Urvermögen, dann auch durch von Außen her wirkende Reize. Im erstern Falle haben wir selbstthätige Entwickelungen, im andern dagegen unwillkürliche. Denn die Urvermögen sind ursprünglich unserer Seele, unserem Selbst angehörig und Strebungen, also activ, das von ihnen Bewirkte ist daher Selbstthätigkeit; die Reize aber kommen von Außen, also nicht von uns, und so sind wir dabei auch nicht thätig in höherem Sinne, obwohl auch nicht eigentlich passiv, da ja, wie oben bemerkt, der Reiz gar nicht würde wirken können, wenn diese ihm nicht entgegenkäme, in gewissem Sinne also auch activ wäre. Allein es ist nun der Umfang der Selbstthätigkeit und des Willkürlichen noch näher zu beleuchten.

Betrachten wir dieses Verhältniß in Bezug auf das Denken. Da ist nun zuvörderst klar: der Inhalt des Denkens kann nicht von der Willkür ausgehn, da die Aufgabe des Denkens ja grade darin besteht, das aufzufassende Object rein und bestimmt aufzufassen; beim Hinzutreten der Willkür würde die Auffassung nothwendig irrig und verkehrt sein. Ebenso wenig ist die Form des Denkens Sache der Willkür, da das Denken nach strengen Gesetzen, die in der Natur des Geistes selbst begründet sind, erfolgt. Was also bleibt der Willkür oder der Selbstthätigkeit? Die Antwort ist leicht. Wir können nicht denken, ohne daß uns bewußt ist, was bei der Operation des Denkens zusammenwirkt; wir müssen die im Denkprozesse wirkenden Factoren klar und oft längere Zeit im Bewußtsein haben. Die Steigerung zum Bewußtsein aber ist, wie wir sahen, abhängig entweder von hinzukommenden freien Urvermögen, oder von äußerlichen Reizen. Im erstern Falle haben wir Willkür, Selbstthätigkeit, im letztern aber etwas Unwillkürliches, ungesuchte Einfälle, plötzlich hervortretend, vielleicht zwischen ganz heterogene Vorstellungen sich drängende Gedanken. Die Willkür und Selbstthätigkeit hat also im Grunde kein anderes Geschäft, als, durch Steigerung zum Bewußtsein und durch Fixirung desselben die Denkoperationen einzuleiten. „Daß das eigentliche schöpferische Denken, in jedem Falle unwillkürlich erfolgt in Betreff des bestimmten Inhaltes oder der Ergebnisse des Denkens, versteht sich von selbst; denn wir wissen ja, indem wir uns dasselbe als Aufgabe stellen, noch nicht, was herauskommen wird; und wie könnten wir also dieses Letztere begehren (wobei doch immer zugleich ein Vorstellen des Begehrten gegeben sein muß) und als erreicht vorstellen?" Aber freilich können wir irgend ein Ergebniß wollen, wir können ein bestimmtes Resultat gewinnen wollen, und dann ist unser Denken willkürlich. S. die ausführliche Entwickelung in Beneke's jüngster Schrift: Die neue Psychologie S. 215 ff.

B. Pädagogisches. Während in der bisherigen Darstellung Selbstthätigkeit im Gegensatze zu unwillkürlichen Erregungen gedacht wurde, erscheint sie hier im Gegensatze zur Receptivität und zum Mechanismus; dort war sie diejenige Thätigkeit der Seele, welche unabhängig ist von äußern Eindrücken überhaupt, hier ist sie diejenige Thätigkeit des Zöglings, welche, ob auch angeregt vom Erzieher oder Lehrer, im Wesentlichen als ein freies Arbeiten und Streben sich darstellt.

Es braucht nun kaum gesagt zu werden, daß die hier gemeinte Selbstthätigkeit theils auf das Intellectuelle, theils auf das Ethische sich bezieht. Leider hat man sie in beiderlei Beziehung sehr lange Zeit nicht als Gegenstand pädagogischen Strebens gefaßt, und noch gegenwärtig möchte die Ueberzeugung bei Weitem noch nicht allgemein sein, daß der Erzieher und Lehrer nur dann gewisse Erfolge seiner Mühen erwarten dürfe,

wenn der Zögling überall nach Möglichkeit zur Selbstthätigkeit veranlaßt werde; ja es hat Methodiker gegeben, welche die Selbstthätigkeit des Zöglings unmöglich zu machen sich bemühten. M. s. K. von Raumers Geschichte der Pädagogik I. 16 ff. Bei der Bildung des Willens ist heute noch kaum irgendwo ernstlich davon die Rede, durch Selbstthun Kraft und Freudigkeit zu allem Guten gewinnen zu lassen.

Die Anleitung zur Selbstthätigkeit kann sehr früh beginnen, schon bei der Bildung der Muskelsysteme. Vgl. den Art. Muskelsysteme (Neigungen der). Sehr wichtig, eine Hauptaufgabe des Pädagogen wird sie, wenn der Unterricht beginnt und das sittliche Leben sich zu regen versucht. Was hier geschehen könne, soll im Folgenden zusammengefaßt werden.

Zuerst von der intellectuellen Selbstthätigkeit. Daß in Bezug auf diese namentlich beim Schulunterrichte noch lange nicht gethan werde, was geschehen sollte und könnte, darüber ist bei einsichtsvollen, unbefangenen Schulmännern selbst nur Eine Stimme. „Unsere Richtung beim Unterrichte, sagt der Schulrath Dr. Weiß in seinen Erfahrungen und Rathschlägen II. 4, geht mehr in die Breite, als in die Tiefe, mehr auf das Extensive als auf das Intensive; wir streben dahin, die Schulen zu heben, aber mehr dadurch, daß wir die Schüler weit bringen, als dadurch, daß wir sie kräftigen und befestigen. Dies ist ein Vorwurf, welcher zunächst nicht den Schullehrern selbst gemacht werden darf, sondern zunächst der Anleitung und Vorbereitung, welche ihnen für ihren Beruf gegeben wird. An dieser liegt es, daß sie selten den Sinn für ihren Beruf ebenso in sich entwickelt haben, wie sie von dem Triebe belebt sind, sich durch Unterricht und Methode in demselben auszuzeichnen. Daher wollen sie nur immer wieder lehren, was sie gelernt haben; sie wollen den Gesichtskreis ihrer Schüler erweitern, anstatt ihren Blick und ihr Urtheil zu schärfen. Sie wissen nicht, daß auf diesem Wege der ihnen allen bekannte Grundsatz der Didaktik, der Unterricht müsse erziehend sein, nicht befolgt, das Ziel nicht erreicht werden kann, sondern daß dies nur geschehen wird, wenn man den Schulunterricht behandelt als eine der Vernunft gemäße Anleitung und Gewöhnung zu einem durch geordnete Selbstthätigkeit selbstständigen Erkennen."

In der That — ohne selbstthätiges Auffassen und Aneignen der Lehrobjecte ist kein wahres Einsehen, kein innerliches Verarbeiten denkbar. Daher wird der Zögling schon früh anzuleiten sein, Dasjenige, was ihm gesagt wird oder was er liest, mit dem zu vergleichen, was er schon weiß, und so überall Vergleichung und Prüfung anzustellen, und sollte ihm der Erzieher auch anfangs das Meiste vorthun müssen, so wird er doch bald die Freude haben, zu sehen, wie jener an ein bewußtes Thun sich gewöhnt, wie ein solches ihm Bedürfniß wird. Wo der Zögling Versuche machen kann, vielleicht aus eigenem Antriebe in dieser oder jener Weise beobachtet, da leite und unterstütze der Erzieher mit Freundlichkeit und Wohlwollen und vernachlässige auch ungeschickte Anfänge nicht, wenn diese von geistiger Regsamkeit und Anwendung des schon erworbenen Wissens Zeugniß ablegen; natürlich darf er auch nicht müde werden, Fragen des Zöglings nach bester Einsicht zu beantworten oder durch eigene Fragen anzuregen, und es ist schlimm, daß sehr viele Aeltern auch der höhern Stände mit der Natur, deren Erscheinungen die Kinder so frühzeitig und so vielfach beschäftigen, wenig oder gar nicht vertraut sind: es fehlt ihnen dann in tausend Fällen die Fähigkeit, ihre Kleinen anzuregen, selbstthätig zu machen. — Je weiter der Zögling in intellectueller Beziehung schreitet, je mehr ein eigentlicher Unterricht eintreten kann, desto mehr kann auch eine selbstthätige Mitwirkung desselben in Anspruch genommen werden; was man ihm gegeben und vor ihm entwickelt hat, das lasse man ihn bald in mehr gebundener, bald in freierer Form einüben, verarbeiten, anwenden. Da, wo die Selbstthätigkeit nur auf äußeres Thun, auf Nachthun (Nachsprechen, Nachschreiben ꝛc.), sich richtet, hat der Lehrer im Ganzen eine sehr leichte Aufgabe; nur hüte er sich, daß er die Schüler nicht zu mechanischem Thun verleite und von innerer Thätigkeit ablenke. Für die innere Selbstthätigkeit ist besonders wichtig, daß der Unterricht weder zu schwer sei noch zu leicht. Im ersteren Falle tritt Verstimmung, Ermüdung, endlich wohl gar Abneigung gegen den Unterrichtsgegenstand ein; im andern werden schlaffere Naturen noch schlaffer, während regsame Geister auf eine ungehörige Selbstthätigkeit verfallen, Plaudereien und Neckereien sich gestatten oder ihren eigenen Gedanken nachhängen. Außerdem ist zu beachten, daß in dasjenige, was man den Schüler aufnehmen läßt, ein Reiz zum Weiterstreben gelegt werde, damit er, auch ohne Anregung und Leitung des Lehrers, sich beschäftige und vorwärts zu kommen suche. Und gewiß werden wir unsere Schüler zu um so größerer Thätigkeit bringen, je weniger wir sie mit Lehrstoff überschütten, je mehr wir sie bei dem, was wir geben, ahnen lassen, daß wir noch viel mehr hätten geben können, je mehr wir sie veranlassen, zu dem, was wir darbieten, das Nöthige entweder unmittelbar zu ergänzen oder durch weiter gehendes Nachforschen hinzuzufinden. Es braucht kaum gesagt zu werden, wie wichtig hier Lebendigkeit, Anschaulichkeit und Eindringlichkeit des Unterrichts sein muß; wie viel darauf ankommt, daß der Lehrer eine herzliche Theilnahme an den Fortschritten seiner Schüler zu erkennen giebt, nicht blos bei Wiederholungen, wo er von den Fortschritten sich Gewißheit verschafft, sondern auch, indem er stets Unverdrossenheit und Munterkeit an den Tag legt und bereit ist, Strebende auch privatim, durch besondere Nachhilfe, durch geliehene Bücher ꝛc., zu unterstützen und zu fördern.

Darzustellen, wie die Selbstthätigkeit des Zöglings bei den einzelnen Unterrichtsgegenständen anzuregen sei, dies würde uns hier zu weit führen. Hierher gehörige Bemerkungen geben die betreffenden Artikel. Aber eine Bemerkung möge an dieser Stelle noch Platz finden. Man glaubt nicht selten, die Schüler zu rechter Selbstthätigkeit zu bringen, indem man ihnen in das Haus Aufgaben in möglichst großer Anzahl mitgiebt; man sagt ihnen immer vor, daß die Schule nur die Anleitung gebe, zu Hause aber das Meiste geschehen müsse wovon dann wieder in der Schule Rechenschaft abzulegen sei. Aber stellt man damit die Schule nicht zu tief herab? ist jene Forderung, an kleinere Schüler gerichtet, nicht gradezu Unsinn? können Privatarbeiten, in größerer Ausdehnung aufgegeben, als Zwang und Last gefühlt, wirklich zur Selbstthätigkeit anregen und

darin erhalten? sollte die Schule ihren Ruhm nicht darein setzen, während des Unterrichts so für den Unterrichtsgegenstand zu gewinnen, daß die Schüler dann daheim von selbst weiter strebten? — Sehr wahr sagt Beneke: „Der eigene Trieb ist unendlich mehr werth, als alles durch Zwang Abgenöthigte und noch so viel Controlirte; nur wo man jenem freien Spielraum läßt, können Freudigkeit des eigenen Schaffens, und die hieraus erwachsende Liebe zur Erkenntniß, nur da geistig-froher Lebensmuth das Eigenthum des Schülers und einst des ausgebildeten Mannes werden."

Der gesammte Unterricht aber wird als seine höchste Aufgabe die anzusehen haben, daß er den Schüler zu einer Stufe erhebe, von wo an er, sich selber bildend, als sein eigener Lehrer, weiter und weiter schreiten kann. Der Unterricht wird also, nachdem er längere Zeit den Schüler unter strengerer Controle gehalten hat, diesem einen immer weitern Spielraum lassen, das Recht der Individualität hinsichtlich der Wahl der Lerngegenstände möglichst anerkennen und zusehen, ob das von ihm bisher Bewirkte etwas Lebendiges und zu höherer Lebensentwickelung Fortstrebendes, oder etwas Erkünsteltes und Haltloses ist. Zu dieser Stufe kann freilich die Volksschule nicht führen; es ergiebt sich aber auch hieraus, welch' ein Bedürfniß Fortbildungsschulen sind. Gymnasien dagegen und Realschulen sollten immer so weit führen, und es ist zu beklagen, daß sie den vorhin angedeuteten Uebergang so oft erschweren oder vielmehr durch ihre Maturitätsprüfungen ganz unmöglich machen. Man vgl. das treffliche Programm von Hermann Schmidt: Der klassische Sprachunterricht auf den Gymnasien in seinem Verhältnisse zur Gegenwart. Wittenberg 1844. 4. Wie weit aber bringen die Seminarien ihre Zöglinge? Gelingt es ihnen, in der kurzen Zeit, welche ihnen zur Lösung ihrer Aufgabe gegeben ist, diejenigen zu intellectueller Selbstthätigkeit zu bringen, denen später der Beruf zufallen wird, Kinder zum Selbstdenken zu führen? — In den Worten des Dr. Weiß, die wir oben angeführt, liegt die Antwort. —

Was nun aber die moralische Selbstthätigkeit anlangt, so darf ohne Umschweif gesagt werden, daß schon in der früheren Zeit eine ununterbrochene Leitung, selbst wenn sie möglich wäre, nicht förderlich sein würde, das Brechen des kindlichen Willens aber meistentheils eine Verkehrtheit ist. Wenn das Wollen in Einstimmigkeit ist mit der richtigen Werthgebung, der allgemeingiltigen Abstufung der Güter und Uebel, wenn die mit dem Begehren in Verbindung stehende Erwartung der Wahrheit gemäß und begründet ist, so muß man ja wünschen, daß das Wollen recht stark, da ja nur so ein Wille sich bilden wird, welcher später auch in schwierigen Verhältnissen entschieden und thatkräftig sich geltend machen kann. Gängeln wir aber die Kinder unabläßig und ängstlich, so halten wir ihren Willen in Schwachheit danieder; schlagen wir gar, wenn derselbe unsern Forderungen widerstrebt, mit Keulen drein, so lähmen wir ihre Seele endlich für immer und machen ihnen für alle folgende Zeit ein kräftiges Aufstreben, ein fröhliches Wagen, ein entschlossenes Tragen unmöglich. In beiden Fällen lassen wir sie nicht zu moralischer Selbstthätigkeit kommen. Wo also jene Einstimmigkeit Statt findet, da gewähre man dem Zöglinge getrost freien Spielraum für seine Thätigkeit, damit er das Maaß seiner Kraft erproben könne; hat er sich zu viel zugetraut, so wird der Versuch selbst das beste Mittel sein, ihn zu demüthigen und vorsichtig zu machen; hat er aber nur das erstrebt, wozu die Kraft ihm ausreichte, und erlangt was er wollte, so wird er ja in der wohlthätigsten Weise sich gesteigert fühlen und sein Wille für einen folgenden Versuch um so kräftiger sein. Dann verdient er es auch, daß wir ihm Vertrauen beweisen, und nichts unstreitig ist mehr geeignet, die aufstrebende Natur vor Abschweifen zu bewahren und auf der Linie der Besonnenheit zu erhalten, als eben dies. Außerdem aber hüte man sich, dem Zöglinge „falsche oder auch blos eingebildete Rücksichten und Bedenklichkeiten einzuimpfen. Es bedarf kaum der Bemerkung, daß diese letzteren der vorzüglichste Grund sind von dem Mangel an Willens- und Thatkraft, welcher uns so vielfach in unserer Zeit aufstößt. Indem schon Kinder gewöhnt werden, beständig nach allen Seiten hin um sich zu blicken, ob sie auch nicht hier und dort Anstoß geben möchten: so kommt der Erwachsene dazu, daß er gar nichts mehr zu thun und zu wollen wagt, als was in der Bahn des alten Schlendrians liegt." (Beneke).

Daß auch hier stufenweise ein Nachlassen der Beaufsichtigung und Regelung Statt finden müsse und bei dem einen Zöglinge früher, bei dem andern später eintreten könne, versteht sich. Die Einwirkung werde allmählig mehr eine unterstützende, als beschränkende, obgleich auch Beschränkung dann und wann nöthig und heilsam sein wird. In gar manchen Fällen wird man vom Zöglinge Selbstthätigkeit sogar verlangen müssen, wenn er nicht von selbst sich dazu entschließt; von dem geistig Gereifteren natürlich mit erhöhtem Nachdruck. Nur wird dann die einfache Forderung schwerlich ausreichen; man wird vielmehr versuchen müssen, entweder durch das eigene Beispiel, oder dadurch, daß man den Zögling in Verhältnisse einführt, wo er seine Kraft in Thätigkeit setzen muß, zu wirken. Kl.

Sinn, innerer. Alle Wahrnehmung kommt durch die Sinne, und die höchste Stufe organischer Vollkommenheit ist nur erreichbar durch die möglichste Vollkommenheit derselben. Nichts ist in der Seele vorhanden, was nicht durch die Sinne vermittelt worden wäre, und der Grad ihrer Kräftigkeit und Schärfe giebt, in ungestörten Verhältnissen, einen sichern Maßstab der innern Entwickelung. Innere Entwickelung, ohne Vermittelung der Sinne, ist nicht denkbar, nicht möglich. Die psychische Vollkommenheit erscheint daher als Product der äußern Sinnenthätigkeit, welche letztere unbestritten veranlaßte und später nur, wenn die inneren Gebilde ihre Combinationen und Steigerungen beginnen, so weit zurücktritt, daß man wähnen kann, als seien diese innern Erscheinungen von der Vermittelung der äußeren Sinne ganz unabhängig, seien entweder schon vor der Entwickelung der niederen Vermögen unbewußt vorhanden, oder entfalteten sich dieselben zugleich mit der steigenden Affection der äußeren Sinne, träten dann in späteren Stufen der Entwickelung in das Bewußtsein des Individuums und kämen so zur Erscheinung. Es ist dies Annahme der alten Psychologie, welche die unläugbare Thatsache, daß die innere Entwickelung mit der mehr äußerlichen Entfaltung in engster Verbindung erscheint, also gleichmäßig

und allmählig erfolgt, wenn auch anerkennt, doch in ihrer ursprünglichen Einfachheit und Wahrheit nicht zugesteht, dieselbe, voreingenommen, unrichtig auffaßt. Die neuere Psychologie findet dagegen den Ursprung aller psychischen Gebilde in der Affection der Sinne, betrachtet die innern Vorgänge nur als fortgesetzte, der Unmittelbarkeit mehr und mehr sich entziehende Sinnenthätigkeit; glaubt an nichts im Geist Vorhandenes, was nicht vorher in den Sinnen war, und bewahrheitet diese Annahme mit den unleugbarsten und offenkundigsten Thatsachen. Die höchsten Vermögen des Menschen, Verstand und Vernunft, gelangen nur durch die Thätigkeit der Sinne zur Entwickelung, und das allgemeine Bildungsmittel, die Sprache, setzt das Gehör voraus. Es kann daher derselben nicht einfallen, nur das in der Seele Vorhandene und für wahr anzunehmen, was man mit den Sinnen unmittelbar wahrnehmen, gleichsam mit den Händen greifen könne, und man begeht ein großes Unrecht, sie des Materialismus verfallen anzusehen und zu beschuldigen. Wie könnte dieselbe, — die in der Erfahrung fußt — eine unleugbare Thatsache nur im Entferntesten bezweifeln oder gar in Abrede stellen wollen? Nimmermehr! Sie müßte ihr Princip verläugnen. Ihre Auffassung ist nur eine tiefere, naturgemäßere; sie spürt gern auf den verborgensten Gängen der Natur nach, und findet, eben weil sie unbefangen sucht, Zusammenhang, wo man sonst keine Verbindung ahnete, sie wohl anzunehmen für vermessen hielt, Unerklärliches von vorn herein annahm; wie zu solchen Annahmen der Mensch nur allzugeneigt ist, und darüber die Unerklärlichkeit und Wunderbarkeit des natürlich Einfachen befangen übersieht. Das Volk Israel verdient nicht allein den Vorwurf der Wundersichtigkeit! — Die Erfahrung lehrt, daß Erkenntniß möglich ist, ohne unmittelbare Bethätigung der Sinne, ja daß die höchsten Seelenthätigkeiten, die Operationen des Verstandes und der Vernunft von den Sinnen ganz unabhängig erscheinen, sie gefliſſentlich wohl in Unthätigkeit versetzen und erhalten. So ist der tiefe Denker seinen Umgebungen oft während seines Sinnens ganz entfremdet, verschließt wohl absichtlich Aug' und Ohr, und seine Achtsamkeit ergiebt sich oft als eine scheinbare. Es gibt also nicht nur ein äußeres Wahrnehmungsvermögen, sondern auch ein inneres, welches das erstere an Kräftigkeit übertrifft, dessen Resultate nicht selten an's Wunderbare streifen und uns mit Ahnungen erfüllen, die uns weit über die beschränkende Wirklichkeit erheben. Wir werden uns nicht nur der äußern Vorgänge bewußt, sondern wir nehmen auch alle inneren Umwandlungen wahr und es erwächst uns oft eine Erkenntniß ungesucht, die auch das angestrengteste Nachdenken nicht zu erzeugen vermochte, ja sich nur mehr verbarg, und erfüllt uns mit einer Zuversicht, welche die Bürgschaft der Wahrheit in sich trägt, und die sich ergebende Wirklichkeit erscheint als natürliche Nothwendigkeit. Wir nennen dieses Vermögen den innern Sinn, und es erweis't sich derselbe als die Mutter aller geistigen Vermögen, als Grund aller höhern Kräfte in seiner allgemeinsten Bedeutung, in beſond'rer erscheint er als die äußerste Grenze des Bewußtseins, als menschlicher Instinkt.

So sehr sich dieser Sinn in besonderer Bedeutung in das Dunkle verliert, so sehr sich derselbe der Selbstbeobachtung entzieht, so ist er doch mit dem Gefühl nicht zu verwechseln, und so nahe er der äußersten Grenze des Bewußtseins ist, ja sie selbst bildet, so ist er doch wieder das unmittelbarste Bewußtsein der Zustände unserer Seele, und seine Wirksamkeit erscheint als eine Gesammtthätigkeit aller geistigen Vermögen oft in inniger Verbindung mit der äußern Sinnenthätigkeit, und ein Resultat, als ein Gesammtproduct aller psychischen Combinationen, wie dies die Erfahrungsseelenlehre unumstößlich darthut. Wie der äußerliche Sinn (s. Sinne) das Bewußtsein der durch äußere Affection erregten Wahrnehmungen vermittelt, so erweis't sich das Bewußtsein der Vorgänge im innersten Seelenleben durch den innern Sinn herbeigeführt. Oft wirken beide gleichzeitig, und keiner ist ohne den andern thätig, und dies um so unläugbarer, als sie ursprünglich Eins sind, Aeußerungen Eines Gesammtvermögens, so wie auch das Bewußtsein nur ein einziges ist, sei es auch durch die Thätigkeit des äußeren oder inneren Sinnes erzeugt. Der innere Sinn zeigt sich nur thätig durch die zur höheren Potenz erhobenen äußeren Wahrnehmungen der seelischen Gebilde, denn letztere sind ja nur Producte der Wahrnehmungen der Sinne; sie lassen nur ihren Ursprung vergessen und erscheinen als selbstständige Vermögen, welche sie auch, aber nur durch die ursprüngliche Vermittelung der äußeren Sinne, geworden sind.

So erklärt sich der innere Sinn; eine Hauptverschiedenheit zwischen dem äußeren und inneren Sinne anzunehmen, ist kein Grund vorhanden, wie demgemäß auch das Bewußtsein nicht als ein abgesondertes Erzeugniß von den wirkenden Seelenthätigkeiten anzusehen ist, wie dies wohl früher fälschlich angenommen wurde.

Auffallend thätig zeigt sich dieser innere Sinn bei einzelnen Personen in gewissen Richtungen und in dem Kindes- und Greisenalter, besonders aber auch bei dem weiblichen Geschlechte als sicherer Tact. Geistig kräftigen Naturen erschließt dieser Sinn das verborgenste Wissen; schon in der frühesten Jugend lösen sie Aufgaben, die der gereifteste Geist nicht zu entziffern vermochte. Ein natürlicher Trieb, der Genius ihres Geistes führt sie unaufhaltsam zum Ziel. Schiller, Goethe u. A. m. geben uns genugsam Zeugniß, wie sich der innere Sinn äußert. So finden wir z. B. den Erfinder der Dampfmaschine, zum großen Verdrusse seiner Mutter, schon stundenlang den Dampf, der aus irgend einem Gefäß aufsteigt, sinnend betrachten. Dieser Sinn zeigt sich um so wirksamer, je ungeschwächter, ungetheilter die ursprünglichen Vermögen beansprucht werden, je einfach natürlicher die Entwickelung vor sich geht; aber um so seltener und schwächer, als die Kräfte der Seele den wechselvollsten Eindrücken mehr oder weniger erliegen, die Bildungsmomente mehr von dem einfach natürlichen sich entfernen. So fühlt das Kind vermöge dieses Sinnes bald heraus, wer es wahrhaft gut mit ihm meint, und läßt sich selbst durch den gewandtesten Heuchler nicht täuschen. Aehnliches nehmen wir auch bei dem Alter wahr; das Feuer der Erfahrung hat siegend die Schlacken vom Kern gesondert; es steht auf freier Höhe, blickt mehr in das Wesen der Dinge und läßt sich nicht durch eitlen Schein bestechen, der

so öfters den Unerfahrenen täuscht. Es entwickelt sich dann oft der innere Sinn mit einer Kraft, wie sie nur Eigenschaft einer ausgebildeten Seele sein kann, und besonders zum Schlusse des Lebens hinterläßt es uns Beispiele, die uns in Erstaunen setzen über die Steigerung des inneren Sinnes. Mit prophetischem Geiste sieht es oft die Zukunft erleuchtet vor seinem inneren Auge, das Schicksal seiner Lieben aufgerollt vor seinem sinnenden Geiste, mit einer Zuversicht, die eine höhere Ahnung, ein Aufgehn des äußeren Sinnes in den innern vermuthen läßt. Auch der kühlste Verstand muß Thatsachen im Seelenleben anerkennen, die weit über das Gewöhnliche hinausstreifen, sobald er nur mit Ernst forscht und bewahrheitete Erfahrung nicht abläugnet. So berichtet uns Zschokke von seiner Sehergabe, von seinem „inneren Gesicht." Zu seinem eigenen Erstaunen entspricht das überraschend der Wirklichkeit, was er für gehaltlose Gebilde seiner Phantasie halten zu müssen glaubte. (Zschokke's Selbstschau Th. I. S. 273 ff.) Nur der Gedanke vermag ihn zur Mittheilung zu bewegen, daß durch solche Thatsachen die Erfahrungsseelenlehre bereichert wird, worin ihn die Wahrnehmung gleicher Begabung bei Anderen noch mehr bestärkt.

Aus eigener Erfahrung wissen wir, daß nicht selten unser Urtheil, welches wir bei dem ersten Zusammentreffen mit uns bisher fremden Personen fällen, in der Regel richtiger ist, als dasjenige nach langer Bekanntschaft mit denselben, wo Gewöhnung und Getheiltheit der Achtsamkeit den ersten Eindruck verwischen und der seelische Instinkt, der innere Sinn, der uns zu dem Unbekannten hintrieb oder abstieß, nicht mehr ungeschwächt wirkt. So sehr auch unser Leben mehr und mehr an Poesie verlieren mag, Sympathie und Antipathie behalten ihre poetische Kraft und zwar deßhalb, weil sie im Menschengeiste tief begründet sind, weil sie als die unmittelbarsten Folgen aus der Thätigkeit des inneren Sinnes ungesucht hervorgehen.

Den Bergbewohnern, wie überhaupt den Naturvölkern ist dieser Sinn, als durch die Uebercultur unentweihtes Geschenk der Natur, besonders eigen, besonders aber ist er Erbtheil des weiblichen Geschlechts. Im Besitze dieses inneren Sinnes beschämen sie nicht selten die geistvollsten Männer, die schärfsten Denker mit ihrem Urtheil, und treffen in den schwierigsten Verhältnissen das Rechte und Schickliche so schnell und sicher, daß ihnen diese Auszeichnung vor dem männlichen Geschlecht schon zugestanden werden muß. Ihre elastischere psychische Beschaffenheit ist auch ganz geeignet dazu; denn nicht selten steigert sich auch ihre beweglichere Seele zu so hohem Grade, daß sie, wenn auch dieser Zustand ein krankhafter genannt werden muß, doch eine Kraft beurkundet, die den Schranken des Raums und der Zeit nicht mehr unterworfen scheint (Somnambule; Zschokke's „Verklärungen"). Hierher gehört auch in gewisser Beziehung die Rhabdomantin, Caroline Beutler (Zschokke's Selbstschau Th. I. S. 228 ff.)

Eigenthümlichkeit des inneren Sinnes ist es, die Sachlage klar, schnell und sicher aufzufassen, so daß das Urtheil, wenn auch oft ganz unbewußt, dem entsprechend, durch Richtigkeit und Bestimmtheit an's Wunderbare streift. Der innere Sinn erscheint deßhalb in sittlicher Beziehung als göttlicher Naturtrieb, als Gewissen, in soweit sich das Urtheil vom äußeren Gebot nicht bestimmen läßt. Er zeigt sich als moralischer Sinn, als Grundlage der sittlichen Bildung und Maaßstab alles Sittlichen und erscheint als Gesammturtheil einer Gemeinschaft als öffentliche Meinung, als Gottesstimme, wenn nämlich dieselbe sich von Außendingen nicht trüben, sich nicht bestechen läßt. —

Der innere Sinn spricht nur da wahr — gleich viel ob im Besitz des Individuums oder der Gesammtheit, — wo man seinen Regungen lauscht, nicht aber ihn zwingt, ihn knechtet. Dies ist seine eigenste Natur; denn fort und fort erklärt sich derselbe gegen Aufgedrungenes, sei es durch Alter auch noch so ehrwürdig, durch weltliche Macht noch so sehr gehalten; er ist daher auch zugleich der „gesunde Sinn" und als solcher steht er an der Grenze des practischen Verstandes. Er urtheilt unbefangen und empfängt den Totaleindruck frisch und ungeschwächt. Verderblich aber wirkt er nur, wenn der eigene Wahn ihn trübt, das Vorurtheil der Menge ihn unterdrückt, und die Verüber der grausamsten Thaten des Wahns, die Urheber der liebelosesten Urtheile der Verblendung stützen sich umsonst auf den innern Sinn, auf die „innere Stimme", um ihre Thaten zu rechtfertigen oder zu beschönigen.

Mch.

Sinne. Die neue Psychologie betrachtet als ersten Grundprozeß der psychischen Entwickelung, daß die Seele, unmittelbar in Folge äußerer Eindrücke, sinnliche Empfindungen oder Wahrnehmungen bildet. Auch mit dieser Erklärung tritt sie in Opposition zur bisherigen Psychologie, nach welcher die äußeren Eindrücke zunächst durch die leiblichen Organe (Sinnorgane) aufgenommen und von diesen nur durch die wunderbar verzweigten Nerven der Seele zugeführt werden; und sie muß sich dieser Auffassung entgegenstellen, da ja unser Selbstbewußtsein, welches sie als die einzige Grundlage der psychologischen Erkenntniß ansieht, von einer solchen Vermittelung uns nichts sagt, einen ursächlichen Zusammenhang zwischen der Erregung jener Organe und der Bildung der sinnlichen Empfindungen nicht kennt, sondern nur weiß, daß jene Erregung und diese Bildung zu gleicher Zeit geschehen. Es lag freilich immer sehr nahe, einen Causalnexus anzunehmen, theils weil Dasjenige, was zu gleicher Zeit geschieht, in tausend Fällen ja doch wie Ursache und Wirkung sich verhält, theils weil mit dieser Annahme die Ungleichartigkeit der Außendinge und des in der Seele Gegebenen einigermaßen aufgehoben wird. Allein in ersterer Beziehung ist in jedem Falle die größte Vorsicht nöthig, und was das Letztere anlangt, so ist doch klar, daß durch Annahme eines ursächlichen Zusammenhanges nicht einmal etwas gewonnen wird. Denn vermögen wir etwa einzusehn, wie durch die Erregung der Nerven des Auges oder Ohres eine Empfindung oder Wahrnehmung der Seele, wie durch etwas Materielles als Vermittler etwas Immaterielles werden könne? Wir bleiben also bei dem an die Spitze gestellten Satze stehen, obwohl diese Aussage unsers Selbstbewußtseins ebenfalls etwas Unbegreifliches ist, und überlassen es einem andern Artikel (vgl. Seele), das allgemeine Verhältniß zwischen Leiblichem und Seelischem genauer zu bezeichnen.

Zu jener Bildung sinnlicher Empfindungen und

Wahrnehmungen gehört nun aber offenbar zweierlei, 1) ein Aeußeres, welches die Seele aufnimmt und ihrem Wesen verähnlicht, und 2) innere Kräfte, durch welche die Aufnahme und Aneignung erfolgt. Wie nun aber jenes Aeußere ein unendlich Mannigfaltiges ist, so müssen auch diese inneren Kräfte sehr mannigfach sein, und sie bilden mehrere eigenthümliche Systeme, die wir sinnliche Vermögen, oder auch, da sie von etwas Anderem nicht mehr abgeleitet werden können, Urvermögen nennen. Hiernach könnte nun die Erzeugung sinnlicher Empfindungen und Wahrnehmungen immer ein sehr einfacher Prozeß zu sein scheinen, da ja dazu eben nichts weiter erfordert zu werden scheint, als ein ungestörtes Zusammenwirken der äußeren Elemente und der innern Kräfte, der Urvermögen; allein bei der mehr entwickelten Seele ist die Sache doch anders: bei dieser ist die sinnliche Empfindung zwar wohl qualitativ etwas sehr Elementarisches und Einfaches, aber quantitativ ist sie etwas überaus Vielfaches, Zusammengesetztes. Wenn du einen hellrothen Gegenstand siehst, so ist das qualitativ allerdings eine sehr einfache sinnliche Wahrnehmung; aber du hast dieselbe vielleicht schon hunderttausendmal gemacht, und keine dieser Wahrnehmungen ist für deine Seele vergeblich gewesen, vielmehr sind alle derselben als Spuren (s. d. Art.) geblieben. Es ist nicht wahrscheinlich, ja es ist unmöglich, daß diese zahlreichen Spuren für spätere psychische Acte sollten unwirksam geblieben sein. Vielleicht sind sie oft längere Zeit unbewußt; aber bei jedem neuen Wahrnehmen eines hellrothen Gegenstandes werden die in der Seele schon angesammelten gleichartigen Spuren zu dieser neuen Wahrnehmung hinzugeweckt und diese schließt sich verstärkend an sie an, nach dem auch im Leben der Seele waltenden Gesetze, daß Gleichartiges von Gleichartigem angezogen wird. Allerdings sind wir nicht im Stande, dieser Zusammengesetztheit unmittelbar uns bewußt zu werden, weil die Bestandtheile der sinnlichen Wahrnehmung, die neu gebildete Empfindung und die zahlreichen hinzugeweckten Spuren einander eben vollkommen gleichartig, also sofort auf das Innigste verschmolzen sind. Aber mittelbar können wir die bezeichnete Zusammengesetztheit gar wohl uns bewußt machen; wir dürfen nur Erfahrungen zergliedern. Hat Jemand z. B. eine langgedehnte Gebirgskette zum ersten Male erblickt, so würde er, wenn er sogleich wieder in entgegengesetzter Richtung von derselben sich entfernte, nur ein sehr allgemeines, skizzenartiges Bild in seiner Seele mit hinwegnehmen; nun aber schlägt er vielleicht in dieser Gegend seinen Wohnsitz auf, erblickt also die Gebirgskette alle Tage wieder; was wird geschehen? Das Bild derselben wird immer fester, bestimmter, bis in kleine Details seiner Seele sich einprägen. Wie kommt das? Weil bei jeder neuen Betrachtung des Gebirgs der davon in der Seele neu gebildeten Empfindung die Summe der von früheren Wahrnehmungen zurückgebliebenen Spuren entgegenkommt und durch jene sich verstärkt. So nun in tausend Fällen; so bei der ganzen psychischen Entwickelung des Kindes. Allein dieses Verstärkt-werden geht eben auf vielleicht schon vielfach zusammengesetzte psychische Gebilde, nicht etwa auf die unmittelbar den sinnlichen Eindrücken gegenüberstehenden und diese aufnehmenden Vermögen. Wären diese z. B. bei dem Säuglinge schwächer, als bei dem Erwachsenen, so könnten sie auch niemals stärker werden. „Denn da sich die Kinder unter denselben Umgebungen entwickeln, wie der ungebildete Mensch, denselben Reizungen unterliegen, so müßten bei schwächeren Vermögen die Reize, welche auf die stärkeren Vermögen der erwachsenen Menschen als gerade angemessene wirken, auf sie fortwährend als Ueberreize wirken, und somit, wie bei jeder Ueberreizung, nach augenblicklicher Ueberspannung, Schwächung oder Vernichtung für sie eintreten. Indem sich dies nun in jener ersten Zeit fortwährend wiederholte, müßte die Sinnenkraft bald gänzlich ertödtet werden." (Beneke).

Also die allgemeine Sinnenkraft ist bei dem Neugeborenen ebenso stark, wie bei dem Vater, der mit stiller Wonne die ersten Bewegungen seines innern Lebens beobachtet. Bedenken wir nur: dem dunkeln Mutterschooße entnommen wird es, wie sorgsam man es auch gegen zu starke Eindrücke verwahrt, von der Fülle des neuen Lichtes getroffen, und sein Ohr vom Leben der Welt, in die es eingetreten ist, umrauscht. Und doch nach acht Tagen hört es schon: es erschrickt bei einem plötzlichen Geräusch; es sieht schon: denn sein Auge folgt dem Schimmer des Lichts. Schon haben sich psychische Gebilde zu begründen angefangen, und diese sind es, welche nun mit jedem neuen Eindrucke sich verstärken. Anfangs sind sie schwach, vereinzelt; der Gesichtssinn z. B. unterscheidet Nähe und Ferne noch nicht, und vielleicht ist es ihm, wie dem Blindgeborenen, welchen Cheselden operirte, als ob alle äußeren Gegenstände das Auge unmittelbar berührten, wie uns selbst nach einem plötzlichen Erwachen, wo uns, wenigstens einen Augenblick, grade so ist, als ob die Gegenstände von uns zurücktreten, was doch beweis't, daß sie beim ersten Eindrucke, wo zu der neuen Wahrnehmung die Spuren der früheren von denselben Gegenständen gebildeten Wahrnehmungen noch nicht hinzugeweckt worden sind, uns nah zu stehen scheinen. Aber jeder Tag bringt Verstärkungen, und in größerer Menge, als wir vielleicht glauben.

So ist aber ja doch das Kind im Grunde dem Thiere gleich, ja viel schwächer als das Hühnchen, das, kaum dem Ei entschlüpft, laufen und auf dem Boden Körnchen suchen kann? Aber warum wird das ausgewachsene Huhn wesentlich noch auf derselben Stufe gefunden? Der Grund der viel reicheren Entwickelung des Menschen liegt in der ungleich größeren Kräftigkeit seiner Urvermögen (s. d. Art.), oder mit andern Worten: seiner Sinnenkräfte. Daneben darf man aber freilich noch auf etwas Anderes verweisen, was auf einen wesentlichen Unterschied auch des Säuglings vom Thiere hindeutet und dessen Erklärung wir dem Scharfsinne des Psychologen überlassen. Wir danken diese Beobachtung der Mad. Necker de Saussure. „Dem Kinde ist in den ersten sechs Wochen seines Lebens die Welt immer etwas ganz Fremdes, in welchem noch nichts Bestimmtes für dasselbe existirt. Es weiß nicht, daß die Gegenstände, die es sucht, dieselben sind, die es berührt, und welche Empfindung diese Gegenstände ihm auch verursachen mögen, es thut doch nichts, weder um sie zu erreichen, noch um sie zu vermeiden. Und dennoch erregt schon in dieser Zeit das menschliche Antlitz sein Interesse; wenn auch nichts Materielles seine Blicke fesselt, wirkt schon die Sym-

pathie in ihm; ein freundlicher Blick, ein liebreicher Ton bringen ein Lächeln auf seine Lippe; zarte Empfindungen beseelen offenbar dieses kleine Wesen; und wir, die wir den Ausdruck derselben verstehn, finden diesen voller Entzücken an ihm wieder. Wer hat denn aber einem solchen Kinde gesagt, daß ein bestimmter Zug des Gesichts Rührung anzeigt? Wie sollte ein Kind, dem seine eigene Physiognomie noch unbekannt ist, die eines Andern nachahmen können, wenn nicht eine entsprechende Affection seinen Zügen denselben Charakter aufdrückte; hierbei ist nichts von den Sinnen abhängig. Die Person an seiner Wiege ist nicht immer die, welche ihm Nahrung giebt, vielleicht hat man es gar gestört und unangenehme Operationen mit ihm vorgenommen. Das macht nichts; genug, sie hat ihm zugelächelt, es fühlt, daß es geliebt wird und liebt wieder. Es scheint, als ob die junge Seele eine andere ahnete, und zu dieser sagte: Ich kenne dich!" —

Doch wir lenken zur Hauptsache zurück. Jede sinnliche Empfindung, durch die Verbindung eines Urvermögens und eines von Außen gekommenen Reizes gewirkt, erhält sich, wie bemerkt, als Spur; dasselbe Urvermögen ist also für neue Reize nicht mehr frei, und neue sinnliche Empfindungen können daher nur entstehen, indem den neuen Reizen (Eindrücken) neue Urvermögen entgegenkommen. Zu jeder neuen sinnlichen Empfindung oder Wahrnehmung gehört ein neues Urvermögen. Und so müssen wir zur Erklärung unsers Seelenlebens ebenso viele Urvermögen voraussetzen, als im Gange unserer psychischen Entwickelung sinnliche Empfindungen gebildet worden sind, also unzählige. Aber alle diese Urvermögen sind nicht nur in der Seele im Allgemeinen, sondern in der Gesammtkraft jedes Sinnes eng mit einander verbunden. Und doch müssen die Urvermögen auch wieder in gewisser Beziehung als gesondert angesehen werden, da sie ja, indem sie mit den von ihnen aufgenommenen Reizen sich verbinden, in besondere Empfindungen und Wahrnehmungen eingehn, und in besondern Spuren in der Seele sich erhalten.

Je öfter nun aber dieselbe Wahrnehmung gebildet worden ist, eine je größere Summe gleichartiger Spuren von einer Sache in der Seele sich angesammelt hat; desto fähiger ist die Seele, denselben Gegenstand, wenn er sich wieder darbietet, klar und bestimmt aufzufassen. Indeß giebt es hinsichtlich der Auffassungskraft eine Menge von Modificationen. Derselbe Gegenstand wird von verschiedenen Menschen sehr verschieden aufgefaßt. Der Pharmaceut hat ein scharfes Auge für die ihm wichtigen Blumen und Kräuter, während sie für den Nichtkenner Blumen und Kräuter sind wie alle andern; der Musiker hört im Vorüberrauschen der Tonmassen einer Ouverture auch einen leisen Mißton, der das Ohr des Unkundigen nicht im Mindesten verletzt. Woher diese Verschiedenheit? Jedermann antwortet: weil der Pharmaceut die ihm wichtigen Blumen und Kräuter vielleicht tausendmal sich vor das Auge geführt, weil der Musiker durch das öftere Hören jener Musik mit derselben völlig vertraut ist. Also, eben mit Worten der neuen Psychologie, eine größere Ansammlung gleichartiger Spuren bei beiden! Sodann: derselbe Mensch hat für gewisse Gegenstände eine sehr scharfe Auffassungskraft, für andere so gut wie keine. Der rechte Weinkenner wird zehn verschiedene Weinsorten leicht von einander unterscheiden; aber sein Geschmacksinn ist vielleicht nicht im Stande, unter verschiedenen Sorten des bairischen Biers das ächte zu finden; die Erklärung liegt in dem Gesagten. Ja, es ist gar nicht selten, daß innerhalb derselben Collectivanschauung eine Verschiedenheit Statt findet. Mehre Menschen z. B. haben einen festlichen Aufzug gesehen, von demselben Standpuncte, gleich lange Zeit, alle bemüht, ein Totalbild desselben aufzufassen. Man lasse sich dann denselben schildern, und man wird finden, wie verschieden die Auffassung ist. Dem Einen ist vielleicht eine einzelne Persönlichkeit noch am klarsten vor Augen, einem Andern stellen sich noch die bunten Fahnen und Uniformen besonders lebhaft dar, ein Dritter weiß vielleicht die Haltung der Theilnehmer noch leicht wieder darzustellen. Und so auch bei weniger complizirten Anschauungen. Der Grund ist: weil bei dem Einen von diesen, bei dem Andern von jenen elementarischen Auffassungen mehr Spuren angesammelt worden sind (z. B. durch das öftere Hinschauen auf die einzelne Persönlichkeit, die bunten Fahnen ꝛc.). So läßt sich nun auch erklären, wie dieselbe sinnliche Auffaffung bei demselben Menschen zu verschiedenen Zeiten mit verschiedener Stärke und Klarheit gebildet wird. Wenn Jemand recht eifrig damit beschäftigt ist, eine mathematische Aufgabe zu lösen, hört er vielleicht nichts von dem, was um ihn her gesprochen wird. Wenn ein Astronom in heller Winternacht den Himmel beobachtet, empfindet er wohl von der Kälte wenig, die einen weniger Angespannten heftig afsiziren würde. Manche von fixen Ideen Beherrschte werden nicht aus dieser Abgezogenheit herausgebracht, wenn man die empfindlichsten Theile ihres Leibes mit Nadeln sticht oder mit glühenden Eisen berührt, wenn man dicht an ihrem Ohre ein Pistol abfeuert. Und doch sind die Sinne dieser Leute, als solche, in dem normalen Zustande. Woher also jene Unempfindlichkeit? Offenbar ist der äußere Reiz an sich derselbe; aber es kommt ihm kein auffassendes sinnliches Vermögen entgegen, und nur so könnte eine Empfindung entstehn. Und selbst da, wo ein auffassendes sinnliches Vermögen dem Reize entgegenkommt, ist diese Empfindung doch zunächst nur eine einfache, elementarische, wie diejenigen sind, welche die Kinder in den ersten Momenten des Lebens bilden; eine solche aber ist, verglichen mit denen der ausgebildeten Seele, ausnehmend schwach für das Bewußtsein und in ihrer Fortwirkung, folglich so gut wie keine. Weitere Bemerkungen s. unter d. Art. Auffassen, Aufmerken, Bewußtsein.

Aus dem Gesagten erklärt sich nun auch so ziemlich, daß, je öfter die Gesammtkraft eines Sinnes erregt wird, um so mehr auch die Fähigkeit zunimmt, größere Reizquanta aufzunehmen, ohne daß Ueberdruß oder Schmerz zu empfinden wäre, wie das Bedürfniß größerer Reizquanta, wenn derselbe Grad von Erregung bewirkt werden soll. Denn daß eine gewisse Empfindung vollständig ausgebildet werde, dazu gehört, daß nicht nur ein noch freies (unerfülltes) sinnliches Urvermögen, sondern auch die hinzufließenden Spuren

von früheren gleichartigen Empfindungen mit Reiz erfüllt werden, weil diese, durch das Entschwinden eines Theils der in ihnen aufgenommenen Reize unbewußte Spuren geworden, nur dadurch wieder bewußt werden können, daß ihnen für die entschwundenen Reize ein Ersatz gegeben wird. Die neu aufgenommenen Reize müssen sich also über alle die Spuren verbreiten, welche ihnen aus dem Innern der Seele entgegen kommen und in die neue Empfindung mit eingehn. Je größer also die Anzahl dieser Spuren, desto größer muß auch das Reizquantum sein zu ihrer Erfüllung, und desto größer kann es sein, ohne als Uebermaß empfunden zu werden. Man denke sich einen Botaniker, der tagelang mit der Trocknung, Bestimmung und Einordnung gesammelter Pflanzen sich beschäftigt, ohne je Ueberdruß zu empfinden; einen Archäologen, der mit dauernder Theilnahme alle Säle des Antikenkabinets in Dresden durchwandert; oder auch einen Knaben, der, nachdem er Freude am Pianofortespiel gefunden, wohl eine ganze Stunde vergnügt dasselbe Stückchen auf seinem Instrumente immer wieder produziren kann, während ihn die diesem Alter eigene Beweglichkeit bei einer andern Beschäftigung vielleicht nur wenige Minuten aushalten ließe. —

Wenden wir uns nun zur Eintheilung der sinnlichen Empfindungen, so macht man gewöhnlich einen Unterschied zwischen Organempfindungen und Vitalempfindungen. Jene entstehen nur für besondere Gattungen sinnlicher Vermögen, deren leibliche Repräsentanten (Auge, Ohr ꝛc.) Organe (d. h. Werkzeuge) genannt werden; diese dagegen (von Kälte und Wärme und andern Einwirkungen der Luft ꝛc. ausgehend) sind für alle der Außenwelt zugewandten Vermögen, nur in mancherlei Abstufung, dieselben. Die Empfindungen der innern leiblichen Systeme (Organe), wie die Empfindungen beim Bewegen und Ruhen der Muskeln sind von dieser zweiten Classe nicht wesentlich verschieden, namentlich ist das für Erzeugung dieser Empfindungen Statt findende Grundverhältniß so ziemlich das gleiche, da ja die Reize, welche diese Empfindungen veranlassen, obgleich im Körper gegeben, den empfindenden Vermögen doch äußerlich sind; nur sind dieselben hinsichtlich der Ausdehnung beschränkter.

Alle die Empfindungen erscheinen aber in einer stetig ununterbrochenen Abstufung, wenn man sie nach der Kräftigkeit der dabei mitwirkenden Urvermögen mit einander vergleicht. Die Psychologie zieht hierbei folgende Momente in Betracht. Je kräftiger die Urvermögen eines Sinnes, desto schwerer werden 1) Ueberreizungen für ihn entstehn; desto bestimmter und fester werden 2) die Reize aufgenommen werden und angeeignet; desto unvermischter und selbstständiger werden 3) verschiedenartige Empfindungen nach und neben einander gebildet; desto vollkommenere und zahlreichere Spuren werden 4) angesammelt und desto schneller also auch die anfangs nur schwach im Bewußtsein sich ankündigenden Empfindungen zu klar bewußten erhoben; desto vollkommener werden 5) auch die rein innern Reproductionen sein können; desto gleichmäßiger werden 6) seine Empfindungen bei verschiedenen Menschen sein und desto weniger (etwa durch Krankheiten) sich umstimmen lassen. Sind nun also die sinnlichen Empfindungen nach der größern oder geringern Kräftigkeit der Urvermögen abgestuft, so muß auch hinsichtlich aller dieser Momente diese Abstufung verfolgt werden können, und das Folgende wird dies darthun.

Da ist unzweifelhaft der Gesichtssinn in allen diesen Beziehungen der vollkommenste. Wie unermeßlich auch der Kreis ist, aus welchem Eindrücke ihm zuströmen, welche Fülle von Licht auch in der Welt umher ihm entgegenleuchtet, wie mannigfaltig auch die Gegenstände sind, auf welche er sich hinlenkt; so wird er doch immer ausnahmsweise überreizt und überwältigt, immer wieder faßt er auch sehr ferne und sehr kleine Gegenstände klar und bestimmt auf, ordnet das Aufgefaßte fogleich und hält es wunderbar fest, um in weitern Entwickelungen der Seele es zu Vorstellungen, Urtheilen ꝛc. umbilden zu lassen. Wenn von Einzelnen die äußerste Gränze des Sehens bei einem mäßig beleuchteten Gegenstande auf etwa **5000** Durchmesser desselben geschätzt wird, so liegt doch nach Andern für ein scharfes Auge diese Gränze noch viel weiter: nach v. Baer's Beobachtungen wurde ein Menschenhaar, dessen Durchmesser er auf $\frac{1}{50}$ Linie schätzte, auf einem weißen Papiere liegend, von einem scharfen Auge noch bei 28 Fuß Entfernung erkannt, dieser Abstand ist aber **20,600** mal größer als der Durchmesser des Gegenstandes. Aus unermeßlichen Entfernungen jedoch wirkt das Licht zu uns hernieder. — Die bestimmte und reine Auffassung des Gesichtssinnes ist es nun aber, welche den Wahrnehmungen desselben und den daraus sich entwickelnden Vorstellungen eine so große Klarheit verleiht, und es rechtfertigt, wenn wir schon instinctartig, dann aber auch mit Bewußtsein und Absichtlichkeit alle übrigen Vorstellunegn auf die ihnen parallelen Gesichtsanschauungen zurückführen. Vgl. Vorstellung, Verstand.

Dem Gesichtssinne zunächst steht, zwar nicht gerade hinsichtlich der Kräftigkeit (denn diese läßt sich hier schwer bestimmen), aber hinsichtlich des Inhaltes der Tastsinn. Beiden nämlich ist ja die Auffassung der räumlichen Ausdehnung gemein. Organe des Tastsinnes sind bekanntlich die Fingerspitzen, und es ist an denselben das Vermögen, die äußeren Gegenstände zu empfinden und zu unterscheiden, in einem solchen Grade ausgebildet, daß der Mensch oft, wenn auch nicht vollkommen, das Sehen sich ersetzt, immer berichtiget und genauer bestimmt. Diese Steigerung des allgemeinen Gefühls ist nun zugleich ein ausschließlicher Vorzug des Menschen; bei den meisten andern Säugthieren z. B. ist ja der Fuß mit Haaren bedeckt, oder er endet in Klauen oder ist gar von hartem Horn umschlossen, und zur Berichtigung des Gesichtssinnes haben sie nur den vollkommener entwickelten Geruchssinn, wie z. B manche Thiere das Wasser aus sehr weiter Ferne wittern, während es für das menschliche Geruchsorgan als indifferent erscheint. — Daß wir über die Kräftigkeit des Tastsinns gewöhnlich in Ungewißheit sind, dies liegt offenbar daran, daß seine Auffassungen meist mit denen des Gesichtssinnes zusammenfallen und also von demselben nicht unterschieden werden; auch wird ja der Tastsinn hinter dem unstreitig kräftigeren Gesichtssinne zurückgesetzt und nicht so ausgebildet, wie er wohl könnte. Daß er einer weit größeren und schärferen Ausbildung fähig ist, beweisen

Blindgeborene, bei denen die Empfindungen des Tastsinns und die damit sich verbindenden Muskelempfindungen so klar und bestimmt sind, daß sie selbst Gegenstand wissenschaftlicher Betrachtung werden könnten; daß diese größere Kräftigkeit aber nicht angeboren ist, wie man zuweilen geglaubt hat, folgt daraus, daß Menschen, welche erst später erblindet sind, ja selbst Nicht-Blinde, die viel im Dunkeln zu verkehren haben (wie Bergleute), nicht selten einen höheren Tastsinn entwickeln und, wenn ihnen die Sehkraft wieder gegeben wird, folglich auch die Uebung des Tastsinns nicht mehr so nothwendig ist, sich wieder verloren gehen lassen. — Wie nahe übrigens Gesichtssinn und Tastsinn stehn, lehrt uns die Beobachtung der Kinder. Man darf vielleicht sagen: durch den Tastsinn erwache der ihm so verwandte Gesichtssinn, „welcher gleichsam nur ein Tasten in der Ferne ist" — (Heinroth). Und vielfach sehen wir nun, wie das Kind, was es sieht, auch betastet. „Was das Getast als fest oder flüssig wahrnahm, dem giebt das Auge die Form; und was das Auge blos als Bild wahrnahm, dem giebt das Getast Beharrlichkeit, Festigkeit, Dichtigkeit, kurz: äußeres Bestehn. Durch den vereinigten Sinn des Gesichts und Getasts erhält das Kind noch bewußtlos die erste Vorstellung, und ein neuer großer Schritt im Gebiete des Seelenlebens ist geschehn." Indeß darf hier nicht übergangen werden, daß die von H. behauptete Abhängigkeit des Gesichtssinnes vom Tastsinne von Andern sehr bestimmt geläugnet wird. So macht Frau Necker de Saussure darauf aufmerksam, wie wohl fünf Monate verlaufen, ehe das Kind nur auf den Gedanken kommt, von seinen Händen irgend einen Gebrauch zu machen; die Bestimmung derselben sei ihm lange Zeit unbekannt, und es betrachte mit Interesse Sachen und Personen viel früher; kurz, der Tastsinn, der dem Anscheine nach weit eher als die andern Sinne sich entwickeln sollte, gehorche erst spät den Anweisungen des Willens; er müsse in gewisser Hinsicht vom Gesichtssinne die erste Anregung erhalten, fördere aber dann freilich seinerseits wieder die weitere Ausbildung desselben. Wie geht dies nun zu? Das Kind drückt sein Vergnügen über die ihm auffälligeren, besonders über glänzende Gegenstände durch rasche Bewegung der Hände, durch Zappeln aus; oft geschieht es nun, daß seine Hand den Gegenstand seiner Aufmerksamkeit und Freude berührt. Dadurch aber wird in ihm eine neue, unerwartete Empfindung erregt; es wundert sich, daß Etwas seine Bewegungen aufhält; bei öfterer Wiederholung dieses Experiments kommt es allmählig zu dem instinctartigen Schlusse, daß diese Ursache auch immer dieselbe Folge haben wird. Dann streckt es absichtlich sein Händchen aus, freilich oft unsicher und ohne sein Ziel zu erreichen; allmählig wirkt es geschickter und sicherer. „Ich glaube jedoch, fügt Frau Necker hinzu (und dies bildet in gewisser Beziehung einen Uebergang zu Heinroths Ansicht), daß das Kind, noch ehe es sich der Hand bedient, schon eine Idee davon bekommen habe, daß derselbe Gegenstand zu gleicher Zeit gesehen und berührt werden kann, und die Brust, die es nährte, kann ihm schon diese Vorstellung gegeben haben. Was mich dies vermuthen läßt, ist der Umstand, daß das Kind schon 3—4 Wochen früher, als es die Hand auszustrecken anfängt, den Mund nach den Gegenständen hinbewegt, die es berühren will. Die Gewohnheit ferner, Alles, was es ergreift, nach dem Munde zu bringen, möchte ebenfalls wohl beweisen, daß beim Kinde die Lippen und das Zahnfleisch die am frühesten geübten und empfindlichsten Organe des Tastsinnes sind."

Ueber den Gehörsinn zu sprechen, würde hier nach dem, was oben in einem besondern Artikel von demselben gesagt worden ist, überflüssig sein.

Bei den übrigen Sinnen ist die Kräftigkeit ungleich geringer, am geringsten wohl beim Geruchssinne. Hieraus erklärt sich, daß wir gerade durch letzteren am stärksten affizirt (überreizt) werden können. Der Geruch von Salmiakgeist hat Scheintodte belebt; der Geruch von Moschus, Anbra, Fledermäusen Krämpfe und Ohnmachten bewirkt. Dagegen haben Magnetiseurs bei Hellsehenden einen ungewöhnlich gesteigerten Geruch, z. B. in Bezug auf nahe Todtenäcker bemerkt; eine Frau bemerkte vor Ausbruch eines Gewitters einen deutlichen Schwefelgeruch in der Luft; ein Mädchen, von welchem Michael Wagner in seinen Beiträgen zur philosophischen Anthropologie erzählt, hatte einen so scharfen Geruch, daß es seinem Vater, der ein Jäger war, wie ein Spürhund, den Versteck des Windes anzeigen konnte. Daß die Wilden im Allgemeinen einen stärkern und feinern Geruch haben, als etwa civilisirte Europäer, ist bekannt. Seltsam ist, was Goethe von dem edlen Florentiner Philipp Neri, dem Stifter der Congregation des Oratoriums erzählt: derselbe entdeckte die leidenschaftliche Bewegung eines ihm sich nähernden Menschen, wie sehr dieser sie auch zu verbergen suchte, durch den Geruch! Vgl. v. Schubert, die Geschichte der Seele (2. Aufl.) S. 199 f.

In naher Verbindung mit dem Geruchssinne steht der des Geschmacks. Was wir nicht riechen können, das verträgt in den meisten Fällen auch unser Geschmack nicht. Ein halbfaules Ei mögen wir weder riechen noch schmecken. Der Bengale und Siamese freilich kann Beides. In merkwürdiger Weise ergänzt der Geschmackssinn den Gesichtssinn. Man will z. B. beobachtet haben, daß der Weintrinker im Finstern weniger als sonst fähig sei, verschiedene Weinarten durch den Geschmack zu unterscheiden. Außerdem ist bemerkenswerth, daß der Geschmackssinn ganz besonders individueller und subjectiver Ausbildung fähig ist; daher die unendliche Mannigfaltigkeit der Speisen nach verschiedenen Landschaften und Himmelsstrichen; daher in einem kleinen Kreise von Menschen so verschiedene Gelüste und Bedürfnisse; überall Bestätigung des Wortes: de gustibus non est disputandum.

Obwohl nun die zuletzt charakterisirten Sinne von weit geringerer Kräftigkeit, als der Gesichts- und Gehörsinn, erscheinen, obwohl man nur bei diesen von eigentlichen Wahrnehmungen reden kann, während jenen nur Empfindungen scheinen beigelegt werden zu dürfen, obwohl nur die Gebilde der letztern zu geistigen (s. d. Art. Geist, Geistigkeit) sich verarbeiten lassen; so findet doch immer zwischen jenen und diesen nur ein Gradunterschied Statt, da beider Empfindungen ja auf ganz gleiche Weise durch das Zusammenwirken von Vermögen und Reizen entstehen und auch bei den edleren Sinnen Ueberreizungen, Umstimmungen, Entschwinden des Aufgenommenen vielfach eintreten können.

An die niederen Organsinne schließen sich nun aber

wieder, wenn wir auf ihre formelle Eigenthümlichkeit sehn, die Vitalsinne sehr eng an, ja es findet vielleicht zwischen diesen beiden eine größere Verwandtschaft Statt, als zwischen den höheren und niederen Organsinnen. So stehen mit dem Geschmackssinne vornehmlich die Vitalsysteme in naher Verbindung, welche das Geschäft der Verdauung und Aneignung aufgenommener Nahrungsmittel besorgen; an den Geruchsinn schließen sich wieder die Vitalsysteme an, welche das Geschäft des Einathmens haben; mit dem Tastsinne hängt der allgemeine Gefühlssinn zusammen. Was nun diesen speziell anlangt, durch welchen für uns Wärme und Kälte, Weiche und Härte, Leichtigkeit und Schwere ꝛc. zur Empfindung kommt; so könnte man geneigt sein, eben diese Empfindungen blos als den noch unentschiedenen Anfang oder Endpunct anzusehen, von welchem die höheren Sinnenrichtungen ausgingen und in den sie zusammenflössen. „Denn bei den unvollkommneren Thieren vertritt öfters die Außenfläche der Haut die Stelle des Gesichts, so wie der andern Sinnorgane, und die ersten Anfänge des Auges im Thierreiche erscheinen als eine verdünntere Stelle der Haut, an welcher der Nerve nur noch etwas deutlicher und näher nach außen tritt, als an der übrigen Außenfläche. Wenn wir, selbst noch am Menschen, an der innern Haut des Mundes und am Zahnfleisch, nach Zerstörung oder beim Mangel der Zunge, die Fähigkeit zum Schmecken bemerken, so scheint hier ein Uebergang aus dem Fühlen in's Schmecken angedeutet, und dieser Uebergang hat sich in einigen Fällen, in denen eine Uebertragung des Wahrnehmungsvermögens der obern Sinne auf die Gegend der Herzgrube statt zu finden schien, noch deutlicher gezeigt." v. Schubert. Zugleich hat man nun aber spezifische Verschiedenheiten aufgesucht und bemerkt: es sei z. B. das Gefühl, welches wir an der Fußsohle haben, ein ganz anderes, als das, welches am Augenliede empfunden wird, wenn ein fremder Körper es berührt; die Gegend der Herzgrube sei ganz besonders zum Fühlen der Wärme und Kälte disponirt ꝛc. Man hat daher sogar acht verschiedene Wahrnehmungsarten des Gefühls annehmen zu dürfen geglaubt, dürfte aber hierbei der Lust zu spalten allzusehr nachgegeben haben. —

Betrachten wir nun noch in der Kürze die Gesammtentwickelung der menschlichen Sinne, so zeigt sich, daß beim Kinde in der ersten Zeit die Vitalsinne vorherrschen: es vegetirt, schläft, sein Leben ist ein Dämmerleben. Darauf beginnt die Herrschaft der niedern Sinne, bis endlich die höhern das Uebergewicht erlangen. Diese Umstimmung erscheint nun allerdings auf den ersten Blick als räthselhaft. Die Außenwelt ändert sich nicht, auch eine Aenderung der Grundkräfte anzunehmen ist unmöglich. Das Räthsel läßt sich aber dadurch sofort auflösen, daß man auf die den edleren (höheren) Sinnen eigene größere Kräftigkeit hinweist, wodurch sie gleich anfangs im Uebergewichte sein würden, wenn nicht die Vitalsysteme eine bei Weitem größere Anzahl angeborener Vermögen in sich faßten. Dieses Verhältniß tritt schon äußerlich hervor. Während die edleren Sinne auf einen so engen Raum (Auge und Ohr) beschränkt sind, breiten jene Systeme sich über den ganzen äußern und innern Leib aus. So müssen dieselben freilich anfangs, in der Zeit des bloßen Vegetirens, im Uebergewicht sein; da aber von den Entwickelungen der edleren Sinne weit vollkommnere und ungleich zahlreichere Spuren zurückbleiben, so muß die Zahl der angebildeten Vermögen in den Systemen der edleren Sinne der Summe der angeborenen in den Vitalsystemen immer näher, dann allmählig gleichkommen, endlich sie übertreffen, worauf die Wirksamkeit der Vitalsysteme, wenn die Entwickelung normal fortschreitet, nimmer mehr hinter die Thätigkeit der edleren Sinne zurücktreten muß, ohne daß, wie sich von selbst versteht, jene unnatürlich beschränkt werden dürfen. Einigermaßen wird nun freilich das Uebergewicht der edleren Sinne dadurch aufgehalten, daß die niederen von größerer Reizempfänglichkeit (s. d. Art.) sind, (es gilt dies besonders vom Geschmackssinn), und eine sorglose Erziehung kann dieselbe zu einer Verstärkung kommen lassen, daß die höhere Entwickelung sehr lange verzögert, ja vielleicht unmöglich gemacht wird; aber bei normalem Fortschreiten erhält die höhere Sinnenthätigkeit das Uebergewicht sehr bald. Es giebt eine Zeit, wo das Kind Alles gutschmeckend findet, was einigermaßen Gegenstand der Wahl für dasselbe werden kann, und wo sich leicht eine gefährliche Naschhaftigkeit (s. d. Art.) begründet; allein da die niederen Sinne von geringerer Kräftigkeit sind, so bleiben auch von den durch stärkere Reize gebildeten Empfindungen nur solche Spuren zurück, welche, verglichen mit den Spuren der in den Systemen der höheren Sinne gebildeten Empfindungen, durchaus schwächer sind, und so muß ja wohl eine Zeit eintreten, wo das Kind nicht genug sehen und hören kann.

Fehlt einer der beiden höheren Sinne, so scheint freilich auch die ganze Summe der Vorstellungen, die aus dem durch jene gewonnenen Materiale sich entwickeln läßt, scheint überhaupt eine höhere und reichere psychische Entwickelung fehlen zu müssen. Indeß wird durch die übrigen Sinne zum Theil ersetzt, was von dem fehlenden nicht aufgenommen werden kann, und es bilden sich jene zugleich, da sie nun zu einer mannigfaltigeren Thätigkeit veranlaßt sind und also auch in ihren Systemen eine größere Summe von Spuren sich sammelt, zu höherer Klarheit, zu mehr Bestimmtheit und Feinheit aus, wie denn auch die damit in Verbindung stehenden Neigungen zu größerer Stärke anwachsen. Es hat daher nie an Beispielen von Blinden gefehlt, welche zu einer sie selbst und Andere beglückenden geistigen Entwickelung gelangt sind. Berühmt ist in dieser Beziehung Maria Theresia von Paradies. Sie erblindete als Kind von dritthalb Jahren; aber der Lebensmuth blieb ihr und das Verlangen, etwas Außerordentliches unter den Menschen zu leisten. Schon im Alter von fünf Jahren zeichnete sie sich durch Witz und Verstand vor andern Kindern aus. Bei großer Anlage und Neigung zur Musik lernte sie schon in der dritten Klavierstunde ein Stück und gab nach einem Monate ein Concert; bald versuchte sie sich an den Meisterwerken von Sebastian Bach, ließ sich auf Orgel und Fortepiano in den meisten großen Städten Europa's hören und componirte selbst Lieder, Balladen und Opern, die eines großen Beifalls sich erfreuten. Dabei lernte sie Spitzen klöppeln, mit Saunderson's Maschine rechnen; auch Geometrie und Stereometrie, sowie Geographie und Astronomie. Im Tanz, im Kegel- und Kartenspiel war sie Meisterin.

Ihr Gefühl war so fein und bestimmt, daß sie einer Sehenden gleich im Hause herumging, beim Eintritte in ein Zimmer seine Ausdehnung und Gestalt erkannte, die Eigenthümlichkeit einer Gegend leicht bemerkte und über die Schönheiten derselben sicher und richtig urtheilte. Besonders merkwürdig war es, daß sie ordentliche Phantasien des innern Sinnes hatte: Gestalten und Gesichter im Traume und im Wachen zu sehen glaubte! So (nach Wagners Beiträgen zur philos. Anthropologie Bd. 2) von Schubert in s. Geschichte der Seele S. 213 f. Kl.

Socrates, — socratische Lehrform. Wenn die griechische Philosophie besonders dadurch lehrreich ist, daß sie in ihrer historischen Entwickelung wie ein klarer, in sich abgeschlossener Organismus vor uns liegt, so darf unstreitig derjenige Mann, welcher in dieser Entwickelung einen so entscheidenden Wendepunct bezeichnet, indem er zuerst mit vollster Entschiedenheit das Philosophiren mit Ausmessung das im Selbstbewußtsein Gegebenen beginnen läßt, unsere Aufmerksamkeit und Theilnahme auf ganz vorzügliche Weise in Anspruch nehmen. Und da zugleich seine Bedeutung durch die Methode seines Philosophirens, durch die Art, wie er die ihn umgebenden Jünglinge in sich arbeiten lehrte, wie er die Wahrheiten, statt sie fertig zu geben und mehr oder weniger mechanisch aufnehmen zu lassen, selbstthätig von ihnen erzeugen ließ, im höchsten Sinne eine pädagogische gewesen und für alle nachfolgenden Zeiten geblieben ist, so dürfen wir wohl auch in diesem Werke sein Leben und Wirken zum Gegenstande einer Darstellung machen.

Socrates war im J. 468 vor Chr. zu Athen geboren, der Sohn des Bildhauers Sophroniscus und der Hebamme Phänarete. Er selbst wählte anfänglich den Beruf des Vaters; ob jedoch sein Meisel die berühmte Gruppe der bekleideten Chariten (Plinius 36, 4, 10) hervorgebracht, wie die Athener dem wißbegierigen Reisenden Pausanias erzählten (Graeciae descript. I. 22, 8), ist wiederholt, und nicht ohne Grund, in Zweifel gezogen worden. Frühzeitig aber wandte er sich philosophischen Studien zu und betrat so die Bahn, auf welcher er unvergängliche Ehren gewinnen, einen unberechenbaren Einfluß ausüben sollte. Er hörte den Eleatiker Parmenides, der zuerst mit völliger Bestimmtheit die vernünftige Erkenntniß von der sinnlichen schied, den Joniker Anaxagoras, welcher zu der Anerkennung einer verständigen Weltursache neben dem materialen Grundprincip sich erhoben hatte, den Archelaus von Milet, welcher bereits der Erforschung des Sittlichen sich zuwandte, sowie auch die Sophisten Prodicus von Ceus und Theodorus von Byzanz, deren geistige Gewandtheit wenigstens vielfach anregend auf ihn wirken mußte. In Athen begann übrigens damals ein philosophisches Leben erst sich zu entwickeln; die ächten Athener wiesen sogar die fremdartige, vornehmlich aus Jonien herübergebrachte Geistesspeise von sich und waren sehr geneigt, die Meteorosophie zu verspotten oder zu verfolgen.

Das äußere Leben des Socrates ging, mit einigen Unterbrechungen, still und gleichmäßig dahin. In einer Zeit, wo seine Vaterstadt auf der Höhe der Macht und des Ruhmes stand, wo Pericles mit der Macht des Wortes das beweglichste Volk wie ein Herrscher leitete, wo Phidias und Sophocles ihre unvergleichlichen Werke schufen, wo aber auch schon die ganze Herrlichkeit unter den Schrecken des Peloponnesischen Krieges rasch wieder dahin zu sinken begann, fühlte Socrates keinen Beruf in sich, in die gewaltigen, Schlag auf Schlag sich drängenden Ereignisse thatkräftig einzutreten. Er diente dem Vaterlande als Krieger, kämpfte bei Potidäa mit und zeigte sich als Held in der Schlacht bei Delium (424 vor Christo); aber nie nahm er eine obrigkeitliche Würde an, und nur ein Mal erscheint er als Mitglied des Rathes der Fünfhundert bei Verhandlungen, die seine Seele mit dem tiefsten Schmerze erfüllen mußten. Vergl. Luzac Oratio de Socrate cive. Lugd. Bat. 1706. 4. Und nach ihm haben die Philosophen immer mehr die Unmöglichkeit gefühlt, in das politische Leben erfolgreich einzugreifen, ihre Ideen über Gestaltung und Entwickelung der Staatsverhältnisse realisirt zu sehen; viele derselben haben zwar politische Theorieen aufgestellt (s. die lange Reihe derselben bei Wachsmuth Hellenische Alterthumskunde I. S. 796 f. der zweiten Ausgabe), aber ohne Hoffnung auf Einführung des groß Gedachten in die gegebenen Zustände. — In seinem häuslichen Leben war S. wohl nicht glücklich, wenn auch die Anecdoten, welche seine Gattin Xantippe der Nachwelt in so unerfreulichem Lichte gezeigt, der rechten Beglaubigung entbehren. Man muß dabei überhaupt dessen eingedenk sein, daß das eheliche Leben der Griechen von der Zartheit und Innigkeit, welche auf christlich-germanischem Standpuncte die stets geforderten Eigenschaften der Ehe sind, wenig oder gar nichts wußte. Wenn daher dem Socrates selbst in dieser Beziehung der Tadel nahe getreten ist, so ist dies nur aus einer Verkennung der allgemeinen Zustände zu erklären.

In seiner äußern Erscheinung war S. nichts weniger als einnehmend; wegen seiner Kahlköpfigkeit und seiner Stumpfnase ist er von den Alten oft mit dem Silen verglichen worden, und auch Lucian, der schonungslose Spötter über Götter und Menschen, verhöhnt ihn deshalb in den Todtengesprächen. Vergl. Boruemann zu Xenophons Convivium S. 119 f. Winkelmann Geschichte der Kunst, Band 5. S. 252. 580 der Dresdener Ausgabe.

Seine philosophische Thätigkeit war vorzugsweise auf das Practische gerichtet. Er tadelte einerseits den Anaxagoras und die Joniker überhaupt, welche über unfruchtbaren Speculationen das für das Leben Brauchbare versäumt; andrerseits stellte er sich den Sophisten entgegen, welche mit dialectischer Gewandtheit und mit dem Schmucke der Rede, aber auch mit Eitelkeit und Gewinnsucht, die Philosophie bearbeiteten und dabei zugleich einem Skepticismus huldigten, der selbst die Möglichkeit der Erkenntniß läugnete und den Unterschied zwischen wahr und falsch, zwischen gut und böse aufhob, daher auch Alles zu vertheidigen und Alles zu widerlegen sich vermaß. Obgleich aber Socrates ein Meister war in den Künsten der Sophisten und also mit ihren eignen Waffen sie bekämpfen konnte, obgleich es ihm gelang, eine große Schaar der edelsten Jünglinge um sich zu versammeln und an sich zu fesseln, so vermochte er doch nicht, den Einfluß der Sophisten auf die dem äußern Blendwerke nachlaufende Jugend zu brechen, mußte vielmehr sehen, wie sie gerade mit ihren Spiegelfechtereien die Menge berückten und auf das Staatsleben tief ein-

wirkten, ja durch ihren Anhang ihre Sinnesart herrschend machten. Seine Stellung hätte daher bald eine sehr bedenkliche werden müssen, wenn nicht gerade derjenige seiner Schüler, der die innerliche Verbindung mit ihm am wenigsten festhielt, durch die ungeheure Macht, welche er über das Volk Athens ausübte, ihn zu schützen gewußt hätte, — Alcibiades.

Denn Angriffspuncte bot S. allerdings der Bosheit oder dem bornirten Eifer gar manche dar. Besonders durch seine religiösen Ansichten.

Das religiöse Leben der Griechen, in der Zeit der Perserkriege und unmittelbar nachher den alten Grundlagen noch völlig getreu, ja eben damals in seiner höchsten Blüthe, war im Zeitalter des Socrates bereits von Zerrüttung bedroht. In Athen zumeist. Denn hier bemächtigten sich, als das von seinem Glücke trunkene Volk über alle Schranken hinauszustreben begann, kühne, stürmische Demagogen der Leitung des Staats, rissen die Menge von Beschluß zu Beschluß, in hundert Neuerungen hinein, bis zum Maaßlosen fort. Da wurden bald die festen Grundlagen verlassen, allem Positiven der Rücken zugekehrt, auch im Religiösen ein freigeistiges Treiben, zunächst allerdings nur unter den Vornehmeren, Mode. Welche Bewegung mußte es nun hervorbringen, als der große Anaxagoras Athen zu seinem Aufenthalte wählte (456) und entschieden es aussprach, die Weltbildung sei das Werk eines einzigen Geistes der da Bewegung und Ordnung in das Chaos gebracht und es fort und fort darin erhalte! Als derselbe, was eine nothwendige Consequenz seiner monotheistischen Grundansicht war, die Namen der Götter etymologisch auflöste und sie und die Mythen Homers allegorisch deutete! Zwar erhob sich jetzt eine gewaltige Reaction gegen das Neue; selbst Pericles, der Freund und Bewunderer der Philosophen, soll ihn, aus Rücksicht auf das Volk, allmählig aufgegeben, „die Lampe, welche ihn erleuchtet, nicht mit Oel versorgt haben," und im Jahre 431 mußte A. Athen verlassen, um einer Verurtheilung wegen Irreligiosität sich zu entziehen. Aber unter den Stürmen und Greueln des Peloponnesischen Kriegs lös'ten sich die Bande des herkömmlichen Glaubens immer mehr; die Sittenlosen beschönigten ihre Schlechtigkeiten mit Berufung auf das Vorbild der homerischen Götter; Orakel ließen sich bestechen, Priesterthümer wurden eine Waare. Die Sophisten vollendeten die Verwirrung. Prodicus z. B., der Lehrer des Socrates, erklärte, daß die ersten Menschen alle Gegenstände, welche ihnen Nutzen gebracht, als göttliche Wesen verehrt hätten: so sei das Brot Demeter, der Wein Dionysos, das Feuer Hephästos, das Wasser Poseidon genannt worden. Damit verschwand dem Volke das Faßliche, Concrete, Persönliche aus der Religion, und die sophistischen Versuche, den Mythen durch moralische Deutungen einen neuen Halt zu geben, boten für das Verlorene keinen Ersatz. Freilich blieb auch jetzt eine Reaction nicht aus: mitten in den Zerrüttungen des Peloponnesischen Krieges erhob sie sich und Männer, die im Staate den höchsten Einfluß hatten, wie Nicias, thaten nichts ohne Wahrsager, besorgten eifrig die Opfer und mühten sich mit aller Kraft, dem trüben Strome des Neuen einen Damm entgegenzusetzen.

In einer Zeit nun, wo Alles schwankte, mußte Socrates, wie vorsichtig er auch dem Alten gegenüber sich erwies, wie ernstlich er auch dem väterlichen Glauben das Wort zu reden schien, wie entschieden er auch das allegorische Deuteln der Mythen als unredlich verwarf, doch vielfach zur Auflösung des Hergebrachten beitragen. Auch er lehrte ja, daß die Welt das Werk eines allmächtigen, weisen und gütigen Wesens sei und von demselben beherrscht werde, wie des Menschen Körper von der Seele, und die dialectische Methode, mit der er seine Schüler zum Selbstdenken, zur Prüfung alles Gegebenen hindrängte, mußte ihn nothwendig mit dem Volksglauben in Conflict bringen. Es darf uns also nicht Wunder nehmen, wenn auch gegen ihn die Reaction sich kehrte; — er fiel als ihr edelstes Opfer, durch Menschen, welche das Alte dadurch, daß sie seine Vertheidiger waren, zu Grunde richten halfen!

Mit seinen religiösen Ansichten standen seine ethischen Grundsätze in der engsten Verbindung. Er betrachtete die im Menschen selbst liegenden Sittengesetze (die ungeschriebenen Gesetze) als Ausflüsse des göttlichen Willens und stellte sie den von Menschen ausgegangenen Staatsgesetzen entgegen. Indeß scheint er die sittlichen Vorschriften unter kein höchstes Gesetz gestellt, sondern die einzelnen Pflichten unter verschiedenen Verhältnissen auf verschiedene Weise eingeschärft zu haben. Am höchsten stellte er Frömmigkeit, Enthaltsamkeit, Tapferkeit und Gerechtigkeit. Als höchstes Gut erschien ihm bald die Weisheit, bald das Rechtthun, und, was nothwendige Folge von beiden ist, Glückseligkeit; dabei war er sehr geneigt, Weisheit und Tugend als wesentlich Eins anzusehen, letztere als immer wieder aus der ersteren sich ergebend und nur die practische Seite derselben. In ihm selbst fiel unstreitig auch beides zusammen, und er stellte in sich eine so bewußtvolle Sittlichkeit dar, daß seine Schüler alle, wie verschieden auch sonst ihre Stellung zu ihm sein mochte, dadurch in gleicher Weise an ihn gefesselt wurden.

Wie da nun doch der große Lustspieldichter Aristophanes den Socrates in seinen „Wolken" zur Zielscheibe seines schonungslosen Witzes machen konnte, ist Manchen fast unbegreiflich erschienen. Offenbar waltete hier ein Mißverständniß ob. Der Dichter wollte die neue Redekunst der Sophisten dem Gelächter und Unwillen Preis geben. „Daß er nun aber zu dieser Schule der neumodischen Redekunst gerade die Socratische nahm, kann keinen andern Grund haben, als daß er den Socrates mit den Sophisten, wie Gorgias und Protagoras, ganz in einen Topf warf und dabei den Athenischen Mitbürger lieber zur Zielscheibe seiner Witze nahm, als seine ausländischen, Athen nur auf kurze Zeit besuchenden Collegen. Daß Aristophanes dabei fehl gegriffen, kann Niemand läugnen. Aber darin hat er sich keine bewußte Falschheit erlaubt; man sieht auch aus andern Stellen späterer Comödien, daß er den S. für einen Redekünstler und Rabulisten hielt; er muß, durch den Schein getäuscht, die Socratische Dialectik, die Kunst, die Wahrheit zu finden, gerade mit ihrem äffischen Gegenbilde verwechselt haben, der Sophistik, als der Kunst, den lügenden Schein der Wahrheit hervorzubringen. Daß A. sich nicht genauer darum bekümmert, gereicht ihm unstreitig zum schweren Vorwurf: aber wie häufig

ereignet es sich im Leben, daß auch wohlgesinnte Männer über die Richtungen und Bestrebungen, die ihnen fremd und widerwärtig sind, in Bausch und Bogen aburtheilen." K. O. Müller Geschichte der griech. Literatur II. 236 f. Vergl. Herrmanns Vorrede zu Aristoph. Nub. p. XXXII. sqq. Daß A. durch seine „Wolken" den Tod des Philosophen herbeigeführt, ist aus mehr als einem Grunde zu verneinen.

Zwischen der Aufführung jener Comödie und dem Tode des S. liegt eine lange Zeit. Erst als der Peloponnesische Krieg für Athen ein so schreckliches Ende genommen, erst als das siegreiche Sparta in der verhaßten Stadt die dreißig Tyrannen eingesetzt und damit einen völlig anarchischen Zustand hervorgerufen hatte, wagte sich die Bosheit an den ehrwürdigen Mann. Das Haupt der Tyrannen, Critias, obwohl früher sein Schüler, befeindete ihn; daß er ihn leben ließ, während er andre Wohlthäter und Freunde mordete, dazu vermochte ihn vielleicht ein Rest von Pietät. Als aber Critias selbst zu Grunde gegangen und das Schreckensregiment gestürzt war, sicherte die Erinnerung hieran so wenig als des Thrasybulus Amnestiegesetz den Socrates gegen die Anklage, daß er den Critias unterrichtet habe! Bald sollte die Geschäftigkeit gewissenloser Sycophanten, auf deren Worte das handelsüchtige, alles Rechtsgefühles längst entbehrende Volk begierig horchte, die eigentliche Katastrophe herbeiführen. Neben Andern erhoben sich gegen ihn Anytus, der zum Sturze der Tyrannen wesentlich beigetragen, und der auch sonst als Ankläger thätige Tragiker Meletus, mit der Beschuldigung, daß er neue Götter einführe und die Jugend verderbe. Auf solchem Verbrechen stand der Tod, und schon im Peloponnesischen Kriege hatten Demagogen und Sycophanten das Religiöse als Hefen benutzt, die Menge in Gährung zu bringen. S. vertheidigte sich mit der Würde eines guten Gewissens, machte aber von der Vertheidigungsrede, welche Lysias für ihn ausgearbeitet, keinen Gebrauch, verschmähte auch die Geldsumme, welche seine Freunde zusammengebracht hatten und mit der er sich vom Tode hätte lösen können, wie er auch nicht darauf einging, aus dem Gefängnisse sich entführen zu lassen, und trank mit Gleichmuth den Giftbecher, den Gesetzen Gnüge zu leisten (399 v. Christo). Aber wie sehr auch das Volk von Athen an Justizmorde gewöhnt war: dies Mal machte sich in demselben doch ein besseres Gefühl mit Heftigkeit geltend. Die Athener bereuten des Weisen Hinrichtung, ließen zum Zeichen der Trauer Palästren und Gymnasien schließen, jagten mehre seiner Ankläger in das Elend und tödteten den Meletus. Und wenn nun kürzlich doch ein geistreicher Mann jene Sycophanten als Beschirmer des Gesetzes, den Socrates als Revolutionär darzustellen gesucht hat, so haben freilich die dagegen Aufgestandenen nicht läugnen können, daß S. nach seiner ganzen Thätigkeit im Conflicte mit dem Gesetze gewesen, aber der Nachweis ist ihnen doch wohl gelungen, daß er ein besserer Bürger gewesen, als jene Gesetzlichen, und das bleibt stehen, daß Gesetze nimmermehr den Gang geistiger Entwickelung hemmen dürfen.

Forchhammer: Die Athener und Socrates, die Gesetzlichen und der Revolutionär. Berlin, 1837. 8.*)

*) Uebrigens wurde Anklage und Vertheidigung des Socrates bald stehender Artikel in den Redeschulen. S. Westermann Geschichte der griech. Beredtsamkeit S. 134 f.

Auch Todesurtheile halten jenen Gang nicht auf. Beweis dafür ist: daß in Socrates Schülern Dasjenige, was er als Saamen ausgestreut, mannigfach reiche Frucht trug und die ganze weitere Entwickelung der griechischen Philosophie mehr oder weniger auf ihn als den Patriarchen zurückwies.

Socrates hat nichts Schriftliches hinterlassen. Die ihm zugeschriebenen Briefe (wieder herausgegeben von J. Conr. Orelli im ersten Theile der Collectio epistolarum graecarum. Lips. 1815. 8.) sind das Machwerk eines spätern Sophisten. Die Kenntniß seines Systems zumal kann daher nur aus den Memorabilien des Xenophon (die diesem zugeschriebene Apologia Socratis ist ebenfalls unächt) und den Dialogen Platons, sowie aus Diogenes Laërtius und zerstreuten Angaben gewonnen werden. Platons Apologia Socratis kann man als wesentlich treuen Bericht über die Katastrophe ansehen.

Zur allgemeinen Characteristik des Socrates vergleiche:

Wilh. Friedrich Heller Socrates. Frankf. a. M. 1789. 2 Thle. 8. Georg Wiggers Versuch einer Characteristik des S., oder S. als Mensch, Bürger u. Philosoph. 2. Aufl. Neustrelitz 1811. 8. Ferd. Delbrück Socrates. Betrachtungen u. Untersuchungen. Cöln 1819. 12. Fr. Schleiermacher Ueber den Werth des S. als Philos., in d. Abhandlungen d. preuß. Academie d. Wissenschaften 1818. 4. Fr. Chr. Baur Das Christliche des Platonismus oder S. u. Christus. Tübingen 1837. 8. Funkhänel Abhandlung über Socrates u. seine Feinde; in Zimmermanns Zeitschrift für A.-W. 1835. Nr. 101 u. 119. Außerdem die allgemeinen Werke über Geschichte d. Philosophie v. Buhle I. S. 361 ff. Ritter II. S. 17 ff. Reinhold I. S. 161 ff.

Die pädagogische Bedeutung des Socrates ist zu keiner Zeit verkannt worden, namentlich aber seit dem Auftreten Pestalozzi's unter den Deutschen vielfach Gegenstand der Erwägung gewesen; die Ausdrücke Socratik, socratische Lehrform werden jetzt auch von solchen gebraucht, welche mit der Lehrthätigkeit jenes Philosophen selbst sehr unbekannt sind, und man rechtfertiget zuweilen mit dem Namen des Socrates, was aus seinen Grundsätzen nimmermehr gefolgert werden könnte.

Machen wir uns jedoch erst seine psychologische Grundansicht deutlich. Dieselbe läßt sich nicht kürzer und treffender aussprechen, als es Beger in seinem Programme: Socrates; pädagogische Characteristik S. 16 f. (Neustadt-Dresden 1841. 8.) gethan hat, und wir geben sie also hier mit den Worten dieses verdienten Schulmannes: „Jedermann besitzt auch in seiner Seele die Kraft und das Werkzeug zur vollkommenen Erkenntniß, und es kommt nur darauf an, die Seele richtig zu lenken, zu üben und zu stärken. Der muthlos und träg machende Gedanke, daß man etwas durchaus nicht zu erlernen oder einzusehen im Stande sei, ist eben so irrig, als der Glaube an die Möglichkeit, durch den Unterricht in die Seele Kräfte der Erkenntniß hineinzulegen, die in ihr von Natur gar nicht vorhanden wären. Vielmehr kann durch richtige Fragen Alles aus dem Menschen selbst gefunden und entwickelt werden, weil alles Wissen und jede Einsicht ursprünglich schon in ihm liegt und die Belehrung durch Fragen nur ein erneuertes Bewußtwerden oder ein erwachendes Wiedererinnern ist." Damit ist nun aber auch das Wesen der ächten Socratik schon be-

stimmt. Gehen wir nun noch näher auf die Sache ein und nehmen wir an, daß der in den Schriften Xenophons und Platons uns entgegentretende Socrates mehr oder weniger der ächte sei, so ist unbestreitbar, daß er es nicht sowohl darauf anlegte, einzelne Lehrsätze oder Wahrheiten durch methodisches Fragen zu entwickeln und seine Unterredungen jedes Mal mit einem allseitig begrenzten Ergebnisse zu schließen, als vielmehr darauf, den Geist der ihn umgebenden Jünglinge zu wecken, über die gerade sich aufdrängenden Verhältnisse das Urtheil zu schärfen und so überhaupt an klares, selbstständiges, in das Innere der Dinge eindringendes Denken zu gewöhnen, für alle Lagen des Lebens, für alle Forderungen und Wechsel der Ereignisse geistig auszurüsten, zu höherer intellectueller Thätigkeit, zu tieferem Forschen und reicherem Erkennen zu befähigen. Es kam also ihm selber weniger auf materiales Belehren, auf Mittheilung eines gewissen Gedankenstoffs, als auf formales Bilden, auf Anleitung zu selbstthätigem Gewinnen jedes Gedankenstoffes an; und so war sein Lehren eigentlich eine geistige Gymnastik. Dabei war er völlig überzeugt, daß, indem er seine Schüler im eigenen Innern sich orientiren lasse und ihnen zu einem klaren Bewußtsein über die Kräfte und Entwickelungen ihrer Seele verhelfe, davon auch ein höchst wohlthätiger Einfluß auf ihre Neigungen und Bestrebungen, auf ihr ganzes sittliches Leben ausgehen müsse. „Darum nannte S. die Tugend selbst ein Wissen und Erkennen; denn das vollkommenste Wissen oder die feste, unerschütterliche Ueberzeugung von dem, was wahr, schön und gut ist, muß ja nothwendig zur schönen That und Schöpfung werden, wie die vollkommensten Gedanken oder Ideen im Geiste der Gottheit selbst Leben, Welt und Wirklichkeit, Schönheit und Heiligkeit, sind. Nur der Zweifel erzeugt im Menschen Unrecht und Sünde. Klarheit und Festigkeit der Ueberzeugungen sind deswegen die wahren und wesentlichen Grundlagen, auf denen auch das Thun und die Tugend des Menschen mit Sicherheit gedeihen und zu den höchsten Zielen seiner Bestimmung emporstreben können." Beger a. a. O. S. 11.

Je weniger nun S. geneigt war, seine Schüler der Mühe des Denkens zu überheben und die aus höherer Selbstthätigkeit quellende Freude ihnen zu verkümmern, (ein mechanisches Nachbeten mußte er verabscheuen), desto größeres Gewicht legte er auf die dialogische Lehrweise, wo Gedanke auf Gedanke in schöner Wechselthätigkeit sich drängte, wo die Fragen des Lehrenden die Vorstellungen in der Seele des Schülers in Bewegung setzten und dessen Antworten oder Gegenfragen wieder die Gedankenwelt des Lehrenden erregten. Und durch Fragen das Innere der um ihn sich sammelnden Jünglinge in Schwingung zu bringen, die in ihnen schon erzeugten Vorstellungen aufzurütteln, ein lebendiges Bedürfniß nach Klarheit, Begründung und Zusammenhang zu wecken, Geburtswehen hervorzurufen und dann helfend hinzuzutreten, dieses Hebammengeschäft erschien ihm so recht als seine Aufgabe, als ein von der Gottheit selbst ihm aufgetragener Beruf.

Da kam es nun vor Allem darauf an, die Schüler so zu führen, daß sie zur Einsicht gelangten, wie ihr dermaliges Wissen mangelhaft, verworren, unsicher und beschränkt sei, daß sie zur Unzufriedenheit mit sich und ihrem bisherigen Denken kamen, in Zweifel sich verwickelten und beschämt das scheinbare Besitzthum fallen ließen, daß sie aber auch innerlich sich gedrängt fühlten, zu einem festeren Standpuncte emporzusteigen und in das Gewirr ihrer Anschauungen und Vorstellungen Ordnung und Einheit zu bringen. Um dieses Resultat zu erzielen, verschmähte er auch Spott und Neckereien nicht, und seine Ironie, wie sie Cicero schildert,*) mußte dazu ganz besonders wirksam sein.

Bei seinen Unterredungen verwandte S. besonders großen Fleiß auf die Entwickelung und scharfe Bestimmung der Hauptbegriffe, und in je nähere Verbindung er Erkenntniß und Sittlichkeit brachte, desto größeres Gewicht mußte er auf jene Entwickelung und Bestimmung legen. Und wenn Platon ein im Wesentlichen treues Bild von seinem Meister gegeben hat, so muß man die Gewandtheit bewundern, mit welcher dieser seine jungen Freunde durch das Wirrsal mannigfacher Vorstellungen hindurchführt, von Vorurtheilen befreit, in die geheimsten Tiefen der Ideen blicken und die ganze Fülle der in denselben zusammengefaßten Vorstellungen ordnen läßt. „Natürlich weis't Socrates vorzüglich dann auf die Schwierigkeit und das unergründlich tief verborgene Wesen der Begriffe hin, wenn Andere mit großer Zuversicht und Selbstgefälligkeit über dergleichen Gegenstände sprechen, ohne sie im Mindesten ihrer eigentlichen inneren Natur nach erforscht und erkannt zu haben. Er that dies in der Absicht, theils um den Dünkel verworrenen und oberflächlichen Wissens niederzuhalten, theils um zum eifrigen und ernsten Nachdenken über Natur und Wesen dieser Gegenstände anzufeuern. Da ihm eben die tiefere Erfahrung und Erkenntniß der Gegenstände selbst bei deren Betrachtung als das Wesentlichste und Wichtigste erschien, so ließ sich S. auch nie statt scharfer Begriffsbestimmungen mit bloßen Worten, am Wenigsten mit solchen zufrieden stellen, die eine Vieldeutigkeit des Sinnes und namentlich eine verwirrende Beimischung fremdartiger und falscher Merkmale zuließen, so daß der Begriff dadurch leicht scharf und schielend werden konnte." (Beger Programm von 1842. S. 8 f.) Aber er verfuhr dabei nicht im Mindesten pedantisch; vielmehr gestattete er sich alle nur mögliche Freiheit und Abwechselung. Er begann das eine Mal mit dem Concreten, ein anderes Mal stellte er das abstracte Wort hin und suchte zunächst nur im Allgemeinen von seinem Zuhörer zu erfahren, was er sich dabei denke, um dann an die Antwort alle weitere Entwickelung zu knüpfen; manchmal schien er nur die Absicht zu haben, irrige oder fremdartige Vorstellungen abzuweisen, ein positives Resultat aber nicht zu suchen, andere Male arbeitete er mit allem Nachdrucke und in gradester Richtung auf ein solches hin, zuweilen gab er wohl auch das zu Suchende selber bald, um dann auf analytischem Wege zum Verständniß zu führen. Dabei sollten seine Zuhörer nie gebunden und passiv sein, und wenn er das Gespräch nicht selten so führte, daß jene so antworten mußten, wie es in den

*) Academ. I. 4. 16: Socrates in omnibus fere sermonibus ... ita disputat, ut nihil affirmet ipse, refellat alios, nihil se scire dicat, nisi id ipsum, eoque praestare ceteris, quod illi quae nesciant, scire se putent, ipse se nihil scire id unum sciat. Vergl. Brut. 85. de oratore II. 67. Quintil. IX. 2. 44.

Gang der Entwickelung paßte, so that er dies in der Lebhaftigkeit seines Geistes, die, das Irrthümliche und Verworrene rasch überfliegend, zum wahren Ziele mit sich fortriß.

Daß er in seinen Unterredungen über Begriffsbestimmungen gern auf die ursprüngliche Bedeutung der Ausdrücke, auf etymologische Unterscheidung der Worte zurückging, werden wir nur billigen können. Hat doch selbst Kant gesagt, daß die philosophischen Definitionen nur Expositionen gegebener Begriffe sein können, und auch Beneke macht darauf aufmerksam, daß ja die Sprache, indem jedes Wort und jede Form derselben ein Allgemeines oder einen Begriff und also ein Denken bezeichnen, in jedem Zeitraume das Product aus dem Gesammtdenken eines Volkes ziemlich treu und vollständig in sich abspiegele, „ein reicher Schatz, welcher vor undenklichen Zeiten begründet, ununterbrochen und Zins auf Zins von Generation zu Generation übertragen und verwahrt worden ist;" die Philosophie aber, als universelle Wissenschaft, falle unstreitig in größerer Ausdehnung, als irgend eine andere, mit den Gegenständen des allgemeinen Denkens zusammen, und so werde allerdings, was irgend Object für die philosophische Forschung werden kann, schon in der Sprache des gewöhnlichen Lebens seine Vorbildung finden, und der Philosoph von dieser aus eine unendlich reiche Erinnerung und Anregung erhalten.*) Indeß war Socrates weit entfernt, hier irgend etwas zu übertreiben; nie vergaß er über dem Namen die Sache, nie glaubte er, in den Worten an sich schon die Erkenntniß zu haben; er erkannte vielmehr an, daß die Philosophie überall über die im Volke lebende Sprache hinausgehen, die in derselben ausgeprägten Begriffe umbilden und ausbilden müsse und auch wohl neue Worte schaffen könne. Gewiß hätte man dem von ihm gegebenen Beispiele öfter folgen sollen, würde ihm wohl auch in der Volksschule zum Theil folgen können; ein gedankenloses Anwenden der Worte, ein Spielen mit angelernten Redensarten ist dadurch am Leichtesten zu verhüten.

An des großen Mannes Streben, seine Schüler klare und bestimmte Begriffe gewinnen zu lassen, schloß sich unwillkürlich auch die Aufmerksamkeit, welche er den Urtheilen widmete. Uebrigens mußten sich ja in den meisten Fällen, wo klare und bestimmte Begriffe gewonnen waren, klare und bestimmte Urtheile von selber geben. Auch hier war S. frei von ängstlicher Pedanterei. Er trug gar kein Bedenken, verschiedene Urtheile neben einander den Schülern vorzuhalten und sie zur Entscheidung und Wahl aufzufordern. „Diese Art zu fragen, worauf ihm als Antwort ein einfaches Ja oder Nein, oder die entschiedene Wahl für eine fast in den Mund gelegte Erklärung genügte, hielt S. keineswegs für fehlerhaft und verwerflich, weil er gar wohl wußte, daß zu einem verständigen Ja oder Nein oft mehr Ueberlegung und Nachdenken erfordert werde, als zur Wiederholung oder Hervorbringung ganzer Sätze und langer Perioden, wodurch nicht immer sichere Gewandtheit des Urtheils und der Sprache befördert, sondern gar oft und leicht, wenigstens bei Jünglingen, zu vorlauter und leichtfertiger Geschwätzigkeit mechanisch und methodisch abgerichtet wird." (Beger.) Natürlich aber verlangte er Gründe, Erklärungen, Beweise, und sein ganzes Verfahren war von der Art, daß ein unüberlegtes Ja oder Nein nur selten hervortrat. Es ist leicht zu ermessen, wie auch unter Kindern dieses freiere Fragen heilsam werden kann, und die Feinde der disjunctiven Frage sind jedenfalls zu weit gegangen, wenn sie dieselbe gänzlich vermieden wissen wollten. Daß S. auch bei dem Urtheilen die Mittheilung des Wahren nicht selten werde für weniger wichtig gehalten haben, als die Nachweisung des Irrthums, braucht nach dem oben Bemerkten kaum noch gesagt zu werden. Anregen, zum Denken befähigen, — das war überall sein Hauptzweck.

Daß er dabei den Denkstoff nicht vernachlässigte, versteht sich von selbst. Und es würde nicht uninteressant sein, Dasjenige zusammenzustellen, was er nach Platon, Xenophon u. A. zum Gegenstande seiner Unterredungen gemacht hat, wenn hier der Raum dazu wäre. Die Auswahl bestimmte sich nothwendig theils nach der künftigen allgemeinen Stellung und Thätigkeit seiner jugendlichen Zuhörer, theils nach individuellen geistigen Bedürfnissen derselben. Der Staat und seine Verfassungsformen, die Pflichten des Bürgers und des Menschen, die Lehren der Religion, das Wesen der Wissenschaften, der Philosophie — das waren die Gegenstände, von denen er redete.

Aber hieraus ergiebt sich im Grunde schon der Unterschied zwischen seiner Lehrweise und derjenigen, welche eine viel spätere Zeit die socratische Lehrform genannt hat. Es ist in der That auffällig, daß man diesen Unterschied auch nur vorübergehend hat übersehen können. Fassen wir folgende Puncte in's Auge. 1) S. hatte es vorzugsweise mit Begriffsentwickelungen zu thun; die modernen Socratiker wenden die Lehrform vorzugsweise auf Religionswahrheiten an, und vergessen dabei so ziemlich ganz, einmal daß das eigentlich Positive, das Historische in der Religion gar nicht paßt für diese Lehrweise, sodann, daß der Religionsunterricht neben klaren und festumgränzten Begriffen noch etwas ganz Anderes zu geben und zu pflegen hat. Und sehr wahr bemerkt Hüffell: „Nicht einmal der Verstand wird durch die bisherige socratische Methode in dem Grade aufgehellt, daß damit diese offenbare Quälerei der Kinder vergütet würde; denn versteht der Socratiker seine Kunst vollständig, so wird das Kind durch die wohlberechneten Fragen desselben dergestalt gepackt, daß alle Selbstthätigkeit aufhört und daß der Zögling gar oft maschinenartig die Antworten giebt, ja daß derselbe gar nicht anders kann, als eben die gewollte Antwort, ohne klares Bewußtsein, gewiß immer ohne klare Uebersicht des weit angelegten Plans des Fragers, zu geben." Es sei offen gesagt: diese Socratik konnte in dieser Weise nur zu einer Zeit in Anwendung kommen, wo das Positive der Religion beinahe auf die Seite geschoben war und der Religionsunterricht Alles gethan zu haben glaubte, wenn er eine Reihe von Begriffen aus der natürlichen Religion entwickelt hatte. 2) Socrates hatte es mit Jünglingen zu thun, in denen bereits ein mehr oder weniger großer Denkstoff sich angesammelt hatte, und diesen zu ordnen und aufzuklären war dann seine Aufgabe; die neueren Socratiker beschäftigen sich mit

*) Beneke Die Philosophie in ihrem Verhältniß zur Erfahrung, zur Speculation u. zum Leben. (1833) S. 128.

Kindern, deren intellectuelle und gemüthliche Vorbildung jedenfalls sehr beschränkt ist, und die auch da, wo man versteht, aus dem ihnen Bekannten Dasjenige sie finden zu lassen, was man ihnen beizubringen wünscht, das Dargestellte nicht im Zusammenhange übersetzen, folglich auch kein lebendiges Interesse an der Sache haben können. 3) Bei den Unterredungen des Socrates war in der Regel etwas vorausgegangen, was Einzelne so oder so affizirt, lebhaft beschäftiget, zum Nachdenken aufgefordert hatte und nun Ausgangspunct des Gesprächs wurde, so daß dieses, weil es angeregte Bedürfnisse zu befriedigen versprach, von vorn herein auf wirklich active Theilnahme rechnen konnte; haben das unsere Socratiker den Kindern gegenüber recht bedacht? War es ihnen möglich, allezeit an etwas anzuknüpfen, was die Kleinen schon vorher bewegt hatte? Haben sie unter regerer Theilnahme derselben die Reihe ihrer Fragen beginnen, durch diese Theilnahme für die Sache selbst erwecken können? — Das Weitere, was hier zur Sprache gebracht werden könnte, ist schon im Art. Katechetik abgehandelt. Dazu vergl. Beneke Erziehungs- und Unterrichtslehre I. 284—296 (der zweiten Aufl.)

Die Literatur über die Lehrweise des S. ist sehr bedeutend. Wir nennen hier nur das Vorzüglichere. Eine erschöpfende, wahrhaft kritische Würdigung der pädagogischen Thätigkeit des großen Weisen fehlt freilich noch immer.

1) Grundsätze der socratischen Katechesirmethode. Freiburg 1793. 8. 2) Versuch über das Allgemeine d. socratischen Lehrart. Heidelberg 1793. 8. 3) Fr. Mich. Vierthaler Geist d. Socratik. Salzburg 1793. 2te Aufl. Würzburg 1810. 8. 4) Joh. Fr. Christoph Gräffe Socratik nach ihrer ursprünglichen Beschaffenheit. Göttingen, 1794. 8. Dritte Aufl. 1798. 5) G. J. Sievers de methodo Socratica. Slesv. 1810. 6) Frieder. Jos. Grulich de verbosa Socratis Xenophontei in disputando garrulitate. Misn. 1820. 8.

Außerdem die Lehrbücher der Katechetik von Gräffe, Steiner, Wolfrath, H. Müller, Schwarz, Thierbach, Kraußold (1843), Palmer (1844).

Ueber den „Unterschied zwischen der alten Socratik u. der neuen Katechetik," eine Abhandl. in der „Preuß. Volksschulzeit." Jahrg. 1844 Nr. 43 und im „Allgem. Anzeiger der Deutschen" u. s. w. Jahrg. 1844 Nr. 262.

Der erziehende Einfluß des Socrates auf die Jünglinge, welche um ihn sich sammelten, ist gewiß nicht gering gewesen, aber zum Theil selbst Verdächtigungen nicht entgangen. Vergl. Stallbaums Prolegomena zu Platons Symposion S. 24 ff. Besonders lehrreich ist hierbei aber, was Rückert in seiner Expositio uberior de Platonis convivio (in seiner Ausgabe dieses Buchs) S. 241 ff. gesagt hat. So viel ist gewiß, daß dem Streben des Socrates, schöne Jünglinge an sich zu fesseln, von seinen Zeitgenossen kein unlauterer Beweggrund untergeschoben worden ist. Dazu vergl. noch Heusde Initia philosoph. Platon. P. 1. p. 96 sqq. Lucianus freilich in den Todtengesprächen scheint schon mehr zu wissen.

Kl.

Sonntagsschulen. Die Gründung dieser Schulen gehört zwar der letzten Hälfte des vorigen Jahrhunderts an, sie hat aber doch erst in der neuern Zeit allgemeinere Verbreitung gefunden, auch sind eine Menge von Schriften darüber erschienen.

Ihr Stifter war Robert Raikes, geb. 1735 zu Glouceſter, geſt. 1811 ebendaſelbſt. Mitleid mit dem Elende der Gefangenen seiner Vaterstadt und die Bemerkung: daß Unwissenheit die hauptsächlichste Quelle der geistigen wie der sittlichen Gesunkenheit sei, brachte ihn auf den Gedanken: diesen Armen einige moralische und religiöse Begriffe beizubringen, ihnen gute Bücher zu geben und sich derjenigen, welche lesen konnten, zur Belehrung ihrer Mitgefangenen zu bedienen. Die Erfahrung ferner, daß gerade des Sonntags sich arme Eltern mit ihren Kindern der Ausschweifung hingaben und viele gerade an diesem Tage schlechter Gesellschaft und Verführung am Meisten ausgesetzt waren, ließ ihn auf Mittel denken, wie er der Entweihung des Sonntags und der großen Unwissenheit gleich erfolgreich entgegenwirken könne. Dies führte ihn 1780 zur Stiftung der Sonntagsschulen, welche von den Geistlichen der Vorstädte, denn hier wohnen die meisten armen Handwerker, der thätigsten Unterstützung sich erfreuten. Die Zahl der Lernbegierigen, erzählt der edle Raikes selbst in einem Briefe vom 25. November 1783, war zum Erstaunen groß, besonders erfreulich aber die Früchte dieses Unterrichts für das Aeußere, für die Reinlichkeit, wie für das sittliche und kirchliche Leben.

Der günstige Erfolg in Glouceſter verbreitete die Sonntagsschulen bald nach Yorkshire und Leeds, und 1785 bildete sich zu London eine Gesellschaft zur Unterstützung und Belebung der Sonntagsschulen, die sich auch bald unter den Katholiken verbreiteten und 1796 auch in dem so stiefmütterlich behandelten und so sehr in den Staub getretenen Irland vielfachen Eingang fanden. Nach dem 24. Jahresberichte der Hibernian Society vom Mai 1830, welche Gesellschaft die Erziehung der irländischen Jugend und den religiösen Unterricht Erwachsener zum Zweck hat, sind ihr 1373 tägliche und Sonntagsschulen mit wenigstens 75,000 Schülern untergeben. Da auch Eltern mit Theil an der Unterweisung ihrer Kinder nahmen, wie besonders in Wales, so bildeten sich später in Bristol Schulen für Erwachsene (adult schools), um Leuten vom 16. Lebenjahre an, sowohl männlichen als weiblichen Geschlechts, Unterricht im Lesen der heiligen Schrift ꝛc. zu gewähren.

Die Sonntagsschulen fanden auch im neunzehnten Jahrhunderte, nachdem die Kriegsstürme vorüber waren, die thätigste Theilnahme und Unterstützung. Sie verbreiteten sich 1814 auf die Scilly-Inseln, 1816 nach Schottland und selbst in die schottischen Hochlande und in demselben Jahre auch nach Nordamerica, wo sich zu New-York und Philadelphia Vereine zur Beförderung derselben bildeten. Am ersten Orte nahm ihre Zahl besonders schnell zu und 1828 waren in der Stadt und deren Umgebung 60 Schulen mit 10,116 Schülern, von denen 1288 zur farbigen Bevölkerung gehörten. Der Hauptsitz aber und die Hauptpflegestätte dieser Anstalten blieb immer England, wo auch bei dem ausgedehnten Fabrik- und Manufacturwesen das Bedürfniß am Größten ist. In England und Wales bestehen jetzt 16,828 Sonntagsschulen mit 1,548,890 Schülern beiderlei Geschlechts, Erwachsenen wie Kindern, von denen 750,107 Schüler in 6247 Anstalten auf die Dissenters kommen. Jeden Sonntag Nachmittag wird hier unentgeltlicher Unterricht in

Religion, Lesen und Schreiben ertheilt, wozu sich die Theilnehmer freiwillig versammeln.

Auch in Deutschland haben sie Nachahmungen gefunden, namentlich in Erfurt, in Verbindung mit dem Martinsstifte, und in Elberfeld, wo der thätige Wilberg jetzt noch als achtzigjähriger ehrenwerther Greis kein Opfer und keine Zeit und Mühe scheut, die Volksbildung nach Kräften zu vervollkommnen. Besonders aber ist hier zu erwähnen die großartige, 1800 gegründete Feiertagsschule in München, die in zwei Hauptabtheilnngen, eine männliche und eine weibliche, zerfällt, und wo im Jahre 1825 sogar eine Frau von 60 Jahren noch das Lesen lernte, um es ihren Enkelkindern wieder lehren zu können. Eben so gehören hierher in Berlin die Sonntags-Kindervereine unter verschiedenen jungen Männern, die an die Stelle der so üblichen öffentlichen kirchlichen Katechisation getreten sind.

Diese Sonntagsschulen sind in der jetzigen Zeit ein um so größeres Bedürfniß, besonders in Fabrik- und Manufacturorten, weil eine große Anzahl von Kindern in dem Alter von 8—15 Jahren zum Spinnen, Weben und andern Arbeiten der Art verwandt wird, und, wenn der Staat nicht durch bestimmte gesetzliche Vorschriften wacht und menschenfreundliches Mitgefühl nicht thätig eingreift, leicht geistig und oft auch sittlich verarmen könnte.

Pläne zur Einrichtung von Sonntagsschulen sind in unsrer Zeit viele gemacht und mitgetheilt worden; sie richten sich nach den nächsten Bedürfnissen eines jeden Orts und sind mehr oder weniger auf die nöthigsten Unterrichtsgegenstände für die niedern Stände des Volkes berechnet. Einer dergleichen, ganz einfacher Entwurf zur Einrichtung einer Sonntagsschule für Gesellen und Lehrlinge der Künstler und Handwerker, befindet sich in Hergang's: „Zehn Jahre aus meinem Schulleben". 1. Th. S. 464 f.

Ein sehr guter Plan zur Einrichtung einer Sonntagsschule findet sich in der von August Günther, Dir. der Sonntagsschule zu Langensalze, 1842 herausgegebenen Schrift: „Die Sonntagsschule". 1. Hft. Lesebuch für Sonntags- und städtische Gewerbschulen. Ein 2. und 3. Heft behandelt Unterrichtsgegenstände der Sonntagsschule.

Die Literatur dieses Gegenstandes ist nicht arm, vorzüglich ist eine Menge von Lesebüchern für Sonntagsschulen erschienen. Zu den Schriften, welche diese Schulen im Allgemeinen behandeln, rechnen wir vor andern:

Preusker, K., Andeutungen über Sonntags-, Real- u. Gewerbschulen u. s. w. Zweite verm. u. gänzlich umgearb. Aufl. 1. Th. S. 145 ff.

Derselbe verbreitet sich auch über Sonntagsschulen in seiner höchst beachtenswerthen Schrift: „Ueber Nacherziehung u. Nachschulen". Diese bildet das 5te Heft der Schrift: „Ueber Jugendbildung, zumal häusliche Erziehung, Unterrichtsanstalten" u. s. w. Leipz. b. Hinrichs. 1842.*)

Zeller, Briefe aus Mähren zur Bildung des Volks durch Sonntagsschulen, f. Handwerksgesellen u. Lehrlinge in Städten. Brünn 1802. — Einrichtung der Berliner Sonntagsschule f. Handwerkslehrlinge. Berlin, 1804. — Beyschlag, Etwas über Sonntagsschulen. Augsburg, 1823. — Fuchs, Die Sonntagsschule u. die Sonntagsfeier. Nürnberg, 1826.

Der Verf. sucht zu zeigen, daß die Sonntagsschule mit der Feier des Sonntags im Widerspruche stehe und daß der Zweck dieser Schulen auf andere Weise sehr gut erreicht werden kann.

Stange, J. F. E. (Pf. zu Gahlenz in Sachsen), Ueber Sonntagsschulen überhaupt u. die Dresdner insbesondere. Dresden, 1829. — Böhmert, C. F. (Pf. zu Roßwein in S.), Ueber Sonntagsschulen überhaupt u. namentlich die im Königreiche Sachsen nebst statistischen Tabellen. Leipz. b. Schwickert, 1843. 78 S.

Spener (Philipp Jacob), eine der ehrwürdigsten Gestalten unserer Kirche, ein Mann, der, von den Verhältnissen wunderbar getragen, leicht eine durchgreifende Umbildung des religiösen Lebens in derselben hätte herbeiführen, das Werk der Reformation mit dem segensreichsten Erfolge hätte fortsetzen können, wenn seiner Natur eine größere Elastizität und Frische verliehen gewesen wäre, wenn er zu begeistern verstanden hätte. Aber auch ohne dies hat er für seine Zeit und für die Nachwelt Großes geleistet und zu Entwickelungen von hoher und bleibender Bedeutung angeregt. Er war kein entschlossen durchgreifender, überwältigender, seiner Zeit ein neues Gepräge aufdrückender Geist; aber ein reines, tief-ernstes, nach Heiligung ringendes, für das Heil der Kirche unermüdlich strebendes Gemüth. Auch für die Schule hat er im schönsten Sinne gewirkt, unmittelbar in seinen einflußreichen Stellungen, mittelbar durch Männer, die er nach dieser Seite hin angeregt. Ihm gebührt daher auch in diesem Werke ein Platz.

Spener war am 13. Januar 1635 zu Rappoltsweiler im Oberelsaß geboren. Schon im Vaterhause bildete sich in seiner Seele durch das Lesen der heiligen Schrift und guter Erbauungsbücher, ein ernster, dem Höhern zugewandter Sinn aus; besonders wichtig mögen damals für seine Entwickelung Arndts Bücher vom wahren Christenthume geworden sein. Seine Studien in Straßburg waren anfangs den philosophischen und philologischen Disciplinen zugewendet; dann aber weihte er den ernstesten Fleiß der Theologie und fand dabei an dem damals berühmten Exegeten Sebastian Schmid und an Konrad Dannhauer freundliche und einsichtsvolle Führer. Vorzüglich war der Letztere ihm dadurch nützlich, daß er ihn zu sorgsamer Lectüre der Werke Luthers veranlaßte; ein Bibelcommentar, den er in Verbindung mit Andern aus diesem reichen Schatze zusammentrug, war die Frucht dieser Studien. Er lebte und arbeitete hierauf in mehren größeren Städten Deutschlands, Frankreichs und der Schweiz unter mancherlei Verhältnissen; im Jahre 1663 aber erhielt er die zweite Freipredigerstelle in Straßburg und wurde nicht lange nachher Doctor der Theologie, um theologische Vorlesungen halten zu können. Der Ruhm seiner Gelehrsamkeit, seiner Beredtsamkeit, seiner Amtstreue verbreitete sich bald über die engen Grenzen seiner Heimath, und so erhielt er schon im Jahre 1666 einen Ruf nach Frankfurt am Main, der ihn, den einunddreißigjährigen Mann, zum Senior des dortigen geistlichen Ministeriums machte. Er trat damit in eine Wirksamkeit ein, die bald das ganze protestantische Deutschland auf ihn aufmerksam machen sollte.

Das religiöse Leben der damaligen Zeit war großen Theils erstarrt. Indem die Theologen sich bemühten,

*) Preusker hat unlängst unter dem Titel: „Der Sophien-Dukaten oder des Tischlers Gustav Walthers Lehrjahre" u. s. w. (Leipz. b. Hinrichs. 1845.) eine Volksschrift geliefert, welche den sonntäglichen Handwerksschulen als Lesebuch dringend empfohlen zu werden verdient.

den Lehrbegriff der Concordienformel durch subtile (und doch im Grunde überall sehr äußerliche und mechanische) Distinctionen weiter zu bilden, indem sie alles vom Buchstaben der Symbole Abweichende streng überwachten und zelotisch bekämpften, und so nach und nach die von Luther verdrängte Scholastik in die Kirche zurückführten, machten sie eine freie und frische Entwickelung ihrer Wissenschaft aus der heil. Schrift unmöglich, setzten sie an die Stelle des lebendigen Glaubens, wie er im Geiste des großen Reformators gelebt, eine kalte, todte Orthodoxie, verbreiteten sie den Wahn, als ob das Bekenntniß öffentlich aufgestellter Formeln die Bedingung der Seligkeit sei, benutzten sie die Kanzel nicht, aus der Quelle der ewigen Wahrheit die Herzen zu erquicken, sondern dazu, entweder scholastische und antiquarische Gelehrsamkeit auszukramen, oder, gegen Heterodoxie zu donnern und Männer zu bekämpfen, deren Bestrebungen dem Volke unverständlich nnd gleichgiltig sein mußten. Auf den berühmtesten Universitäten wurde Bibelerklärung völlig Nebensache; die Studierenden wußten nicht mehr, wie viel sie, wie sie das Nöthigste und Wichtigste in exegetischen Collegien finden könnten.

Indeß hatte sich das Bedürfniß nach Umbildung des religiösen und kirchlichen Lebens schon vielfach geregt und manch tiefer blickende Gottesgelehrte war demselben nach Kräften entgegengekommen.

Aber noch fehlte der zusammenfassende, concentrirende Geist. Dies war Spener. Auch in Frankfurt fand sein Wirken, fanden seine katechetischen Vorträge und Uebungen, wie seine durchaus biblischen Predigten die allgemeinste Theilnahme. Um nun namentlich seine Predigten wahrhaft fruchtbar zu machen, richtete er, unter Zustimmung seiner Amtsgenossen und mit Genehmigung der Behörde, die so berühmt gewordenen Collegia pietatis ein. Es waren dies Zusammenkünfte, in denen er die von ihm gehaltene Predigt wiederholte und einen Abschnitt der heiligen Schrift im Tone einer traulichen Unterredung erklärte. Diese Einrichtung fand sehr bald weithin Beifall, führte aber auch unverständige Nachahmer zu Verkehrtheiten und veranlaßte selbst in Speners unmittelbarster Umgebung mancherlei Zerwürfnisse. Später haben Widersacher den Namen Pietismus für diese neue Richtung, den der Pietisten für die Freunde jener besondern Andachtsübungen gefunden; aber selbst Besonnene fürchteten sectirerische Bewegungen. Und so sah sich S. bewogen, die Zusammenkünfte aus dem Hause in die Kirche zu verlegen; dadurch fiel ein großer Theil des Anstößigen hinweg.

Was im Jahre **1670** auf den Umkreis einer Stadt eingeschränkt gewesen war, wurde in Kurzem eine Angelegenheit des ganzen protestantischen Deutschlands; falscher Eifer stritt dafür und dawider. Spener, im Bewußtsein der reinsten Absichten, ging auf seiner Bahn gelassen weiter und gab **1675**, zunächst als Vorrede zu einer neuen Ausgabe der Arndt'schen Postille, eine Schrift heraus, welche ungemeines Aufsehen erregte und der Kirche seit langer Zeit zum ersten Male wieder ihre wahre Aufgabe vorhielt: Die „Pia desideria, oder herzliches Verlangen nach gottgefälliger Besserung der wahren evangelischen Kirche, sammt einigen dahin einfältig abzweckenden, christlichen Vorschlägen." (Erste selbstständige Ausgabe **1678**.) In der That forderte er damit zu einer Umgestaltung des ganzen Kirchenthums auf, unumwunden es aussprechend, daß die Religion Herzenssache sei, daß die Predigt die Bedürfnisse des Herzens zu befriedigen habe und auch die Theologie nach dieser Richtung thätig sein müsse. Den starren Scholastikern der Kirche schien dies eine höchst bedenkliche Neuerung: was ihnen das Höchste war, setzte Spener herab, was sie zu geben nie gelernt, das forderte er von ihnen, ihre so spitzfindig ausgebildeten Dogmen legte er, weil nutzlos für den Zweck der Erbauung, bei Seite und wie fest auch haltend an den Grundideen der evangelischen Kirche, schien er doch, als Gegner der Scholastik, Manchen ein Gegner des Lutherthums selbst zu sein. Schon im J. **1679** trat Dielefeld in Nordhausen gegen ihn auf. Indeß gaben damals noch Olearius und Carpzov und selbst der strenge Wittenberger Abraham Calovius den piis desideriis Beifall.

Und in die Nähe dieser Männer führte ihn nicht lange nachher eine höhere Fügung. Im J. **1684** ließ ihm der Kurfürst Johann Georg **III.**, der einmal in Frankfurt nach angehörter Predigt bei ihm communicirt hatte, durch den Grafen von Seckendorf die Stelle eines Oberhofpredigers und Oberconsistorialraths in Dresden anbieten; dieselbe galt damals noch als die wichtigste und einflußreichste in der ganzen protestantischen Kirche. Spener folgte dem Rufe und trat am **11.** Juli **1686** in diesen neuen Wirkungskreis ein.

Große Erwartungen hatten ihn empfangen; er wollte sie rechtfertigen. Seine Predigten wirkten auch in Dresden außerordentlich, auch hier hielt er fromme Versammlungen und Katechismuslehren; zugleich dachte er auf eine Reform des gesammten Unterrichtswesens an den Universitäten bis auf den Volksunterricht herab. Die Prediger drängte er zu wahrhaft katechetischer Unterweisung der Jugend, und so wurde er der Urheber einer Einrichtung, die wesentlich dazu beigetragen hat, die Kirche und Schule in festere Verbindung zu bringen und die Pfarrer zu Hirten auch der Jugend zu machen. Schon im J. **1677** hatte er eine „einfältige Erklärung der christlichen Lehre, nach der Ordnung des kleinen Katechismus" herausgegeben. Dadurch und durch seine Tabulae catecheticae oder „Gedanken von der Kinder-Information" ist er der Schöpfer der protestantischen Katechetik geworden.

Bald aber sollte er in große Kämpfe verwickelt werden. Noch vor seiner Ankunft in Sachsen hatten zu Leipzig einige junge Theologen, an ihrer Spitze Aug. Herm. Franke (s. d. Art.) und Paul Anton, einen Verein gestiftet, welcher sich gemeinschaftliches eifriges Studium der heil. Schrift zur Pflicht machte. Da ihre Bestrebungen lebhafte Theilnahme fanden, machten die zu so edlem Zwecke Verbundenen den Professor Valentin Alberti zu ihrem Präses. Daß Spener diese Neuerung mit Freude betrachtete, läßt sich denken. Bereits im Sommer **1687** schrieb er einem Freunde in Frankfurt: Sementem hanc esse spero, quae in maturam aliquando excrescat messem, et exemplar, quo incitantur ad hoc unicum necessarium etiam, qui alibi sacra tractant; und es versteht sich, daß er bald auch eine persönliche Verbindung mit den Mitgliedern des Collegium philobiblicum (so hatten sie ihren Verein genannt) anknüpfte und durch

kräftigende Worte sie auf der betretenen Bahn zu erhalten suchte. Auch erhielt die Sache einen höchst erfreulichen Aufschwung, als Franke und Anton, die schon 1687 von Leipzig weggegangen waren, im Jahre 1689 wieder dahin zurückkehrten und nun auch Joh. Caspar Schade ihnen sich anschloß. Zu ihren Uebungen und Vorlesungen drängten sich jetzt Hunderte; der Ernst, welcher die Gemüther ergriff, gab sich auch im Aeußern zu erkennen, und selbst in Miene und Kleidung suchte man die Veränderung der Gesinnung bemerklich zu machen. Da konnte Neid, Mißtrauen und Spott nicht ausbleiben; bald traten Verdächtigungen hinzu, von Kanzeln und Kathedern eiferte man gegen Pietisten und Kopfhänger, häusliche Andachtsübungen steigerten den Argwohn, Carpzov eiferte selbst in einer Leichenpredigt auf ganz ungebührliche Weise gegen die Collegia pietatis. Spenern konnte nicht entgehen, daß der Sturm vorzugsweise ihm selber gelte, und er vermochte jetzt um so weniger, seine jungen Freunde zu schützen, als er bereits im J. 1689 durch eine freimüthige Bußermahnung seinen kriegerischen Beichtsohn, den Kurfürsten gegen sich aufgebracht hatte. Ebenso erfolglos war die Vertheidigung der Angegriffenen durch Christian Thomasius; im März 1690 erschien ein strenges Verbot der Conventikel, pietistische Studenten verloren ihre Stipendien, das Collegium philobiblicum mußte geschlossen werden.

Unter solchen Verhältnissen fand S. seine Stellung in Dresden unhaltbar; er ging, von Seckendorf empfohlen, im J. 1691, als Propst und Consistorialrath nach Berlin, in demselben Jahre, welches dem Kurfürsten Johann Georg III. den Tod brachte. Aber den Streitigkeiten entging er damit nicht. Die Leipziger, mit den Wittenbergern vereint, setzten den Kampf gegen den Pietismus fort. Vielleicht hat Henke nicht Unrecht, wenn er sagt, daß, wenn S. nicht nach Berlin gegangen, jene Händel nicht zu einem solchen Ausschlage gekommen sein würden. „Denn von nun an wirkte gegen das Haupt der brandenburgischen Geistlichkeit die alte Abgeneigtheit der steif dogmatisirenden, am Dresdener Hofe auch sonst unterstützten Theologen, um allen bisherigen Einfluß eines solchen ihnen zur Last gewesenen Oberhofpredigers zu vertilgen." Dann kam die unter Speners Einflusse erfolgte Stiftung der Universität Halle hinzu, unter deren Lehrer die in Leipzig bedrängten Männer, Thomasius, Franke, Anton, gern aufgenommen wurden.

Dennoch wurde S. in Sachsen auch vermißt. Nur mit Wehmuth kann man daran denken, daß er zu einer Zeit von Dresden schied, wo so bald das Regentenhaus vom Glauben der Väter sich lossagen sollte. Ob er den verhängnißvollen Schritt hätte verhüten können? Kaum. Bußermahnungen hätte August der Starke noch weniger ertragen, als sein Vater. Und doch sähe man grade ihn in der entscheidenden Periode gern in der vielleicht zu rasch verlassenen Stellung. Dreimal hat man ihn nach Dresden zurückgerufen; aber er hatte kein Herz für Sachsen mehr. Doch blieb er dadurch in einer gewissen Verbindung mit diesem Lande, daß die verwittwete Kurfürstin Anna Sophie, die ihn als Beichtvater behielt, ihn jährlich zweimal nach ihrem Wittwensitze Lichtenburg kommen ließ. „Dort theilte S. mit ihr den schweren Schmerz über den Uebertritt Friedrich Augusts, seines ehemaligen Schülers, zur katholischen Kirche. Er betrachtete ihn als ein göttliches Gericht über die verderbte lutherische Kirche und zitterte vor den gefährlichen Folgen." (Böttiger.)

S. starb am 5. Febr. 1705. Die pietistischen Streitigkeiten verloren auch damit nichts von ihrer Heftigkeit und gewannen an Ausdehnung. Doch davon haben wir an dieser Stelle nicht zu reden.

Die Zahl seiner Werke ist sehr groß. Seine Predigten sind vergessen und ungenießbar für unsere Zeit, wie reich auch der Schatz der darin niedergelegten Wahrheiten und Erfahrungen sein mag. Bleibenden Werth haben seine theologischen Bedenken. S. Ph. J. Speners deutsche und latein. theol. Bedenken in zeitgemäßer Auswahl von F. A. E. Hennicke. Halle 1838. In frühern Jahren hatte der kenntnißreiche Mann selbst ein Werk über Heraldik geschrieben, das noch jetzt von Bedeutung sein soll. Sein Gedächtniß war vortrefflich; nach dreimaligem Durchlesen hatte er seine lange Predigten für den öffentlichen Vortrag sich eingeprägt.

Sein Leben ist oft dargestellt, neulich auch in dem Rahmen eines Tendenzromans uns vorgeführt worden. Eine Hauptquelle ist das Buch von ihm selbst: Wahrhafte Erzählung dessen, was wegen des sogenannten Pietismus vorgegangen. Frankfurt 1697. 12. Die Biographieen von Canstein, Suabedissen, Knapp, Schröckh sind entbehrlich gemacht durch das gediegene Werk von Hoßbach: Ph. J. Spener und seine Zeit. Berlin 1827, 2 Thle. Ein wichtiger Nachtrag dazu ist das Programm von Illgen: Historiae collegii plilobiblici Lipsiensis Pars I. Lips. 1836. 4. Eine umfassende pädagogische Würdigung des Mannes ist noch zu erwarten. Was Schwarz und Niemeyer geben, ist unbedeutend; K. von Raumer erwähnt ihn nur ganz nebenbei. Kl.

Spieker (Christian Wilhelm) Dr. der Theol., Superintendent und Oberpfarrer zu Frankf. a. O. seit 1818. Im J. 1805 ward er Feldprediger, 1807 Lehrer zu Dessau, 1809 Prediger an der Marienkirche zu Frankf. a. O. und außerordentlicher Professor der Theol. an der Universit. das., 1812 Archidiaconus das. Er wurde am 7. Apr. 1780 zu Brandenburg geboren.

Dieser durch eine Menge von Schriften in der prakt. theol. und ascetischen Literatur rühmlich bekannte Theolog hat als vormaliger Schulmann, wie seines Standes viele, nicht vergessen, der Jugend auch durch Schriften nützlich zu werden. Es sind uns folgende als von ihm in dieser Beziehung herausgegeben bekannt:

„Luise von Thulheim, oder das Hausmutterchen, eine Bildungsgeschichte für Töchter." Leipzig 1806. — „Die glücklichen Kinder." 4 Bände. Leipzig 1808 und „Vater Helwig unter seinen Kindern." 2 Bände. Nürnberg 1808—10. — Lehrbuch der christl. Rel. f. Bürgerschulen. Berlin 1826—29. 4 Theile. 8. 2. Aufl. (1 Thlr. 17½ Ngr.) 1829. S. ein Urtheil darüber in (Hergangs) Zehn Jahren u. s. w. 1. Tol. S. 81. — (Kleines) Gesangbuch f. Schulen. Züllichau 1815. 3. verb. und verm. Aufl. 1836. 8. (5½ Ngr.) — Die Weihe des Festes; ein Confirmationsbuch für die reifere Jugend; in Briefen an meine Söhne. Berlin 1833. 8. (1 Thlr. 10 Ngr.) — Emiliens Stunden der Andacht und des Nachdenkens. Für die erwachsene Töchter der gebildeten Stände. Lpz. 1808. 5. Aufl. 1837. 2 Bde. 8. (1 Thlr. 16½ Ngr.).

Spiele — Spielschule. „Wenn das größte Geheimniß der Erziehung darin besteht, daß die Uebungen des Geistes und Körpers sich gegenseitig zur Erholung die-

nen, so sind Spiele, besonders Bewegungsspiele, so wie Leibesübungen überhaupt, unentbehrliche Sachen. Stünde dieser Satz auch nicht im Emil, so würde ihn ja schon jeder Schulknabe verkündigen, wenn er nach der Lection die Bücher wegwirft. Dergleichen allgemein von der Jugend geäußerte Triebe beweisen so scharf als das schärfste Vernunftschließen." So sprach sich einst der treffliche Gutsmuths aus in der Einleitung, welche er seinen „Spielen zur Uebung und Erholung des Körpers und Geistes für die Jugend u. s. w." vorsetzte. Diese Einleitung verdient von Allen gelesen zu werden, welche sich noch heut zu Tage von dem ausgezeichneten Nutzen der Spiele für die Jugend nicht überzeugt halten, obschon er in tausend glänzenden Erfahrungen bestätigt ist. Indeß das, was Lorinser und seine Anhänger für die Nothwendigkeit körperlicher Uebungen gesprochen, was der jetzt viel besprochene F. Fröbel*) in seinem sogenannten deutschen Kindergarten zu Blankenburg u. s. w., und Werner für körperliche Kräftigung oder für Gymnastik wirklich gethan haben und noch immer thun und leisten — ganz im Geiste des einst in Schnepfenthal auch als Gymnastiker wirkenden Gutsmuths: das bewahrheitet den hohen Werth der körperlichen Uebung und daher auch den Nutzen der Bewegungsspiele so unwiderleglich, daß jede einzelne Stimme des Widerspruchs darüber verhallen muß. Rechnen wir hieher auch, daß man in den Staaten weit- und breithin das Turnen der Jugend wieder auf die Bahn bringt, um auch körperlich zu kräftigen und zu bilden, was unserm schwachen Geschlechte so Noth thut.

Wir können daher jetzt füglich voraussetzen, daß Spiele, welche zur Uebung des Körpers und Geistes dienen können, ein Bedürfniß unserer Zeit sind und immer allgemeiner im Staate und in den Familien eingeführt werden sollten. Jede Familie sollte einen Spielplatz für ihre Kinder errichten und bestimmen. Ein Plätzchen im Garten, eine Stube dienen hierzu. An manchen Orten könnten auch mehre Familien zusammentreten. A. H. Franke in Halle legte schon zu Ende des 17. Jahrhunderts (1699) Gärten und Spielplätze für die Zöglinge der Waisenhausschulen an. Stadt und Land könnten für Kinder und Erwachsene Spielanstalten haben, wenn nicht etwa, wie wünschenswerth, das Turnen daselbst eingeführt ist.

Auch dieser Gegenstand ist in früher und späterer Zeit literarisch behandelt worden. Man sehe Campe's Revisionswerk und andere Erziehungsschriften voriger und jetziger Zeit. Wir verweisen auf den in der Pädag. R.-E. befindlichen Artikel „Beschäftigung" und noch auf einen beherzigenswerthen Aufsatz „über Spielsachen und das Spielen der Kinder" in F. Köhler's „Mutterschule." Berlin, bei Reimer. 1840. (27 Ngr.).

Hier könnte man noch auf die Frage eingehen: „ob Lernen nicht Spielen sein solle?" Doch diese Frage, welche nur der Philanthropinismus zu einer Wahrheit und Pflicht erheben kann, ist in der neuesten Zeit auf eine ganz treffliche humoristische Weise beantwortet worden vom Schuldir. Dr. der Theol. Tetzner zu Langensalze in seinen „kleinen Aufsätzen pädagog. Inhalts." (Langensalze 1845) 2. Aufsatz „Lernen und Spielen." Wir verweisen die Pädagogen recht angelegentlich auf dieses Schriftchen, das auch die Aufschrift hat: Gewöhnliche Wahrheiten in ungewöhnlichem Gewande.

Spieß (Johann Balthasar). Der am 6. Decbr. 1841 als Pfarrer und Dekan zu Sprendlingen im Kreise Offenbach zu früh verstorbene S. verdient in diesem Werke ein besonderes Andenken, denn er hat um das Schulwesen der neuern Zeit besondere Verdienste sich erworben.

Er ward am 8. Jan. 1782 zu Obermaßfeld im Herzogthume Meiningen von wenig bemittelten Eltern geboren. Da ihm sein Vater, der Bauer und Schmiedemeister war, schon in seinem dritten Lebensjahre durch den Tod entrissen wurde, so war er der mütterlichen Erziehung allein überlassen. Diese konnte dem Knaben nicht viel mehr geben, als einen für das Rechte und Gute angeregten Sinn, was aber einen bleibenden Eindruck hinterließ. Mit dem sechsten Lebensjahre besuchte er die Schule seines Geburtsortes, die aber auf seine geistige Entwickelung und Bildung nur geringen Einfluß äußern konnte, weil das Schulwesen in jener Zeit, zudem an einem so unbedeutenden Orte, eben noch sehr zurück war. In dem achten Lebensjahre wurde der Unterricht in der Musik, nämlich im Gesang und im Violinspielen, begonnen, und obgleich derselbe keineswegs auf die zweckmäßigste Weise ertheilt wurde, so brachte der Knabe es doch sehr bald darin so weit, daß er bei dem Singchor, das jeden Sonn- und Feiertag in der Kirche eine Musik aufführte, die erste Sopranstimme singen konnte. Für das Bessere anregend und bildend wurde für den Knaben vom zehnten Jahr an, der Umgang mit den beiden Söhnen des Ortsgeistlichen welche mit ihm gleichen Alters waren. Dieser Geistliche, Molter ist sein Name, fand es für zweckmäßig, ihn bei dem Unterrichte, den er seinen beiden Söhnen in der lateinischen Sprache, Naturgeschichte und Geographie ertheilte, mit zuzuziehen, um dadurch eine größere Nacheiferung hervorzubringen. Dieser Unterricht dauerte indessen nur einige Jahre, weil die beiden Söhne des Geistlichen in ein und derselben Stunde an den Blattern starben. Von nun an war mehre Jahre hindurch der Dorfschullehrer wieder der einzige Lehrer des Knaben. Indessen wurde in dem bisher Begonnenen doch so ziemlich fortgefahren, weil der Lehrer eine lateinische Schule besucht hatte und darum nicht ganz Fremdling in dieser Sprache war. Der Unterricht in der Musik wurde ernstlich fortgesetzt, und das Klavier- und Orgelspiel, so wie die Theorie der Musik kamen hinzu und wurden immer mit besonderem Vergnügen getrieben. Schon früh hatte der Knabe Gelegenheit, mit den bessern Compositionen für die Kirche bekannt zu werden, indem sein Lehrer sehr oft Stücke von Händel, Sebastian Bach, Naumann, Graun, Hiller aufführte. Diese ernste Musik machte einen tiefen, bleibenden Eindruck auf ihn, so daß er fortwährend ein treuer Pfleger der Kirchenmusik wurde und überall für die Verbreitung derselben wirkte.

Was die besonderen Lehrmittel betrifft, so war Spieß, der nun zum Jüngling herangewachsen war, hierin sehr eingeschränkt. Er hatte, außer der Bibel und dem Gesangbuche, nur Campe's Robinson, Seiler's allgemeines Lehrbuch und das Noth- und Hilfsbüchlein. Aber diese Bücher wurden aus Mangel an anderen immer wieder von Neuem vorgenommen, was vielleicht einen größeren Vortheil gewährte, als wenn

*) S. Pädag. Zeit. v. Gräfe u. Clemen. 1. Jgg. 2. Bds. 4. Hft. Nr. 16. — Ziemlich ungünstig; ob auch wahr? —

viele andere zu Gebote gestanden hätten. Da die Mittel nicht hinreichten, den jungen wißbegierigen Menschen studiren zu lassen, so gab der Schullehrer seines Geburtsortes die Veranlassung, ihn im Jahre **1799** in das Schullehrerseminarium zu Meiningen zu schicken und ihn zum Lehrer zu bilden. Hier ging ihm für seine Geistesbildung eine neue freundliche Welt auf. Besonders fand er große Freude an der Erziehungs- und Unterrichtslehre, welche von dem Landschulinspector Keißmer vorgetragen wurde, der ihm eine heilige Begeisterung für das Schulwesen einzuflößen wußte.

Diese Liebe zum Schul- und Erziehungsfache wurde um diese Zeit besonders noch mächtig angeregt und unterhalten durch das Lesen der Salzmann'schen und Campe'schen Jugendschriften und später auch durch die Schriften dieser Männer über Erziehung und Unterricht. Was der mündliche Unterricht noch nicht hatte zu bewirken vermocht, das wurde auf diese Weise erzeugt. Längst schon hatte der für alles Wahre, Schöne und Gute feurig glühende Jüngling sehnlichst gewünscht, die Salzmann'sche Erziehungsanstalt in Schnepfenthal selbst einmal näher kennen zu lernen und den von ihm so hochverehrten Vorsteher derselben von Angesicht zu Angesicht zu sehen. Im Frühjahre des Jahres **1801** wurde dieser Wunsch erfüllt. In Begleitung eines ihm gleichgestimmten Jugendfreundes besuchte er Schnepfenthal. Mit freundlicher Zuvorkommenheit wurde ihnen alles Bemerkenswerthe gezeigt; sie wohnten mehren Unterrichtsstunden bei und ergötzten sich besonders an den Turnübungen, welche Gutsmuths leitete. Salzmann selbst würdigte sie einer liebevollen Unterhaltung, so daß sie entzückt über Alles, was sie hier gesehen und gehört hatten, die Anstalt, mit inniger Ehrfurcht gegen den Stifter derselben erfüllt, verließen. Was schon vorher bestimmte Neigung gewesen war, das wurde jetzt bei Spieß fester, unerschütterlicher Entschluß: die Menschenbildung sich zur Aufgabe seines Lebens zu machen.

Da er nach Verlauf von zwei Jahren den Lehrcursus, wie er im Seminar vorgeschrieben war, durchgemacht hatte, wurde er nach bestandener Prüfung aus der Schule entlassen und unter die Zahl der Schulcandidaten aufgenommen. Er erhielt nun mehre Anträge zu Lehrerstellen in der Nachbarschaft von Meiningen, die jedoch alle ausgeschlagen wurden, weil er vor der Hand den Unterricht mancher seiner Lehrer noch eine Zeitlang fortsetzen und späterhin in einer anderen, weiter entfernt liegenden Gegend von Deutschland sich eine höhere Bildung zu erwerben wünschte. Sehr willkommen war ihm demnach der Antrag, bei der Freischule in Meiningen den wissenschaftlichen Unterricht zu übernehmen und zugleich auch an der Bürgerschule einige Stunden zu geben.

In diesem Verhältnisse blieb er jedoch nur etwa ein halbes Jahr, denn um diese Zeit wurde ihm der Antrag gemacht, eine Lehrerstelle in der Kemmeter'schen Erziehungsanstalt in Frankfurt am Main anzunehmen. Das war ihm das Willkommenste, was ihm hätte begegnen können, denn nun sah er auf einmal seinen sehnsuchtsvollen Wunsch erfüllt, in einem angemessenen Wirkungskreise eine höhere Bildung zu erhalten und wo möglich einmal etwas Tüchtiges im Fache der Erziehung zu leisten.

Voll der schönsten Hoffnungen für die Zukunft trat nun Spieß im October **1801** seine Reise nach Frankfurt a. M. an. Auf dieser Reise benutzte er jede Gelegenheit, alle Arten von Schulen, selbst oft auf kleinen Dörfern, kennen zu lernen, was er bei seinen späteren Reisen immer beobachtete. In der Kemmeter'schen Erziehungsanstalt hatte Spieß im Anfange vorzüglich den Anfangsunterricht zu besorgen, was ihm sehr willkommen war, um auf diese Weise von Unten hinauf nach und nach in allen Fächern sich weiter auszubilden. Sehr bald wurden ihm aber auch in höheren Classen einzelne Fächer übertragen, und es bot sich also die schönste Gelegenheit dar, immer tiefer einzudringen in Alles, was einem tüchtigen Schulmanne zu wissen nöthig ist. Der Aufenthalt in der Kemmeter'schen Erziehungsanstalt wurde für Spieß insbesondere noch dadurch wichtig, daß sie ihm Gelegenheit darbot, die französische und englische Sprache zu erlernen. Da er die alten Sprachen nicht außer Acht gelassen hatte, so wurde es ihm leicht, auch in den Geist dieser neuen Sprachen einzudringen. Es dauerte nicht lange, so sprach er mit Fertigkeit französisch und englisch, was dadurch ungemein erleichtert wurde, daß immer junge Franzosen und Engländer sich in der Anstalt befanden, um da weiter ausgebildet zu werden, besonders aber die deutsche Sprache zu erlernen.

Mit dem Gefühle des innigsten Dankes gegen Gott, der ihn auf seinem Schicksalswege nach Frankfurt führte und ihm so die mannigfaltigste Gelegenheit zu Theil werden ließ, die heiße Sehnsucht seines Herzens, als Schulmann sich immer mehr zu vervollkommnen, zu befriedigen, hatte sich Spieß nun vier Jahre daselbst aufgehalten. Indessen lernte er immer mehr einsehen, daß er seine Wünsche, einmal in einem höhern Wirkungskreise angestellt zu werden, doch nicht ganz würde erfüllt sehen können, weil er keine Universität besucht hätte. Aus diesem Grunde faßte er den Entschluß, noch einige Jahre die Universität Gießen zu besuchen, und dort Theologie zu studiren.

Im Jahre **1805** verließ Spieß Frankfurt a. M. und zog nach Gießen. Er konnte zwar bei diesem Schritte nur geringe Mittel in Aussicht nehmen; das machte ihn jedoch keineswegs irre. War er ja doch von Jugend auf gewöhnt gewesen, durch eigene Kraft Hindernisse aller Art aus dem Wege zu räumen; er vertraute der göttlichen Vorsehung und hoffte mit Zuversicht, sich durch Unterricht erwerben zu können, was er nöthig haben würde. Es täuschte ihn diese Hoffnung nicht. Er fand sogleich Gelegenheit, in der französischen Sprache und in der Musik so viele Stunden zu geben, daß er sich sehr gut erhalten konnte und noch so viel Zeit übrig behielt, diejenigen Collegien zu hören, deren er bedurfte. Nach Verlauf von zwei Jahren hatte er den Cursus der Theologie so vollständig vollendet und dabei auch mehre physische, mathematische und historische Vorlesungen besucht, daß er auch diesen Wunsch befriedigt sah, als Theolog die Universität verlassen zu können. Auch Gießen hatte unstreitig einen wesentlichen Einfluß auf die Gesammtbildung des jungen Mannes, er konnte nun um so muthiger der Zukunft entgegengehn.

Wenn man es als einen großen Gewinn erkennen muß, daß Spieß, durch sein Schicksal so geführt, immer Gelegenheit fand, sich Kenntnisse und Geschicklichkeiten zu erwerben und Erfahrungen aller Art zu

machen, besonders im Schulfache, was er nie aus den Augen verlor, so verdient es doch unstreitig einer besondern Erwähnung, daß er das, was er jetzt war, meist durch sich selbst wurde. Auf sich selbst beschränkt, war er immer genöthigt, selbst Alles zu thun, selbst nachzudenken, zu forschen, zu suchen, aufzufinden. Dadurch wurde er schon früh gewöhnt, bei Allem, was er erstrebte, sich nicht auf Andere zu verlassen, sondern durch sich selbst Rath und Hilfe zu schaffen. Daß auf diese Weise die Selbstständigkeit in einem ungewöhnlichen Grade ausgebildet werden mußte, leuchtet von selbst ein.

So vorbereitet konnte Spieß es unternehmen, nunmehr auch ein öffentliches Amt anzutreten. Unter mehren Anerbietungen, welche ihm jetzt gemacht wurden, zog ihn besonders die Stelle eines Conrectors an der Schule zu Lauterbach im Großherzogthum Hessen an. Im Jahre **1807** trat er diese Stelle an. Sie war in Hinsicht des Gehalts nicht von besonderem Belang, aber die große Betriebsamkeit des Städtchens ließ ihn hoffen, durch Privatunterricht sich so Viel zu erwerben, als er bedurfte, um anständig zu leben, und besonders auch dabei seine literarischen Bedürfnisse befriedigen zu können. Es wurde diese Hoffnung ganz erfüllt. Neben seinem Schulamte errichtete er eine französische Schule, und diese wurde von so vielen Schülern besucht, daß sie sehr einträglich wurde.

Gleich im Anfange seines Aufenthaltes in Lauterbach verheirathete sich Spieß mit Louise Werner aus Saarbrücken, welche er schon in Frankfurt a. M., wo sie Erzieherin war, kennen gelernt hatte.

In Lauterbach bekam Spieß einen sehr schönen Wirkungskreis. Die dortige Schule hatte bei dem Antritte seines Amtes noch eine ganz veraltete Form; sie war noch eine sogenannte lateinische, wie man sie früher in den meisten Landstädtchen fand. Gleich im Anfang seines Amtes wirkte er darum kräftig dahin, dieser Schule eine zeitgemäßere Verfassung zu geben, und in Verbindung mit seinem vor mehren Jahren als Oberpfarrer und Dekan verstorbenen geistreichen Freunde und Collegen, dem damaligen Rector Bindewald zu Lauterbach, gelang es ihm, dieser Lehranstalt in Kurzem einen ausgezeichneten Ruf zu verschaffen.

Nachdem Spieß vier Jahre lang an der Schule zu Lauterbach angestellt gewesen war und der Aufenthalt in dieser Stadt auch in gar vielfacher Hinsicht dazu beigetragen hatte, seine Kenntnisse und Erfahrungen zu vermehren und an vielseitiger Bildung ihn höher zu stellen, sehnte er sich nach einem größeren Wirkungskreise. Gerade um diese Zeit wurde ihm die zweite Pfarrstelle an der evangelisch-lutherischen Kirche in Offenbach angetragen.

Obgleich auch diese Stelle keine große Besoldung brachte, so zog sie ihn doch an, weil ihm dieser so überaus betriebsame Handels- und Fabrikort vorzugsweise geeignet schien, eine Erziehungsanstalt zu errichten, wozu das Pfarramt ihm noch hinreichend Muße ließ.

Im Jahre **1811** trat er diese Stelle an. Ein sehr wichtiger und weit ausgebreiteter Wirkungskreis wurde ihm hier zu Theil. Unstreitig war es von hoher Bedeutung, daß er gerade in einer, in Hinsicht ihrer Cultur nicht niedrig stehenden Stadt als Geistlicher angestellt wurde, weil das Predigen vor einer gebildeten Gemeinde doch immer eine größere Aufmerksamkeit erfordert und darum besonders für einen Anfänger im Predigen höchst einflußreich werden kann. Er war seinem Berufe als Geistlicher mit inniger Liebe ergeben, und wie er Alles, was seine Aufmerksamkeit anregte, mit einer gewissen Begeisterung ergriff und ausführte, so gab sich dieses auch in dieser Hinsicht zu erkennen.

Sein Hauptaugenmerk war aber immer auch hier noch die Erziehung der Jugend. Er errichtete also eine Lehr- und Erziehungsanstalt für Kinder gebildeter Stände, welche bald eine große Ausdehnung bekam und immer eine bedeutende Anzahl Zöglinge zählte.

Es ist schon erwähnt worden, daß Spieß ein großer Freund und Kenner der Musik war, besonders der religiösen. Er hatte es sehr oft ausgesprochen, daß er die Kunst für ein vorzügliches Bildungsmittel des Menschen halte, daß nach seiner Ueberzeugung durch sie eine Seite am Menschen ausgebildet werde, die durch nichts Anderes auszubilden sei, und daß darum bei keiner Schule, weder in Städten, noch auf den Dörfern, der Unterricht in derselben fehlen dürfe. Aus diesem Grunde ließ er sich denn auch erstlich angelegen sein, eine zweckmäßige Unterrichtsweise für dieselbe zu finden, und wer einmal Gelegenheit hatte, seine Zöglinge singen zu hören, der wird ihm das Zeugniß nicht versagen können, daß seine Leistungen in dieser Hinsicht nicht unbedeutend waren.

Noch verdient wohl nicht unerwähnt zu bleiben, welchen Antheil Spieß an den öffentlichen Schulen der Stadt Offenbach nahm und daß Offenbach ihm es vorzugsweise zu danken hat, daß mit dem Jahre **1830** unter sehr schwierigen Ortsverhältnissen die jetzigen dasigen Schulen in's Leben getreten sind. Seit dem Anfange des Jahres **1831** vertauschte Spieß seine Stelle in Offenbach mit der Pfarrstelle in Sprendlingen bei Frankfurt a. M. Auch an diesem Orte wurde der rüstige Kämpfer für Menschenveredlung nicht müde, dem großen Plane der Menschenerziehung mit Liebe und Aufopferung seine Kräfte zu widmen, und groß war der Einfluß, welchen er hier durch Gründung von Lehrerconferenzen und eines Lehrersingvereins auf die Verbreitung verbesserter Unterrichtsweisen, auf die Pflege der Kirchenmusik und besonders auf die Aneiferung und Begeisterung der Lehrer für ihren heiligen Beruf ausübte.

Als Hauptgrundsatz in der Erziehung galt Spieß stets: **Verstand und Herz des Kindes müssen gleichmäßig gebildet werden**, weil der Mensch, der denken könne, zu jedem Geschäfte tauglich, und der ein gutes Herz habe, auch des Himmels würdig sei. Darum konnte er sich denn auch nie mit denen einverstanden erklären, welche in der Schule hauptsächlich nur die Verstandesbildung berücksichtigt haben wollten; nein, Licht und Wärme sollten nach seiner Ansicht in schwesterlichem Vereine in der Schule herrschen. Besonders sah er in der Religion das beste Mittel, das Herz der Kinder zu veredeln und dem Erdenleben die rechte Bedeutung zu geben. In schönen Worten spricht er selbst diese seine Ueberzeugung in der Vorrede zu dem achten Bande seines „Unterrichtswegweisers aus:

„Eine Schule, in welcher der Religionsunterricht nicht gut bestellt ist, verdient noch nicht den Namen einer wahren Menschenbildungsanstalt, denn möge man die Körper- und Geisteskräfte eines Menschen auch noch so trefflich entwickeln, üben und bilden, ist sein Sinn

nicht auf das Höhere und Himmlische gerichtet, wird er nicht bei allem seinem Denken, Wollen und Thun von diesem Sinne geleitet und regiert, so wird sein Erdenleben nie die rechte Bedeutung erlangen und er wird nie zu dem Frieden kommen, den er gern erreichen möchte." Möchten diese Worte immer und überall die Berücksichtigung finden, welche sie verdienen, und mit dazu beitragen, daß die Ansicht wieder die allgemein herrschende wird, daß gleichmäßige Bildung des Verstandes und des Herzens die Aufgabe ist, welche die Schule zu lösen hat.

Doch nicht blos als Schulmann, nein, auch als Lehrer der Religion verdient Spieß hohe Achtung. Als evangelischer Prediger war er stets der Verkündiger eines lichtvollen Glaubens, und nicht blos auf der Kanzel, nein, überall, wo sich Gelegenheit ihm darbot, suchte er ein lebendiges, thätiges Christenthum zu befördern und der Verfinsterung der evangelischen Wahrheit entgegenzuwirken.

Gleich achtungswerth tritt Spieß uns entgegen, wenn wir uns ihn als den Mann vergegenwärtigen, welcher sich wohl bewußt war, daß der Apostel gesagt hat, die Liebe sei die größte in jener heiligen Dreizahl. Er war ein Mann voll der reinsten Herzensgüte und des edelsten Wohlwollens gegen alle Menschen.

Es bleibt jetzt noch übrig, auch anzugeben, was Spieß als Schriftsteller geleistet hat. Weil Spieß das menschliche Treiben nie einseitig zu betrachten vermochte, so waren seine schriftstellerischen Arbeiten auch sehr mannigfacher Art. Schon frühe fing er an, in die „Nationalzeitung der Deutschen" und in den „Anzeiger der Deutschen," welche in Gotha erscheinen, Aufsätze aller Art gemeinnützigen Inhalts zu liefern. Späterhin nahm er auch Antheil an „Gutsmuths Bibliothek für Pädagogik und Schulwesen." Eine Abhandlung, welche hier sich findet, verdient besonders Erwähnung, nämlich: „Einige Gedanken über den Unterricht in der Musik, als Bildungsmittel der Jugend." Im Maiheft **1810**. Im Jahre **1814** gab er heraus: „Plan einer Lehr- und Erziehungsanstalt für Kinder aus den gebildeten Ständen, nebst einigen Bemerkungen über Erziehung und Unterricht." Offenbach bei Brede. In diesem Werkchen setzte er aus einander, welche Grundsätze ihn bei seinem Erziehungsunternehmen leiteten, damit die Aeltern wüßten, was sie in seiner Anstalt zu erwarten hätten, und was nicht.

Sehr thätigen Antheil nahm er an der „Allgemeinen Kirchenzeitung von Zimmermann in Darmstadt" und an dem mit derselben in Verbindung stehenden Literaturblatte. Von den vielen Aufsätzen, welche er für diese Zeitschriften lieferte, verdient erwähnt zu werden: „Ueber den Religionsunterricht der Jugend, besonders der Confirmanden," Nr. **134** im Jahrg. **1824**, und „über den vierstimmigen Gesang der ganzen Gemeinde in den Kirchen," in mehren Aufsätzen.

Nicht minder nahm er thätigen Antheil an der „Allgemeinen Schulzeitung" von Zimmermann in Darmstadt. Sehr Vieles erschien da mit und ohne seinen Namen. Vielleicht ist es manchen seiner Freunde und Bekannten nicht unangenehm, hier zu erfahren, daß die „Bruchstücke aus dem Tagebuche eines alten Schulmeisters," die so viele erfreuliche Anregungen veranlaßten, von ihm herrührten.

Eine Aufforderung an „den alten Schulmeister" in der Schulzeitung, wie man später erfuhr, von dem verstorbenen Heyse in Magdeburg, veranlaßte ihn eine Zeitschrift für Aeltern zu unternehmen, unter dem Titel: „Allgemeine Aelternzeitung zur Beförderung einer besseren häuslichen und öffentlichen Erziehung," Frankfurt a. M. in der Jägerschen Buchhandlung. Diese Zeitung, von welcher drei Jahrgänge erschienen sind, hatte sich einer überaus günstigen Aufnahme zu erfreuen, und die angesehensten Erzieher lieferten Beiträge. Die meisten Aufsätze sind jedoch von dem Herausgeber selbst. Soviel Beifall diese Zeitung aber auch fand und so gewiß es ist, daß sie einem wahren Bedürfnisse abhalf, so fand sich der Herausgeber doch veranlaßt, so leid ihm dies auch that, sie zu unterbrechen, weil ihm die Redaction allein oblag und er bei seinen vielen anderweitigen Geschäften nicht mehr wohl im Stande war, Alles zu leisten.

Spieß hat auch den Plan zu der „Allgemeinen Musikzeitung," welche in Frankfurt a. M. bei Fischer erschien, entworfen und viele Aufsätze in dieselbe, besonders über den Unterricht im Gesange in Schulen und über Kirchenmusik geliefert.

Die neue Verfassung, welcher sich das gesammte Schulwesen im Großherzogthum Hessen im Jahre **1832** zu erfreuen hatte, veranlaßte ihn im Jahre **1833** zur Herausgabe einer Zeitschrift, welche unter dem Titel erschien: „Der Schulwächter, eine Zeitschrift für das Schul- und Erziehungswesen, insbesondere für das Großherzogthum Hessen." Da diese Zeitschrift nicht die Unterstützung fand, die er für sie hoffte, so sah er sich veranlaßt, dieselbe mit Ende des Jahres **1834** wieder aufhören zu lassen.

Fast gleichzeitig mit dem Schulwächter begann Spieß die Herausgabe eines größeren Werkes, welches unter dem Titel erschien: „Der Unterrichtswegweiser für das Gesammtgebiet der Lehrgegenstände im Volksschulwesen für Lehrer an demselben." Gießen bei G. F. Heyer, Vater. Von diesem, mit großem Beifall aufgenommenen Werke sind jedoch nur fünf Theile erschienen und zwar folgende: **1.** Theil, welcher die Denkübungen, **2.** Theil, welcher die Sprachbildungslehre, **3.** Theil, welcher die Zahlenlehre, **4.** Theil, welcher die Raumlehre und **5** Theil, welcher die Religionslehre enthält.

Außerdem ließ Derselbe noch folgende Schriften unter nachstehenden Titeln drucken: „Erstes Lese- und Lehrbuch für Volksschulen." Gießen **1836**, bei G. F. Heyer, Vater.

„Ueber Geistlichen-Vereine. Ein Gutachten." Offenbach **1837**, bei Wächtershäuser.

„Die Lehre des christlichen Glaubens und Lebens in systematisch geordneten Bibelsprüchen." Gießen, **1840**, bei G. F. Heyer, Vater.

Endlich muß noch bemerkt werden, daß er „für die **13.** Auflage des Denkfreundes von Schlez die Gewerbkunde und die Geographie" bearbeitet hat und „in die Cäcilie, eine Zeitschrift für die musikalische Welt" und „in den Lichtfreund" Beiträge lieferte.

Spieß hatte einen kräftigen Körperbau, und dieser und seine gute Gesundheit ließen seine ihn zärtlich liebenden Kinder und seine Freunde hoffen, ihn noch

recht lange in ihrer Mitte behalten zu können. Doch Gott hatte es anders beschlossen. Ein plötzlich eintretender gänzlicher Nachlaß seiner Kräfte machte am 6. December 1841 früh um halb 6 Uhr nach vierzehntägigem Krankenlager dem theueren Leben ein Ende. Noch in den letzten Stunden seines Lebens unterhielt er sich mit einem vieljährigen theuern Freunde, über sein Lieblingsfach, die Pädagogik, und unter heiteren, verheißenden Phantasieen entschlief er sanft und in dem lebendigsten Glauben an den, in dessen Dienste er über dreißig Jahre hindurch treu erfunden worden war.

S. desselb. Nekrolog, verf. von dem Garnisonprediger Rink in Darmstadt. Allg. Schulz. Jgg. 1842. Nr. 104.

Spilleke (August Gottl.), ein Schulmann im ganzen Sinne des Worts, ein ausgezeichneter Lehrer, ein unvergleichlicher Director. Er ward am 2. Juni 1778 zu Halberstadt von ziemlich armen Eltern geboren. Schon im vierten Jahre verlor er den Vater, und die Mutter, eine zaghafte, durch ihre kümmerlichen Verhältnisse immer ängstlicher gemachte Frau, erzog nun ihn und seine zwei Jahre ältere Stiefschwester so gut es eben gehen wollte. Vom Vater hatte er eine gewisse Heftigkeit, die ihn im ganzen Leben nicht verließ; von der Mutter dagegen bekannte er selbst eine große, zuweilen mit Empfindlichkeit verbundene Gutmüthigkeit geerbt zu haben. Er wurde schon mit vier Jahren in die Schule geschickt; aber der lebhafte Knabe kam wenig vorwärts in einer Masse von mehr als hundert Kindern, die in den ersten Elementen des Rechnens, im Lesen und Schreiben, sowie im Auswendiglernen des Katechismus und der Psalmen geübt und mit dem Stocke zusammengehalten wurden; er gewöhnte sich an ein todtes, gedankenloses Dasitzen, an eine Zerstreutheit, die er später nur mit Anstrengung beseitigen konnte. Als er aber im neunten Jahre auf die Domschule gekommen war, entwickelte sich bei ihm schnell eine rege Wißbegierde, obwohl der Lehrer, unter dem er hier stand, alt, kränklich und sehr streng war; die Neuheit des Gegenstandes, mit dem er sich beschäftigte, des Lateinischen, reizte zu lebendiger Thätigkeit. Bis dahin hatte er außer der Bibel, dem Gesangbuche und dem Cellarius kein Buch in den Händen gehabt; um so größer war die Freude des wißbegierigen Knaben, als er endlich mit Bitten und Thränen die Mutter bestimmt hatte, ihm das damals eben erschienene Noth- und Hülfsbüchlein von Becker zu kaufen. Langsamer waren seine Fortschritte in den folgenden Classen; der Unterricht war größtentheils höchst mangelhaft nach Auswahl und Methode. Mit dem deutschen Sprachunterrichte verstanden die Lehrer gar nichts zu machen; beim Unterricht in der Historie wurde einmal im Halbjahr bloß die Geschichte von Halberstadt behandelt und dann wieder, mit Beseitigung der Geschichte, ein ganzes Jahr hindurch die Statistik des preußischen Staates tractirt; in der zweiten Classe wechselten Diätetik und Materia medica mit römischer Alterthumskunde. Auch in der ersten Classe verlor sich S., durch das Beispiel des Rectors Fischer verleitet, in ein zerstreuendes Allerlei; er studirte das Entgegengesetzte ohne Ordnung und Zusammenhang, lernte nichts gründlich und wurde zum religiösen Klügling. Das Deutsche wurde auch auf dieser Stufe völlig vernachlässigt; dagegen erlangten die Schüler im Lateinischen durch wöchentliche Disputationen große Fertigkeit im Ausdruck, wie in schneller Anordnung und Darstellung der Gedanken. Die Dürftigkeit der Mutter nöthigte ihn frühzeitig, Mitglied des Singechors zu werden und Privatunterricht zu ertheilen. Die letztere Beschäftigung wurde anfangs freilich sehr gering honorirt, — der vierzehnjährige Lehrer erhielt für die Stunde sechs Pfennige; — aber sie entwickelte sein Lehrtalent, und schon im sechszehnten Jahre konnte er oft die Stelle der Lehrer in Quarta vertreten. Er erinnerte sich auch später noch gern daran, wie einst der Rector ihm seine besondere Zufriedenheit zu erkennen gegeben, als er einmal ganz unvorbereitet drei Stunden hintereinander in Quarta gegeben hatte, ohne daß dabei die mindeste Störung vorgefallen war. Seine Mitschüler nannten ihn darum auch den Professor. Daneben fand er den gemüthlichsten und bildendsten Umgang in der Familie des Accisinspectors Eberhard, und 1794 änderte sich auch durch eine neue Verheirathung seiner Mutter die äußere Lage; doch vermied er, der Mutter Opfer zuzumuthen. Sein Lerneifer war in dieser Zeit so groß, daß er bis in die späte Nacht arbeitete, selten vor zwei oder drei Uhr in's Bette ging und bald nach sechs Uhr wieder aufstand; nicht selten stellte er, um den ermüdeten Körper anzufrischen, die Füße in einen Eimer kalten Wassers!

Im Frühjahr 1796 kam er mit den glänzendsten Zeugnissen nach Halle, um Theologie zu studiren. Die Universität Halle war damals in der höchsten Blüthe; sie zählte mehr als 1400 Studenten. Sp. schloß bald innige Freundschaft mit K. Ritter, dem Geographen, und Woltmann, dem Historiker; seine Studien aber waren anfangs sehr mannigfach, da er neben den theologischen Disciplinen sogleich auch mit allem Eifer der Philologie sich zuwandte und außerdem Physik trieb, mit englischer Literatur sich beschäftigte u. s. w. Bald aber fesselte ihn der große F. A. Wolf ganz an sich, und unter angestrengten Arbeiten und harmlosen Freuden, wie sie Natur, Kunst und Freundschaft gewährte, wuchs sein lebendiger Geist zur Selbstständigkeit heran.

Schon zu Michaelis 1798 verließ er Halle, um in das Haus des Oberconsistorialraths Gedike in Berlin, dem Wolf ihn empfohlen hatte, als Lehrer der Kinder einzutreten. Er kam dadurch in sehr nahe Verbindung mit dem damals berühmtesten Pädagogen Deutschlands, der auch die Tüchtigkeit des jungen Mannes bald erkannte. Konnte er auch nicht in allen Stücken mit den Ansichten und Anordnungen Gedike's sich befreunden, so wurde ihm doch der Aufenthalt in dessen Hause in vielen Beziehungen wichtig. Bald nahm ihn sein Principal in das pädagogische Seminar auf, welches er leitete; als Mitglied desselben begann Sp. im J. 1798 seine öffentliche Unterrichtsthätigkeit am Gymnasium zum grauen Kloster. In dieser Zeit schloß er sich innig an den Historiker K. F. Becker an und trug wesentlich dazu bei, daß dieser zur Abfassung seines so allgemein verbreiteten Werkes sich entschloß. Auch bestand er damals das Examen als Predigtamtscandidat mit Ehren.

Im J. 1800 wurde er auf Gedike's Empfehlung als Collaborator am Friedrichs-Werderschen Gymnasium angestellt, und er hat nun an dieser Anstalt länger als zwanzig Jahre mit dem Eifer der Jugend und voller männlicher Kraft gewirkt. Nach Verlauf von

drei Jahren wurde er Subrector an derselben Schule und im Decbr. 1804 Frühprediger an der Friedrichs-Werderschen und Dorotheenstädtischen Kirche. Hiezu kam 1810 noch eine Anstellung bei der königlichen Kriegsschule, an welcher er den Unterricht in der deutschen Sprache übernahm. Im J. 1807 hatte er sich verheirathet.

Als Lehrer wirkte er in sehr verschiedenen Fächern mit der lebendigsten Theilnahme für die Schüler und für den Lehrstoff. Er studirte mit eisernem Fleiße; aber was er mittheilte, war nicht zusammengetragene Heftgelehrsamkeit, sondern wahrhaft innerlich angeeignetes Wissen. Die große Kunst, Schüler anzuregen, verstand er wie Wenige, junge Leute, Andern gegenüber schlaff und kalt, lebten in seinen Stunden auf. Aber er forderte auch von Schülern angespannte Thätigkeit, und schonte Säumige nie. Mochte er nun Homer, Demosthenes und Plato erklären, oder deutsche Stylübungen halten, oder die Geschichte erzählen, ausgezeichnet war er immer. Sein Geschichtsunterricht war, wie die Zeit es verlangte, von der Begeisterung für das Vaterland getragen. Spilleke's Religionsunterricht war in hohem Grade belebt und eindringlich, und Schüler, welche in die höhern Classen Gleichgiltigkeit gegen die Religion, oder doch gegen den positiven Gehalt des Christenthums, mitgebracht hatten, erfüllte er mit Interesse an den Lehren und der Geschichte der Kirche.

Aber wie glückliche Erfolge auch an seinen Unterricht sich knüpften, nie glaubte er fertig zu sein und für diesen Unterricht genug gelernt zu haben. Vielmehr fühlte er sich zu weiterer Vermehrung und schärferer Durchbildung seines Wissens unablässig angetrieben, und neben seiner Thätigkeit in der Schule gingen fort und fort die ernstesten Studien über die dort zu behandelnden Gegenstände. So blieb er selbst immer frisch und anregend, wenn auch zuweilen in seiner Behandlung einzelner Unterrichtszweige ein gewisses Schwanken hervortreten wollte. Auch in seiner religiösen Ueberzeugung schloß er nie ab. Hatte er früher viele Elemente aus der kritischen Philosophie in sich aufgenommen, so schloß er sich später, als Schleiermacher nach Berlin gekommen war (1807), mit Wärme an diesen an, was in der Welt seiner Gedanken eine völlige Umgestaltung herbeiführte. Damit gewannen auch seine Predigten an Tiefe und Gehalt.

Unstreitig war Sp. damals eine der Hauptstützen des Werderschen Gymnasiums. Er blieb es auch dann, als nach Pleßmanns Tode 1807 Bernhardi als Director die Anstalt zu erneuern suchte; längere Zeit that dieser nichts, ohne sich mit Sp. berathen zu haben, und man nannte Letzteren daher wohl „des Directors Geheimen Rath." Doch trat hinsichtlich der Disciplin mehr und mehr eine störende Verschiedenheit der Grundsätze ein. Während B. ohne regelmäßige Abstrafungen mit dem Stocke nicht durchzukommen glaubte, fand Sp. im Unterrichte selbst auch das wirksamste Mittel der Zucht, und seine mächtige Persönlichkeit imponirte auch sehr kecken Geistern. „Aeußerlich unterstützt wurde er dabei von einer so gewaltigen Kraft der Stimme, daß sie das ärgste Toben durchbrach und auf der Stelle zur Ruhe brachte. Es war überhaupt seine Art nicht leise aufzutreten, wenn er Ursache hatte, unzufrieden zu sein; seine Scheltworte waren kräftig und derb, ohne daß er sich dadurch die Gemüther entfremdet hätte." — Auch wurden seine Verdienste um die Schule anerkannt; 1812 erhielt er den Professortitel, und 1816, als er einen Ruf nach Lübeck ausgeschlagen hatte, eine Gehaltserhöhung.

Die Kriegsjahre 1812 und 1813 brachten auch seinem Hause zahllose Störungen. Gern wäre er 1813 als Feldprediger mit in den Kampf gezogen; Kränklichkeit und die Mahnung der Behörden hielten ihn ab. In dieser Zeit waren seine Geldmittel manchmal so erschöpft, daß er die nothwendigsten Ausgaben vermeiden mußte; so schrieb er sich eine griech. Chrestomathie, welche in der Schule gebraucht wurde, stückweise ab, um den Ankauf des Buches zu ersparen.

Als aber der goldene Friede gewonnen war, kamen über ihn neue Drangsale. Im J. 1815 begann für ihn eine Zeit körperlicher Leiden, die endlich zu lebensgefährlicher Krankheit sich steigerten. Noch 1820, als seine Gesundheit völlig wiederhergestellt schien, erfolgte ein Rückfall, und erst, als auch dieser Sturm überwunden war, schwanden vom Himmel seines Lebens die finstern Wolken.

Und grade jetzt wurde er in eine Wirksamkeit eingeführt, die seiner reichen Kraft den weitesten Spielraum bot; im Novbr. 1820 erhielt er das Directorat des Friedrich-Wilhelms-Gymnasiums und der damit vereinigten Realschule. Am 20. Febr. 1821 wurde er in das neue Amt eingeführt. Bald zeigte er, was ein Schuldirector sein, was er leisten und durchsetzen kann. „Es wohnte ein entschiedenes Talent in ihm zu organisiren, neu zu gestalten und scheinbar Getrenntes zusammenzuhalten im Dienste einer höhern Einheit und Ordnung. Die Anstalten, zu dreien erweitert, wuchsen allmählig zu einem solchen Umfange, daß man glauben sollte, jede für sich nehme die ganze Kraft eines Vorstehers vollauf in Anspruch. Bei Spilleke's Tode überstieg die Zahl der Zöglinge 1400, die in 33 Classen von 62 Lehrern unterrichtet wurden. Diese Schulwelt so zu regieren, daß sein Geist und eine feste Ordnung die Einrichtungen bis in das Kleinste umfaßte und durchdrang, das war die große Gabe, welche Gott ihm verliehen hatte und durch die er einer der bedeutendsten Pädagogen unserer Zeit geworden ist." (Wiese).

In den beiden Abhandlungen über das Wesen der Gelehrten- und der Bürgerschule, welche in den ersten Jahren seines Directorats erschienen, gab er ein Programm für seine ganze folgende Wirksamkeit — Daß er seine Predigerstelle niederlegte, lag in der Natur der Verhältnisse.

Bei der Leitung des ihm untergebenen Gymnasiums hielt er zwar die Ueberzeugung fest, daß das Alterthum die Grundlage unserer Bildung und die Beschäftigung mit dem geistigen Nachlasse desselben die Bedingung aller höhern Entwickelung des Geistes sei; aber er war lange ein entschiedener Gegner der Ueberschätzung einer formalen Bildung, er hielt nichts von einem Unterrichte, der allgemeinhin gymnastisch sein, eine Schärfung der Denkkraft an sich bewirken will. Der höchste Zweck des Unterrichts schien ihm „Weckung des geistigen Lebens, Erhebung aus dem Sinnlichen in das Reich des Gedankens und Befähigung, sich in demselben frei zu bewegen;" und dies glaubte er zu erreichen, wenn das Leben der Sache selbst dem Schüler klar und gewinnend vorgeführt und nachge-

wiesen werde, wie der Inhalt in der Form sich ausprägt. Später näherte er sich jedoch den früheren Gegnern und erkannte mehr und mehr an, „wie der Geist nicht eher selbstständig sei, noch auch fähig, die Fülle eines gegebenen Inhalts aufzunehmen und zu verarbeiten, als bis er sich gewöhnt habe, mit Leichtigkeit in fremde Gedankenformen einzugehen, und so aus der selbstsüchtigen Abgeschlossenheit einer eben darum ungebildeten Subjectivität herauszutreten."

Als er die Direction der Realschule übernahm, war das Wesen des Realschulwesens überhaupt noch sehr wenig zur Klarheit erhoben. Sp. brachte sofort mit seiner Abhandlung über das Wesen der Bürgerschule Licht auf dieses Gebiet. Ja sein treuer Mitarbeiter an der Realschule, Prof. Kalisch, sagt, es sei ihm vorgekommen, als ob in der Lösung dieser Aufgabe Sp. sich mit größerer pädagogischer Klarheit bewegt habe, wo er auf einem bis dahin ihm fremden Gebiete mit freier Ueberlegung und aus vorbedachten Vordersätzen zu folgern, zu verfahren und Erfahrungen zu machen hatte, als am Gymnasium, wo er mit seinem eigenen Selbst in der Voraussetzung befangen war. Er ging bei der Organisation der Anstalt von der Ueberzeugung aus, daß der Gegensatz, der nach der rohen Auffassung zwischen Natur und Geist besteht, nicht bloß im Wissen, sondern auch im Thun immer mehr aufgehoben und so der Natur durch freie menschliche Kunst mehr und mehr das Gepräge des Geistes aufgedrückt werden müsse. Hierzu sei im Menschen ein unabweisliches Bedürfniß da, und es müsse befriedigt, durch besondere Bildungsanstalten befriedigt werden. Daß dieses Bedürfniß in unserer Zeit so mächtig hervorgetreten, schien ihm Beweis vom Fortschritte des menschlichen Geistes zu höherem Selbstbewußtsein. Daher galt ihm die Realschule als Vorbereitungsschule zur polytechnischen Schule, wie das Gymnasium Vorbereitungsschule zur Universität ist, und so mußte er beide coordiniren. Natürlich suchte er die Vielfachheit der Lehrgegenstände möglichst zu vereinfachen. Indeß ließ er das Lateinische, welches er anfänglich lieber ganz aus der Realschule verbannt hätte, später zu größerem Rechte gelangen, da ihm die Schärfe und Bestimmtheit, welche der Geist in den grammatischen Uebungen gewinnt, immer mehr als eine allgemeine und durch nichts Anderes zu ersetzende Vorbildung für jede wissenschaftliche Auffassung erschien. Was die Methode der Realschule anlangt, so faßte er als das zu erreichende Ziel, „Erweckung des practischen Sinnes, so daß in dem Schüler das Streben erregt und zur Freiheit gebracht wird, jedes Allgemeine mit Leichtigkeit auf einen besondern Fall anzuwenden, in jedem Gegebenen das Zufällige vom Wesentlichen zu sondern, in jedem Gegenstande das Eigenthümliche und Characteristische aufzufinden, genau das Verhältniß aufzufassen, in welchem die Theile zum Ganzen stehen, aus den gegebenen Theilen selber sogleich das Ganze zu bilden, um so an Beobachtungs- und Erfindungsgeist zu gewinnen." Da mußte er nun großes Gewicht auf anschauliche Darstellungsweise legen, und denjenigen Lehrer für den zur Realschule tauglichsten halten, der nicht allein mit dem nöthigen Wissen ausgerüstet sei, sondern auch ein klares Auge für die Wirklichkeit besitze und aus der Theorie den Weg in's Leben zu zeigen, den Sinn für Form und Verhältniß zu wecken und zu beschäftigen verstehe.

Neben den genannten beiden Anstalten hatte er aber auch noch eine Mädchenschule (später nach dem Namen der jetzigen Königin, Elisabethschule genannt) zu dirigiren. Er wirkte auch hier auf das Wohlthätigste ein und erwarb sich die Liebe der Schülerinnen im höchsten Grade.

In einem so ausgedehnten Wirkungskreise bewies er einen unermüdlichen Eifer, eine bis in das Kleinste gehende Sorgfalt und Treue; überall war er gegenwärtig, beobachtend, anregend, ermuthigend, warnend, zurechtweisend, und nicht immer verdiente er sich damit bei seinen Mitarbeitern Dank, die wohl zuweilen glaubten, er dirigire zu viel. Freilich war er auch in seinen Forderungen streng, so gern er das Recht der Individualität achtete, und zeigte sich sehr geneigt, den mangelhaften Zustand einer Classe auf Rechnung der Lehrer zu bringen. Er hatte Meister der Pädagogik unter seinen Lehrern; aber doch drängte sich ihm nicht selten der Wunsch auf, daß endlich an Einrichtung höherer pädagogischer Seminare gedacht werden möge.

An literarische Arbeiten konnte er natürlich nicht denken; wir haben nur kleinere Schulschriften von ihm, in denen aber ein reicher Schatz von Ideen und Erfahrungen niedergelegt ist. Alle seine Kraft wurde von seiner Schule gleichsam absorbirt.

Sein häusliches Leben war ein glückliches; seine Gattin theilte, so weit sie konnte, mit der edelsten Hingebung seine Arbeiten; zwei Söhne und zwei Töchter wuchsen zu seiner Freude heran; zahlreiche Freunde umgaben ihn. Nirgends fühlte er sich glücklicher als im Kreise der Seinen, dem er doch oft fern gehalten wurde.

Seine Gesundheit schien sich mit dem herannahenden Alter eher zu befestigen, als neuen Erschütterungen entgegenzugehen. Mehr und mehr gewann er die Ueberzeugung, daß sein Wirken ein reichgesegnetes sei; die ihm anvertrauten Anstalten gediehen herrlich und erfreuten sich eines beispiellosen Vertrauens. Im Hinblick auf sein Werk, wie in Vorahnung seines Todes, sagte er wohl: Jetzt möchte ich sterben, denn besser kann es durch mich doch nicht werden. Und kurz darauf, — an einem Sonntagsmorgen des J. 1841, den 9. Mai, nahm ihn ein schneller Tod aus dem Leben. Die Trauer in ganz Berlin war unbeschreiblich, und Unzählige folgten am 12. Mai seiner Leiche zur Ruhestätte.

Wie seine Zeit die großen Verdienste Spilleke's anerkannt hat, — auch ein Ordenszeichen schmückte seine Brust, — so wird sie auch die Nachwelt nicht vergessen. Möge kein strebender Schulmann unterlassen, die meisterhafte Biographie denkend zu lesen, welche das Andenken des ausgezeichneten Mannes zu erhalten bestimmt ist. Wir meinen die Schrift: A. G. Spilleke, nach seinem Leben und seiner Wirksamkeit dargestellt von Dr. L. Wiese (des Verstorbenen Schwiegersohn). Berlin, Enslin, 1842. VI. 170 S. 8. Von geringerer Bedeutung, doch lesenswerth, ist das Schriftchen von E. W. Kalisch: dem Andenken Spilleke's, des Schulmannes! (Programm der Realschule) Berlin 1842. 4. Auch hat die Allgem. Schulz. (Jgg. 1841. Nr. 86.) eine Skizze seines Lebens gegeben. Sehr lehrreich zur Kenntniß der Organisation seiner Schulen sind die Nachrichten über die „Lehrverfassung" in seinen Programmen. Kl.

Sprachbildung — Sprache als Erziehungsmittel. Von allen denkenden Erziehern ist anerkannt, daß die Sprachbildung eins der wichtigsten Momente in der Erziehung ausmache. Es handelt sich hier keineswegs bloß darum, daß das Kind sprechen lerne, d. h. daß es seine Gedanken und Vorstellungen durch Worte mitzutheilen vermöge. Dies ist allerdings der nächste, doch immer nur der untergeordnete Zweck. Dem tüchtigen, gewandten Lehrer wird die Sprache selbst zum Erziehungsmittel: er weiß die Sprachbildung für die intellectuelle sowohl, als für die ästhetische, ja selbst für die moralische Bildung seiner Zöglinge nutzbar zu machen.

Die Grundlage aller Sprachbildung ist die Ausbildung der Sprachorgane. Hier ist das Geschäft des Lehrers ein rein mechanisches, das mit Unrecht in unsern Volksschulen noch sehr vernachlässigt wird. Das Kind des Landmannes, oft auch des Bürgers, kann zwar bei seinem Eintritte in die Schule sich auf seine Weise verständlich machen; aber nicht selten hat es zu dieser Zeit die Sprachorgane noch gar nicht in seiner Gewalt. Daher muß der Lehrer vor allen Dingen, ehe er an den Leseunterricht geht, die Sprachwerkzeuge des Kindes in Thätigkeit setzen, so daß der Schüler jeden Sprachlaut deutlich und geläufig aussprechen lernt. Die Olivier'sche Lesemethode hat das große Verdienst, ganz besonders darauf hingewiesen zu haben, daß dem Lesenlehren ein Vorbereitungsunterricht vorausgehen müsse, mit dem bestimmten Zwecke, das Sprachvermögen der Kinder zu bearbeiten. Noch mehr auf die richtige Aussprache der einzelnen Laute war die Methode Krug's berechnet. (Vergl. den Art. „Lesen" Th. II. S. 201 f.) — Bei diesen Uebungen der Sprachwerkzeuge hat der Lehrer zuerst auf die Aussprache derjenigen Töne und Laute zu achten, die für die Organe des Kindes die meisten Schwierigkeiten haben, wie r, ſ, k. Sodann hat er die Laute zu üben, deren Aussprache in seiner Provinz unrein ist: so in vielen Gegenden die Aussprache des a und o, (jenes wie o, dieses wie u tönend), au, ei, eu, äu; die Verwechselung des t mit d, des p mit b, des g mit k und ch. u. dgl. — Die trockenen Uebungen können dadurch gewürzt werden, daß man die Kinder einzeln und im Chor Sätze sprechen läßt, in welchen die Laute, welche man üben will, öfter wiederkehren. (Z. B. Kleine Kinder können keine Kirschkerne knacken. Die Eiche am Teiche. Die Taube in der Laube. Die Pflaume am Baume u. ſ. w.) Durch derartige Uebungen soll die reine Aussprache gefördert werden. Uebungen andrer Art sind diejenigen, welche die Geläufigkeit der Sprachorgane bezwecken. Man hat eine große Menge eigens für diesen Zweck erfundener Sätze, die freilich in der Regel wenig Sinn haben, aber ihrem Zwecke vollkommen entsprechen und nebenbei die Kleinen auch erheitern, z. B.: Wir Waschweiber wollten waschen, wenn wir wüßten, wo warm Wasser wäre. — Sechs und sechzig Schock sächsische Schuhzwecken. — Der Metzger wetzt das Metzgermesser — u. a. m. — Nur hüte sich der Lehrer, solche Sätze zu wählen, die absichtlich so zusammengestellt sind, daß beim leichtmöglichen Versprechen schmutzige Ausdrücke zum Vorschein kommen. — Nachsprechspiele dieser Art, so wie andere, mehr noch die Aufmerksamkeit, als die Sprachwerkzeuge beschäftigende, sehe man bei:

Gutsmuths Spiele zur Uebung und Erholung des Körpers und Geistes für die Jugend, ihre Erzieher und alle Freunde unschuldiger Jugendfreuden. 2. Aufl. Schnepfenthal 1798. (S. 328 fgl.).

Die erwähnten Uebungen sind selbst bei stotternden Kindern mit Erfolg angewendet worden, nur daß sie in diesem Falle außer der Schulzeit, mit großer Ausdauer und unermüdlicher Geduld wiederholt werden müssen. Ausreichend zur Heilung des Uebels sind sie jedoch nicht. Wir können hier nicht mehr darüber sagen, verweisen aber unsere Leser auf folgende Schriften und Aufsätze:

Otto (Taubstummenlehrer in Erfurt) Etwas über das Stottern, rücksichtlich seiner Natur, seiner Ursachen und seiner Heilung — in der Allgem. Schulzeitg. 1832 Abth. I. Nr. 4. — D. Norden Unfehlbare Heilmethode für Stammelnde. Ein Hilfsbuch für Schul- und Privatlehrer, so wie für Stotternde. Berlin 1832. ⅓ Thlr. — F. Blume Neueste Heilmethode des Stotterübels. Quedlinb. 1841. 1 Thlr. — Allg. Schulzeitg. 1843. S. 684. (Methode Pfingsten's in Schleswig zur Heilung der Stammelnden.).

Von besonderer Wichtigkeit ist die Sprachbildung für die intellectuelle Erziehung. „Das Vermögen der Sprache steht mit dem Denkvermögen im engsten Zusammenhange. Daher der Abstand des Thieres von dem Menschen. Wie es kein Denken ohne Begriffe giebt, so giebt es keine deutlichen Begriffe ohne Worte, und jede Bildung des Menschen ohne Sprache muß verhältnißmäßig höchst dürftig bleiben, wie die Taubstummen beweisen." — „Wenn, wie die Geschichte lehrt, die Sprache ganzer Nationen nur in dem Maße ausgebildet ist, als sie überhaupt in ihrer Verstandesbildung fortgerückt waren, — wie denn ein vollständiges Wörterbuch sehr wohl der beste Maßstab des Verstandes einer ganzen Nation genannt werden kann, — so darf man mit Recht auch bei dem einzelnen Menschen schließen, daß, je größer seine Fertigkeit im Gebrauch der Sprache ist, desto vollkommener auch die Ausbildung seines Verstandes sein müsse. Denn Sprachreichthum setzt auch Reichthum an Vorstellungen voraus, und macht zugleich zur Aufnahme fremder Ideen empfänglich. Je früher aber Kinder ihre Ideen deutlich und bestimmt aussprechen, desto sicherer kann man ihrer innern Fortbildung sein. Aber man kann dies auch in der Erziehung befördern. Schon den kleinsten Kindern nenne man jedes Ding mit dem rechten Namen. Gebrauchen sie einen falschen, so werde es auf der Stelle berichtigt. Wenn ihre Gespielen sich unrichtig ausdrücken, mache man sie auf deren Fehler aufmerksam. Wenn sie etwas lesen, lasse man sich oft den Sinn des weniger bekannten Wortes erklären. Vor Allem aber sehe man, so viel es immer möglich ist, dahin, daß sie nur in der Gesellschaft solcher Personen aufwachsen, von denen richtig gesprochen wird. Denn die Cultur der Sprache der Kinder darf sich auf keine Weise blos auf die spätern Unterrichtsstunden einschränken. Das Wichtigste sollte schon in den frühern Jahren, wo sich die Sprachfertigkeit bildet, geschehen sein." (Niemeyers Grundsätze d. Erz. u. d. Unt. Th. 1. S. 110 f.)

Gerade des letztern Vortheiles, einer sprachlichen Vorbildung des Kindes, entbehrt die Volksschule. Der Lehrer muß hier bei vielen seiner Schüler fast von vorn anfangen, und überaus wichtig ist's, daß hier ein guter und fester Grund gelegt werde. Auf welchem Wege dies zu erzielen sei, haben wir in dem Artikel,

„Deutscher Sprachunterricht" (Th. I. S. 475 fgl.) schon ausführlich dargestellt. Hier nur noch einige Bemerkungen und literarische Nachträge.

Soll der Unterricht in der Muttersprache wirklich geistbildend sein, so darf sich der Lehrer nicht mit dem bloßen Einlernen grammatischer und orthographischer Regeln auf mechanischem Wege begnügen. Ganz besonders beim Sprachunterrichte ist die heuristische Lehrform anzuwenden. Wurst hat in seiner „Sprachdenklehre" dargethan, wie der Unterricht in der Muttersprache eine praktische Anleitung zum Denken werden könne. Es ist nicht zu läugnen, daß Wurst in mancher Beziehung zu weit geht und Anforderungen an die Landschulen stellt, die unter den jetzigen Bedingungen nicht befriedigt werden können und vielleicht um ein Jahrhundert zu früh kommen. Aber die von ihm empfohlene Methode verdient die Aufmerksamkeit, welche sie allenthalben, trotz manches Widerspruches*) gefunden hat. — Können wir auch die Ausführlichkeit, in welcher Wurst die Sprachlehre behandelt, für die jetzige Volksschule nicht anwendbar finden, so können wir doch eben so wenig das gelegentliche Anknüpfen des Sprachunterrichts an die Leseübungen billigen, wie solches auch unlängst von angesehenen Pädagogen empfohlen worden ist. Denn es ist nur zu gewiß, daß bei diesem Verfahren weder der Lesezweck, noch der Sprachzweck vollständig erreicht werden kann. Man will diesen Weg aus Zeitersparniß einschlagen, aber wir glauben in Gegentheil, daß durch besondere Stunden für den Leseunterricht und besonders für den Sprachunterricht mehr Zeit erspart werde, weil alsdann erst für beide Lehrgegenstände ein methodisches Verfahren möglich wird. Zwar hat man die Verbindung der Leseübungen mit Sprachübungen dadurch erleichtern wollen, daß man bei Bearbeitung des Lesebuches schon den Sprachzweck vor Augen hatte; doch wie brauchbar auch solche Sprachleseübungen für vielclassige Schulen sein mögen, — in unsren Volksschulen sind sie schon deshalb nicht an ihrer Stelle, weil die zu große Trockenheit des Stoffs dem Kinde solch ein Lesebuch unmöglich lieb machen kann — eine Klippe, an welcher auch der neueste Versuch dieser Art gescheitert ist. Mehr über solche Sprachlesebücher s. in dem Art. „Lesebücher" Th. II. S. 190 f.

Außer den dort angeführten, eigens für den Sprachzweck bestimmten Lesebüchern nennen wir noch:

Dr. G. L. Schulze Zweites Lesebuch für Elementar-Volksschulen. In Mittelklassen dieser Schulen, wie auch beim häuslichen Unterrichte, als Fortsetzung des „Ersten Uebungsbuches für Leseschüler" zu gebrauchen. Leipzig 1843. — Dazu gehören: Dessen Andeutungen zu einem zweckmäßigen und fruchtbaren Gebrauche des Zweiten Lesebuchs für Elementar-Volksschulen. Leipzig 1843. — Prof. W. Stern Erstes Sprach- und Lesebuch für deutsche Elementar-Schulen. 5. Aufl. Carlsruhe 1841. Mit einem Lehrgange des Lautir-Unterrichts in Verbindung mit dem Schreiben, nebst einem Lautir-Wörterbuche und Anleitg. zum Gebrauche des ersten Sprach- und Lesebuchs, Carlsruhe 1838. — Dessen Zweites Sprach- und Lesebuch für die Mittelschüler deutscher Elementar-Schulen. 3. Aufl. Carlsruhe 1842. Dazu: Lehrgang der ersten einfachen Satz- und Aufsatzübungen, nebst den Anfängen der deutschen Formenlehre, als Anleitung zum 2. Sprach- und Lesebuche für die Mittelschüler u. s. w. Carlsruhe 1840. — Dessen drittes Sprach- und Lesebuch für die Oberschüler deutscher Elementar-Schulen. 2. Aufl. Carlsruhe 1840. Dazu: Lehrgang der zusammengesetzten Satz- und Aufsatzübungen, nebst der erweiterten deutschen Formenlehre. Als Anleitg. zum 3ten Sprach- und Lesebuch u. s. w. Carlsruhe 1841. — Carl Lekebusch Zweites Lese- und Sprachbuch für Elementar-Schulen. 2. Aufl. Crefeld, Funke. — Dessen drittes Sprach- und Lesebuch für Elementar-Schulen. Ebendaselbst. — G. Härtter Deutsches Elementar-Lesebuch mit besonderer Rücksicht auf wohllautendes und tonrichtiges Lesen, den Sprachunterricht und die Rechtschreibung bearbeitet. Stuttgart 1840. — Dr. Mager Deutsches Sprachbuch. Stuttgart 1842. Schafferit Sprach- und Lesebuch für die mittleren Classen in Stadt- und Landschulen und den Privatgebrauch. 2. Aufl. Darmstadt 1843.

Ueber die Wichtigkeit des Sprachunterrichtes für die geistige Bildung vergl.

Dr. Ernst Tillich der Sprachunterricht als intensives Bildungsmittel. 2. Aufl. Leipzig 1813. — Gruppe Antäus. Ueber Entstehung der Sprache und ihren Zusammenhang mit dem Denken. Berlin 1831.

Zur Literatur des Sprachunterrichts (Th. I. S. 476 fgl.) tragen wir noch folgende Schriften nach:

F. Löw Anleitung zum Unterrichte in der deutschen Sprachlehre für Stadt- und Landschulen. Magdeburg 1840. 14½ Sgr. — M. Ed. Preuß praktischer Lehrgang für den deutschen Sprachunterricht in Volksschulen. Ein Leitfaden f. Lehrer. Königsberg 1841. 15 Sgr. — C. Barthel Lehrgang im Sprachunterricht für Lehrer und Solche die es werden wollen. 2. Aufl. Halle 1842. 12½ Sgr. — Dr. K. E. P. Wackernagel der Unterricht in der Muttersprache. Stuttgart 1843. 15 Sgr. — Joh. Al. Beutel Deutsche Sprach- und Redelehre mit grammatisch- und stylistischen Uebungen und einer Sammlung von Musterstücken aller Darstellungsformen. Ein Lehr-, Lese- und Uebungsbuch für die Schule und den häuslichen Gebrauch. Prag 1840. — Joh. K. Fischer deutsche Satzlehre für die mittlern und untern Classen höherer Lehranstalten, nebst einem Anhange über Wortbildung und Orthographie. Stralsund 1839. — M. Ed. Preuß deutsche Sprachlehre nach Dr. Beckers System, für Volksschulen und die untern Classen höherer Lehranstalten. Mit vielen Aufgaben zur Beförderung eines sprachrichtigen Gedankenausdrucks. Minden und Leipzig 1842. — F. Th. Vermaleken deutsche Beispiel-Grammatik od. ausgewählter syntaktisch, geordneter Stoff zu Denk- und Sprachübungen. Mit kurzen grammatischen Bemerkg. Für höhere Bürgerschulen und die mittlern Classen höherer Lehranstalten. St. Gallen und Bern 1840. (Dazu: Ueber den Zweck und Gebrauch d. Beispiel-Grammatik u. s. w.). — Ein Handbüchlein für den Schüler beim methodischen Unterricht in der neuern Grammatik der deutschen Sprache. Offenbach 1840. — H. Meusey methodischer Leitfaden für den Unterricht in der deutschen Sprache in Volksschulen, ein Aufgaben- und Uebungsbuch f. Schüler. Bremen 1842. — A. Ludewig die Vorschule der deutschen Sprache für die mittlern Classen von Bürger- und für die Oberclassen v. Volksschulen. 2. Aufl. Wolfenbüttel 1841. — H. Wedewer und B. Hüppe der deutsche Sprachunterricht. Nach seiner Wichtigkeit und Bedeutg. f. Realschulen und Gymnasien, so wie nach seiner Stufenfolge und Methode dargestellt. Cösfeld 1842. — (Beurtheilungen der 9 letztgenannten Schriften s. A. S. Z. 1842. Nr. 124 fgl. Vgl. auch A. S. Z. 1842. Nr. 184 fgl.). — B. Kellner praktischer Lehrgang für den gesammten deutschen Sprachunterricht. 4 Thle. 3. Aufl. Erfurt 1843. (1. Thl.: die Denkübungen als Vorschule des schriftlichen Gedankenausdrucks und die Methodik des höhern Leseunterrichts enthaltend.) (Vgl. A. S. Z. 1843. Nr. 55). — Dessen Vorbereitungen auf einen höhern, formbildenden deutschen Sprachunterricht in gehobenen Stadtschulen, Bürgerschulen, Seminarien und den untern Classen höherer Unterrichtsanstalten, basirt auf Musterstücke aus Klassikern. Erfurt 1843. Dessen Ausgewählte Musterstücke als Grundlage eines bildenden Sprachunterrichtes. Erfurt 1841. — Dessen Uebungsstoffe zur Beförderung des Sprachverständ-

*) Gegen Wurst: Prof. Seeger Ueber die Methode des deutschen Sprachunterrichts in Volksschulen. (Blätter aus Süddeutschland, V. 4. S. 327 fgl. (Dr. G. L. Schulze in den „Andeutungen zu einem zweckmäßigen und fruchtbaren Gebrauche des zweiten Lesebuches u. s. w." S. 60 fgl. — Dr. J. E. Hauschild Anti-Wurst. (Ausführliche deutsche Grammatik). Leipzig 1839—42.

nisses und der Sprachfertigkeit für die mittlern Abtheilungen und Classen der Elementarschulen. Ein Hilfsmittel zur Ertheilung des Sprachunterrichts ohne Rücksicht auf grammatische Formen. Eisleben 1843. — H. Krüsi Elementarische Entwickelungsstufen und Entwickelungsmittel der menschlichen Denkkraft und des kindlichen Sprachvermögens 1843. — A. Heinzel methodische Stufenfolge zum Vortrage der deutschen Sprachlehre. Nach pädagogisch. und rationellen Grundsätzen. Steyer 1842. — A. Kämper Leitfaden zum Unterrichte in der deutschen Sprache nach Becker's Grundsätzen, mit vergleichender Berücksichtigung des Lateinischen Sprachgebrauchs. Minden 1842. — E. Kienemund Ueber den deutschen Sprachunterricht. A. S. Z. 1839. Nr. 129—132. — Kaiser Ueber den Unterricht in der deutschen Sprache, wie er in einer Knabenschule von 5 Classen abgestuft und eingerichtet werden kann. A. S. Z. 1841. Nr. 182 f. — Götzinger's deutsche Sprachlehre in tabellarischer Uebersicht, von Pausler. Dresden 1844. — Heilingbrunner deutsche Sprachlehre nach der geistbildenden Methode. Regensburg 1844. — Heußler Abriß der deutschen Sprachlehre. 5. Aufl. Basel 1844. — Knoblauch Handbuch der deutsch. Sprache. 2 Thle. Quedlinburg 1844. — Reimers Lehrbuch der deutschen Sprache. 2 Thl. Leip. 1844. — Ritfert deutsche Sprachlehre für Volksschulen. Darmstadt 1844. — O. Schulz deutsche Sprachlehre für Schulen. 2. Aufl. Berlin 1844. — Stadtländer deutsche Sprache für Kinder in Volksschulen. Hannover 1844. — Prof. Seeger Meine Grundsätze rücksichtl. einer naturgemäßen Methode des deutschen Sprachunterrichts. Bl. aus Süddeutschland VII. 1. S. 43 ff. — Diak. Stokmayer der deutsche Sprachunterricht in der Volksschule. Das. VI. 2. S. 117 fgl.

Auch für die Bildung des Geschmackes kann der Sprachunterricht benutzt werden. Schon die Gewöhnung an eine deutliche und reine Aussprache, so wie an den Gebrauch edler Ausdrücke ist für die ästhetische Erziehung von Wichtigkeit. Nicht minder hat der Lehrer darauf Rücksicht zu nehmen, daß auch der Uebungsstoff den Gesetzen der Schönheit wenigstens nicht widerstreite. Er wähle zu Sprachübungen nur solche Sätze, die sich mit dem Schönheitsgefühl vereinigen lassen und dulde in den mündlichen und schriftlichen Uebungen niemals gemeine Worte und Redensarten. Leider sind nicht alle Schul- Lese- und Sprachbücher darin musterhaft. — Sehr lobenswerth ist das Streben neuerer Sprachlehrer, passende Stücke aus den Schriften unsrer Klassiker als sprachbildenden Uebungsstoff in die Schulen einzuführen.

Vgl. Pädagogische Literaturzeitg. u. s. w. v. F. W. Looff. IV. 7. S. 16 fgl. (1844) „Das Lesen deutscher Musteraufsätze."

Selbst für die moralische Erziehung ist die Bildung des Sprachvermögens sehr einflußreich. — Was in dieser Rücksicht in der Schule geschehen könne, geben wir mit Zellers Worten:

„Es würde große Nachlässigkeit und sträflichen Leichtsinn verrathen, wenn ein Lehrer es gleichgiltig anhören wollte, was und wie seine Kinder reden. Wir wissen nicht nur, daß Worte aus dem Herzen kommen, sondern auch daß sie wieder auf das Herz wirken. Wir wissen ferner, daß die Menschen nicht nur von einem bösen, sondern auch von einem jeden unnützen Worte Rechenschaft geben müssen, und das vornehmlich deßwegen, weil unsere Reden Funken sind, die da zünden, und Saaten, die da aufgehen. Es darf also nicht Alles geredet werden, was einem Jeden einfällt. (Ephes. 4, 29.)

Es dürfen daher 1) keine unnützen Worte geredet werden. Diese kommen bei den Kindern, bei ihrer Neigung zum Schwatzen am Häufigsten vor. Unnütz aber sind sie: wenn sie nicht nöthig sind, wenn sie nicht zur Sache gehören, wenn sie nicht nützen und nicht bessern.

2) Keine schandbaren Worte, sonderlich keine unzüchtigen, hurerischen Scherze, Verse, Sprüche u. dgl. Reden, welche die Kinder leider so oft von Aeltern, Gesellen, Lehrknaben, Knechten und Mägden u. Andern zu Hause hören, in ihre feuerfangenden Seelen auffassen, mit in die Schule bringen und damit wieder andere Seelen entzünden und vergiften.

3) Keine Schelt- und Schimpfworte, keine Spott- und Uebernamen, weder im Scherze noch im Zorne. Schimpfende Zornworte sind es, die das höllische Feuer, das im Herzen wüthet, furchtbar ausspeien und verbreiten, Erbitterung, Menschenhaß und Menschenverachtung nähren, und das Leben der Liebe ermorden.

Aehnliches richten auch Spottworte an. Hierher gehören die Schimpfworte: Esel, Ochs, Kalb, Rind, Aas, Ketzer, Narr, Teufel u. s. w. und Beschimpfungen, die von der Farbe der Haare, dem Bau des Körpers und von leiblichen Gebrechen hergenommen sind.

4) Keine Flüche und keine Schwüre. Das Fluchen und Schwören ist, besonders auf dem Lande, noch ein schrecklich herrschendes Uebel unter dem Volke. Flüche sind Verwünschungen, Schwüre aber sind Betheurungen und freche Verpfändungen, wodurch der Name Gottes entheiligt und sein Gericht herausgefordert wird. Zu solchen Flüchen gehören die so häufigen: Gott solle strafen, verdammen! Der Teufel holen! Man wolle nicht gesund vom Platze wegkommen! Der Donner solle einen erschlagen! Auch die halbverschwiegenen Flüche, da man Sterne, Himmel und Sacramente zum Verfluchen nennt. Hierher gehören auch die eben so häufigen Schwüre: bei Gott, bei der Seele, der Ehre, der Treue, bei dem Troste, und der entsetzlich häufige Schwur: So wahr ich lebe!

Mit Abscheu gegen dieses heidnische Unwesen kämpfe der Lehrer dagegen.

Dies geschieht: a) durch ein gutes Beispiel, da sich der Lehrer selbst sorgfältig hütet vor unnützem Gerede, unsittlichen Scherzen und andern Zungensünden. Nie komme ein Fluch, ein Schwur und ein Scheltwort aus seinem Munde, u. hat er sich, besonders im Zorne, des höllischen Feuers schuldig gemacht, so halte ihn nichts ab, seine Reue und Bestrafung darüber auch vor den Kindern zu bezeugen.

b) Durch den tiefen Abscheu, den der Lehrer bei jeder Gelegenheit vor solchen Zungensünden äußert.

c) Durch empfindliche Züchtigungen gegen fruchtlos Gewarnte, ganz besonders gegen die, welche durch unzüchtige Reden und Erzählungen Werkzeuge des Verführers geworden sind.

d) Durch ernstliche Belehrung und Ermahnung hierüber.

e) Durch stets nützliche Beschäftigung der Kinder und gute Aufsicht über dieselben.

f) Durch den Geist der Liebe, womit der Lehrer alle Kinder behandelt.

g) Durch liebreiche Anreden, deren sich der Lehrer gegen die Kinder bedient. Welch ein Unterschied ist es, ob der Lehrer seine Kinder also anredet: Wie, ihr Buben! (oder gar: ihr Schlingel!) kommt, laßt uns lesen! Oder ob ein liebhabender Lehrer zu ihnen sagt: Kommt, Kinderchen, (oder: liebe Kinder!)

laßt uns lesen! u. s. w. — Ja, liebreiche Anreden, wenn sie keine Ziererei, kein falsches süßliches Heuchelgeschwätz sind, sondern aus einem aufrichtigen Liebesgefühl kommen, vertreiben die groben Worte u. Schimpfreden aus einer Schule, wie die warmen lieblichen Frühlingslüfte den Schnee und die Eiszapfen vertreiben. Es giebt aber Lehrer, die fast lieber sich zerreißen, als daß sie an ihre versammelten Kindlein solche Anreden der Liebe über ihre Lippen brächten."

(Chr. Heinr. Zeller Lehren der Erfahrung u. s. w. Bd. III. S. 151 ff.)

Lesenswerth ist auch, was Rauschenbusch über die Wichtigkeit der Sprache und der Sprachbildung sagt in dem

Handbuch für Lehrer beim Gebrauch der biblischen Geschichten. Schweinf, 1820. Th. I. S. 22 f. und Th. III. S. 306 ff. K—sch.

Sprachlaute sind die Urbestandtheile (Elemente) jeder Sprache und darum für den Leseunterricht sowohl als für die Sprachlehre von besonderer Wichtigkeit. Die neuere Pädagogik hat den Laut wieder in seine Rechte eingesetzt, indem sie beim Lesenlehren, das man zuvor mit der Kenntniß der Buchstaben d. i. der Lautzeichen (s. d. Art. „Buchstaben" Th. I. 372 ff.) anfing, wieder vom Laute, dem Bezeichneten und Ursprünglichen ausgeht. (Lautmethode, Lautirmethode. — S. den Art. „Lesen" Th. II. S. 194 ff.) Denn „das Kind kann ja bereits sprechen, wenn es zur Schule kommt; die Entwickelung des Lautes muß daher das Nächste sein, und kann eben deßwegen ohne bedeutende Schwierigkeiten Statt finden. Die Schriftsprache soll das Kind erst lernen, und ihre Zeichen können nur unter Zugrundlegung der schon bekannten hörbaren Zeichen erlernt werden." (Denzel Einleitung in die Erziehungs- und Unterrichtslehre ꝛc. Th. III. Abth. 1. S. 03.)

Bei dieser wichtigen Stellung, die der Laut im Unterricht wieder einnimmt, mußte derselbe die Aufmerksamkeit der Pädagogen im höhern Grade auf sich ziehen, und wirklich haben die Erfinder der neuen Lesemethode erfolgreiche Forschungen über das Wesen des Lautes angestellt. Besonders verdienstlich waren die Bestrebungen Olivier's, Krug's und Schulze's. (S. d. Art. „Lesen".) —

Indem man dem Laute bis zu seiner Entstehung nachging, gewann man die Ueberzeugung, daß die Voraussetzung von 27 einfachen Lauten (wie sich das noch bei Adelung findet — s. dessen „vollständige Anweisung zur deutschen Orthographie" — Leipzig, 1790. S. 128.) haltlos sei, daß es vielmehr nur acht Sprachtöne oder einfache Laute gebe. Diese einfachen Laute sind: a, á, e, i, o, ó, u, ú. — Man nennt sie gewöhnlich Selbstlaute, Vocale (v. lat. vox die Stimme), im Gegensatze zu den Mitlauten, Consonanten (lat. consonare, mittönen). Doch fühlte schon Adelung das Unpassende dieser Bezeichnungen und nannte jene (aber in der That noch unpassender) Hilfslaute, die letztern aber: Hauptlaute. Nach der neuern Theorie verhält sich's gerade umgekehrt. Denn die sogenannten Mitlaute sind „nichts als Bestimmungen oder Modificationen, unter welchen die Vocale ausgesprochen, und welche durch vorangehende oder nachfolgende Organbewegungen bewirkt werden." (Denzel.) Spricht man z. B. ba, so ist das nichts weiter, als ein Aussprechen von a unter der Bedingung, daß die Luft in dem vorher fest geschlossenen Munde gegen die Lippen angedrückt und sodann durch schnelles Aufbrechen derselben der Vocal gesprochen wird. In dem Artikel „Lesen" (S. 201.) ist gezeigt worden, wie namentlich Krug die Hervorbringung der Sprachtöne unter allen Bedingungen dargestellt und jedem Laute denjenigen Namen gegeben hat, der die dabei stattfindende Thätigkeit der Sprachwerkzeuge am Besten ausdrückt. Wir enthalten uns deßhalb, hier die sehr sinnreiche, aber für die Volksschule etwas schwierige Eintheilung der Laute in Krug's Weise nochmals darzustellen. — Viele neuere Pädagogen sind Krug darin gefolgt, daß sie es für unumgänglich hielten, jedem Laute eine besondere, wenn schon einfachere Benennung zu geben, um denselben von dem Namen des ihm entsprechenden Buchstaben zu unterscheiden. Auch darüber giebt der Artikel „Lesen" weitere Kunde. Z. B. die von Köhler vorgeschlagenen Namen S. 206; sodann die von Hammer gebrauchten S. 209. (Anmerkung. Auf S. 209 ist in der 2. Spalte, Zeile 20 von oben statt „Stimmlauten" — [so nennt Hammer die Vocale] — „Mitlauten" zu lesen.)

Der Leseunterricht muß jedenfalls mit den 4 einfachen Grundtönen (a, e, o, u) beginnen, welchen eben so viel einfache Nebentöne (á, i, ó, ú) entsprechen. Dann geht der Lehrer zu den Doppeltönen über. Unter einem Doppeltone oder Doppellaute versteht man nämlich einen solchen, welcher aus zwei Tönen besteht, die aber bei ihrer Aussprache in einander fließen. Solch ein Doppellaut kann nur entstehen, wenn die Mundstellungen, durch welche beide Töne hervorgebracht werden, so neben einander liegen, daß sich die eine mit Leichtigkeit in die andere auflöst. Solche Doppellaute sind: ai, au, áu, ei, eu, oi, ui. — Man nannte sie auch Diphthonge (vom griechischen δις, doppelt und φθογγος, Laut), rechnete jedoch früher mit Unrecht auch á, ó, ú hierher. — (Einige Sprachen haben auch Triphthonge, Dreilaute, welche unsere Muttersprache nicht kennt. Nur Krug läßt die Diphthonge, die er „zusammengezogene Töne" nennt, wie einen Dreilaut aussprechen. S. a. a. O. S. 201.) Die Nebentöne á, ó, ú sind schon von Adelung als wahre Vocale anerkannt worden. Einige Sprachlehrer vor ihm hatten sie (zum Unterschiede von den eigentlichen Doppellauten) „unreine Vocale" oder auch „Afterlaute" d. i. falsche Vocale genannt. Diese Bezeichnung verwirft Adelung mit Recht. Denn „ist die Definition richtig, daß die bloße einfache Oeffnung des Mundes den Vocal, der in einander schmelzende Uebergang aber von einer Oeffnung zur andern den Doppellaut macht: so sind jene wahre Vocale, weil á, ó, ú mit einer eben so einfachen Oeffnung des Mundes gebildet werden, als a, e, i, o, u."

Ueber die Einübung der Sprachlaute in der Elementarschule sagt Denzel (a. a. O. S. 114 f.):

Sind die Laute als Bestandtheile des Wortes im Allgemeinen zum Gefühle gebracht, so wird die Bildung derselben vorbereitet, indem die Kinder mit den Sprachwerkzeugen und ihrem Gebrauche bekannt gemacht werden. Die Art wie man dabei verfährt, muß so einfach als möglich sein; darum bleibt die Methode mit Umgehung aller feinern Bestimmungen über Laut-

entstehung bei den 3 natürlichen Operationen stehn. Es sind nämlich bei Hervorbringung eines Lautes die betreffenden Sprachwerkzeuge entweder in geringer Entfernung von einander geöffnet, oder sie gehen aus dem geschlossenen Zustande in den offenen, oder aus dem offenen in den geschlossenen über. Hieraus entstehen, außer den Hauchlauten j und h, dreierlei Arten von Lauten:

a) Blaselaute,
b) Stoßlaute,
c) Schlußlaute.

Die Verbindung der Sprachwerkzeuge nach diesen 3 Rücksichten kann nun eine 4fache sein. Es kommen nämlich in das genannte Verhältniß:

a) die beiden Lippen,
b) die Zunge und die Zähne,
c) die Zunge und der Vordergaumen,
d) die Zunge und der Hintergaumen.

Es giebt daher Blaselaute (und eben so Stoßlaute und Schlußlaute) der Lippen, der Zähne, des Vordergaumens, des Hintergaumens.

Eine von diesem Gesichtspuncte ausgehende Zusammenstellung der Mitlaute giebt Denzel in folgender Tafel:

Hauche: j h	Blaselaute		Stoßlaute		Schlußlaute
	scharfe	milde	scharfe	milde	
der Lippen:	f	v w	p	b	m
der Zähne:	f	sch	z	c	—
des Vordergaumens:	l	r	t	d	n
des Hintergaumens:	ch	(g)	k	g	ng (nk)

„Bei der Entwickelung der Haupt- und Nebentöne sowohl, als der Mitlaute durchwandelt der Unterricht die Acte des Findens, des gebundenen und freien Uebens und — in Verbindung mit den vorher eingeübten Lauten — des Anwendens. Bei dem ersten Acte des Findens handelt es sich zuerst um die reine Entwickelung des Lautes und dann um das sichtbare Zeichen. Diese Zeichen werden zwar einzeln, so wie jeder Laut entwickelt ist, vorgezeigt, kommen aber erst vier und vier (nach den Längenreihen der obigen Tafel) zur Uebung, weil ein festes Einprägen nur durch Vergleichung möglich ist.

So wie der Mitlaut gefunden, sein Zeichen gegeben und wo möglich auch der Grundform nach gezeichnet ist, wird er mit dem Ton zur Sylbe verbunden. Zuerst erscheint er hinter, dann vor dem Vocal. Endlich wird er auch mit den Sylben verbunden, welche früher gewonnen worden, jedoch so, daß nie mehr als ein Consonant am Anfang und am Ende stehen kann. Das Auffinden von Wörtern, in welchen die Sylbe vorkommt, und eben so das Bilden solcher Sylben, welche für sich ein verständliches Wort geben, darf durchaus nicht unterlassen werden, indem nur auf diese Weise Leben in den Unterricht kommt."

Zur Vergleichung mit der oben gegebenen Denzel'schen Classification der Mitlaute diene folgende, ältere, ebenfalls nach Sprachwerkzeugen geordnete Eintheilung:

1) Lungenlaut: h.
2) Gurgellaute: ch, g, k, (q).
3) Gaumenlaut: j.
4) Lippenlaute: w, b, f, (v,) p, m, (ph).
5) Zungenlaute: d, t, (th,) l, n, r, z.
6) Zahnlaute: s, ß, z, sch, (c).

(Desaga hat dieselbe Eintheilung beibehalten, nur daß er die Gurgellaute zu den Gaumenlauten schlägt.)

Eine noch ältere Eintheilung nimmt auf die Art des Lautes Rücksicht, und kommt dadurch den obigen Längenreihen Denzel's nahe. Man nannte nämlich diejenigen Mitlaute, welche den schwächsten Druck des jedesmal in Anwendung kommenden Sprachwerkzeuges erfordern, folglich den Laut ihrer Classe am Schwächsten darstellen, gelinde oder weiche, die, welche ihn stärker ausdrücken: geschärfte, und die, welche den stärksten Grad ausdrücken: harte. So entstehen folgende Reihen:

1) Gelinde: w, b, d, h, j, s.
2) Geschärfte: g, ß.
3) Harte: ch, f, v, k, p, t, th, z.

Dazu kommen noch:

4) Flüssige: l, m, n, r.

Die letztere Bezeichnung (liquidae) ist sehr alt und bei den Philologen besonders beliebt. Man gab ihnen diesen Namen wegen der Leichtigkeit, womit sie sich an andere Laute anschmiegen. (Aus demselben Grunde nannte man sie auch Halblauter, semisonantes.) — Den flüssigen Mitlauten setzte man die stummen (mutae) entgegen und theilte dieselben ein in a) hauchende, adspiratae (wie ph, ch, th); b) gelinde, tenues — die keinen Hauch haben (p, k, t), und c) solche, die zwischen beiden stehen, mediae (b, g, d).

Zur Literatur:

Zeller Elemente der deutschen Sprachzeichenlehre. Königsberg 1810.

Sprachmeister bedeutet zwar so viel, als Sprachlehrer, wird aber im gewöhnlichen Leben ausschließlich von den Lehrern fremder Sprachen gebraucht, wahrscheinlich weil in frühern Zeiten ein deutscher Sprachmeister ein unerhörtes Ding war. — Dem Zwecke unserer Real-Encycl. liegt eine Abhandlung über den Unterricht in fremden Sprachen fern, und wir begnügen uns hier mit einigen Andeutungen.

Beim Erlernen einer fremden Sprache kann ein vierfacher Weg eingeschlagen werden:

1) Das synthetische oder streng grammatische Verfahren. Dies ist die altherkömmliche, von den meisten Philologen immer noch festgehaltene, aber auch trockenste und langweiligste Methode. Sie fängt mit der Kenntniß der Buchstaben und der Aussprache an, geht zur Erlernung der Declinationen und Conjugationen allmählig über, und pfropft nebenbei in das Gedächtniß des Schülers eine große Menge, für's Leben sehr oft unbrauchbarer Vocabeln, ehe an Sprachübungen gedacht und Uebersetzen leichter Stücke versucht wird. Sie gilt für die gründlichste Lehrweise,

schreckt aber lebhafte Geister von vorn herein zurück und ermüdet namentlich jüngere Schüler sehr.

2) Ihr schnurgerade entgegen steht die analytische Methode, die in neuerer Zeit von Jacotot nicht gerade erfunden, aber doch wieder hervorgerufen worden und darum auch die Jacotot'sche Lehrweise genannt worden ist. (J. Jacotot ist geboren 1770 zu Dijon und gestorben zu Paris im Monat Juli 1840.) Eine Darstellung dieser von Jacotot selbst so genannten „Universalmethode" haben wir in dem Art.: „Jacotots Unterricht oder Lehrsystem" Th. II. S. 57 ff gegeben. Wir verweisen übrigens noch auf folgende Abhandlungen:

„Jacotot" im Conversations-Lexicon d. neuesten Zeit und Literatur. 2. Bd. (Leipz. 1833.) S. 569 ff. Allgem. Schulzeitung 1830. Abth. 1. Nr. 10. „Unterrichtsmethode des Herrn Jacotot". (Mit Anführung der vorzüglichsten Schriften darüber.) Das. 1830. Abth. 1. Nr. 113. „Jacotots Universalunterricht." Das. 1830. Abth. 1. Nr. 140. „Ueber die neuerfundene Lehrart des Herrn Jacotot, nach dem Journal d'éducation et d'instruction des Hrn. de Lasteyrie. Von Dr. Chr. Ulr. Hahn. Das. 1831. Abth. 1. Nr. 134. „Wesen d. Universalmethode v. Jacotot u. ihr Vergleich mit andern Methoden." (Vergl. das. Seite 159. 224. 720.) [Gegen dieselbe.] Das 1832. Nr. 1 f. „Wesen oder Unwesen d. Universalmethode v. Jacotot" — v. Dr. Braubach. [Gegen den vorigen Aufsatz.] Das. 1832. Nr. 101 f. „Jacotot u. d. intellectuelle Emancipation" — v. Dr. Braubach. Das. 1832. Nr. 109. „Das Jacototische Unterrichtssystem". A. S. Z. 1838. Nr. 42. „Versuch einer Erklärung d. auffallenden Resultate, welche im Sprachunterrichte nach Jacotots Lehrweise erzielt werden" — v. —tt. — A. S. Z. 1839. Nr. 167. f. „Zweiter Beitrag zum Verständniß über d. sogenannten Universalunterr. von Jacotot." — Brzoska Centralbibliothek 1838. Septemberheft. „Hamilton's Lehrmethode" — von Dr. Schaumann. — Allgem. Schweizerische Schulblätter v. Heer, Keller u. A. 1839. V. 3. Nr. 36. „Jacotots Lehrweise." — Allg. Anz. u. Nationalzeitg. d. Deutschen 1839. Nr. 142. „Sprachunterricht nach Jacotot" v. M. Prätor

Man hat diese Methode bis in den Himmel erhoben und sich Außerordentliches von derselben versprochen; dagegen hat man sie von andern Seiten her zu sehr herabgesetzt: man hat sie eine Quacksalberei und französische Charlatanerie genannt, man hat sie einem Geschicklichkeitstrichter verglichen, durch welchen das Wissen den Schülern wenigstens insoweit einsiltrirt werde, daß sie nothdürftig durch ein Examen kommen.

Man ist hier wie dort zu weit gegangen. Die Jacotot'sche Methode würde noch weit mehr leisten, als sie vermag, wenn sie beim Unterrichte in fremden Sprachen mit einem methodischen Verfahren Hand in Hand ginge, wenn es also möglich wäre, ein classisches Buch aufzufinden, das, ächt pädagogisch, vom Leichten zum Schweren fortschritte. So lange dies nicht möglich ist, bleibt jene Lehrweise höchst unvollkommen und wird in der That zur mechanischen Abrichtung, wenn nicht ein tüchtiger Lehrer dieselbe mit Geist und Kraft handhabt.

3) Einen Mittelweg zwischen den beiden, so eben genannten Lehrwegen hat J. H. P. Seidenstücker, Rector des Archigymnasiums zu Soest, in mehren Elementarbüchern zur Erlernung fremder Sprachen eingeschlagen. Wir bezeichnen diese Methode als die synthetisch-analytische. Sie schreitet durchaus vom Leichten zum Schweren fort, beginnt sogleich mit dem Uebersetzen einfacher Sätze, geht allmählig zu ausgebildeten Sätzen und Perioden über und vernachlässigt doch auch eine feste grammatische Grundlage nicht. Doch schickt sie erst Sätze voraus, in welchen nach und nach alle Beugefälle des Hauptworts in Anwendung kommen, und nachher erst wird die vollständige Declination zusammengestellt. In gleicher Weise wird mit den Conjugationen verfahren. Dabei ist nicht versäumt, den Schüler Schritt für Schritt zum Wortreichthume zu führen. Dieser Weg ist eben so interessant, als erfolgreich. Nur bedauern wir, daß die neuern Auflagen jener Elementarbücher nach dem Tode des Verfassers in eine ungeschickte Hand gekommen sind, welche die Aufgaben zwar vermehrt, aber dieselben am unrechten Orte eingeschoben und gerade dadurch das methodische Fortschreiten gestört hat.

4) Am Naturgemäßesten scheint ein vierter Weg auf welchem die fremde Sprache, gerade wie die Muttersprache, durch tägliche Uebung erlernt wird, und wo dem Zöglinge überlassen bleibt, sich die eigentlichen Sprachregeln einstweilen durch Abstraction selbst zu bilden, bis später vielleicht ein besonderer grammatikalischer Unterricht hinzutritt. Das ist die in der vornehmen Welt beliebte, unter den Pädagogen aber in übelm Geruche stehende Gouvernanten-Methode. — Das Naturgemäße dieses Verfahrens kann nicht geläugnet werden. Nur gegen die gewöhnliche Anwendung desselben, in so fern nämlich die Kinder vom Anfang an zwei Sprachen zugleich (außer der Muttersprache noch die fremde, erlernen müssen, läßt sich viel erinnern. Vornehmlich dies: daß jede Sprache ihren eigenthümlichen Geist hat, und das Kind bei solchem Erlernen nimmer in den Geist der Sprache eindringen kann, ja, daß ein auf diesem Wege zur Kenntniß zweier Sprachen gelangender Mensch eigentlich nicht von seiner Muttersprache reden darf. Daher kommt es auch, daß nicht wenige sogenannte Gebildete beim Deutschsprechen fortwährend durch Gallicismen, so wie beim Französischsprechen durch Germanismen sündigen. (Man vergleiche z. B. die Schriften der von der Aristokratie so sehr gefeierten Gräfin Hahn-Hahn.) — Wie wenig übrigens jene Gouvernanten selbst in der Regel mit dem Geiste der Sprache, die sie lehren wollen, vertraut sind, ist bekannt.

Ueberhaupt ist zu beklagen, daß unsere Sprachmeister sehr oft große Pedanten, aber kleine Pädagogen sind. Ihnen gilt gewöhnlich die Sprache, die sie lehren, für das Non plus ultra, für die Krone alles Wissens; wer diese Sprache nicht versteht, ist nur ein halber Mensch. Den Meisten derselben ist's auch nur darum zu thun, zum geläufigen Sprechen der fremden Sprache abzurichten; die Schüler mit dem Geiste der Sprache bekannt zu machen und in die Literatur derselben einzuführen, — daran denken nur Wenige! — Wie könnten sie auch, da Vielen eine wissenschaftliche Grundlage, namentlich die philosophische Bildung abgeht? Oft sind jene sogenannten maîtres de langue nur verdorbene Studenten, verunglückte Handlungsdiener oder Brot suchende Abenteurer. (An einer nicht unberühmten Lehranstalt war vor etwa 20 Jahren ein entlaufener französischer Tambour, ein durch und durch gemeiner Mensch, als Sprachlehrer angestellt.) Gerade unter den eigentlichen Gelehrten sind die gründlichen Kenner neuerer Sprachen noch immer seltene Vögel: denn die Philologen sind noch immer

zu eingefleischte Griechen und Römer, als daß sie auf die Cultur lebender Sprachen einen hohen Werth legen könnten. Dies hat der Erlernung dieser Sprachen auf unsern Gymnasien sehr, sehr geschadet. In der Regel bekommen die Zöglinge über jeden Unterrichtsgegenstand eine besondere Censur, nur über ihre Fertigkeit in neuern Sprachen nicht. Meistens spielt der Sprachmeister eine ganz untergeordnete Rolle: er allein führt den Professortitel nicht, den man allen andern Lehrern (oft auch den Hilfslehrern) beilegt; er allein hat in den Lehrersynoden nicht Sitz und Stimme. Müssen nicht die Schüler zu der Meinung kommen, das neuere Sprachstudium sei ganz werthlos? — Man prüfe einmal die auf Gymnasien gebildeten jungen Leute, und man wird unter funfzig, vielleicht unter hundert kaum Einen finden, der eine neuere Sprache, die französische z. B., fertig spricht, in den Geist derselben eingedrungen und mit deren Literatur vertraut ist. — Doch die Forderungen unserer Zeit machen sich zu laut geltend, und es ist zu hoffen, daß auch auf diesem Gebiete die Ansichten einer vernünftigen Pädagogik sich Bahn brechen werden, ob es gleich sehr schwer halten möchte, die starren Philologen zur Nachgiebigkeit zu bewegen.

Sprachregeln sind für den Sprachunterricht unentbehrlich. Sie beruhen entweder auf allgemeinen Vernunftgesetzen und sind also auf alle Sprachen ohne Ausnahme anwendbar; oder sie sind aus den Eigenthümlichkeiten einer einzelnen Sprache abgeleitet und haben demnach nur für diese Sprache Geltung. — Mit der Aufsuchung jener allgemeinen Sprachregeln beschäftigt sich die allgemeine oder philosophische Sprachlehre, welche folglich die Grundlage jeder besondern Sprachlehre bilden muß. Um die erstere haben sich J. Sev. Vater, Adelung, A. F. Bernhardi, Reinbeck u. A., unter den Ausländern besonders der Franzose Sylvester de Sacy und die Engländer Jac. Harris und Monboddo große Verdienste erworben. — Das Gebiet der allgemeinen Sprachlehre ist allerdings nur von beschränktem Umfange, da dieselbe es nur mit Erforschung der Elemente aller Sprachen (also der Laute und Lautzeichen und deren Zusammensetzung) zu thun, die Nothwendigkeit der sogenannten Redetheile aus den Gesetzen des Denkvermögens zu beweisen und die Verbindung derselben zu Sätzen und Satzgefügen auf dieselben zurückzuführen hat. — Wie lehrreich auch das Studium dieser philosophischen Sprachlehre für jeden Volksschullehrer sein würde, so möchten ihm doch die darauf bezüglichen Werke nur schwer zugänglich sein; auch hat sie für den Ungelehrten in so fern ein geringeres Interesse, als derselbe außer Stand ist, sich von der Richtigkeit jener Grundsätze durch Vergleichung mehrer Sprachen zu überzeugen. — Für ihn sind also nur die in seiner Muttersprache geltenden Regeln von Wichtigkeit, gleichviel ob dieselben in den Denkgesetzen oder in dem eigenthümlichen Geiste unsers Volks begründet sind. Beim Sprachunterrichte spielen die Regeln selbst eine große Rolle, und es handelt sich rücksichtlich derselben vorzüglich um die Beantwortung der Frage: soll erst die Regel gegeben und sodann mit Beispielen belegt werden? oder soll die Regel vielmehr von den gegebenen Beispielen abstrahirt werden? — Der erstere Weg ist der herkömmliche und findet sich noch in den meisten Lehrbüchern. Der andere Weg, wo das Kind an mehren aufgestellten Beispielen die Regel selbst finden muß (heuristische Methode), ist allein pädagogisch, und darum von neuern Sprachlehrern dringend empfohlen worden. Ein Beispiel des letztern Verfahrens haben wir in dem Art.: „Deutscher Sprachunterricht" Th. I. S. 486 gegeben.

Die aufzustellenden Regeln müssen einfach, kurz und bestimmt sein. Auch müssen dieselben eine so allgemeine Fassung haben, daß sie nicht wieder eine Menge Ausnahmen zulassen. Die sogenannten Ausnahmen von einer Hauptregel sind, genauer besehen, oft wieder unter eine bestimmte Regel zu bringen. — Vorzüglich ist darauf Bedacht zu nehmen, daß die Regeln selbst sich genetisch an einander reihen und die neuaufzustellende immer durch eine schon dagewesene vorbereitet ist.

K—sch.

Sprichwörter (ihr Werth und Gebrauch). Wer dazu berufen ist, die Volksjugend zu erziehen, der hat wohl vor Allem sich mit den Mitteln bekannt zu machen, welche ihm das Volk selbst, dessen Sprache und Sitte darbieten, damit er so die Schule in den innigsten Verband mit dem Leben selbst setze. Eins dieser Mittel, und zwar ein überaus treffliches, ist das Sprichwort.

Wir führen hierüber einige gewichtige Autoritäten an, welche Beachtung verdienen.

Vor Allem mag hier das Zeugniß und die Ansicht des zu Regensburg als Bischof verstorbenen Johann Michael Sailer (S. dessen Biographie in der pädagog. Real-Encycl.) aufgeführt werden. Derselbe gab im Jahre 1810 zu Augsburg ein eben so fleißig gesammeltes, als geistreich geordnetes und commentirtes Werkchen heraus, dessen Titel als die passendste Apologie des Sprichworts erscheint: Die Weisheit auf der Gasse. Mit diesem Titel spielte er auf die Sprüche Salomo's an (1, 20, 28). — Neue Aufl. Sulzbach b. v. Seidel. 1843.

Der geistreiche S. läßt sich in dieser Schrift über den Sinn und Geist deutscher Sprichwörter also aus:

„Das deutsche Sprichwort ist ein Sprichwort, d. h., es kommt dem Bedürfnisse nach sinnlichen Anschauungen, das dem Volke als Volk eigen, dem Menschen als sinnlich vernünftigem Wesen wesentlich ist, dienstfertig zu Hilfe. Wie das Volk die Dinge lieber in der sinnlichen Hülle schaut, als im unsinnlichen Begriffe denkt; lieber die Ursache in ihrer sinnlichen Wirkung auffaßt, als in der unsinnlichen Wirkungskraft sich vorstellt, so drückt das Sprichwort das Unsinnliche des Begriffes, das Unanschauliche der Ursache am Liebsten im Sinnlichen des Bildes, im Anschaulichen der Wirkung aus. Ich weiß wohl, daß wir an deutschen Sprichwörtern keinen Mangel haben, die, ohne auf dies Bedürfniß der sinnlichen Anschauung zu achten, sich sogleich an den Verstand wenden; aber ich weiß auch, daß gerade die besten, kräftigsten Sprichwörter die unsinnliche Wahrheit in eine sinnliche Hülle kleiden. — Das Sprichwort, das ich hier meine, hat also eine Hülle (eine sinnliche Schale) und eine Wahrheit, eine Sentenz, welche durch jene Hülle scheint, die in jener Schale aufgetragen wird. Die Wahrheit ist die Seele, das Bild der Leib des Spruches; Beides, Seele und Leib — das Sprichwort."

So ist z. B. die Wahrheit nachstehender Sätze:

1) Erregung der Leidenschaften in Andern schadet zuerst dem, der sie erregt;

2) unsere Urtheile, die das Ende der Ereignisse nicht abwarten, sind schwankend und ungewiß;

3) ein einziger böser Gesell kann die ganze Gemeinde verderben;

4) die Zukunft wird enthüllen, was in der Gegenwart noch verhüllt ist;

für den Verstand des Denkenden faßlich, für den Sinn aber nicht anschaulich, wird aber anschaulich durch die Hülle, das Bild, den Leib, in dem sie erscheint, z. B.

1) Wer in das Feuer bläs't, dem fliegen die Funken in die Augen;

2) Die Kugel läuft noch: es kann noch mehre Kegel geben;

3) ein fauler Apfel steckt hundert an — ein faules Ei verdirbt den ganzen Kuchen;

4) wenn der Schnee vergeht, so wird sich's finden. —

So nimmt denn das Sprichwort überhaupt ein Gepräge an, das für den natürlichen, unbefangenen Sinn klar und auffallend, für das Gemüth ergreifend, für den Witz schlagend ist. Es liebt die Kürze, den Reim, um den Spruch auch dem Gedächtnisse leicht zu machen, und faßt viel Sinn in wenig Worten. Es ist mitunter ängmatisch, naiv, kühnmalerisch, verschmäht nicht die leichten Wortspiele, schließt Paradoxie nicht aus, kann satyrisch, treffend und schneidend, kräftig und derb sein. Viele sind kurz in Steigerungen, originell in Verkleinerungen, gewandt in allerlei Wendungen. Das Sprichwort spielt in allen Formen des Styls und seiner mannigfaltigen Figuren, mit einer beredten Kraft, deren sich kein Kunstredner rühmen kann.

So trefflich die Sprichwörter ihrer Gestalt nach sind, so wichtig und fruchtbar sind sie ihrem Inhalte nach.

Vor Allem ist an ihnen zu beachten und zu schätzen, daß sie den alten deutschen Sinn, den wir zum Theil schon längst verloren haben, wenigstens im Worte noch aufbewahren zu unsrer Erbauung. Und sollte die deutsche Schule nicht verpflichtet sein, solche Erbauung ihrer Jugend fleißig zu geben? — Die deutschen Sprichwörter sprechen von der ungetrübten Ehrlichkeit und der ungefälschten Redlichkeit, besonders im Wortgeben und Worthalten; von der Geradheit und Offenheit, die eine Tochter und Gefährtin der Ehrlichkeit ist; von dem Hochgefühl für Recht und Gerechtigkeit; von Muth und Vaterlandsliebe; von Anerkennung der Würde vor allem Werthe, des Guten vor allen Gütern; von Einfalt ohne Prunk und Geschwätz; von Todesscheu vor aller Lüge; von Sinn für Freundschaft und Treue gegen Freunde; von Respect vor dem Alter und Achtung gegen Anverwandte; von Hochgefühl für eheliche Treue und Keuschheit.

Mit gleicher naturlauterer Wahrheit verbreiten sie sich über Natur-, Menschen- und Weltkunde, über Religions-, Staats-, Familienkunde, über Klugheits-, Erziehungs-, Arzeneikunde. Um nur von der Menschenkunde zu sprechen, so schildern sie mit gleicher Unparteilichkeit die schwache, wie die glänzende Seite des Menschen; sie characterisiren die Neigungen, die Leidenschaften und die Quelle aller Leidenschaften nach dem Leben; sie malen wahr und lebendig die mancherlei Lagen und Zustände des Menschen; sie sind richtige Physiognomen und errathen das Innere aus dem Aeußern; sie kennen den Werth der menschlichen Dinge, den Werth der Arbeit, der Erfahrung, des Lebens, des guten Namens, der anhaltenden Uebung, der Gesundheit, des häuslichen Lebens, der Erkenntniß und Gelehrsamkeit u. s. w.; sie kennen nicht nur den Menschen, sondern auch die Leute, den Unterschied des Alters, des Vermögens und der Habe, und schildern mit eben so viel Weisheit als Witz die Jugend und das Alter, die Armen und die Reichen, nach allen ihren übeln und guten Eigenschaften.

So bilden die deutschen Sprichwörter einen orbis pictus, worin mit poetischer Kraft und Wahrheit, und in einer, selbst der kindlichen Natur genügenden Anschaulichkeit, alle wichtigen Gegenstände und Zustände des sittlichen Lebens aufgeführt und geschildert sind.

Es ist zwar nicht zu läugnen, daß es so manche Sprichwörter giebt, die leicht zum Mißverstand und Mißbrauch verleiten können. Man bedenke jedoch, daß in solchen Sprüchen ein Sittengemälde, nicht eine Sittenregel liege, daß sie sagen wollen, was die Menschen thun, nicht was sie thun sollen; daß sie oft nur Klugheitslehren sind, nicht Tugendlehren. Sodann muß man in vielen nur Scherz und Laune suchen und gesellige Unterhaltung, nicht aber strenge Wahrheit, Richtigkeit des Sinnes und Völligkeit der Annahme; wie denn solche Sprichwörter überhaupt auf keine Allgemeinheit des Sinnes und der Anwendung Anspruch machen. Es gilt aber hier, was Gailer sagt: „Sei du ein Deutscher an Sinn und Geist, um den Sinn und Geist des deutschen Sprichwortes zu fassen."

„In einem großen Theile der Sprichwörter haftet und beruht die Weisheit eines Volkes, wie dies," sagt Harsdörfer, „aus der Ebräer und Araber Schriften erweislich ist. Aber die alten Deutschen," fährt derselbe fort, „ob sie wohl ein Volk gewesen, welches sich des Faustrechts und nicht viel spitziger Worte beflissen, stehen sie doch den Griechen und Römern in klugen Sprichwörtern nicht nach, wie bei den alten und neuen Scribenten zu lesen ist. Es beweist Joh. Fischart, daß der Griechen und Römer hochberühmter Spruch: „Erkenne dich selbst" fast auf vierzigerlei Weise mit lauter deutschen gangbaren Sprichwörtern reichlich zu verändern und abzuwechseln sei. Diese aus der Erfahrung gefaßten Lehren erben mündlich auf die Nachkommen und verlieren unterweilen der Sprichwörter Titul. Es wäre aber von allen deutschen Herzen höchst zu wünschen, daß solche Lehrsprüche noch heut' zu Tage so fleißig von Jedermann beobachtet und zu Papier gebracht würden, als wir derselben viel auch von geringen Sachen bei den Griechen und Römern (deren Sprichwörter durch Erasmus*) zusammengetragen) aufgeschrieben finden."

Will ein deutscher Lehrer und Volkserzieher eine Auswahl der lehrreichsten Sprichwörter durch die Schulen dem Volke erhalten und unter dasselbe verbreiten, so ist die erste Bedingung, daß er selbst mit

*) Adagiorum opus Des. Erasmi Roterodami. Lugduni. Bat. 1556. in Fol.

seinem gehörigem Reichthum solcher Kernsprüche versehen sei, gleich einem Säemann, der im vollen Schlauche das Korn trägt, das er ausstreuen will. Zu einer solchen Sammlung kann er ja theils durch Bücher, theils durchs Leben gelangen.

Unter den Büchern, welche Sammlungen von Sprichwörtern enthalten, stellen wir, mit Uebergehung der früheren Literatur solcher Sammlungen, oben an das vorhin genannte Sailer'sche Werk, das reich ist an tiefen und trefflichen Bemerkungen über den Inhalt, den Zweck und die Form dieser Aussprüche der Volksweisheit. Zum Nachschlagen ist dienlich:

Wagner, Sam. Christoph. Sprichwörter-Lexicon mit kurzen Erläuterungen. Ein Hausb. für's gemeine Leben, auch zum Gebrauch in Volksschulen. Quedlinburg, 1813.

Es sind in dieser Sammlung 3600 Sprichwörter aufgeführt. —

Sehr reichhaltig ist:

Körte, Wilh. Dr. Die Sprichw. u. sprichwörtlichen Redensarten d. Deutschen. Leipz. b. Brockhaus, 1837. gr. 8. 2⅔ Thlr. — Zarnack, A. Deutsche Sprichw., zu Verstandesübungen f. d. Schulen bearbeitet, nebst einer Anweisung, auf welchen Wegen ein Schatz d. lehrreichsten Sprichw. unter d. Volksjugend gebracht werden könne, worin zugleich eine auserwählte Samml. v. mehr als 1100 d. passendsten Kernsprüche deutscher Weisheit zum Gebrauch d. Schule enthalten ist. Ein Handb. f. Lehrer u. Erzieher. Berlin, 1820.

Derselbe gab auch im Jahre 1822

„Sophronia" heraus, oder: Unterhaltungen, Erzählungen u. dramatisch. Spiele über deutsche Sprichwörter.

Hiernächst erwähnen wir:

Luther s Sprichwörter, aus seinen Schriften gezogen von J. A. Heniele r. Leipz. b. Barth, 1824. (15 Ngr.)

Luther sagt: „Aller Sprichwörter ist kein anderer Ursprung, denn Gottes Wort und Werk. Derohalben sind die Sprichwörter in allerlei Zungen und Sprachen wahr und gewiß, als die auf Gottes Werk gegründet und aus Gottes Werk kommen, ob Gottes Wort schon nicht da ist."

Wander, K. F. W. Allgemeiner Sprichwörterschatz. Eine Sprichwörtersammlung mit Ordnung, Erklärung und mit Anwendung auf's Leben. Ein Beitrag zum menschlichen, namentlich deutschen Lebens- u. Sittengemälde, ein Handb. f. Lehrer, eine zweckmäßige Gabe f. alle Bücherschätze, ein heilsames Lesebuch f. Jedermann. Erster Band. Hirschberg, b. E. F. Zimmer. 1836.

In diesem inhaltsreichen Theile wird nicht nur über den Gebrauch der Sprichwörter weitläuftig gehandelt, sondern auch eine Uebersicht der Literatur über diesen Gegenstand gegeben.

Von demselben Verfasser sind unter andern dergleichen auch erschienen:

a) Abrahamsches Parömiakon oder d. Sprichwörter u. Gleichnisse d. Pater Abraham a. St. Clara. Breslau, 1838. kl. 8. (3 Fl. 42 Xr.) — b) Das Sprichwort, angewandt zu Unterredungen über d. Sonn- u. Festtagsevangelien. Besonders f. Lehrer in Volkssch., aber auch f. Prediger brauchbar. 1837. (1 Fl. 20 Xr.) — c) Der Sprichwörtergarten, oder kurze u. faßliche Erklärung v. 500 Sprichw., ein Lesebuch f. d. Jugend, ein Handb. f. Lehrer, welche d. Sprichwörter als moralische Bildungsmittel u. als Stoff zu Denkübungen benützen wollen. Breslau, 1838. (1 Fl. 45 Xr.) — d) Christl. Glaubens- u. Sittenlehre in Sprichw. 1. Th., d. Lehre v. Gott u. seinen Eigenschaften. Hirschberg b. Zimmer. 1836.

Noch nennen wir:

Eiselein, J. Die Sprichwörter u. Sinnreden d. deutschen Volks in alter und neuer Zeit. Zum ersten Mal aus den Quellen geschöpft, erläutert u. mit Einleitung versehen. Freiburg, Fr. Wagner. 1840. (2 Thlr. 15 Ngr.) Der Verfasser war weiland Oberbibliothekar der Universität Heidelberg.

Gelesen zu werden verdienen von jedem Lehrer und Erzieher in dieser Angelegenheit folgende zwei Abhandlungen:

1) Von dem Gebrauche d. Sprichw. bei dem Unterrichte in Volksch. Eine den Gebrauch empfehlende Abhandl. in d. „Blättern aus Süddeutschland f. Volks-Erziehungs- u. Volks-Unterrichtswesen". 3. Jahrg. 2. Heft. S. 150 f., v. Härlig verfaßt. — 2) Die Deutschen u. d. Franzosen in ihren Sprichw. B. J. B. C. Morgenblatt ꝛc. Jahrg. 1840. Nr. 1—5.

Der Italiener nennt die Sprichwörter eine Volksschule, der Spanier eine Seelenmedizin, der Morgenländer die Blume der Sprache, der Chinese die Denksprüche der Weisen, der Deutsche sagt endlich schlechtweg: Sprichwort, Wahrwort, und nennt dasselbe dann noch, wie Sailer: die Weisheit auf der Straße.

Will man ein Sprichwort völlig verstehen und aufklären, so muß man einen dreifachen Sinn berücksichtigen und unterscheiden: 1) den historisch-wörtlichen, 2) den diesem untergelegten allgemeinen, und 3) den besondern, in welchem es in jedem einzelnen vorkommenden Falle angewendet wird.

Sprüche (Bibelsprüche, Denksprüche). Denksprüche (Sentenzen, Sinnsprüche) sind einfache, leichtbehaltbare Sätze, die eine religiöse Wahrheit zum Gegenstande haben. Sie sind bisweilen gereimt (Denkverse), noch öfters nur rhythmisch abgerundet. Der Form nach gleichen sie den Sprichwörtern (Proverbien); doch unterscheiden sie sich von denselben dadurch, daß sie sich immer auf die Glaubens- oder Sittenlehre beziehen, während Sprichwörter auch bloße Lebenserfahrungen hinstellen. (Vgl. d. Art. „Sprichwörter.") Für den Unterricht sind die Denksprüche sehr wichtig, weil sie dem Gedächtnisse feste Haltpuncte darbieten und für die ganze Lebenszeit bleibendes Eigenthum werden. Sprüche sind in den Nachten der Trübsale und der Versuchungen leuchtende Sterne. Wie oft sind Traurige durch einen einzigen Spruch wieder aufgerichtet worden! Wie oft sind Verführer durch die Gewalt eines Spruches besiegt worden! — Kein Lehrer sollte es versäumen, in die Herzen seiner Kinder einen Schatz solcher Sprüche niederzulegen. Doch es ist nicht genug, daß überhaupt Sprüche gelernt werden, sondern es liegt auch sehr viel daran, was für Sprüche dem Herzen des Kindes lieb gemacht werden sollen. Für unsre Volksschule nicht blos, auch für jede andere Schule gebührt unstreitig den Bibelsprüchen der Vorzug. Sie haben nicht bloß ein hohes Alter für sich; sie sind nicht darum bloß ehrwürdig, weil sie auf dem Munde der achtbarsten Männer kommen: nein, ihr tiefer Gehalt eben sowohl, als ihre ansprechende Form macht dieselben überaus schätzenswerth, und um was noch mehr sagen will — sie tragen den Stempel einer göttlichen Autorität, vor welcher jedes Menschenwort zurücktreten muß. — Ich kann nicht umhin, hier an ein Wort Dr. Hergang's in dessen „Zehn Jahren aus meinem Schulleben u. s. w." (Thl. 1. S. 93 fgl.) zu erinnern:

„So bitter ich es tadeln muß, wenn hier und da ein Gymnasiallehrer oder ein junger Professor auf der Universität die Religion Jesu nach den philosophischen Principien Schelling's, Hegel's u. a. geregelt mittheilt,

oder seine eignen Ansichten dabei auskramt und seine Sätze nebenbei mit eingestreuten Versen aus Schillers und Göthes Gedichten und Tragödien u. a. m. verbrämt; eben so wenig kann ich es gut und einer christlichen Volksschule angemessen heißen, wenn man die Kleinen in den Elementarclassen zur Vorbereitung auf den Religionsunterricht und die Zöglinge in den obern Classen zur Erinnerung an die Religionswahrheiten mit dergleichen Denk- und Sinnsprüchen unterhält und erbaut, wie Dolz, Hesse u. A. herausgegeben haben."

Der Erstere gab heraus:

„Denksprüche nach den Hauptwahrheiten der Pflichten- und Religionslehre geordnet, als Hilfsmittel zur Erinnerung an diese Wahrheiten für die obern Classen der Bürgerschulen." 2 Sammlungen. Leipzig 1817. 1826.

Der Andere:

„Kleine Denksprüche für die untern Klassen in Bürger- und Landschulen und für den Privatunterricht gesammelt. Mit einer Vorrede begleitet v. Dolz." 2te Aufl. Leipz. 1817. (Aehnliche Schrift: J. W. H. Ziegenbein Denksprüche für die Jugend. Braunschweig 1801.)

„So wenig ich auch diese Sammlungen von Denksprüchen an sich und nach ihrem Inhalte überhaupt tadeln mag, und so wenig auch der würdige Dolz selbst, der Vorrede nach zu urtheilen, den Bibelsprüchen ihren Werth abspricht, oder sie ganz zurückstellen will: so ziehe ich mir doch Bibelsprüche vor, und zwar leichte, einfach gestellte für die Kleinen — und daran fehlt es nicht — und die schwerern und zusammengesetztern für die Erwachsenern. — Wie bekanntlich der sonst geistreiche Herder auf dem Sterbebette zu den ihn umgebenden Freunden sprach: „Gebt mir einen großen Gedanken her, daß ich mich daran erquicke!" — so spricht gewiß gar mancher Kenner und Freund der Bibel in der bangen Stunde, wo es Nacht um ihn werden will: „Freund, gieb mir einen kräftigen Bibelspruch her, daß ich mich daran erquicke!" Besonders der große Haufe des Volkes, aber auch die Classe der sogenannten Gebildeten und selbst die der Gelehrten bedarf in der ernsten und finstern Scheidestunde einen Spruch des Trostes und der Stärkung, dergleichen die Schrift hat. Andere Aussprüche wirken da oft wenig oder nichts, ja, ein guter Liedervers wirkt oft erquicklicher, als ein künstlicher Denkspruch. — Möchten doch die Schullehrer, welche den Namen der christlichen oder evangelischen mit Recht führen wollen, ihren Zöglingen vorzüglich beim Religionsunterricht nicht blos Gedanken und Sprüche reichen für's Leben, sondern auch für die Stunde des Abscheidens, die auch oft im Frühroth des Lebens schon herbeikommt! Möchten sie das in der Kinderseele schlummernde oder zurückgedrängte himmlische Licht der Religion und des religiösen Sinnes nicht — um mit Pestalozzi zu reden — an dem Lampenschimmer moralischer Sentenzen anzünden und fortleiten, auch nicht Alles bei ihrem Erklären bis auf den letzten Punct seciren wollen!"

„Gute Lieder und Sprüche sind der wahre Katechismus des Volkes."

Bibelsprüche dürfen nirgends durch andere Denk- und Sittensprüche verdrängt werden. Mag es immerhin für reifere Schüler interessant sein, Aussprüche anderer Männer mit den Sprüchen der Weisen des A. u. N. T. zu vergleichen; mag der Gymnasiallehrer die Sentenzen heidnischer Philosophen bisweilen mit dem Bibelworte zusammenhalten: nie und nirgends darf dies heilige Gotteswort durch trügliches Menschenwort verkümmert und ersetzt werden.

Einen eigenthümlichen Gebrauch von Denksprüchen macht K. F. Hoffmann*) im „Hirschberger" Katechismus, (einem der empfehlenswerthesten Religionsbücher). Er giebt im zweiten für die Oberclasse bestimmten Lehrgange jeder Woche einen Denkspruch, bisweilen auch nur einzelne Worte, zur Ueberschrift, gleichsam als ein Motto, wodurch das Materiale jeder Woche charakterisirt wird. Dies absichtlich dunkel gewählte Wochen-Symbolum soll also keineswegs die Bibelsprüche verdrängen, sondern vielmehr zu angestrengterem Zuhören und Nachdenken reizen. Der Lehrer schreibt dasselbe mit großen Buchstaben an die Wandtafel, weis't von Zeit zu Zeit darauf hin und giebt es den Kindern als eine Art von Preisfrage auf, die sie am Schlusse der Woche mündlich oder schriftlich gelös't ihm bringen müssen. Denksprüche dieser Art sind z. B.: „Von Gott kommt, was zu Gott führt." „Qual dem Quäler! Schande dem Frevler!" „Er läßt die Seele nicht, er hat sie viel zu lieb." Weit öfter treten an die Stelle dieser Denksprüche bloße Ueberschriften wie: Der Himmel auf Erden. Gnade für Recht. Engel im Staube. Die unsichtbare Sonne u. s. w. — Sollten sich nicht auch hier Bibelsprüche für alle Fälle auffinden lassen, die dem von dem würdigen Verfasser jenes Katechismus beabsichtigten Zwecke vollkommen entsprächen? — Einige Mal hat er selbst auch hier dem Bibelworte den Vorzug gegeben (Z. B. „Gott läßt sich nicht spotten!")

Nun Einiges über die Auswahl der Bibelsprüche. Es ist nicht nöthig, daß der Lehrer jede Religionslehre mit einer recht großen Anzahl von Bibelsprüchen bestätigt. Engel's „Geist der Bibel für Schule und Haus" hat manchen Lehrer dazu verführt, da Engel in der Vorrede selbst ein vollständiges Auswendiglernen nicht blos der Bibelsprüche, sondern auch der über jedem Abschnitte der Glaubens- und Sittenlehre stehenden rhythmischen Perioden (auch einer Art von Denksprüchen) dringend anräth. — Aber jene Sprüche sind doch gar zu ordnungslos, nach der Reihenfolge der biblischen Bücher, durch einander geworfen und das Unbedeutendste mit aufgenommen. — Wie aller Unterricht vom Leichtern zum Schwerern fortschreiten soll, so muß der Lehrer auch bei der Auswahl der Bibelsprüche vom Leichtern zum Schwierigern übergehen. — In der Unterclasse reicht ein einziger Bibelspruch vollkommen hin. Dieser muß kurz und klar sein. Das Kind muß verstehen, was es lernen soll; sonst lernt es schwer und mit Unlust. Wir können uns nicht mit der Ansicht befreunden, das Kind müsse auch unverständliche Bibelsprüche lernen, der heilige Geist werde ihm schon später das Verständniß öffnen. Dem Wortsinne nach muß das Kind den Spruch verstehen. Etwas Anderes ist es, den Spruch in seiner

*) Karl Fried. Hoffmann, geb. zu Gimmel b. Winzig d. 3. Febr. 1763, studirte auf dem Breslauer Gymnasio Elisabethan. und zu Halle, wurde 1784 Lehrer am Hallischen Pädagogium, 1786 Instructor beim Fürsten v. Anhalt-Pleß, 1798 Prediger zu Schmiedeberg, 1815 Director des Waisenhauses und Schullehrerseminares zu Bunzlau, und starb zu Gnadenberg d. 31. Mai 1843. — Sein obenerwähnter Katechismus hat seit 1807 bereits 15 Auflagen erlebt. Die dazu gehörigen Materialien zur ausführlichen und vollständigen Erklärung sind 1837 in zweiter Auflage erschienen.

ganzen Tiefe auffassen: das lehrt uns nur das Leben mit seinen mancherlei Anfechtungen. Dem Sinne nach kann ich dem Kinde den Spruch: „bittet, so wird euch gegeben!" wohl erklären; aber die rechte thatsächliche Erklärung geben ihm erst Erfahrungen von Gebetserhörung. — Die schwersten Sprüche müssen deßhalb dem Confirmandenunterrichte aufbehalten bleiben, wo doch wohl jedes Kind zum Verständnisse des Wortsinnes der Schrift die nöthige Geistesreife haben sollte.

Der Lehrer hat sich also selbst einen, seinem Lehrgange des Religionsunterrichts entsprechenden, mehrjährigen Curs der Bibelsprüche zu entwerfen. (Den Bibelsprüchen gehen Liederverse zur Seite, über die wir hier nichts sagen, sondern auf den Art. „Gesangbuch," Thl. 1. S. 767 verweisen).

Nicht alle Sprüche, die in der Religionsstunde vorkommen, werden auswendig gelernt, sondern unter denselben immer nur diejenigen, welche die in Rede stehende Lehre am bestimmtesten und kürzesten ausdrücken. — Sätze, deren Erklärung besondere Schwierigkeiten darbietet und über deren Auslegung die gelehrten Theologen nicht einmal einig sind, dürfen nicht auswendig gelernt werden. Auch dürfen beim Auswendiglernen die Sprüche selbst nicht aus dem Zusammenhange herausgerissen werden. Wir können es also nicht billigen, wenn Lehrer auswendig lernen lassen:

Tit. 2, 14. „Der sich selbst für uns gegeben hat u. s. w."

Wenigstens müßte dann das Kind angewiesen werden, beim Recitiren zu sagen: „Er hat sich selbst für uns u. s. w." Am besten ist es jedoch, solche Stellen, die sich ohnedies meist nur für die höchste Abtheilung der Oberclasse eignen, werden im ganzen Zusammenhange gelernt, also im vorliegenden Falle Tit. 2, 11, 14.

Ueberhaupt ist es rathsam, die ersten Schüler der Oberclasse ganze, dazu geeignete Bibelabschnitte auf einmal auswendig lernen zu lassen. Dadurch wird das Lernen erleichtert, und auch der Ort, wo ein oder der andere Spruch steht, behaltbarer. Denn sollen unsre Schüler zur Bibelkunde gelangen, so ist es nöthig, daß sie nicht bloß die Sprüche lernen, sondern auch das biblische Buch, in welchem sie aufgezeichnet sind, anzugeben wissen. Darauf hielten die alten Lehrer mehr als die neuen! —

Ein Beispiel möge unsre Ansicht deutlich machen. Die Stelle Ephes. 4, 22—32 enthält verschiedenartige Belehrungen, die gleichwohl unter einander im engsten Zusammenhange stehen. Beim Erklären und Auswendiglernen pflegt man die schöne Stelle zu zerstücken: V. 22—24 werden erklärt und gelernt bei der Lehre von der Buße; 25. V von der Wahrhaftigkeit; V. 26 vom Zorn; V. 27 von der Verläumdung; V. 28 von der Ehrlichkeit; V. 29 von der Vorsicht im Reden; V. 31 und 32 von der Versöhnlichkeit. Wir würden allenfalls V. 25, 26 und 28 in der Mittelclasse schon am passenden Orte lernen lassen; in der Oberclasse aber die ganze Stelle (V. 22—32) auf einmal zum Auswendiglernen aufgeben, entweder bei der Lehre von der Buße, nachdem die einzelnen hier besprochenen Sittenlehren bereits abgehandelt worden sind, oder am 19. Sonnt. n. Trin. als Sonntagsperikope.

Auch von der Vertheilung der Sprüche auf die einzelnen Schuljahre geben wir eine Probe. Zu der Sittenlehre: „Ehre Vater und Mutter!" lassen wir folgende Sprüche lernen:

Im ersten Schuljahree von den ganz Kleinen das vierte Gebot ohne Luthers Erklärung.

Im zweiten Schuljahr tritt ein Liedervers hinzu. Die in unsern Gesangbüchern stehenden Verse sind für diese Lehrstufe noch etwas zu schwer, auch die drei von Denzel bei der Besprechung des Anschauungsunterrichtes (Einleitung in die Erziehungs- und Unterrichtslehre u. s. w. Thl. III. Abthl. I. S. 48 f.) ausgezeichneten Reimverse entbehren der nöthigen Einheit und sind für das frühe Alter nicht ansprechend genug. Wir würden für diese Anfänger eine jener lieblichen Fabeln von Hey (aus Speckter's Fabelbuche) jedenfalls vorziehen, z. B. „Das Kind und das Lamm" — oder auch aus demselben Buche ein Gebetlein, worin der guten Aeltern gedacht wird, z. B. das Gebet für die kranke Mutter oder ein ähnliches. Wie kalt ist dagegen der von Denzel gegebene Vers:

„Aelternlieb ist ohne Schranken,
Kinder, nie belohnt ihr sie" u. s. w.

Drittes Schuljahr. Das vierte Gebot wird mit Luthers Erklärung gelernt.

Viertes Schuljahr. Ephes. 6, 1—3. und Wiederholung des 4ten Gebotes.

Fünftes Schuljahr. Spr. Salom. 30, 17. (oder: 1, 8.) und Repetition des vorigen Spruches, so wie des 4ten Gebotes. (Oder: Sir. 7, 29. 30.)

Sechstes Schuljahr. Sirach 3, 9—11. mit Wiederholung der zuvor dagewesenen Sprüche.

Siebentes Schuljahr. Sirach 3, 9—16. und Wiederholung.

Achtes Schuljahr. Sirach 3, 1—18.

In Liedern wird gelernt in der Mittelclasse (3tes—5tes Schuljahr):

„Gott, dir sei mein Dank geweiht" u. s. w., dessen 5 Verse ebenfalls auf die 3 Jahre vertheilt werden können mit jedesmaliger Wiederholung der in den vorigen Jahren gelernten Verse. Auf diese Weise wird den Kindern niemals zu viel auf einmal zugemuthet und das bereits Erlernte immer wieder eingeprägt.

Für die Mittelclasse passen auch die Lieder: „Jesus stellet sich mir dar" — „Tief hast du, Höchster, dein Gebot" — „Wir flehn für unsrer Aeltern Leben."

In der Oberclasse: „Keine Liebe gleicht der Liebe, die in Aelternherzen wallt."

Jeder Geistliche sollte seinen Schullehrern andeuten, welche Sprüche er für den Confirmanden-Unterricht bereits als Eigenthum der Kinder voraussetze, damit der Lehrer dieselben in sein Spruchverzeichniß aufnehmen könne. — Im Confirmanden-Unterrichte selbst könnten dann noch einige schwerere Stellen hinzutreten, oder auch solche, die das Besprochene übersichtlich zusammenfassen und unter einen Gesichtspunct bringen. Für das 4te Gebot könnte hier z. B. die Stelle. Kolossi. 3, 20—25. und 4, 1. gewählt werden. (Matth. 15, 4—6. bezieht sich zwar auch auf das 4te Gebot, gehört aber nicht hierher, sondern in die Unterredung über Menschensatzungen.)

Alle Sprüche müssen wörtlich ausgelernt werden. Beim Hersagen derselben muß der Lehrer darauf halten, daß sie nicht hergeplappert, sondern mit Ausdruck u. Gefühl recitirt werden.

Damit der Lehrer im Stande sei, jeden gelernten

Spruch von jedem Kinde hersagen zu lassen, und um gleichwohl die kostbare Zeit zu ersparen, ist es zweckmäßig, die Kinder in 6 Haufen zu theilen und an jedem Wochentage eine solche Abtheilung in den Zwischenstunden (freien Minuten zwischen den einzelnen Lehrstunden) oder vor Anfang der Lectionen hersagen zu lassen. — Gut ist auch der im Schulbl. f. die Prov. Brandenb. IX. 2. S. 241 gemachte Vorschlag: an einem jeden Schultage den Schülern einen bestimmten Spruch abzuhören. „Auf diese Weise wird's den Kindern leicht und es wird gut memorirt, wenn der Lehrer mit einer gewissen Zähigkeit darauf hält. Man tritt der Fahrlässigkeit dadurch am entschiedensten in den Weg; denn die Erfahrung lehrt, daß, wenn man z. B. des Sonnabends das ganze Wochenpensum mit einem Male abhört, die meisten Schüler erst Freitag oder gar Sonnabend früh zum Buche greifen."

Historische Abschnitte auswendig lernen zu lassen, können wir nicht billigen; deren Inhalt prägt sich dem Gedächtnisse ohnehin tiefer ein, und bei ihnen kommt es auf ein wörtliches Wissen nicht an. Ueberhaupt sollten nur Sätze gelernt werden, die allgemein anwendbare Wahrheiten enthalten, also nicht solche Aussprüche, die nur locale oder temporelle Beziehungen haben. Wenn z. B. A. Ludewig in seiner eben erscheinenden „Methodik des Bibellesens und der Bibelkunde" als einen Kernspruch für das Spruchbuch der Unterclasse anführt: 2 Mos. 3, 5. und für die Oberclasse: Mos. 3, 14., so können wir diesem nicht beistimmen: denn beide Sprüche haben nur eine beschränkte Beziehung. — Eben so unpassend ist es, wenn Lehrer auswendig lernen lassen das Wort des Judas: „Ich habe übel gethan" u. s. w. (Matth. 27, 4.) Etwas ganz Anderes ist es mit dem Worte des Petrus: „Herr, wohin sollen wir gehen" u. s. w., oder Joseph's: „Wie sollt' ich ein so groß Uebel" u. s. w. oder des verlornen Sohnes: „Vater, ich habe gesündiget" u. s. w. — denn diese Sprüche drücken Seelenzustände aus, in welche sich das Kind schon jetzt einigermaßen hineindenken kann. — Die Bußpsalmen dagegen sind viel zu speziellen Inhaltes und muthen dem Kinde eine unnatürliche Zerknirschung zu, so daß wir es für einen großen Mißgriff erklären müssen, wenn Lehrer das Auswendiglernen derselben fordern.

Spruchsammlungen finden sich zwar in den meisten Katechismen, aber sehr wenige geben die Sprüche in methodischer Ordnung. In den meisten sind sie nur nach der Verwandtschaft des Inhaltes zusammengestellt. Erst einige neuere, besonders gedruckte Spruchbücher haben auf eine zweckmäßige Stufenfolge Rücksicht genommen.*)

Literatur.

Käselitz Uber das Auswendiglernen biblischer Sprüche — in Zerrenner's neuem deutschen Schulfreunde. Bd. 3. S. 1 fgl. Allg. Schulzeitg. 1844. Nr. 16. „Sollen Kinder nur das auswendig lernen, was sie verstehen?"

Spruchbücher: Wide Biblische Denksprüche zur Beförderung christlicher Tugend, für jede christliche Religionspartei. Basel 1801. — C. G. Alberti Sprüche und Liederverse zu den biblischen Glaubens- und Tugendlehren, für Landschulen. Leipzig 1821. 7½ Ngr. — J. H. G. Beutler biblisches Spruchbuch. Schnepfenthal 1809. 2½ Ngr. — W. A. Blenz Spruchbuch für Schulen. Berlin 1815. 2. Aufl. 1822. 3. Aufl. 1835. 3¾ Ngr.

(Das Spruchbuch von Blenz zerfällt in 3 Curse, jeder zu 52 Wochenlectionen.)

Ch. F. Callisen biblische Denksprüche auf alle Tage im Jahre. Halle 1817. 3½ Ngr. — J. G. Dyk Spruchbuch. Leipzig 1802. 5 Ngr. — F. T. Götze biblisches Spruchbuch. Leipzig 1805. 5 Ngr. — F. G. Haan Spruchbuch für die untersten Classen der Stadt- u. Landschulen, nebst einem Anhange über den Ursprung und die Benennungen der Sonn- und Festtage. Torgau 1812. 2½ Ngr. — K. G. Just Spruchbuch für die Schuljugend in kleinen Städten und auf dem Lande. Leipzig 1820. 2½ Ngr. (8. Aufl. 1836.) — Joh. Fr. Sam. Kahlbau Neue biblische Blumenlese, enth. 1000 auserlesene Aussprüche der h. Schrift nach der Folge der bibl. Bücher; (oder: Neues altmärkisches Spruchbuch.) Stendal 1818. 5 Ngr. — J. L. Parisius biblische Sprüche, welche in Dr. M. Luther's kleinem Katechismus enthalten sind. Leipzig 1817. 2½ Ngr. — G. E. F. Seidel Auswahl biblischer Sprüche, Lieder und Liederverse, für den Unterricht in der christlichen Lehre. Nürnberg 1820. 5 Ngr. — G. F. Sailer Spruchbüchlein zur Erleichterung des Lernens der bibl. Stellen. Erlangen 1822. 2½ Ngr. — F. Ph. Wilmsen der Bibelfreund oder Sammlung biblischer Sprüche und geistlicher Lieder u. s. w. oder die Lehren und Gebote Jesu Christi in Sprüchen und Liedern. (Anhang zum Brandenb. Kinderfreund.) Berlin 1812. 5 Ngr. — B. G. Denzel Biblische Sprüche und Sittenlehren in 3 Abtheilungen. Stuttgart 1815. 5 Ngr. — J. C. B. Baumgarten Bibelstellen und Liederverse. 2 Thle. Zerbst 1806. (Neue Aufl. 1829.) 15 Ngr. — J. F. C. Welcker Religionslehre in biblischen Sprüchen. Darmstadt 1831. 6 Ngr. (Dr. Hergang urtheilt über diese Schrift: „Sie ist vor andern empfehlenswerth wegen ihrer lichtvollen Anordnung, ihrer Reichhaltigkeit und des innern geistigen Verbandes der einzelnen Sprüche.") — M. Ch. F. L. Simon Religionslehre in Sätzen, Bibelsprüchen und Liederversen. Ein Leitfaden beim ersten Religionsunterricht. Leipzig 1831. — J. Vogel Spruchbuch über die christl. Glaubens- und Sittenlehren in Bibelsprüchen, mit beigefügten Lehrsätzen und einzelnen Fragen. 2. Aufl. Darmstadt 1828. 15 Ngr. — Dessen Kleines Spruchbuch oder christl. Glaubens- und Sittenlehre in Bibelsprüchen. Darmstadt 1829. 7½ Ngr. — Dr. F. A. Pischon Spruchbuch für Schulen in 3 Cursen. Berlin, Wolf. 2. Aufl. 1843. 7½ Ngr. — A. L. Back Spruchbuch oder Sammlung der wichtigsten Beweisstellen aus der h. Schrift f. d. Religionsunterricht in der Volksschule und zur Vorbereitung der Confirmanden. Eisenberg 1838. (Zwar nicht in Curse abtheilt, aber doch durch gewählte Zeichen eine Stufenfolge andeutend.) — F. Fiedler Frag- und Spruchbüchlein zu Luthers kleinem Katechismus; für Schüler und Confirmanden. Glogau 1835. — Dessen Frag- u. Spruchbüchlein u. s. w. für Lehrer bei dem Schul- und Confirmanden-Unterrichte. Daselbst. (Zu große Häufung von Bibelsprüchen.) — J. K. J. Noth Spruch- und Versbüchlein für die Mittelclassen der Volksschulen. 2. Aufl. Grimma 1837. 2½ Ngr. — Dr. C. Ackermann Evangelische Christenlehre in Bibelsprüchen. Jena 1840. 5 Ngr. — Christliches Religions- Spruch- und Versbuch für die untern Classen in evangelischen Volksschulen, auf 3 Cursus berechnet. Grimma 1840. 2½ Ngr. — G. F. Ebner Bibelsprüche und Liederverse für den ersten Anschauungsunterricht. Stuttgart 1838. — Sammlung von Sprüchen und Liederversen auf jede Woche des Jahres für kleine Kinder. (Rest einer Sammlung von Gebeten und Liedern für kleine Kinder) 3. Aufl. Anclam 1841. 2½ Ngr. — H. Thiel Auswahl von Bibelsprüchen in der Ordnung des kleinen Katechismus Luthers. Zum Gebrauche für Lehrer und Schüler. Halle 1842. 4 Ngr. — Biblische Spruchsammlung zu Luthers kleinem Katechismus. Herausgegeben von einem Verein christl. Volksschullehrer. 2 Hefte. Hamburg 1843. 10 Ngr. — Chr. H. Zeller Göttliche Antworten auf menschliche Fragen. Ein biblisches Spruch- und Lesebüchlein für Christen und Christenkinder, zum Gebrauch in Schulen, Erziehungsanstalten und Haushaltungen. Basel 1840.

*) Den Kindern selbst Spruchbücher in die Hand zu geben scheint uns nur für Mittelclassen zweckmäßig. In Oberclassen treten solche gedruckte Spruchsammlungen leicht der Benutzung der Bibel, und somit der Bibelkenntniß selbst, hindernd in den Weg.

(Die Bibelstellen sind hier nach den Hauptstücken des Katechismus geordnet, doch in solche Verbindung gesetzt, daß sie durch die vorangehenden Fragen mit einander im innigen Zusammenhang stehen.)

Sammlung biblischer Sprüche für Kinder der untern Schulclassen. Königsberg 1836. 1½ Ngr. — E. A. Hoffmann und F. L. Nebe Spruchbuch oder Sammlung von Bibel- und Liederversen nach den Wahrheiten der christl. Glaubens- und Sittenlehre, als wöchentliche Aufgaben zum Auswendiglernen in Volksschulen zusammengestellt. Leipzig, Reclam. 5 Ngr. — Biblisches Spruchbuch, nach dem Oldenburg'schen Lehrbuche der christl. Religion. Oldenburg 1840. 2½ Ngr. — J. B. Spieß die Lehre des christlichen Glaubens in systematisch geordneten Bibelsprüchen. (Zum 3. Lehrgange des Unterrichtswegweisers gehörig) Gießen 1840. 3¾ Ngr. — J. P. Wich Sprüche und Verse zur Erweckung eines religiös-sittlichen Sinnes und zum Auswendiglernen. 3. Aufl. Nürnberg 1840. 1½ Ngr. — Sammlung bibl. Sprüche mit Bezug auf Dinter's Auszug aus dem Dresdener Katechismus. 2. Aufl. Schneeberg 1843. 2½ Ngr. — Spruch- und Liederbüchlein. Für die Volksschulen des Canton Zürich. Zürich 1844. 7½ Ngr. — Holzmüller neues Religions- und Spruchbuch. Leipzig 1844. 3¾ Ngr. — Ph. Henkel geordnete Auswahl von Bibelstellen und Denkversen. 3 Hfte. Leipzig 1843. (Für die katholische Jugend) — W. A. Müller Spruch- und Versbuch. Meißen 1844. 7½ Ngr. — Schlosser biblisches Spruchbüchlein. Basel 1844. 3¾ Ngr — C. Felsmann (Petermann) Vollständiges Spruchbuch zu Luthers kleinem Katechismus f. Lehrer beim Religionsunterrichte und für Schüler d. Mittel- und Oberclassen zum Auswendiglernen. Dresden 1844. 5 Ngr. — (Auch Würtemberg hat ein besonderes Spruchbuch; Leitfaden zu dessen Erklärung sind erschienen von M. J. G. Hauff — Washingen 1840 — und von E. F. Rapp — Hall 1841) — Ueber dieses würtembergische Spruchbuch, das gewissermaßen einen Leitfaden beim Religionsunterrichte abgiebt, s. Blätter aus Süddeutschland 1843. S. 145. Ein Spruchbuch für israelitische Schulen v. Dr. Maier in Stuttgart. — Ueber den Nutzen der Sprüche als moralische Erinnerungs- und Erweckungsmittel s. Dr. F. V. Reinhard's System der christl. Moral (Wittenberg 1810) IV. Bd. S. 716 f. — Sprüche als Unterlagen beim Gebete — das. V. S. 241. Anm. y. — Vorsicht bei der Wahl der Sprüche — das. V. S. 250. f.

Zum Schlusse noch ein hierher gehörendes Gespräch zwischen einem Schulinspector und einem Schullehrer (S. Schulbl. f. d. Prov. Brandenburg **1844** S. 70.)

Insp. „Halten Sie es für nothwendig, daß die Kinder bei jedem Bibelspruch auch Buch, Capitel und Vers hersagen?"

Lehr. „Ja, ich halte darauf, denn die Kinder müssen in der Bibel Bescheid wissen."

Insp. „Nun, mein Kind, was sind denn die Sprüche Salomonis?" (Das Kind hatte eben einen Spruch daraus hergesagt.) — Es erfolgt keine Antwort. —

Lehr. „Nun, du wirst doch wohl wissen wer Salomonis war? — Ja, das sagt man den Kindern alle Tage, aber sie merken es nicht!"

Insp. „Werden die Sprüche den Kindern erklärt?"

Lehr. „In dieser Classe noch nicht, das geschieht erst in der Oberclasse."

Insp. „Aber es wäre doch gut, wenn die Kinder das verstünden, was sie auswendig lernen."

Lehr. „Dazu ist in dieser Classe keine Zeit. Ich denke immer: jegliches Ding hat seine Zeit. Erst Auswendiglernen, dann Erklären!"

Insp. „Könnten Sie das nicht einmal umkehren? — Erst Erklären, dann Auswendiglernen!"

Lehr. „Nein! Die Kinder lernen die Sprache am besten, wenn sie die Worte nicht verstehen. Wenn sie an den Sinn denken, dann merken sie nicht auf die Worte." K—sch.

Stammeln, Stottern. — Beide Wörter werden oft gleichbedeutend gebraucht, bezeichnen aber in der That zwei verschiedenartige Sprachgebrechen. Das Stammeln besteht nämlich darin, daß der damit Behaftete in Folge einer unregelmäßigen Bildung seiner Sprachwerkzeuge gewisse Laute gar nicht oder doch nicht sprachrichtig auszudrücken vermag, dieselben also verstümmelt. Das Stottern dagegen hat seinen Sitz zunächst im Stimmorgane: denn der Stotterer ist zwar im Stande, die Laute an und für sich richtig auszusprechen, aber die Fertigkeit, beim Sprechen die Vocale und Consonanten gehörig mit einander zu verschmelzen, geht ihm ab.

Der wackere Taubstummenlehrer Otto in Erfurt stellt in einem Aufsatze: „Etwas über das Stottern, rücksichtlich seiner Natur, seiner Ursachen und seiner Heilung" — (Allg. Schulzeitung **1832**. Abth. I. Nr. 4.) die verschiedenen Arten des Stotterns in folgender Weise dar:

Das Wortstottern hat in einer gewissen Unschlüssigkeit rücksichtlich der Wahl mehrer vorschwebenden und vielleicht in zu großer Anzahl zuströmenden Ausdrücke, oder in einem Verlegensein um einen solchen, oder auch in momentan aufgehobener Besonnenheit seine Ursachen.

Das Lautstottern dagegen zeigt sich theils in einer mehrmaligen Wiederholung, theils in einer unnatürlichen Verlängerung, theils in einer oft unmerklichen Trennung des Anlautes eines Wortes oder einer Sylbe von den ihm folgenden Lauten, theils auch als eine momentane Stummheit. Diese vier Abnormitäten des Sprechens machen zusammengenommen das eigentliche Stottern oder das Lautstottern aus. Der erste Fall ereignet sich bei explosiven Lauten: p, b, t, d, k, g; der andrre bei den Lauten: f, v, ſ, sch, z, l, der dritte, welcher in gewissen Fällen Uebergang zur Besserung ist, bei den Lauten d, b, m, n, l; der vierte, als der schlimmste und auffallendste Fall unter allen übrigen, kann vorkommen, wenn ein Vocal oder explosiver Consonant den Anlaut einer Sylbe oder eines Wortes bildet. Zugleich begleiten mancherlei Geberden, die oft mehr geeignet sind, Lachen, als Mitleid zu erregen, diesen Sprachfehler, der überhaupt hinsichtlich der Laute extensiv und intensiv sehr verschieden ist.

Vom Stottern unterscheidet sich noch das Lallen, welches in einem Auslassen oder Verwechseln der Consonanten in den Wörtern als Folge eines zu schwachen Gehörs besteht, und das Sprechpoltern, d. i. Auslassen von Sylben und kleinen Wörtern in einem Satze, als Folge einer zu großen Hastigkeit beim Sprechen.

Otto sucht die nächste Ursache jenes Lautstotterns im Verhalten des Stimmlautes (Vocales) desjenigen Wortes, bei welchem gestottert wird, weßhalb der Sprechende den anlautenden Consonanten so viel Mal wiederholt, oder so lange verlängert, oder ihn

*) Die Red. verweiset bei dieser Abhdl. über Auswahl, Anordnung und Erklärung der Bibelsprüche zugleich auf einen Aufsatz desselben würdigen Verf., der, in der Sächs. Kirchen-Zeit. des J. 1845. Nr. 14. befindlich, „Gedanken über Bibelbenutzung und Bibelkunde" mittheilt.

nur ein Mal spricht und dann eine Pause macht, bis der nachfolgende Vocal laut wird, und der übrige Theil des Wortes ungehindert nachfolgt. Fängt nun ein Vocal ein Wort oder eine Sylbe an, und er verhält sich, so erscheint das Stottern als eine momentane Stummheit, die so lange dauert, bis der Geängstete das Hinderniß hinwegräumt oder durch einen neuen Versuch zu einem glücklichern Resultate gelangt.

Nach der Meinung einiger fachkundigen Aerzte wird jenes Zurückhalten des Stimmlautes, als nächste Ursache des Stotterns, durch eine krampfhafte Affection der Muskeln und Bänder des Stimmorgans veranlaßt, welche krampfhafte Beschaffenheit die normale Thätigkeit der Schlaff- und Straffmuskeln bei Schließung und Oeffnung der Stimmritze stört, und sich selbst consensuell auf die Sprechorgane verbreitet. — (Eine Ausnahme hiervon begründet der Fall, in welchem das Stottern aus Nachahmung entstand, wie dies ebenfalls möglich ist.). — Allerdings kann sich jene krampfhafte Affection durch das vorrückende Lebensalter, besonders in den Pubertätjahren, verlieren, ohne daß dadurch das Stottern aufgehoben wird: denn dies bleibt als ein Gewohnheitsfehler zurück.

Die Ursachen, durch welche jene krampfhafte Affection des Stimmorganes erzeugt werden kann, sind theils psychische, theils dynamische, theils materielle.

Psychische Ursachen sind solche, welche von einem gewissen Zustande der Seele und ihrer Thätigkeiten ausgehen. Da nämlich der Nerv, welcher die Zungenmuskeln regiert, zu dem Cerebralsysteme gehört, folglich der freien Thätigkeit des Geistes gehorcht; so kann auch nur bei dessen normaler Einwirkung die natürliche, der Bestimmung angemessene Function der Muskeln und der übrigen Theile möglich sein. Wenn aber nun die Besonnenheit des Geistes durch einen Umstand auf kürzere oder längere Zeit aufgehoben wird, z. B. in dem Zustande der Trunkenheit, in der Angst, während eines Schreckes u. s. w.; so werden natürlich auch die durch seinen Einfluß geleiteten Verrichtungen der Nerven und Muskeln in Verwirrung gerathen. Hierdurch kann sich aber nicht allein das Bewußtsein, gut sprechen zu können, verlieren, und ein Mißtrauen gegen sich selbst begründet werden, sondern ein wirklich krankhafter Zustand gewisser Organe herbeigeführt werden.

Unter dynamischen Ursachen sind diejenigen zu verstehen, welche theils eine gewisse Schwäche der Muskeln, theils eine zu geringe Receptivität der Stimmnerven veranlassen. Denn die Kraft der Muskeln kann durch gewisse Umstände vermindert werden, oder bei der Wechselwirkung, in welcher hier mehre Kräfte stehen, kann es auch leicht geschehen, daß die eine Kraft von der andern überwältigt wird, wodurch dann fehlerhafte Wirkungen hervorgerufen werden. — Diese krankhafte Beschaffenheit der Muskeln und Stimmnerven wird vorzüglich durch Nervenkrankheiten, auch durch anstrengende Geistesarbeit, durch zu häufige Nachtwachen u. s. w. verursacht.

Materiell ist die Ursache des Stotterns, wenn es durch einen im Körper angehäuften Krankheitsstoff (Verschleimung und Würmer) erzeugt wird. — Ein starkes Schlagen in den Rücken kann ebenfalls das Stottern, ja sogar den völligen Verlust der Sprache, wenn auch nur auf kurze Zeit, herbeiführen.

Von dieser Otto'schen Theorie weicht die sehr verbreitete Meinung ab, nach welcher das Stottern darin seinen Grund hat, daß die Zunge zu tief in der Mundhöhle liegt und demnach beim Versuche zum Sprechen zu fest an die untern Zähne angepreßt wird.

Durch die verschiedenen Ansichten, die man über die Ursachen des Stotterns gefaßt hat, sind denn auch verschiedene Methoden zur Heilung desselben hervorgerufen worden.

In so fern man die Ursache des Stammelns in einer fehlerhaften Bildung der Sprachwerkzeuge selbst suchte, hat man sogar chirurgische Operationen angewandt, mit welchen es der Pädagog nicht zu thun hat und die wir also füglich hier übergehen können.

Diejenigen, welche die Ursache des Stotterns in einer zu tiefen Lage der Zunge suchen, geben zur Hebung desselben folgenden Rath:

„Man braucht sich bloß zu gewöhnen, die Zunge mehr hoch zu halten, und zu diesem Zwecke die Zungenspitze, so oft man nicht spricht, gegen den Gaumen hinter der oberen Zahnreihe anzudrücken, so daß die untere Zungenfläche bei geöffnetem Munde sichtbar wird. Da sich nun durch dieses Verfahren häufig Schleim und Speichel anfammelt, so muß der Mund öfters mit Wasser ausgespült werden. Mit der Zeit gewöhnt man sich an die vorgeschriebene Zungenrichtung ohne Zwang." (Vergl. Rossel's Monatsschrift für Erziehung und Unterricht. Jahrgang 1828. Bd. IX. S. 443.)

Otto sagt über dieses Mittel: „Es erscheint auf der einen Seite dem Kenner des wahren Uebels eben so lächerlich, als es auf der andern Seite ihn mit gerechtem Unwillen zu erfüllen vermag, da durch Anwendung desselben das Uebel nicht nur nicht gehoben wird, sondern in vielen Fällen noch ein weit schlimmerer Fehler herbeigeführt werden kann."

Jene falsche Ansicht von der Ursache des Stotterns und die darauf begründete Heilmethode ist durch Madame Leigh, eine Nordamericanerin, hervorgerufen worden. Sie hatte ihren eigenen Gatten von dem Uebel des Stotterns geheilt und behandelte diese bis dahin unerhörte Kunst anfangs als ein Geheimniß, welches sie nur um große Summen verkaufte. Seit dem Jahre 1827 wurde ihr Heilverfahren aus America nach Europa verpflanzt und hier zuerst durch Malbouche in Brüssel und Charlie in Aachen ausgeübt. Bald nachher reis'ten schon Viele allenthalben umher, welche die neue Kunst ausübten, aber selten mit glücklichem Erfolge. — Auch die preußische Regierung wandte derselben ihre Aufmerksamkeit zu, und beauftragte einen Herrn Bausmann, jene Heilmethode nach und nach an allen Seminarien der Monarchie practisch und theoretisch zu lehren.

Auf dieses sogenannte americanische Heilverfahren gründete sich auch die Methode des vor einigen Jahren in London verstorbenen Dr. Norden, welche durch Dr. Lichtinger in Berlin noch vervollkommnet worden ist.

Vergl. Dr. Norden: Unfehlbare Heilmethode f. Stammelnde. Ein Hilfsbuch f. Schul- u. Privatlehrer, so wie f. Stotternde ꝛc. Berlin, 1832. — 15 Ngr.

Um dem Stotternden jenes Hochhalten der Zunge zu erleichtern, verfertigte Colombat in Paris einen sogenannten Zungenheber aus Silber; doch legte er denselben wieder bei Seite, nachdem er sich überzeugt hatte, daß die Ursachen des Stotterns weit tiefer im Organismus des Menschen liegen. — Die Ehre der Erfindung des Zungenhebers eignete sich auch Hellermann, Vorsteher einer Heilanstalt für Stotternde in Mainz, zu, — der dieses mechanische Mittel anwandte, ob er gleich selbst überzeugt war, daß jenes Uebel nicht auf einem organischen Fehler beruhe, und die Erhebung des Willens im Stotterer über sein Gebrechen beim Heilverfahren selbst am wichtigsten sei. — Gegen den Gebrauch eines solchen Zungenhebers spricht eine Stimme im allg. Anz. d. Deutschen 1835. Nr. 106. mit folgenden Gründen: „In der Mundhöhle liegen die feinsten Nerven, die von einem harten eingezwängten Gegenstande, wie einem Zungenheber, schmerzlich angegriffen werden müssen; nach dem Urtheile ehrenwerther Aerzte können recht böse Krankheiten, etwa ein gefährlicher Speichelfluß, dadurch veranlaßt werden. Man bedenke ferner, daß, sobald man irgend etwas in den Mund nimmt, die Aussprache unangenehm wird: denn die Resonanz wird durch dergleichen Gegenstände sogleich gehemmt und das Stimmmetall in seinen Schwingungen gestört. Sobald ein solcher Zungenheber hinweggenommen ist, fällt die Zunge in ihre vorige, vielleicht fehlerhafte Lage zurück." —

Die Heilung des Stotterns ist nach dem oben Gesagten also nicht auf medicinischem, auch nicht auf mechanischem, sondern nur auf pädagogischem Wege möglich. Otto (a. a. O. S. 31 f.) sagt darüber:

„Das anzuwendende Heil- und Lehrverfahren ist ein sehr einfaches und unzusammengesetztes, in so vielen und mannigfaltigen Nüancen das Uebel sich auch darstellt, und es lassen sich über dasselbe eben so wenig Theorieen entwickeln, als verschiedene Systeme aufstellen. — Es ist vornehmlich dabei nöthig eine genaue Kenntniß des Wesens des Uebels, daß man nicht in Abnormität der Sprechorgane, nicht da zunächst die Ursache desselben sucht, wo das Auge uns hinweis't; daß man ferner eine etwas mehr als bloß oberflächliche Einsicht in die physische Natur der Sprache habe, besonders die normalen Functionen der verschiedenen Sprechwerkzeuge kenne; daß man ferner es verstehe, dem Leidenden Selbstvertrauen einzuflößen und ihm den richtigen Gebrauch seines Sprechwerkes zum Bewußtsein zu führen. Endlich aber auch, daß man eine ausdauernde, nie ermüdende Geduld dabei besitze: denn das Stottern muß abgewöhnt werden, wozu oft mehre Monate erfordert werden; dagegen sind in manchen Fällen nur einige Stunden zur Hebung des Uebels nöthig."

Auch Lützelberger in seinen „Reisefrüchten" (Altenburg, 1837) hat sich über die Heilung des Stotterns auf pädagogischem Wege ausgesprochen, und, von der Ansicht ausgehend, daß Alles darauf ankomme, in dem Stotternden die Ueberzeugung, er vermöge gut zu sprechen, und damit auch den Willen dazu hervorzurufen, hat er das Chorsprechen als das wirksamste Mittel gegen das Stottern empfohlen. Er sagt darüber:

„Befindet sich ein mit dem Uebel des Stotterns behafteter Schüler in einer Schule, die sich auf das Chorsprechen versteht, so ist das Verfahren ganz einfach und nur mit einem fast unmerklichen Opfer verbunden, das die Schüler ihrem bedauernswerthen Mitschüler bringen, um ihn zu überzeugen, daß er reden kann, ohne zu stottern, und dadurch seinen Willen wach zu rufen.

1) Man läßt den Stotterer seine Antwort auf eine Frage, — einen Satz, den er auswendig gelernt und aus dem Kopfe aufgeschrieben hat, — oder eine ihm verständliche Lesestelle, das Stück also, in dessen Abhandlung man gerade begriffen, fürerst ein Mal herstottern, um sich zu überzeugen, das die Worte und das Verständniß desselben ihm wirklich zu Gebote stehen. Vor den übrigen Schülern braucht man sich gar nicht merken zu lassen, was man vorhat, bis jenem das Sprechen ohne Anstoß wenigstens ein Mal gelungen, worauf sie, unter Darlegung der Wichtigkeit ihrer Beihilfe, bei Fortsetzung des ganzen Heilverfahrens zum Ernste gestimmt werden.

2) Nun läßt man denselben Satz erst von einem Musterschüler allein sprechen und giebt hierauf das Zeichen zum langsamen Wiederholen, erst in allmählig anwachsendem Tutti einiger untern Abtheilungen, indem man bei dem Commando: „Satz!" immer eine Nummer nach der andern hinzuruft, und sodann im vollen Chore. An dieser Wiederholung nimmt der Stotternde Theil. Man belauscht ihn. Stottern kann er dabei nicht. Nur einzelne Laute überspringt er noch, indem er sich mit fortgezogen fühlt; und auch das läßt sich vermeiden, indem man bei momentaner Schwierigkeit ein Mal wieder zu dem Mittel der Einführung in das Chorsprechen zurückkehrt und durch Tactschlag das Chor zu langsamer und gemessener Bewegung nöthigt. Man läßt wiederholen bis der Stotternde auch keinen Laut mehr verschluckt.

3) Nun läßt man das Tutti schwächer und immer schwächer werden, indem man von oben herein eine Abtheilung nach der andern schweigen läßt, bis am Ende die Abtheilung wiederholt, bei der sich der Stotternde befindet. Beim Lesen namentlich ist die Abnahme von oben herein der unterstützenden Langsamkeit wegen nöthig, mit welcher die untern Abtheilungen ohnehin lesen, damit ja jede Ueberraschung möglichst vermieden werde, wenn der Stotternde wieder allein sprechen soll.

4) Endlich wird der Stotternde zur Solowiederholung aufgerufen, und — er wiederholt sicher ohne anzustoßen.

5) Dieser Augenblick wird benutzt, um es dem Schüler in freudigem Antheile sich bewußt werden zu lassen, daß er kann, wenn er nur will, und auf der Stelle macht er neue Versuche an andern Sätzen, die meist mit weniger Nachhilfe gelingen."

Vergl. auch Allgem. Schulzeitg. 1837. Nr. 152. „Das Chorsprechen ist das wirksamste Mittel gegan d. Stottern."

Ein sehr zusammengesetztes Heilverfahren, welches den mechanischen Weg mit dem pädagogischen verbindet, ist dasjenige, dessen sich Pfingsten in Schleswig bedient, und wovon ein Beispiel ebenfalls in der Allg. Schulzeitung 1843. Nr. 84. S. 684 ff. erzählt ist. — Pfingsten sucht den Stotterer durch anhaltende Uebung an die rechte Stellung und Bewegung der Sprachorgane zu gewöhnen, wobei er aber noch allerlei

Kunstgriffe anwendet, um die Ungelenksamkeit oder Schwerfälligkeit des einen oder des andern Sprachorganes aus dem Wege zu räumen. — So wandte er z. B. bei einem Schüler, der die Zunge nicht in die Höhe heben und die Spitze derselben weder rechts, noch links, noch krumm legen konnte, eine Glasröhre an, mit deren Hilfe er ein Wenig an dem Zungenbande des Stotternden saugte; vermittelst einer Kneipe von Blei, welche in die Mitte der Nase gesetzt wurde, suchte er den Nasenlöchern des Patienten die gehörige Weite zu geben; auch ein Toilettenspiegel durfte nicht fehlen, in welchem sich der Stotterer während des Sprechens besehen mußte. Das Bessere an Pfingstens Methode sind jedenfalls die unausgesetzten Uebungen im Articuliren, Sprechen und Lesen.

In Würtemberg errichtete vor einigen Jahren der Goldarbeiter Bauer zu Gmünd eine Anstalt zur Heilung Stammelnder, welche 1841 nach Eßlingen verlegt und erweitert worden ist.

Die neuesten Schriften über Heilung des Stotterübels sind folgende:

A. Hofmann (Lehrer in Berlin) Theoretisch-practische Anweisung zur Radical-Heilung Stotternder. Nach eigenen Erfahrungen u. mit Berücksichtigung aller bis jetzt bekannt gewordenen Heilmethoden dieses Uebels bearbeitet. Berlin, 1840. 15 Ngr. — F. Blume (Oberprediger) Neueste Heilmethode d. Stotterübels. Quedlinburg, 1841. 1 Thlr. — Henriette Hagemann (geb. Hauchecorne) Die untrügliche Heilung d. Stotter- u. Stammel-Uebels nach 16jähriger Behandlung desselben dargestellt. Breslau, 1845. 10 Ngr.

Die Heilung des Stotterns auf chirurgischem Wege findet man dargestellt in den

Studien zur operativen Heilung d. Stotterns. Mit 4 Tafeln Abbildungen. Besonders abgedruckt aus dem 88. Hefte d. chirurgischen Kupfertafeln v. Dr. Rob. Froriep. Weimar, 1843. 15 Ngr. K—sch.

Staat (Stellung der Schule zum Staat). Ueber das Verhältniß, in welchem die Schule zum Staate steht, und über das Recht des Staates, die Schule zu beaufsichtigen, ist die Hauptsache in dem Artikel „Aufsicht über die Volksschule" (Thl. I. S. 198 f.) gesagt worden. Dort wurde aus dem Begriffe und Zwecke des Staates, so wie aus dem Begriffe und Zwecke der Schule nachgewiesen, daß der erstere das Recht und die Pflicht habe, die Verhältnisse der letztern zu ordnen und deren Wirksamkeit zu überwachen. Hier wollen wir noch die verschiedenartigen Stellungen mit einander vergleichen, welche Erziehung und Unterricht der Jugend dem Staatsleben gegenüber einnehmen kann.

Es ist denkbar, daß sich der Staat gar nicht um die Erziehung seiner Angehörigen kümmert und dieselbe entweder dem Hause, oder jeder einzelnen Gemeinde, oder der Kirche überläßt.

Auf der niedrigsten Culturstufe eines Volkes ist die Erziehung der Kinder immer nur in den Händen der Aeltern. Dieses patriarchalische Erziehungssystem besteht noch jetzt in Island, zum Theil auch in den vereinigten Staaten Nordamerica's, wiewohl hier allmählig der Staat anfängt, seine Aufmerksamkeit auch der Erziehung zuzuwenden. — Doch besitzen die Aeltern selbst nicht immer die erforderliche Bildung, um ihre Kinder gut zu erziehen; auch erlaubt es ihnen sehr oft ihr Beruf nicht. Die Annahme eines Pädagogen ist nur eine dürftige Aushilfe, abgesehen davon, daß nicht alle Aeltern Mittel genug besitzen, einen solchen Hauslehrer für ihre Kinder zu halten. Denn die Kinder sollen nicht blos für die Familie, sondern auch für das bürgerliche Leben erzogen werden. Bloße Familienerziehung ist daher stets einseitig, weil sie die Kinder dem geselligen Leben zu fern hält. — Campe (in den Grundsätzen der Gesetzgebung, die öffentliche Religion und Nationalerziehung betreffend) hat sich zwar gegen jede Einmischung des Staates in das Erziehungsgeschäft ausgesprochen; aber er faßt den Zweck des Staates zu einseitig auf, indem er denselben bloß auf Schutz und Sicherstellung der natürlichen Rechte und des wohlerworbenen Eigenthums beschränkt. Ihm sind Religion und Erziehung keine Gegenstände der Gesetzgebung; demungeachtet geräth er mit sich selbst in Widerspruch, wenn er dem Staate die Pflicht auflegt, in manchen Fällen den Schulen mit seinen Geldmitteln zu Hilfe zu kommen.

Etwas höher scheint das Communal-System zu stehen, wobei einer jeden Gemeinde überlassen bleibt, die Erziehungsangelegenheiten nach Gutdünken zu ordnen. Doch auch bei diesem Systeme wird der eigentliche Erziehungszweck desto mehr in den Hintergrund gedrängt werden, je weniger die Gemeinde in ihrer Gesammtheit die Nothwendigkeit einer höhern Bildung anerkennt. Ueberdies würden die Ansichten und Interessen der einzelnen Gemeindelieder zu oft mit einander in Widerspruch treten, und weder das Bestehen der Schule, noch die Existenz des Lehrers gesichert sein.

Weit angemessener könnte es scheinen, die Erziehung ganz in die Hände der Kirche zu legen, die mit der Schule fast gleichen Zweck uud also gleiches Interesse hat. Aber auch das hierarchische Erziehungssystem entspricht keineswegs allen Forderungen. Denn da die Aufgabe der Schule nicht ganz mit dem Zwecke der Kirche zusammenfällt und jene es noch mit andern Dingen zu thun hat, welche blos die bürgerliche Gesellschaft angehen: so könnte die Kirche vielleicht ihren Einfluß auf die Schule mißbrauchen, dadurch die Zwecke des Staats gefährden und zugleich die Aufgabe der Erziehung einseitig bestimmen.

Dagegen könnte der Staat die Erziehung ganz und gar in seine Hände nehmen und somit ein politisches Erziehungssystem organisiren. Für dieses System der öffentlichen Erziehung haben sich mehre alte Philosophen und Politiker mit Nachdruck erklärt, indem sie verlangten, daß die Kinder aller Staatsbürger ohne Ausnahme unter Aufsicht und auf Kosten des Staates erzogen würden. Persien und Sparta befolgten eine Zeitlang dieses System. — Doch würde der Staat dadurch, daß er den Aeltern keinen Einfluß auf die Erziehung ihrer Kinder gestattet, in die natürlichen Rechte der Aeltern eingreifen und somit den Rechtsschutz, den er gewähren soll, entziehen.

Aus dem Allen geht hervor, daß keines dieser Systeme für sich dem Zwecke der Schule vollständig entspricht; wir müssen uns deshalb für ein gemischtes System entscheiden, bei welchem Staat, Kirche, Gemeinden und Aeltern an der Organisation und Beaufsichtigung der Schule Theil nehmen. In welcher

Weise dies geschehen solle, ist am angeführten Orte weiter ausgeführt worden.

Da der Staat allenthalben die Priorität behauptet, so wird er auch bei Beaufsichtigung der Erziehung im ersten Range stehen müssen. Den rechten Einfluß auf die Schule wird er sich aber erst dann sichern, wenn er die Schule zur Staatsanstalt erhebt und in den Lehrern nicht blos dem Namen nach, sondern factisch (thatsächlich) Staatsdiener anerkennt. Jetzt ist die Schule noch lange nicht Staatsanstalt. Wohl stehen die einzelnen Schulen unter der Obhut des Staates, und einige höhere Schulen werden auch auf Kosten des Staates erhalten; solange aber das ganze Schulwesen eines Landes noch nicht im organischen Zusammenhange steht, und noch nicht alle Lehrer in ihren Pflichten und Rechten andern Staatsdienern gleich gestellt sind, kann sich das Schulwesen nicht auf die hohe Stufe erheben, welche die Bedürfnisse der Zeit fordern. — Freilich darf die Schule nicht zu einem bloßen Organe des Staates herabgedrückt werden und so zu sagen im Staatszwecke aufgehen; sie muß eine eben so selbstständige Stellung einnehmen, wie ihrerseits die Kirche.

Hier können wir noch die Frage berühren, welche Staatsverfassung dem Gedeihen der Schule am Förderlichsten sei? —

Die republikanische Verfassung scheint der Freiheit, welche die Schule bedarf, sehr günstig; doch lehrt die Erfahrung, daß in Republiken oft eine Freiheit herrscht, durch welche die Wirksamkeit der Schule beeinträchtigt wird. Dahin gehört es, wenn die nordamerikanischen Freistaaten, wie oben gesagt, Erziehung und Unterricht ganz und gar frei geben, und wenn einige Cantone der Schweiz, den Gemeinden eine Freiheit rücksichtlich der Schule gestatten, durch welche die Existenz der Lehrer, die auf Kündigung angestellt werden, gefährdet ist.

Das rein-monarchische Prinzip kann zwar durch die ihm eigenthümliche Gewalt die Interessen der Schule sehr fördern; aber es kann dem Schulwesen in gleichem Grade nachtheilig werden, wenn jene oberste Gewalt einem Manne anvertraut ist, der dem Grundsatze huldigt: das Volk bedürfe der Aufklärung nicht. Daher scheint die constitutionelle Monarchie, wie dem Gedeihen des Staates überhaupt, so auch besonders dem Gedeihen der Schule am Förderlichsten. Das constitutionelle Leben kann ohne Volksbildung nicht bestehen; darum muß allen Vertretern eines Landes überaus viel daran gelegen sein, durch die Schule auf das Volk zu wirken.

Einige hierher gehörige Schriften sind schon Th. I. S. 200 ff. und S. 571 („Emancipation der Schule") aufgeführt worden. Wir nennen noch folgende:

Aristoteles Staatspädagogik, als Erziehungslehre für den Staat und die Einzelnen. Aus den Quellen dargestellt v. Dr. Alex. Kapp. Hamm 1837. — K. F. Wander die Volksschule als Staatsanstalt. Ein Wort für Hebung des Schulwesens und bessere Stellung der Volksschullehrer. Leipzig 1842. — P. J. J. Hoogen die Volksschule keine kirchlichen, sondern allgemeine Institute. Essen 1805. — K. W. Weizmann über das Verhältniß der Volksschule zum Staate u. zur Kirche. Berlin 1839. — K. S. Zachariä über die Erziehung des Menschengeschlechts durch den Staat. Lpz. 1802. — Staat u. Schule in ihren Verhältnissen zu einander und gegenüber dem Verbrechen. Eine Anschauung der Zeitverhältnisse vom Standpunkte der pract. Erfahrung. Berlin 1843. (Diese Schrift ist ganz einseitig, ohne alle Kenntniß der Pädagogik abgefaßt. Sie will Unteroffiziere zu Lehrern und die Erziehung in der Volksschule ganz militärisch machen.) Allgem. Schulzeitg. 1840. S. 1233. „Kirche, Schule und Staat." — Schulbote Bd. VII. Abth. 3. „Etwas über die Schulen als Staatsanstalten." — Rheinische Blätter IX. 1. S. 53 ff. „Sind die deutschen Volksschulen Staatsanstalten?" — Allg. Anzeig. d. Deutschen 1843. Nr. 157 ff. „Die Volksschule als Staatsanstalt."

Starrsinn. — Finden wir in der Festigkeit das gehörige Maaß der Kräftigkeit der Strebungen ausgesprochen, welches nicht jedem Eindruck nachhaltigen Eingang gestattet, aber auch nicht der bessern Einsicht, den erwachenden Gefühlen unnöthigen Widerstand entgegenstellt, sich gleichsam eine Wärme bewahrt, eine Empfänglichkeit sichert, die das rechte Maaß des Beharrens zu bemessen versteht; so erblicken wir hingegen im Starrsinn eine übermäßige Kräftigung der Strebungen, eine Ausartung derselben, die sich der weisen Fügsamkeit entäußert, den Vorstellungen und Gefühlen unzeitigen und ungeziemenden Widerstand entgegensetzt und so zum Fehler des Charakters wird. Die Stärke des Starrsinns hängt theils von der Kräftigkeit der Urvermögen, theils von den äußern Bildungsverhältnissen, von der Erziehung der ersten Jahre und den spätern Erfahrungen des Lebens ab. Werden ein und dieselben Strebungen wiederholt und dauernd reproducirt, erhalten sie gleichsam ein schädliches Uebergewicht über die Vorstellungen und Empfindungen, ruhen sie auf festen Grundlagen, so müssen sie sich endlich zu bleibenden Stimmungen und Eigenschaften gestalten, und die natürliche Festigkeit ist daher leicht gefährdet in Starrsinn überzugehen, der sich im scharfen Gegensatze zu andern Bildungen der Seele darstellt, seine Elemente fest zusammenschließt und eine Ausgleichung nur schwer zu Stande kommen läßt. Daraus ergibt sich, daß der starre Sinn das einmal Erfaßte mit einer Zähigkeit festhält, mit einer Ausdauer widersteht, die der Eigensinn ebenso wenig kennt, der auf Schwächeanlagen beruht und oft im nächsten Augenblicke gerade will, was er vorher verwarf, als sie der Trotz wahrnehmen läßt, der jeder Einwirkung Widerstand entgegensetzt.

Wir finden nicht selten diese Hartköpfigkeit schon in der Jugend bedenklich ausgebildet, wir bemerken eine Beharrlichkeit, die befremdet, den Einwirkungen von Außen lange widersteht, den wohlgemeintesten Vorstellungen nur ungern das Ohr leiht, so begründet, so eindringlich dieselben auch sein mögen, die den lebhaftesten Gefühlen nur zögernd Einfluß gestattet, gleichsam so recht Schritt für Schritt starr das Bollwerk zu halten sucht, bis es, des Schwerpunctes beraubt, unaufhaltsam zusammenstürzt. Der Starrsinn erscheint als starre Masse, die nur schwer von der umgebenen Flüssigkeit erweicht wird, widerstrebend sich auflöst und endlich spurlos verschwindet.

Der Starrsinnige macht auf seine Umgebungen einen höchst unangenehmen Eindruck, hemmt ihre Unternehmungen und verletzt schmerzlich ihre Gefühle. Sich selbst überliefert er einer Bitterkeit, einer Unzufriedenheit, die ungerecht gegen Andere macht, da er verblendet nicht in sich, sondern in ihnen die Ursache fehlgeschlagener Entwürfe erblicken zu müssen glaubt. Unterwirft sich Jeder gern entschiedener Festigkeit, so widerstrebt er doch lebhaft jeder Hartköpfigkeit, die gegen alle Vorstellungen taub, ja gegen augenscheinlich nach-

theilige Folgen blind erscheint. Welch unsägliches Elend hat nicht das starre Halten des Einzelnen, wie ganzer Völker an politischen und religiösen Meinungen über die Menschheit gebracht! Wer ermißt die Gräuel der Revolutionen, den Jammer der Religionskriege?! Verhältnißmäßig nicht geringer ist das Unglück, welches der Starrsinn im Schooße einzelner Familien veranlaßt hat. Oft aber nährten und pflegten sie selbst das Uebel durch eine verkehrte Behandlung, eine Weichlichkeit, Nachgiebigkeit, Bequemung nach jeglichem Wunsche und Willen der Kinder — weil sie ja noch so klein, noch so unverständig seien — oder durch eine despotische Härte, durch eine verwerfliche Willkür im Gewähren und Verweisen, Loben und Tadeln, Belohnen und Strafen, durch unpassende, mit der Eigenthümlichkeit des Kindes grade im Widerspruch stehende Maßnahmen. Müssen nicht durch eine solche Behandlungsweise die Kinder zur Widersetzlichkeit und Halsstarrigkeit getrieben werden? Der Starrsinn zeigt sich dann oft nur gegen gewisse Personen, die dann gewiß nicht außer aller Schuld sind, Andere haben hingegen nie damit zu kämpfen. Oft freilich verursachen ihn auch Scham, Blödigkeit, Stolz, Einseitigkeit der Verstandesbildung und wie die Anlässe sich alle mischen mögen.

Erscheint der Starrsinn in Folge einseitiger Bildung des Verstandes z. B., so ist das sicherste Mittel, denselben allseitiger auszubilden, wo denn das starrsinnige Kind mit zunehmender Verständigkeit auch fügsamer werden wird. Wirken mehre Ursachen zugleich, so ist auf alle die Aufmerksamkeit zu richten. Hat eine fehlerhafte Behandlung den Fehler erzeugt, so ist eine Aenderung des Verhaltens dringend anzurathen. An die Stelle verderblicher Weichheit und Nachgiebigkeit trete Ernst und gemessene Festigkeit, verwerfliche Willkür vertausche man mit immer gleicher Gerechtigkeit, despotische Härte mit weiser Milde. Namentlich ist es die weise Liebe, die für jeden Zustand das geeignete Maß der Strenge und Milde zu wählen weiß, die oft den Fehler nicht beachtet, öfters durch Entgegenkommen jede Veranlassung zu dessen Aeußerung vermeidet, ohne dabei eine gefährliche Schwäche auch nur ahnen zu lassen. Wieder ist es die Liebe, die in manchen Fällen mit unerbittlicher Strenge verfährt, die Hartköpfigkeit bricht, aber auch ebenso mit gewinnender Freundlichkeit und unwiderstehlichem Wohlwollen den drückenden Zustand eingetretener Spannung unterbricht und der unvermeidlichen Gleichgiltigkeit oder Verstocktheit abwehrend zuvorkommt. Ein fehlerhaftes Eingreifen bildet oft tückische, boshafte Charaktere bei Kräftigkeit der Strebungen, bei Schwäche Heuchlerische. Der wahrhaft Hartköpfige ist oft der Erzieher, der nur immer seine Meinung behauptet wissen will, bei Beleidigungen unabweichlich auf Abbitte dringt, die, erzwungen, gar keinen pädagogischen Werth hat und auf die Bildung des Charakters den nachtheiligsten Einfluß äußert. Es kann überhaupt keinen verkehrteren Erziehungsgrundsatz geben, als: man müsse allemal das thun, wovon die Kinder das Gegentheil wollen. Abgesehen von dessen Schädlichkeit, merken die Kinder bald, daß sie nur das Gegentheil von dem zu wünschen brauchen, was sie erreichen wollen, um dessen Erlangung gewiß zu sein. Eine gleichmäßig liebevolle Behandlung verbunden mit dem nöthigen Ernste, ist gewiß am Geeignetsten dem Charakter des Kindes die nöthige Festigkeit zu geben, aber auch zum vernünftigen Nachgeben geneigt zu machen. (S. Nachgiebigkeit.) Versteht der Erzieher sich Vertrauen zu erwerben, gelingt es ihm so viel wie möglich nachtheilige Einflüsse fern zu halten, vermag er den Zögling zu der Erkenntniß zu führen, daß Nachgeben oft ehrenvoller als starres Beharren sei, so wird er auch die Auswüchse der Festigkeit zu verhindern vermögen. Ist aber nun einmal der Fehler bemerkbar, so begnüge man sich ja nicht mit Entfernung der äußeren Merkmale, sondern dringe bis zur Wurzel und vertilge sie unbarmherzig, aber mit Weisheit.

M ch.

Stephani (Heinrich, Dr.) Diejenigen Züge aus dem Lebensbilde des ehrwürdigen Stephani, welche hier aufgestellt werden, verdienen von den Pädagogen um so geneigter betrachtet zu werden, weil sie von ihm selbst kommen, und ihn zunächst in pädag. Rücksicht darstellen. Wir verdanken dieselben der vom verstorbenen Rossel im J. **1829** herausgegebenen „Allgem. Monatsschrift für Erziehung und Unterricht" (Heft N.-vbr. und Decbr.), und geben sie hier unter einzelnen Weglassungen und Zusätzen wieder.

Stephani ward am **1.** April **1761** im vormaligen Bisthume Würzburg zu Gemünd geboren und zu Merzbach (an welchen beiden Orten sein Vater Geistlicher war) vom zweiten bis zu seinem sechzehnten Jahre erzogen. Der dortigen schönen Gegend und den ländlichen Beschäftigungen, besonders dem Gartenbaue, verdankte er seinen Sinn für das glückliche Landleben, so wie seiner Mutter, einer gefühlvollen, religiös gesinnten Frau, gleiche Grundzüge seines Gemüths, und seinem Vater, einem durch Talent, Wissenschaft und feurige Kraft ausgezeichneten Manne, strenge Gewöhnung zu einem stets wissenschaftlich thätigen Leben. Letzterer, an zwei ältern Söhnen durch sehr traurige Erfahrungen abgeschreckt, wie wenig auf Gymnasien, bei allem gelehrten Treiben, für wahre Geistes- und Herzensbildung gesorgt werde, unterrichtete seine beiden jüngern Söhne durch Beihilfe mehrer Informatoren selbst. Das Hebräische und Rabbinische erlernte Stephani sehr fertig bei dem im Orte wohnenden geschickten Rabbi Jona. Nach dem Geiste der damaligen Zeit erstreckte sich zwar sein gesammter Unterricht fast nur auf die alten Sprachen; aber von edler Wißbegierde angetrieben, war es ihm der liebste Zeitvertreib, die zahlreiche Bibliothek seines Vaters fleißig durchzumustern. Hier zogen ihn besonders die Werke über Geographie und Geschichte so an, daß er in beiden Fächern bald sich als Jüngling schon mehr Kenntnisse sammelte, als mancher Andere durch Unterricht davon besitzt. Auch zum eigenen Studium der Mathematik wurde er durch den Fund eines Reißzeuges und Wolf's Lehrbücher hingezogen. So geschah es, daß er schon mit seinem siebenzehnten Jahre die Universität Erlangen beziehen konnte.

Nach Vollendung seiner academischen Studien hielt sich Stephani ein Jahr lang bei seinem Vater auf. Neben practischen Uebungen im Predigtamte und in der Unterrichtkunst, widmete er seine Muße, in Gesellschaft eines academischen Freundes, vorzüglich dem Studium des neuen Testaments, des theologischen Systems und der Kirchengeschichte. Im Gebiete der Letztern zogen ihn besonders die Meinungen und Schicksale

der berühmtesten Ketzer stark an, und er gelangte hierbei zu der Einsicht, daß die einfache himmlische Wahrheit nicht in dem Glauben der Menge, sondern bei den einzelnen Weisen eines jeden Zeitalters zu finden sei. Erschüttert in seinem, ohne Selbstprüfung in früher Jugend angenommenen, folglich blinden, kirchlichen Glauben, der auf der Universität, bei dem leisen Auftreten der Lehrer, nur wenige Berichtigung fand, stellte er nun selbst eine strenge Prüfung desselben an, und schrieb das Ergebniß derselben in Betrachtungen über die vornehmsten Wahrheiten der Religion nieder, die er aber Bedenken trug, durch den Druck bekannt zu machen.

Ob er gleich durch hohe Gönner bei seinem bischöflichen Landesfürsten die Aussicht zu baldiger Anstellung im Pfarramte erhalten hatte, so sprach sich doch in ihm das Gefühl der Nothdurft seines Geistes aus, sich vorher noch in der großen Welt umzusehen, ehe er sich auf dem Lande im Schooße der Natur zu stiller Wirksamkeit ansiedelte. Er bedachte sich daher keinen Augenblick, den hierzu günstigen Ruf der Reichsgräfin Hedwig Castell anzunehmen, welche ihn zum Hofmeister ihrer beiden Söhne auserwählt hatte. Jetzt ward Erziehung und Unterricht zu seinem Hauptfache gemacht, dem er sich auch mit voller Liebe hingab. Der Zufall wollte, daß die edle Gräfin schon nach 3 Wochen starb, und er mit seinen beiden Zöglingen in das Haus des geheimen Raths v. Zwanziger, des Chefs der gräflichen Regierung und damaligen Gesandten bei der fränkischen Kreisversammlung zu Nürnberg, mithin so recht in die Mitte der großen Welt versetzt wurde. Vier Jahre brachte er daselbst in diesem für seine weitere Geistesbildung einflußreichen Verhältnisse zu.

Sobald St. zu der Erkenntniß gekommen war, daß die Beförderung einer höheren Veredelung der Menschheit die höchste Aufgabe des Staates sei und daß Kirche und Schule als die beiden Hauptmittel zur Lösung dieser Aufgabe anzusehen seien, so eröffnete er damals seine Thätigkeit für diesen Zweck in zwei kleinen Werken, welche ihm den philosophischen Doctorhut bei der Universität Erlangen eintrugen.

Ueberzeugt, daß die Menschen, so wie für hellere Religionseinsichten, so auch für die Kenntniß ihrer göttlichen Bestimmung in der Welt, in der Schule erst reif gebildet werden müssen, wurde ihm das Studium der Jugendbildung forthin sein Lieblingsgeschäft, wozu er in seiner 14jährigen Laufbahn als Erzieher die reichste Gelegenheit fand. Bei dem Elementarunterrichte im Lesen und Schreiben ward er die Erbärmlichkeit der alten und die Unzulänglichkeit der neueren, von Basedow, Gedicke und Andern vorgeschlagenen Methoden sehr deutlich gewahr. Den von ersterm Pädagogen und Wolke aufgestellten Grundsatz, daß auch die todten Sprachen wie die lebenden betrieben werden müssen, fand er durch die Erfahrung bestätigt. Schon damals ahnete ihm, was ihm später zur vollen Klarheit ward, daß es Unsinn sei, junge Leute durch die Philosophie der Sprache — denn das ist eigentlich jede Sprachlehre — zur Sprachfertigkeit zu bringen, sondern daß man erst nach Gründung dieser letztern zur Kenntniß jener aufsteigen müsse, um zur größern Richtigkeit und Verständigkeit der Sprache zu gelangen.

So sehr auch St. in dieser Zeit die Vorzüge der häuslichen Erziehung für die Jahre der Kindheit und des Knabenalters von Neuem aus Erfahrung kennen lernte, so ward er doch bald inne, daß der Jüngling hinaus müsse in die Welt und daß für seine weitere Ausbildung Gymnasien die geeignetesten Orte seien. Sein Antrag darauf wurde von den fürstlichen Vormündern gut geheißen, Klosterbergen dazu für den Grafen ausersehen und ihm als Mitzögling der Königl. Bairische Obrister von Zwanziger, ältester Sohn des Geheimenrathes mit dahin gegeben. Klosterbergen wurde für Stephani selbst als Pädagogen seine hohe Schule, und die dort zugebrachten vier Jahre zählt er deßhalb unter die glücklichsten seines Lebens.

Mit den Lehrern, unter denen zum Theil sehr helle Köpfe waren, lebte er in freundschaftlicher Verbindung und übernahm selbst ein Jahr lang aushilfsweise die Lehrstunde eines alten Classikers und der Elementar-Philosophie. Hier hatte er eine köstliche Gelegenheit, bei voller Muße die Organisation gelehrter Schulen von Grund aus zu studieren, und über Methoden in Sprachen und Wissenschaften, so wie über die Bildungsfähigkeit des jugendlichen Gemüthes, und die eigentliche Erziehung und Schul-Disciplin die reichsten Beobachtungen zu sammeln. Hierdurch theoretisch und practisch gereift für sein Lieblingsfach, fing er im letzten Jahre seines Aufenthaltes zu Klosterbergen an, das Archiv der Erziehungskunde für Deutschland, ohne Vorsetzung seines Namens, herauszugeben. Er setzte diese Zeitschrift nur bis zum vierten Bändchen fort, theils, weil seine nachfolgenden größern Reisen ihn daran verhinderten, theils weil sein Freund Gutsmuths diese Lücke in unserer Literatur durch seine pädagogische Bibliothek auszufüllen übernahm, an die er sich als fleißiger Mitarbeiter viele Jahre hindurch anschloß.

Im J. 1791 verließ er Klosterbergen und bezog mit seinem gräflichen Zöglinge die Universität Jena, wo dieser unter seiner Leitung die höhern Wissenschaften, die Rechtskunde und die Staatswissenschaften studiren sollte. Die beiden dort zugebrachten Jahre gehören zu den besondern Merkwürdigkeiten seines Lebens. Ein Mal schon wegen seiner künftigen Bestimmung, weil ihm damals von dem fürstlichen Vormunde die Erklärung abgefordert wurde, ob man, zur Belohnung seiner vieljährigen Dienste, für ihn eine damals offen gewordene Regierungsrath-Stelle aufheben solle, oder ob er es vorziehe, die erste geistliche Stelle im Lande und die Leitung des Kirchen- und Schulwesens zu übernehmen. Da er lieber am innern, als am äußern, von jenem stets bedingten, Baue der Menschheit Antheil nehmen wollte, wurde er vorläufig zum Consistorial-Assessor ernannt. Zweitens benutzte er diesen Mussitz, um sich im Reiche der Wissenschaft weiter umzusehen, und dabei insbesondere, die damals dort in voller Blüthe stehende Kant'sche Philosophie zu studiren. Mit welchem Erfolge er dieses auf eine nicht blos knechtische Weise that, das beweisen seine spätern phyilosophischen Schriften: seine Rechtswissenschaft, seine Anmerkungen zu Kant's metaphysischen Anfangsgründen der Rechtslehre, und seine absolute Einheit der Kirche und des Staats. Zu seiner weitern Geistesbildung trug auch der nähere Umgang mit den geistvollen Männern Vieles bei, welche damals in Jena lebten, und von denen

wir hier nur Schiller, Reinhold, Paulus, Schütz, Hufeland, Döderlein, Griesbach, Schnaubert, Kretschmann, (den nachmaligen Minister, bei welchem er die Pandecten hörte und an dessen Zeitschriften er in der Folge mitarbeitete), Voigt, Loder, Fabri, Ersch u. s. f. nennen. Für seine Eleven und einige andere junge Leute hielt er auch daselbst Privat-Vorlesungen über Moralpolitik, oder die auf sittliche Principien gebaute Staatslehre, welche in der Folge ohne Namen des Verfassers gedruckt erschien und von vielen Schriftstellern benutzt wurde. Auch Fichte schöpfte daraus, wie er ihm selbst schrieb, seine Idee zu seinem geschlossenen Handelsstaate. — Seine hierauf mit seinem Zöglinge angestellte Reise nach der Schweiz, — wo er mit Fichte, Matthissson, Lavater und vielen andern bekannten Männern in freundschaftliche Verbindung kam — so wie seinen fast zwei Jahre lang dauernden nochmaligen Aufenthalt in Erlangen, übergehen wir, um sogleich auf seine Anstellung als Consistorialrath zu Castell und seine dortige Leitung des Schulwesens zu kommen.

Sein erstes Geschäft war daselbst, den Zustand der Elementar-Schulen zu mustern. Wie dürftig fand er den Lehrstoff, wie mechanisch die Unterrichtsweise! Auf einem einsamen gräflichen Schlosse verwendete er, fern von Menschen und allen Büchern, **14** Tage, um einen Verbesserungsplan von **32** Bogen für die öffentliche Erziehung in der Grafschaft zu entwerfen, in dem er die traurige Lage derselben schilderte und das Ideal einer vollkommenen Bildung darstellte, welches nach dem Gesetze der Allmähligkeit in's Leben treten sollte. Dieser Plan wurde unter Beiziehung mehrer einheimischer und fremder Räthe in besondern Sitzungen sorgfältig geprüft und hierauf seine Ausführung beschlossen. Durch seinen Regierungschef dazu ermuntert, machte er das Alleingiltige desselben unter dem Titel: Grundlinien der Staats-Erziehungswissenschaft öffentlich bekannt, welche Schrift das Glück hatte, bei der damals gleichfalls beschlossenen Verbesserung des Schulwesens im Preußischen Staate von dem damaligen Herrn Minister von Massow zu Grunde gelegt zu werden, wie dessen dazu in den Gedicke'schen Annalen des Preußischen Kirchen- und Schulwesens gelieferter Commentar das Nähere bezeugt. Der Aufforderung eben dieses weisen Staatsmannes hat man die ausführliche Bearbeitung obiger Grundlinien unter dem Titel: System der öffentlichen Erziehung zu verdanken, von welchem gedrängten Handbuche für alle Menschenbildner und Lehrer bis jetzt **2** Auflagen erschienen sind. — Da es in der Grafschaft Castell noch an einer höhern Schule, oder einem Gymnasium fehlte, so legte er daselbst nach dem obigen Plane eine solche Anstalt mit dem unglaublich geringen Aufwande von jährlich **2500** Fl. an; organisirte sie nach dem in Süddeutschland noch völlig unbekannten sächlichen Principe, wonach nicht (so wie nach dem persönlichen Principe), auch die Schüler, sondern die Sprachen, Wissenschaften und schönen Künste in Classen abgetheilt wurden, und brachte es damit so weit, daß Jünglinge dort reif für die Universität und andere Bestimmungen gebildet wurden. Dabei sorgte er zunächst auch dafür, daß nicht nur bessere junge Lehrer herangebildet, sondern daß auch die zu geringen Schulstellen besser dotirt wurden, um von den Schullehrern mit Recht dafür künftig mehr Fleiß und Anstrengung fordern zu können. Hierauf wendete er alle seine Mußestunden dazu an, die Unterrichtweise beim Lesen, Schreiben und Rechnen zu verbessern, weil er wahrgenommen hatte, daß diese Lectionen bisher alle Unterrichtzeit verschlangen, ohne darin volle Fertigkeit, geschweige denn Bildung der menschlichen Geisteskraft, als des eigentlichen Zweckes alles Unterrichts, hervorzubringen. Die frühern Verbesserungen von Hahn, Felbiger, Basedow, Gedicke, Olivier u. s. f. thaten ihm keine Genüge, theils, weil sie das Princip der wahren Unterrichtkunst — behandle jeden Lehrgegenstand als Stoff, woran die Kraft des Geistes selbstthätig sich entwickeln soll — nicht klar aufgefaßt hatten, theils, weil ihm ihre Methoden nicht naturgemäß und einfach genug erschienen. Seine Lehrbücher über diese **3** Haupt-Lehrfächer, Lesen, Schreiben und Rechnen, erschienen nur nach und nach, so wie er seine Methoden genugsam practisch selbst geprüft und dadurch zu der ihm möglich scheinenden Vollkommenheit gebracht hatte. Zunächst nahm aber auch nach jenen Gegenständen der Religions-Unterricht seine Aufmerksamkeit als angestellter Reformater des Elementar-Schulwesens in Anspruch. Er fand ihn gleichfalls nur traditionell oder mechanisch behandelt, d. h. von Gedächtniß zu Gedächtniß fortgepflanzt, was nur einen blinden, und deßwegen todten, aber keinen lebendigen, auf eigene Auffassung der uns von Gott unmittelbar in der Vernunft geoffenbarten, übersinnlichen Wahrheiten gegründeten Glauben giebt. Handbietung zu letzterer Unterrichtweise leistete er verständigen Lehrern durch seinen Confirmanden-Unterricht; seine Winke darüber, und sein biblisches Lesebuch.

Mitten unter diesen pädagogischen Beschäftigungen ward ihm der ehrenvolle Antrag, die Ausarbeitung der Lehr- und Methodenbücher für die Elementar-Schulen in Baiern zu übernehmen. Bei der untern Abtheilung fand er schon, daß die obersten Behörden selbst noch nicht mit sich über die eigentliche Aufgabe im Reinen waren, und hie und da eigenmächtige Verbesserungen damit vornahmen, die ihm als Verschlechterungen vorkamen. Die von ihm vorgelegten Lehr- und Methoden-Bücher für die Mittelclasse mißfielen jenen noch mehr, weil er gewagt hatte, dem Zeitalter einige Schritte voranzuschreiten, worüber zuletzt das ganze Geschäft abgebrochen wurde. — Als Kreisschulrath war seine erste Arbeit, die gelehrten Schulen zu Augsburg nach dem neuen, vom Ober-Studien-Rath Dr. Niethammer entworfenen Lehrplane zu organisiren. Neben dem Gymnasium, das seine Bestimmung als gelehrte Vorbildungsanstalt für künftige Staats- und Kirchenbeamte fortbehielt, wurde auch ein Real-Institut errichtet, dessen Zweck dahin ging, den andern Ständen eine gleiche höhere Bildung durch lebende Sprachen (so wie dort die todten) und durch weitergehende Benutzung der Wissenschaften und schönen Künste zu verschaffen. Bei den Volksschulen des Kreises strebte er hauptsächlich für bessere Lehrzimmer und Wohnhäuser der Lehrer, für bessere Besoldung dieser letztern, für ordentlichern Schulbesuch und für die Einführung besserer Lehr-Methoden.

Bei seinen jährlichen Visitationen der in jedem

District befindlichen Musterschulen versammelte er die Lehrer und Schul-Inspectoren um sich, um ihnen jene theoretisch und practisch vorzuweisen, was von dem besten Erfolge war. — Kaum aber hatte das Schulwesen im Lech-Kreise durch sein zweijähriges, rastloses Wirken angefangen, überall eine bessere Gestalt zu gewinnen, als die alten 15 Kreise oder Provinzen des Reiches in 9 größere umgeschaffen und die Kreis- Kirchen- und Schul-Rathstellen, wegen ihrer umfangreichen Geschäfte, getrennt wurden, was für ihn die Folge hatte, daß er, wieder ohne sein Zuthun, nach 2 Jahren nach Eichstädt, dem Sitze des Ober-Donau-Kreises versetzt wurde, von wo aus er zugleich das Schulwesen der zu einem eigenen General-Commissariate erhobenen Stadt Augsburg fort zu besorgen hatte. Hier blieb er jedoch nur 5 Monate und wurde dann nach Ansbach als Regierungs- und Schulrath des Rezat-Kreises an die Stelle des nach Heidelberg abgegangenen geheimen Kirchenrathes Dr. Paulus versetzt. Auch von hier aus hatte er eine Zeit lang die Aufsicht über das Schul- und Studien-Wesen des Stadt-Commissariats Nürnberg, und das Präsidium bei der dort errichteten Prüfungs-Commission für die Studien-Lehramts-Candidaten zu führen. In letzterer Stadt bestand ein Gymnasium und ein Real-Institut. Im Rezat-Kreise selbst gab es, in Folge früherer Würdigung höherer Geistesbildung, sehr viele Studien-Schulen, deren Aufblühen er, im freundschaftlichen Benehmen mit den vielen würdigen Lehrern derselben, sich sehr angelegen sein ließ. Insbesondere zogen auch die vielen Stipendien-Stiftungen seine Aufmerksamkeit auf sich, die zum Theil sehr übel verwendet, zum Theil sehr schlecht verwaltet wurden.

Nicht mindere Sorgfalt als den höhern Schulen widmete er auch dem Elementar-Schulwesen im Rezat-Kreise, in welcher erst neu erworbenen Provinz für Einführung der allgemeinen Schulordnung noch wenig geschehen war. Noch waren die Sommer- und Sonntagsschulen nicht allgemein eingeführt; noch war für die höchst nöthige Controle des fleißigen Schulbesuchs nichts gethan; noch waren die Stadtschulen an keinem Orte gehörig organisirt; der Unterricht war größtentheils noch ärmlich und die Lehrweise fast durchgängig mechanisch; noch hatte man an keine Fortbildungsanstalt für die Lehrer gedacht, nicht einmal für vollständige Aufsicht der Schulen gesorgt; noch waren keine Schulcassen zur Bestreitung der kleinern Schulbedürfnisse errichtet u. s. w. Was gab es da zu schaffen und zu wirken! Auch die Schulbesoldungen fand er daselbst noch größtentheils schlecht, die er jedoch blos durch eine besser geregelte Erhebung des Schulgeldes alsbald um 70,000 Gulden jährlich verbesserte.

Noch verdient eine besondere Erwähnung auch, daß St. in seiner 10jährigen Laufbahn als Kreisschulrath darauf bedacht war, der weiblichen Jugend aus den mittlern und höhern Ständen die Hand zu ihrer höhern Ausbildung zu reichen. In Augsburg verwandelte er zwei gewöhnliche Mädchenschulen zu solchen höhern Töchterschulen. Eine dergleichen schuf er zu Eichstädt, eine andere zu Nürnberg und eine dritte zu Ansbach neu.

Er wollte im Umkreise einer Provinz, wo unmittelbare Wirksamkeit statt fand, den Lenkern des Ganzen nachweisen, wie weit die Bildung der National-Jugend durch Thätigkeit eines tüchtigen Organs, bei gehöriger Unterstützung von Oben gebracht werden könne. Von diesem Ziele war er im Rezat-Kreise durch eine siebenjährige Wirksamkeit nicht mehr fern, und er würde ihm rastlos treu geblieben sein, wenn nicht verschiedene Zeichen der Zeit seinen Entschluß geändert hätten. Fast schien ihm die von auswärtigen Staatsmännern aufgestellte Politik, die Bildung des menschlichen Geistes müsse in Schranken gehalten werden, auch nach und nach Einfluß in Baiern zu gewinnen. Nicht nur wurden die Real-Institute aufgehoben, ohne eine andere Einrichtung für die Bildung der nicht dem Kirchen- und Staatsdienste gewidmeten National-Jugend zu treffen; sondern dem Gymnasium selbst die Lehrstühle der Mathematik und Naturkunde, der Philosophie und Geschichte entzogen, woraus offenbar hervorging, daß blos durch Sprachen das Gedächtniß der jungen Leute mehr bearbeitet, als die Selbstkraft des Geistes ausgebildet werden sollte. Vergebens waren die kräftigsten Gegenvorstellungen der Königl. Regierung, begleitet von dem ausführlichen Gutachten des damaligen allbekannten Ritters von Lang, des Kreis- Kirchen- und Schulrathes, der Universität Erlangen, der Studien-Rectorate, selbst der Magistrate der Städte. Alles war umsonst und man mußte sich dem höhern Willen beugen. Dazu kamen noch einige Kennzeichen persönlichen und fast feindlichen Uebelwollens — vielleicht von einem einzigen Ministerial-Referenten veranlaßt. Dies bewog unsern St., der überhaupt sich von jeher an den Grundsatz hielt: „Thue Gutes, so lange es der Himmel erlaubt; ihm genügt schon der Wille, wenn dir die Möglichkeit zur That gebricht", einen andern Lebensplan zu fassen. Er entschloß sich daher, Se. Maj., den König, zu bitten, in den Dienst der Kirche zurückkehren zu dürfen und ihm deßhalb das erledigte Decanat Gunzenhausen zu verleihen. Es war dieses sein erstes Gesuch um eine Stelle in seinem ganzen Leben und es wurde ihm, unter Beibehaltung seines bisherigen Ranges huldvoll gewährt.

In seiner Rechnung, hier volle Muße zu finden, um nun im erweiterten Wirkungskreise als Schriftsteller auf Verbesserung des Schulwesens in ganz Deutschland desto kräftiger zu wirken, ward er anfänglich dadurch in Etwas gestört, daß er sowohl bei der ersten und zweiten Ständeversammlung des Reichs zum Volksvertreter gewählt, in München zwei Mal erscheinen und ein ganzes Jahr daselbst zubringen mußte, als auch, daß ihn das Loos traf, bei der ersten General-Synode als Stellvertreter zu erscheinen. An beiden Plätzen sprach er sich voll Kraft und Freimuth aus, machte aber alsbald die Erfahrung, daß die wenigen erleuchteten Sprecher des Volks und der Kirche unter der Menge derer, welche ihre Stellung und die Forderung der Zeit an sie nicht begriffen, nur Stimmen in der Wüste waren. Darum dankte er dem Schicksale, oder — der geschickten Lenkung unsichtbarer Mächte — recht herzlich, daß, als er bei der zweiten Wahl zur Ständeversammlung Stimmengleichheit mit einem andern hatte, für diesen letztern entschieden wurde. Die Wahl zur zweiten General-Synode aber verbat er sich gänzlich, so wie auch seine jüngste Wahl zum Landrathe. Seit seine Schrift: „Ueber die constitutiven Grundsätze der protestantischen

Kirche s. Lehre, Cultus und Kirchen-Regiment, nach den Bestimmungen der symbolischen Bücher, (1822)" in Baiern confiscirt wurde, hatte er allen Glauben an kirchliche Freiheit verloren, und deßhalb sein „allgemeines canonisches Recht der protestantischen Kirche" (Tübingen bei Osiander 1825) im Auslande drucken lassen.

So viel aus des ehrwürdigen St. Selbstbiographie. Es war sehr zu bedauern, daß der für den Jugendunterricht hochbegeisterte (aber sich oft excentrisch äußernde) Greis nach einer 43jährigen Amtsführung im 74. Lebensjahre, verfolgt von des Neides und der Verläumdung giftigem Stachel, in den Ruhestand versetzt wurde. S. Desselben Geschichte seiner Amtssuspension ꝛc. 1835.

Seine Schulschriften sind in Dr. Hergang's Handbuche der pädagog. Literatur ꝛc. (Leipzig, 1840.) verzeichnet. Auch hat Ders. in seinen „Zehn Jahren aus meinem Schulleben" (3 Thle.) Sts. Schriften pädagogischen Inhalts nicht nur namentlich aufgeführt, sondern auch Mittheilungen daraus gegeben. 10.

Stern (Wilhelm). Dieser am pädagogischen Himmel schon längst Licht und Wärme gebende Stern läßt nicht nur in Carlsruhe als Director des Schullehrerseminars, sondern auch in Schriften sein Schullicht leuchten, nur ist sehr zu bedauern, daß er, ein sonst gemüthlicher Mann, jetzt in die Reihe der Dunkelmänner gehört, die man Pietisten oder Mystiker zu nennen pflegt. Das zu sein paßt aber für einen Schulmann am wenigsten, und am allerwenigsten für einen Director. — Früher war Stern an dem Schullehrersem. zu Carlsruhe mit dem am 4. Dec. 1830 verstorbenen und als Liedercomponist bekannten Joseph Gersbach zusammenwirkend. Obschon wir den Tag seiner ersten Erscheinung am Himmel der Erde nicht anzugeben im Stande sind, da uns die gewünschten Nachrichten fehlen, so weiß doch die größere Schulwelt, daß er bereits seit längerer Zeit als ein Lehr-Stern zweiter Größe geleuchtet, und zwar in Schriften, die er für die Schule und ihre Lehrer geschrieben hat. Wir führen folgende an:

1) Nachricht von dem Bestehen, dem Unterrichte und dem Fortgange des großherz. evang. Schullseminars in Carlsruhe, nebst 4 Prüfungsreden. Carlsruhe, Marx. 1837, gr. 8 10 Ngr. 2) Erfahrungen, Grundsätze und Grundzüge für biblisch-christlichen Religionsunterricht, mit Würdigung der Beschaffenheit dieses Unterrichts in gegenwärtiger Zeit. Carlsruhe, Groos. 1833. (10 Ngr.) 3) Erstes Spruchb. f. christl. Schulen, und zugleich bibl. Gedenkbuch für jeden Christen und für christl. Haushaltungen. Carlsruhe, Groos. 1834. (geh. 7½ Ngr.) 4) Geschichtliches Spruchbuch zur Wiederholung der bibl. Geschichte für christl. Schulen, auch zum richtigen Schriftverständniß und zur Belehrung für erwachsene Christen. Carlsruhe, Ebend. 1834. (15 Ngr.) 5) Lehrgang des Lautirunterrichtes in Verbindung mit dem Schreiben, nebst einem Lautirwörterbuche, und Anleitung zum Gebr. des ersten Sprach- und Lesebuchs und zu den ersten Stimm- und Reihenübungen. 3te, ungeänderte, wesentlich verb. Aufl. 8. Carlsruhe, Groos. 1844. (15 Ngr.) 6) Erstes Sprach- und Lesebuch für deutsche Elementarschulen. 7. Aufl. gr. 12. Ebendas. (3½ Ngr.) 1844.

Dasselbe ist auch für israelit. Schulen bearbeitet.

7) Zweites Sprach- und Lesebuch für die Mittel- und Oberschüler in deutschen Elementarschulen herausgegeben. Zweite, gänzlich umgearb. Aufl. Ebendas. 1830. (10 Ngr). 8) Drittes Sprach- und Lesebuch für Oberschulen in deutschen Elementarschulen. 2te, gänzlich umgearb. und verb. Aufl. Ebendas. 1840. (3¾ Ngr.) 9) Sprachbuch, auch unter dem Titel: Frühlingsgarten. Sammlung von Liedern, Fabeln, Sagen und Mährchen, Begebenheiten aus dem Leben, Räthseln, Sinngedichten und Sprüchen aus deutschen Musterschriften, als Lesebuch für die reifere Jugend. 2te veränd. Aufl. Carlsruhe, Braun. 1835. (15 Ngr.) 10) Reallesebuch für deutsche Volksschulen und zum Privatunterricht. Carlsruhe, Groos. 1839. (25 Ngr.) 11) a. Schreibgang für Landschulen, qu. 8. (16 lithograph. Bl.) Carlsruhe. 1832. Heidelb. Winter. (15 Ngr.) b. Schreibschule (für deutsche Schrift) 4 Hfte. qu. 8. (48 lithograph. Bl.) Carlsruhe, Ebendas. 1832. (15 Ngr.). c. Schreibschule (f. engl. Schrift.) 3 Hefte., qu. 8. (24 lithograph. Bl.) Ebendas. 1832. (10 Ngr.) 12) Freie Sprech- und Aufschreibübungen als Vorbereitung zur Entwickelung des Redevermögens und der Aufsatzbildung. Carlsruhe, Groos. 1832. (12½ Ngr.) 13) Begründung, Unterscheidung und Uebung der ersten und wesentlichen Sprachbegriffe, als Vorschule zur deutschen Sprachformlehre. Carlsruhe bei Demselb. (12½ Ngr.) 1832. 14) Deutsche Form- und Satzlehre für die obern Classen der Gelehrtenschulen u. s. Schulseminare. Carlsruhe, Groos. 1834. (20 Ngr.) 15) Lehrgang des Rechenunterrichts nach geistbildenden Grundsätzen. Dritte verb. und verm. Aufl. Carlsruhe, Müller. 1842. (1 Thlr. 4½ Ngr.) S. überh. „Hergang's Handbuch der pädag. Literatur u. s. w." u. „Scherr's Handb. der Pädagogik" 1 Bd's. S. 415.

Sternkunde. Der Ursprung der Stern- oder Himmelskunde (Astronomie) verliert sich in das Dunkel der Vorzeit; sie mußte aber bald da eintreten, wo der Mensch begann sich mehr und mehr dem Naturzustande zu entwinden, die Erscheinungen in der ihn umgebenden Natur mit Bewußtsein zu betrachten, und um so leichter, als sein Aufenthalt im Freien Gelegenheit zur Beobachtung bot, die Einfachheit des Lebens sinnige Beschauung begünstigte und die Großartigkeit und Erhabenheit der Naturerscheinung geeignet war, die Aufmerksamkeit auf sich zu ziehen. Wir finden daher schon im Jahre 3000 vor Christus Spuren von ihr bei den Chinesen, so wie sich auch ihr Vorhandensein bei Indiern, Chaldäern und Aegyptern frühzeitig nachweisen läßt. Bei den Aegyptern, war sie ausschließendes Eigenthum bestimmter Classen, dem Volke wurde sie vorenthalten. Schon in frühester Jugend entwickelte sich aus ihrem Stamme ein wilder Schößling, der üppig emporschoß, den menschlichen Geist Jahrtausende in die Fesseln verderblichen Aberglaubens schlug und dessen Zweige bis jetzt noch nicht ganz erstorben sind (Pfaff's Stern der drei Weisen. Bamberg 1821.), es war die trügerische Kunst der Sterndeuterei (Astrologie). Die Unternehmungen der Griechen führten zu keinen Resultaten in dieser Wissenschaft, glücklicher darin war die alexandr. Schule (Ptolemäus). Finden wir im Mittelalter fast gar kein Lebenszeichen dieser Wissenschaft, desto lebenskräftiger erweis't sich dieselbe in der folgenden Zeit, wo ihr Copernicus (1500—50), der Vater der neueren Astronomie die gegenwärtige Gestalt wohl für immer gab, wo in Tycho de Brahe's Erfindungen die späteren Entdeckungen Keppler's und Newton's Wurzel schlagen konnten. Verbesserung des Kalenders durch Gregor XIII. Glänzte von 1600—50 der geniale Keppler, so verdunkelte Newton alle seine Vorgänger durch seine an's Wunderbare grenzenden Leistungen. In der letzten Hälfte des 18. Jahrh. zeichneten sich vor allen aus die großen Analytiker Leonhard Euler, Lambert, d'Alembert u. A., so wie die großen Beobachter Zach, Herschel, Bailly, Balande u. A. Der Anfang des 19. Jahrh. wurde durch die Entdeckung von 4

Planeten ausgezeichnet. Die dieser Periode angehörenden Astronomen arbeiten noch vielfach für ihren künftigen Ruhm, zu ihnen gehören. Bessel, Brandes, Littrow, Olbers, v. Schubert, Mädler, u. A.

Ist ein unendlicher Unterschied nicht abzuleugnen zwischen der ersten gedankenlosen Betrachtung des Himmels und der allgemeinen Uebersicht, mit welcher man jetzt alle vergangenen und zukünftigen Ereignisse im Weltgebäude gleichsam mit einem Blicke übersieht, so ist auch nicht außer Acht zu lassen, daß die vereinigte Thätigkeit der vorzüglichsten Geister aller Zeiten und Nationen, die angestrengtesten Beobachtungen vieler Jahrtausende dazu erfordert wurden, um die wahre aus der scheinbaren Bewegung herauszufinden, sich allmählig zu der Erkenntniß der Gesetze und von diesen Gesetzen endlich zu dem Prinzip der allgemeinen Gravitation erheben, alle Phänomene des Himmels bis in ihre kleinsten Züge herab erklären, überhaupt diese Wissenschaft zu der Höhe ausbilden zu können, auf welcher wir sie jetzt ruhmwürdig erblicken.

Man spricht von einer theoretischen und von einer practischen Sternkunde. Diese beschäftigt sich mit wirklichen Beobachtungen, jene mit Berechnung des Beobachteten und mit einer systematischen Entwickelung und Darstellung der darauf gebauten Lehren und Wahrheiten. Ihre Kenntniß erfordert nicht wenige Hilfswissenschaften (Mathematik in ihren mannigfachen Verzweigungen), ihre Anwendung nicht geringe Hilfsmittel (Fernröhre, Winkelmesser, Zeitmesser oder Uhren).

Die Sternkunde als Wissenschaft zerfällt in drei Hauptzweige: 1) in die sphärische, 2) theoretische und 3) in die physische Astronomie.

Die sphärische Astronomie beschäftigt sich mit den Erscheinungen des Himmels, wie sich dieselben unserem Auge darbieten. In ihr Gebiet gehört also der Auf- und Niedergang der Gestirne, ihre Lage gegen den Horizont, den Aequator und die Ekliptik, die Lehre von der wahren und mittlen und von der Sternenzeit; die allgemeinen Erscheinungen von der Präcession, Rotation, Aberration, Parallaxe, Refraction u. s. w. Die theoretische Astronomie sucht aus diesen Erscheinungen die wahren Bewegungen, welche denselben zu Grunde liegen, herauszuheben und für sich selbst darzustellen. Hierher gehört die Axenbewegung der Erde um die Sonne, die elliptischen Bewegungen der Planeten und Kometen nebst den Gesetzen derselben; die Berechnung der Finsternisse und Sternbedeckungen und so fort. Die physische Astronomie endlich sucht die Ursachen dieser Bewegungen in dem Gesetz der allgemeinen Schwere, welches sie in allen seinen Theilen entwickelt und auf die verschiedenen Erscheinungen des Himmels anwendet. Hierher gehört demnach die Theorie der elliptischen Bewegung der Planeten aus ihren ersten mechanischen Gründen; die Lehre von den gegenseitigen Störungen derselben; die Lehre von den Bewegungen des Mondes und der übrigen Satelliten, von der Ebbe und Fluth u. s. w. Schließlich ist noch die beschauende Sternkunde zu erwähnen, welche sich blos oder doch vorzüglich mit der Betrachtung der Oberfläche der Himmelskörper und ihrer Eigenschaften beschäftiget.

Mit Recht erfüllen uns die Resultate der Sternkunde mit Erstaunen, und doch, so Viel auch erforscht worden ist, wie Wenig erscheint es in Bezug auf das, was noch zu entdecken übrig bleibt. Wir können es uns nicht versagen auf Einiges hinzudeuten.

Namentlich ist es die Bewegung der Fixsterne, ihr Fortrücken und der Grund ihrer Bewegung. Daß sie sich bewegen, ist gewiß, aber von Hundertfunfzigtausend Fixsternen, welche wir sehen, ist uns erst die Entfernung eines Einzigen außer unserer Sonne bekannt, nämlich die des Sternes **61** im Sternbilde des Schwans. (Dieser Stern, und nicht der Sirius ist demnach der nächste Fixstern nach unserer Sonne.)

Ferner die Masse der Fixsterne (Schwere), die Natur der Doppelsterne. Die Entstehung der Sterne. Der Himmelsraum ist mit großen Nebelflecken überstreut, diese sind gleichsam eine Masse von geringer Dichtigkeit, aus welcher sich Sterne bilden. Der Fortschritt aber der Verdichtung, die Entstehung des leuchtenden Kernes, die Rundung des äußeren Umfangs, bis derselbe aus einer Art von Dunst frei heraustritt, so wie auch das Verschwinden mancher Fixsterne läßt noch genaueren Aufschluß wünschenswerth erscheinen. Endlich sind es noch die hohen Berge der Venus, der Schnee und das Eis an den Polen des Mars, die reißenden Wolkenzüge an dem Aequator des Jupiters, die Ringe des Saturns und Uranus, die Kometen, die räthselhaften Sternschnuppen, die künftiger Beobachtung noch ein reiches Feld eröffnen. Bei dem Allen sind noch nicht die Entdeckungen in Anschlag gebracht, welche noch gemacht werden können und die um so sicherer in Aussicht gestellt sind, als die Vervollkommnung der Werkzeuge, namentlich der Fernröhre, vorschreitet; und diese Vervollkommnung der vorgenannten Instrumente erfüllt uns in der Neuzeit wahrhaft mit Erstaunen. Von entscheidendem Einflusse in Beziehung auf Lösung schwebender Fragen oder künftiger Entdeckungen ist die Größe der Objectivgläser. Unlängst nun haben die Glasfabrikanten Bontemps und Guinand in Frankreich achromatische Objectivgläser bis zu **57** Centimetres Durchmesser verfertiget. Fernröhre mit solchen Linsen müssen in der That Alles übertreffen, was bisher in dieser Beziehung hat geleistet werden können. Der große Herschel'sche Refractor, der bisher für das non plus ultra der astronomischen Instrumente galt, maß **40** Fuß, das neue Rosse'sche (reflecting Telescope) hat **54** Fuß in der Länge und einen Durchmesser von etwa **6** Fuß. Herschel entdeckte beim ersten Gebrauch den **7.** Trabanten des Saturn. Was kann man da nicht für Entdeckungen bei der Ueberlegenheit des Rosse'schen Teleskop's in Aussicht gestellt sehen, da mit Hilfe des letzteren mehre Sternbilder, die Herschel nur als Nebelflecken anzeigt, als Sterne erster Größe erscheinen!

Wir haben uns deshalb etwas ausführlicher über diese Wissenschaft verbreitet, um ihr auch in der Lehrerwelt immer mehr Freunde zu erwerben, die sie so sehr verdient. Von ihr selbst sagt Theodor von Schubert: „Die Astronomie lehrt uns die Natur im Großen, die Einrichtung des ganzen unermeßlichen Weltgebäudes, und hat daher mit dem Weltall gleiche Würde, Ausdehnung und Dauer; sie allein kann uns würdige und erhabene Begriffe von Ordnung, Größe und Erhabenheit geben. Wenn es eine unseres Geistes würdige Beschäftigung ist, die Natur des kleinsten Wurmes, der kleinsten Pflanze zu untersuchen: welche Bemühung

kann dann edler sein, als den Plan zu erforschen, nach dem der Schöpfer sein großes Gebäude aufgeführt hat; das Gesetzbuch zu schreiben oder zu entziffern für die Bewegungen so vieler Millionen Weltkörper; die mannigfaltigen Abwechselungen im großen Kreislaufe der Natur auf die entferntesten Zeiten voraus zu sagen, und ihren einfachen Mechanismus zu begreifen — kurz, in das Innerste des größten und heiligsten Tempels der Gottheit einzudringen. Sie ist für jeden Bewohner der Welt wichtig, und selbst die Ewigkeit kann sie zwar ihrer Vollkommenheit näher bringen, aber ihr nichts von ihrem Werthe rauben. Sie ist das gemeinschaftliche Band, das den Erdbewohner mit den denkenden Wesen der entferntesten Milchstraße, als Verehrer derselben Wissenschaft, vereiniget. Perioden von wenigen Stunden, bis zu Perioden, die sich durch Jahrtausende messen lassen, drücken ihr das Siegel der Ewigkeit auf." Nach solchen Worten scheint es fast überflüssig, auf das Gemeinnützliche und auf die Unentbehrlichkeit für das häusliche und öffentliche Leben dieser Wissenschaft aufmerksam zu machen. Ohne sie gäbe es keine Zeitabmessung und Zeiteintheilung, keine mathematische Geographie u. s. f. Für den Unterricht in der mathemathischen Geographie in Schulen erhält die Sternkunde namentlich nicht geringe Wichtigkeit, soll anders dieser Theil der Geographie oder wohl der Astronomie selbst mehr sein als eine kahle Sammlung positiven Wissens, als historische Aufzählung des allgemein Wissenswürdigen ohne Beweisführung, ohne Andeutung der möglichen Mittel und Wege, wie man durch selbstständiges Denken ebenfalls zu diesen Resultaten hätte gelangen können. Wenn sich alles Wissen über unsere Erde, als Ganzes betrachtet, auf sorgfältige Erkennung und Benutzung des Sternenhimmels gründet, auf die Lehre von den Fixsternen stützt, auf dem Verhältnisse derselben zu ihren Satelliten beruht, so kann auch ohne Kenntniß der Astrognosie (Kenntniß der Gestirne) keine gründliche mathematische Geographie auf den Schulen bestehen. Wollen wir uns in einer wissenschaftlichen Geographie auf Schulen bewußt werden, wie man zu den jetzt bekannten Resultaten und Ansichten über die Erde gelangt ist, so müssen wir mit der Eintheilung des Firmamentes in Sternbilder bekannt sein. Liegt es uns am Herzen, der Erde Ort und Lage im Weltenraume zu jeglicher Zeit zu wissen, möchten wir gern zu der Einsicht gelangen, wie es dem Schiffer auf unübersehbarer Meeresfläche gelänge den Ort seines Aufenthalts genau zu bestimmen, den Weg nach fernem Ziele oder nach der theuern Heimath sicher zu finden, so vermag uns darüber die Astrognosie befriedigenden Aufschluß zu geben. Die Astrognosie ist demnach die erste und wichtigste Grundlage der mathematischen Geographie und von hoher Wichtigkeit für den Schulunterricht.

An vortrefflichen Werken, welche Anleitung zur Kenntniß des gestirnten Himmels geben, fehlt es nicht. Am leichtesten und sichersten gelangt man zur ersten Kenntniß der Sternbilder u. s. f. durch den Gebrauch eines Himmelsglobus, zu welchem der in Leipzig bei Staritz erscheinende neu verbesserte astr. Kalender (9 Ngr.) erwünschte Bestimmungen enthält. (Ueber den Gebrauch des Globus ertheilt auch das zum Schluß angezeigte Lehrbuch der Astronomie v. G. L. Schulze. §. 24 Anm. die genaueste Auskunft). Desto mehr gebricht es aber diesem Zweige der Weltkunde an Werken in methodologischer Beziehung. Man begnügt sich in der Regel mit Aufzählung der Sternbilder, mit der Benennung der wichtigsten einzelnen Sterne und überläßt das Uebrige der Fürsorge des Lehrers. Nicht aber läßt sich bei diesem allemal die dazu nöthige Kenntniß mit Gewißheit voraussetzen, und könnte man dies auch, so bliebe die Art und Weise der Behandlung immer noch rückständig. Wie leicht kann es da kommen, daß die Lehre vom Fixsternhimmel ganz übergangen wird oder doch nicht die Beachtung findet, die sie verdient; der leicht vorkommenden Mißgriffe gar nicht zu gedenken, wie sie uns ähnlich in der politischen Geographie in Bezug auf Aufstapelung statistischer Notizen, oft so unfruchtbar und unerfreulich vor das Auge treten. Gelänge es auch mit Hilfe solcher Lehr- und Handbücher 2 oder 3 Schüler im Angesicht des Sternenhimmels mit dessen Erscheinungen bekannt zu machen, so würden sie doch einen Lehrer in Mitten einer zahlreichen Classe in nicht geringe Verlegenheit kommen lassen; und es dürfte leicht auch bei dem Einzelunterricht nicht wenige Schwierigkeit machen sich auf dem Meere der Gestirne zurecht zu finden. Die unmittelbare Anschauung aber bei dem Massenunterricht hat sehr große Hindernisse zu überwinden und würden auch diese besiegt, so dürften die abendlichen Unterrichtsstunden aus vielfachen Gründen höchst unräthlich erscheinen. Mit einzelnen Abtheilungen möchte dies eher gelingen und zu mancher Zeit sogar als erwünscht betrachtet werden müssen. Soll daher irgend Ersprießliches geleistet werden, so sind Sternkarten für den Schulgebrauch unumgänglich erforderlich. Aber diese fehlen dem Unterrichte in der Astroguosie, es mangelt demselben an billigen und großen Wandcharten, welche den Sternenhimmel für Lehrer und Schüler naturgetreu darstellen. Die, welche wir besitzen, sind nicht instructiv genug, nämlich für den Schulgebrauch, sonst besitzen wir die trefflichsten Werke, die sich den ausgezeichnetsten geographischen Atlanten würdig zur Seite stellen. Ein sehr lesenswerther Artikel der A. Schulz. Jahrg. 1844 Nr. 141: von Birnbaum, „Methodologische Betrachtungen über den Unterricht der Astrognosie als wesentlicher Bestandtheil der Einleitung in die mathematische oder astronomische Geographie auf Gymnasien und höheren Bürgerschulen," spricht dieses Bedürfniß mit Hinweisung auf zweckmäßige Ausführung auf eine Weise aus, der wir die größte Beachtungwünschen müssen. Daß außerdem noch Hilfsmittel nöthig sind, als ein Tellurium, Planetarium u. s. f., um anschaulich unterrichten zu können in der Sternkunde, bedarf kaum der Erwähnung. Die höhern Schulanstalten, die wir vorzugsweise bisher im Auge hatten, sind in der Regel so glücklich, solche Hilfsmittel ausreichend zu besitzen; anders ist es dagegen in der Volksschule, die nicht selten von den wichtigsten Lehrmitteln entblößt ist. Ist aber auch in der letztern dieser Mangel empfindlich fühlbar, so sind wir doch wegen dieses Uebelstandes keineswegs geneigt, diesen Unterricht als entbehrlich für genannte Anstalten zu erklären, um der religiösen Fruchtbarkeit willen nicht, die ihm inwohnt. Denzel gibt in der religiösen Naturbetrachtung im letzten Theile seiner Erziehungs- und Unterrichtslehre zur gedeihliche Behandlung auch dieses Stoffes die trefflichsten Anleitung. Vor Allem ist ein der zugemessenen

Zeit und dem Bedürfnisse angemessene Sichtung des Stoffes nöthig, wollen wir uns nicht mit den trockenen Bruchstücken, wie sie vielleicht das Lesebuch enthält, begnügen. Hinreichend dürften die Angaben desselben sein; nur macht sie das bloße Lesen nicht genug ergiebig. Es sei daher noch Etwas über diesen Unterricht in der Volksschule zur Anregung mitgetheilt.

Fehlen — wie man voraussetzen kann — die vorher angedeuteten Hilfsmittel gänzlich, so sieht sich der Lehrer zur Veranschaulichung auf die Wandtafel und etwa 2 oder 3 Holzkugeln beschränkt. Mit diesem Apparate ist es keineswegs leicht, die complicirten Verhältnisse unseres Sonnensystems zu erläutern, selbst wenn sich nur auf das Nothwendigste, auf unsere Erde Einfluß Habende, beschränkt wird.

Schon frühzeitig hat der Anschauungsunterricht auf die Erscheinungen des Himmels aufmerksam gemacht. Auch später hat der Lehrer bei dem Unterricht in biblischen Geschichten vielfache Gelegenheit gehabt darauf zu verweisen oder der in denselben gegebenen Anregung weitere Folge zu geben. Es würde von sehr großem Stumpfsinn eines Kindes zeigen, müßte man bei demselben eine gänzliche Unbekanntschaft mit der Sonne, dem Monde und den Sternen voraussetzen sich veranlaßt sehen. Die Schwierigkeit liegt nur in der Vermittelung der Anschauung bei dem Mangel ausreichender Hilfsmittel und bei der Bedenklichkeit abendlicher Unterrichtsstunden. Wir würden folgendes Verfahren für nicht ganz ungeeignet halten.

Auf die Frage des Lehrers: ob die Kinder sich schon recht genau den Sternenhimmel angesehen hätten? würde gewiß ein freudiges „Ja" als Antwort erfolgen und die Aufforderung nebst einigen Andeutungen zu noch genauerer Betrachtung sich nicht unwirksam erweisen. (Erregung der Selbstthätigkeit im Aufsuchen, Vergleichen und Erklären wird stets angestrebt). Bald werden die Kinder die Milchstraße als weißen Streifen von dem übrigen Sternenhimmel unterscheiden; aber auch die verschiedene Größe der Sterne wird nicht unbemerkt bleiben. Es ergeht daher die Aufforderung die großen Sterne besonders zu beobachten, um vielleicht folgende 7 Sterne in ihrer Gruppirung am Himmel wiederfinden zu können. Der Lehrer zeichnet die 7 Sterne des großen Bären — Himmelswagen — entsprechend an die Wandtafel und bezeichnet ohngefähr die Richtung, in welcher sie zu der oder jener Zeit am Himmel zu finden seien. Die Sternbilder Orion (Jakobsstab), kleiner Bär (Polarstern), Stier werden auf ähnliche Weise gefunden. Gut ist es, wenn sich der L. bei einigen Kindern von der Richtigkeit der Beobachtung selbst überzeugt; diese berichtigen oder bestätigen dann die Wahrnehmung der andern. Wir müßten uns sehr irren, wenn bei gehöriger Lebendigkeit durch ähnliches Verfahren das Interesse für den Sternenhimmel bei den Kindern nicht geweckt und erhöht werden sollte. Die Kenntniß der beregten Sternbilder, als der prächtigsten Gruppe des nördlichen Sternenhimmels dürfte für unseren Zweck hinreichend sein. Ist das Kind im Beobachten etwas geübt, so wird es auch die veränderte Lage, z. B. des Orion, zu verschiedenen Zeiten der Nacht wahrnehmen, also aus dem Auf- und Untergange derselben ersehen, daß sie sich zu bewegen scheinen. Aber der Schein trügt. Wir können dies beim schnellen Fahren u. s. f. recht deutlich erkennen. So ist es auch mit dem Sternenhimmel. Nicht dieser, sondern unsere Erde bewegt sich schnell und unbemerkt und zwar um sich selbst, wie dies später nachgewiesen werden wird. Die gegenseitige Lage der Sternbilder wie der einzelnen Sterne bleibt unverändert gleich, sie erscheinen wie angeheftet — werden daher Fixsterne genannt und haben eigenes Licht. Auch unsere Sonne ist ein solcher Fixstern, und ihr Lauf nur ein scheinbarer. Wir müssen uns die weitere Fortführung dieser Andeutungen versagen, und geben nur in Kürze die Aufeinanderfolge des Stoffs, welcher zu fernerer Behandlung noch vorliegen dürfte.

Die Fixsterne wären gefunden. Bei genauerer Beobachtung bemerken wir aber auch, daß nicht alle Sterne (Venus — Abend- und Morgenstern — Jupiter u. s. w.) ihre gegenseitige Lage unverändert behalten, sondern daß sie sich wirklich bewegen und zwar um sich selbst und um die Sonne. Sie heißen Planeten und werden von der Sonne erleuchtet. (Zahl, Bezeichnung im Kalender). Auch unsere Erde gehört zu ihnen und bewegt sich deßhalb nicht nur um sich selbst, sondern auch um die Sonne. Wie sich um die Sonne nun Planeten bewegen, so bewegen sich um letztere wieder Trabanten (Nebenplaneten). (Zahl der Trabanten bei den betreffenden Planeten; Ringe). Der Mond ist der Nebenplanet der Erde und ihr Begleiter bei ihrem Umlauf um die Sonne. Sie haben alle eine dreifache Bewegung, folglich hat sie auch unser Mond. — Zuweilen erscheinen auch Sterne mit langen glänzenden Schweifen, welche sich auch um die Sonne bewegen und Kometen genannt werden. Die Natur der Sternschnuppen ist noch räthselhaft. Sonnensystem.

Der Himmel liegt nun als Ganzes vor dem Kinde aufgerollt, und der innere Ausbau ist nun an der Zeit. Das Unbekannte knüpft sich an das Bekannte. Die Sonne ist der uns wichtigste Fixstern. (Größe, Entfernung und Licht.) Die Erde ein Planet. Sie wird erleuchtet, bewegt sich um sich selbst, zugleich aber auch um die Sonne (Jahreszeiten — Zonen). Der Mond als Trabant hat eine dreifache Bewegung (Verfinsterungen, Größe, Entfernung, Wechsel).

So würden wir glauben ohngefähr verfahren zu können. Erst das überschaubare Ganze (topische Astrognosie) ist für diesen Zweck vollkommen ausreichend. Dann mehr innerer Ausbau, bis uns die Erde immer klarer als Ganzes im Weltganzen erscheint. Wir sollten meinen — wenn der Lehrer anders mit Kraft und Weihe diesen Stoff verarbeite, diesen Unterricht ertheile — der Weg zu sinnigerer Betrachtung des Sternenhimmels müsse angebahnt, durch die stete Hinweisung auf Gottes umfassende Fürsorge, die das Größte mit Liebe umfaßt, das Kleinste nicht vergißt, müßte die Selbstsucht erstickt und das Kind mit dem ehrerbietigsten Staunen über die Unendlichkeit Gottes, mit der innigsten Bewunderung seiner Größe und Erhabenheit erfüllt werden.

a) Geschichtliche Werke.

Suhr, Untersuchung über die Ursprünglichkeit und Alterthümlichkeit der Sternkunde unter den Chinesen und Indiern und über den Einfluß der Griechen auf ihre Bildung. Berlin, 1831. — Laplace in der Exposition du système du monde. 2 Tom. 4. Edit. Paris 1813.

Auch die wissenschaftlichen Werke geben darüber Auf-

schlüsse, z.B. die populäre Astronomie von Th. v. Schubert u. s. f.

b) Wissenschaftliche Werke.

Bode, Anleitung zur Kenntniß des gestirnten Himmels. Mit 14 Kupfertafeln und einer allgemeinen Himmelskarte. Achte verbesserte Aufl. Berl. 1806. 8. — Desselb. Betrachtungen der Gestirne und des Weltgebäudes u. s. w. Ein Auszug aus jenem größern Werke ist für Liebhaber genügend. — Gelbke populäre Himmelskunde u. s. w. Hannov. 1837. 1 Thlr. 15 Ngr. — Ebendesselben allgemein faßliche Betrachtungen über die großen Wunderwerke des Weltalls. 3. Aufl. Hannov. 1835. 1 Thlr. — Theodor v. Schubert theoretische Astronomie. 3 Thle. Petersburg 1798. 4. — Poppe astronomischer Jugendfreund. 4 Thle. Tübingen 1822—23. 5 Thlr. — Nikolai Wegweiser durch den Sternenhimmel oder Anleitung auf eine leichte Art die Sterne am Himmel finden und kennen zu lernen. Für Gebildet jedes Standes. Dritte durch Dr. G. Jahn völlig umgearbeitete und mit einer Sternkarte versehene Aufl. 15 Ngr. — Schulze G. L. Dr. das veranschaulichte Weltsystem oder die Grundlehren der Astronomie. Ein Leitfaden für den Schul- und Privatunterricht, wie für das Selbststudium der Anfangsgründe in der Astronomie. 1838. — v. Littrow, J. J. Die Wunder des Himmels, oder gemeinschaftliche Darstellung des Weltsystemes. 3. Aufl. Stuttgart, 1841. — Mädler, J. H. Dr. populäre Astronomie. gr. 8. Berl. bei Heymann. 2 Thl. 15 Ngr. — Brandes Vorlesungen über Astronomie, zur Belehrung für diejenigen, welchen es an mathematischen Vorkenntnissen fehlt. 2 Bde. gr. 8. Mit 32 Kupfertafeln. Leipz. Göschen. 1827. 4 Thlr. — Fleischhauer (Pfarrer) Versuch einer gemeinfaßlichen, nur auf Elementarschulkenntnisse gegründeten Volkssternkunde für Schule u. Haus u. s. w. 1. Thl. Die Sonnenweltordnung. Darmstadt, bei Leske 1844. — Diesterweg F. A. W. Lehrbuch der mathematischen Geographie und populären Himmelskunde. Zum Schulgebuch und Selbstunterricht. Mit 41 lith. Figuren. Berlin bei Enslin, 1840. (21 Ngr.)

Uebrigens geben noch die Werke von Hellmuth, Schulze, Strauch, Funke, Bürja, Harding, Klöden, Haan u. A. plane und elementare Anleitung zur Kenntniß des Sternenhimmels.

c) Karten.

Ziemann, Wand- und Deckenkarte des nördlich gestirnten Himmels, nach Stieler, Bode, Littrow gezeichnet, für Schule und Privatgebrauch. 4 Blätter in gr. Folio auf schönstem Velinpapier (1 Thlr.) — Winkler hat eine Wandkarte für den Schulgebrauch auf die zweckmäßigste Weise ausgeführt, sucht aber noch einen Verleger. — Desselben kleine Handkarte des gestirnten Himmels in Selbstverlag. — Kleinere Karten gibt es noch von Voigt, Bode, Littrow u. v. A., eine größere von Harding, Hewel, Flammstead, Doppelmayer, Bode, Hoffmann, Littrow u. A.

Mch.

Stillstand. Auf dem Gebiete der Pädagogik kein Stillstand. — Dieser Gedanke sei hiermit allen Denen nahe gebracht, welche an einen Stillstand auf dem Felde der Pädagogik zu glauben geneigt sind. Wohl scheint, wie in der Natur, so auch auf dem Felde der Wissenschaft und Cultur unter unserm Geschlechte ein Stillstand einzutreten, es scheint oft manche Zeit an den rechten Männern, welche voll Geist und Leben Wissenschaft und Cultur befördern, Mangel zu leiden; auch wollen nicht eben günstige Umstände zu ihrer Beförderung sich zeigen: allein das scheint nur so. Auch unter des Winters erstarrendem Arme wirken die Kräfte der Natur fort. Dasselbe gilt auch von dem Fortschreiten der Wissenschaft und Cultur unter der Menschheit; ob auch dasselbe eine Zeit lang gestört und gehemmt erscheinen mag, das Streben nach Erkenntniß und Bildung dauert fort, und ob auch alle Mächte der Finsterniß und des Wahns sich dagegen auflehnen. Durch Finsterniß zum Licht, durch Kampf zum Siege.

Also scheint auch auf dem Felde der Pädagogik gegenwärtig ein Zeitpunct eingetreten zu sein, der, wenn nicht auf Rückschritte, doch wenigstens auf Stillstand hindeutet. Es sind die Koryphäen derselben nach und nach aus der Zeitlichkeit in die Ewigkeit übergegangen; andere der gefeierten Männer dieser Wissenschaft nahen sich dem unthätigen Alter und nur Einzelne noch lassen ihr Licht leuchten, aber es wird von der großen Menge unter einen Scheffel gesetzt. Auch fängt es in der Literatur dieser Wissenschaft an, kahl und öde zu werden. Doch getrost, ihr noch thätigen und rüstigen Freunde der Pädagogik, die ihr, wenn auch nicht auf dem großen Felde dieser Wissenschaft, doch in dem kleinen Garten eures Amtes und Berufs an dem Fortbau derselben arbeitet; es ist kein wirklicher Stillstand in derselben zu fürchten; nein, sie lebt und wirkt fort durch euch und andere kräftige Männer, die jetzt noch und künftig für sie arbeiten; auch trägt sie in sich selbst die Keime des Emporwachsens, des Fortschreitens und unaufhörlichen Fruchttragens.

Vernehmet darüber die ansprechende Stimme eines Mannes, der schon manches Wort der Kraft zu euch gesprochen und manche edle That auf dem Gebiete eurer Wissenschaft vollendet hat. Ich meine den Seminar-Director Diesterweg in Berlin.

Dieser hat in den „Rhein. Blättern f. Erzieh. u. Unterr." (16. Bandes 1. Heft 1838) zu der von ihm verfaßten Nekrologie des verewigten Geh. Kirchen-Rathes Dr. Schwarz in Heidelberg nachträgliche Bemerkungen gefügt, welche das Fortschreiten der Pädagogik auf eine wahre und ansprechende Weise darstellen. Da die Rhein. Blätter nicht in Jedermanns Händen sind oder von Vielen nicht gelesen werden, so werden jene Bemerkungen hier wiedergegeben, wie sie dort mitgetheilt sind.

„Sie sind dahin, die beiden berühmten Pädagogen — Niemeyer und Schwarz, mit dem vielleicht noch einflußreicheren Dinter und dem sie Alle überwiegenden Pestalozzi. Der Tod dieser vier Männer liegt nahe zusammen, wie ihr Wirken in Eine Zeit fiel. Es war eine große, merkwürdige Zeit. Welche Männer sind an ihre Stelle getreten, werden an ihre Stelle treten? Werden sie durch eben so einflußreiche, eben so berühmte ersetzt werden? Es ist sehr zu bezweifeln. Wie in Schiller und Goethe die Poesie ihren Gipfelpunct erreicht zu haben scheint, so dürfte es auch wohl mit der Pädagogik, insofern sie sich in einem oder wenigen Köpfen concentrirt, stehen. Die beigefügte Einschränkung ist nicht zu übersehen. Die Pädagogik schreitet mit der Geschichte, mit der Cultur fort. So gewiß nun diese in unsern Tagen in rascher Entwickelung begriffen, so gewiß wird auch die pädagogische Thätigkeit mit dem pädagogischen Wissen fort und fort sich entwickeln. Aber statt der Concentration in wenigen Auserwählten wird sich das Wissen und das Können in Vielen finden, und Keiner wird mehr so bedeutend, wie früher unter den Uebrigen hervorragen." — „Der Geist der Einzelnen hat aufgehört; der Geist Aller aber hat angefangen."

„Also will es der allgemeine Character der Zeit im Wissen und Können. Unleugbar ein sicheres Zeichen des allgemeinen Fortschreitens. Mögen daher auch ferner weder so berühmte Schriftsteller wie Niemeyer

und Schwarz,*) noch so tüchtige practische Lebenswecker wie Pestalozzi und Dinter wieder erscheinen: zweifle nur Keiner an dem Fortgange der Entwickelung des Lebens und der Wissenschaft. Die Epochen der Wissenschaft pflegen mit den Epochen der Geschichte zusammenzufallen. Die französische Revolution bezeichnet darum Epochen der Wissenschaft, auch der Pädagogik. Seit 1815 ist der Gang unserer Geschichte ein ruhiger geworden. Es ist eine langsame Evolution. Die Pädagogik ist ein concretes Bild dieses allgemeinen Ganges. Mit einer neuen Epoche wird auch die Pädagogik einen neuen Aufflug nehmen. Je weiter sich die Bildung nach unten verbreitet; je bewegter das Leben wird; je mehr die von einander entfernten Menschen durch Eisenbahnen einander genähert und in Friction gesetzt werden; je mehr die Passivität und Receptivität des Volkes in Activität umschlägt: desto mehr nähert sie sich dem Ziele, das ihr bestimmt ist, eine Königin der Wissenschaften zu sein, das Augenmerk Aller, welche auf den Gang der Entwickelung der Nation von Einfluß sind; sie, welche die Frische der Volkskraft zu sichern und dem Leben eine vollkräftige Jugend zuzuführen die große Bestimmung hat. Es wird ein großer Tag sein, auch für die Lehrer und Erzieher des Volks; ein Tag, der ihnen den Einfluß und die Stellung giebt, die ihnen gebühren. Daß ich mit dieser prophetischen Meinung nicht die Hoffnung oder gar den Wunsch ausspreche, daß die Volksschullehrer jemals zu äußerer Macht und zu Reichthümern gelangen, weiß derjenige, der Anderes von mir gelesen hat. Beides, Macht und Reichthum, ist der Sarg für rüstige, fortstrebende Wirksamkeit eines jeden Standes; Stillstand heißt fortan Schiboleth. Darum wolle der Genius der Pädagogik uns vor diesem lebendig Begrabenwerden behüten. Luther wirs die ihm dargebotenen Schätze der Großen seiner Zeit zurück, weil dergleichen Besitz sich für ihn als Geistlichen nicht schicke. Ein Wort und eine Ansicht, die uns zu denken geben. Schwere Gedanken! Eine solche Ansicht, treu befolgt, offenbart den Demant in der Brust eines Menschen."

Stipendien. Unter Stipendien versteht man Unterstützungen, welche jungen Leuten gewährt werden als ein Beitrag zu den Kosten, die ihnen durch die Ausbildung für ihren künftigen Beruf verursacht werden. — Sie bestehen größtentheils in baarem Gelde, bisweilen aber auch in Naturalien, wie freie Kost, Wohnung, Kleidung, Holz, Bücher u. s. w. Die meisten dieser Stipendien werden auf einen Zeitraum von mehren Jahren in festgesetzten Terminen an den Empfänger vertheilt; andere derartige Unterstützungen werden nur ein- für allemal vergeben, so daß der Percipient überhaupt nur Ein Mal zum Genusse derselben gelangen kann. Alle Stipendien beruhen auf Stiftungen (Fundationen), die entweder von der Landesregierung, oder von Privatleuten ausgegangen sind. Die Verleihung derselben steht unter der Oberaufsicht einer der höchsten Landesbehörden (in Sachsen z. B. des Cultministerii); doch liegt die jedesmalige besondere Vertheilung in verschiedenen Händen, je nachdem die Stiftungsurkunden darüber bestimmt haben.

Die zur Erlangung eines Stipendii nöthigen Erfordernisse sind verschiedener Art.

Hinsichtlich des Geburtsortes wird entweder nur das Indigenat (die Eigenschaft als Landeseingeborener) gefordert, oder der Genuß der Unterstützung ist an eine bestimmte Vaterstadt oder an das in einem gewissen Orte erlangte Bürgerrecht gebunden.

Bei Vertheilung einiger Stipendien wird auch auf die Abstammung der Percipienten gesehen: denn manche sind nur für Söhne der Staatsbeamten, oder der Geistlichen, oder der Schullehrer u. s. w. gestiftet. Bei sogenannten Familienstipendien muß namentlich die Verwandtschaft mit dem Stifter nachgewiesen werden.

Die meisten Stipendien sind an eine gewisse Berufsart gebunden: sie sind entweder für Studirende überhaupt, oder nur für das Studium einer besondern Facultätswissenschaft bestimmt. Bei weitem weniger hat man bei Stiftung derselben auf andere Berufsarten, am wenigsten auf die des Volksschullehrers Rücksicht genommen. — Viele derselben sind überdies an den Besuch eines gewissen Gymnasii oder einer bestimmten Universitätsstadt geknüpft. — Für junge Künstler werden hier und da auch Reisestipendien ertheilt. — Bei etlichen Unterstützungen haben die Stifter den Empfängern derselben noch ganz eigene Bedingungen aufgelegt, z. B. das Bestehen einer besondern Prüfung, das Eintreten in irgend einen wissenschaftlichen Verein, die Haltung einer öffentlichen Rede ꝛc.

Bei sehr vielen Stipendien müssen ein testimonium paupertatis, (Armuthszeugniß, — womit aber viel Mißbrauch getrieben wird,) und ein Sittenzeugniß beigebracht werden.

Da dieser Gegenstand das Volksschulwesen nur wenig berührt, so verweisen wir diejenigen Leser, welche sich genauer darüber unterrichten wollen, auf folgende Schriften:

Ziegler de stipendiis et stipendiariis. Viteberg. 1683. — Zaunschliffer dissertatio de jure stipendiorum ad studia. Lubcc. et Francof. 1688. — Reinhardt de eo, quod circa stipendia ad studia justum est. Erfurt. 1712. — Hofmann de eo, quod justum est circa stipendia studiorum causa constituta. Francof. 1731. — J. C. Siebenkees Abhandlung v. Stipendien und deren Rechten. Nürnberg, 1786. 10 Ngr. — H. J. Heinze über d. zweckmäßige Ertheilung u. Anwendbarkeit d. academischen Stipendien, — in Hennings Resultaten, Bemerkungen u. Vorschlägen genannter und ungenannter Schriftsteller aus dem Gebiete der Pädagogik u. s. w. Altona, 1810. 1 Thlr. 15 Ngr.

Mit besonderer Rücksicht auf das K. Sachsen:

Dr. L. J. Neubert Handb. des im K. Sachsen geltenden Kirchen-, Ehe- u. Schulrechts u. s. w. Leipz., 1837. Th. II. S. 408 ff.

Stipendien für Schulamtszöglinge (Präparanden und Seminaristen) hat erst die neueste Zeit begründet und dieselben sind immer noch in nur geringer Anzahl vorhanden. Dem Mangel derselben wird einigermaßen dadurch abgeholfen, daß (wenigstens im K. Sachsen) alle Seminarien den Zöglingen freien Unterricht, zum großen Theile auch freie Wohnung gewähren. Mit der freien Wohnung ist dann zugleich auch der Gebrauch des vorhandenen Inventars an Schränken, Bettstellen, Waschgeräthen u. s. w. ver-

*) Bekanntlich hat Niemeyer, der Sohn (Prof. in Halle) die „Grundsätze" u. s. w. seines Vaters in einer neuen Auflage erscheinen lassen und Dir. Curtmann ist auf Schwarz's Schultern getreten durch eine neue Bearbeitung seines „Lehrbuchs."

bunden. In Krankheitsfällen tritt unentgeltliche Verpflegung und ärztliche Behandlung hinzu. Auf die bei einem Seminar befindlichen Stipendien und Freitische können nur solche Zöglinge Anspruch machen, welche ihre Hilfsbedürftigkeit nachgewiesen und durch Fleiß und gutes Betragen sich der Berücksichtigung würdig gemacht haben. (S. die provisorische Schullehrer-Seminarien-Ordnung v. 13. Mai 1840 §§. 7 bis 9.)

Für die Unterstützung der Schulamtszöglinge scheint in Würtemberg am meisten gethan zu sein. Dort sind auch die Bestimmungen über Vertheilung der Stipendien am ausführlichsten und geordnetsten. Vergl. d. Erlaß d. ev. Consistoriums, betr. die Erfordernisse zur Aufnahme in das ev. Schullehrer-Seminar (zu Eßlingen) v. 12. Juli 1825 und Bestimmungen für die Vertheilung der Stipendien am Schullehrer-Seminar zu Eßlingen in Folge Minist.-Erlasses v. 17/19 Januar 1825 — mitgetheilt in M. Th. Eisenlohr's Sammlung d. Würtemb. Schulgesetze. Tübingen 1839. Abth. I. S. 476. — Dort werden 32 Zöglinge unterstützt, von welchen die 10 Bedürftigsten 3 Jahre lang ein Stipendium von je 50 Fl. jährlich erhalten; die 10 nächstfolgenden 2 J. lang, nämlich je im 2. oder 3. Jahre ihres Aufenthalts jährl. ein Stipendium v. 50 Fl., und von den 12 letzten im 3. Jahre ihres Aufenthalts 10 je ein Stipendium v. 50 Fl. und 2 je ein Stipendium v. 40 Fl. — Ueberdies werden 3 Hohenloher Zöglinge, jeder mit 100 Fl. unterstützt, und ein Bürgerssohn der Stadt Hall ebenfalls mit 100 Fl. — Für jüdische Zöglinge bestehen 3 Stipendien, jedes jährl. zu 50 Fl. — Ein Zögling, welcher vor seiner Anstellung oder nach derselben vor Erfüllung einer 3jährigen Dienstzeit als Schulmeister willkürlich seinen Beruf verläßt oder dem vaterländischen Schuldienste sich entzieht, oder wegen Unwürdigkeit zum Schulamte für unfähig erklärt wird, hat den Werth der genossenen Unterstützungen zu ersetzen. (Gesetz v. 29. Septbr. 1836. Art. 45.) —

Den Stipendien gleich zu achten sind die Prämien, welche an solche Schulamtszöglinge vertheilt werden, die sich auf irgend eine Art ausgezeichnet haben. Eine derartige Stiftung ist z. B. die von Ammon'sche Stiftung im K. Sachsen, deren Stiftungsurkunde man abgedruckt findet in

Dr. Chr. Fr. de Ammon Instituti de Ammoniani theologici et paedagogici Civium bene sibi faventium munificentia annuis brabeis ornati Fundationem Regia auctoritate confirmatam indicit etc. Dresd. 1836. (pag. 15 sqq.)

Von den 80 Thalern, welche aus dieser Stiftung jährlich vertheilt werden, wird die Hälfte zu Prämien für vier gelungene Ausarbeitungen im Gebiete des Lehrfachs verwendet. Doch sind zu den Bewerbungen um die Prämien für die pädagogischen Ausarbeitungen lediglich Zöglinge des zu Friedrichstadt-Dresden bestehenden Schullehrer-Seminars berufen.

Ueber Mißbrauch der Schulstipendien spricht sich Dr. A. H. Niemeyer (Grundsätze d. Erziehung u. d. Unterr. rc. Th. II. S. 742 ff.) aus:

„Indeß das unbemerkte, schüchterne, einer einflußreichen Empfehlung ermangelnde Talent kümmerlich sein Brot sucht, und vielleicht der Wissenschaft verloren geht, wendet die planlose, einseitige, parteiische Vertheilung sie (die Stipendien) vielleicht denen zu, die sie eben so wenig verdienen, als ihrer bedürfen. Oder die bloße Armuth reicht zur Empfehlung hin, und es wird gar nicht bedacht, daß die verständigen Stifter solcher Stipendien nicht sowohl die Zahl der Studirenden vermehren, als vielmehr die aller eignen Hilfsmittel entblößten fähigen Köpfe durch sie aufmuntern und zu ihrer Ausbildung mitwirken wollten." — „Bei Vertheilung der Schulstipendien sollte billig eine gewissenhafte Commission darüber bestimmen, wer sich durch Fähigkeit, Fleiß und Sitten der Beförderung seines Studirens würdig mache. Eine eben so gewissenhafte Obrigkeit müßte den Vermögenszustand der Aeltern untersuchen. Die Stipendienvertheilung müßte endlich unbeschränkte Publicität bekommen. Ehe dies nicht allgemeine Regel wird, so werden ferner, wie bisher, eine Menge unwürdiger Menschen, die einflußreiche Väter oder vornehme Gönner und Gönnerinnen haben, in dem Besitze der Stipendien und Benefícien bleiben."

Beachtenswerth ist auch, was Schleiermacher in der Schrift über Universitäten (S. 91) darüber sagt. (S. Niemeyer a. a. O.)

K—sch.

Strafen s. Belohnungen.

Streithorst (Joh. Werner), Königl. Preuß. C.-R. und Oberdomprediger zu Halberstadt; er ward am 18. Mai 1746 zu Wernigerode geboren und starb am 17. Februar 1800 zu Halberstadt. Str. hat sich um die Landschulen des Halberstädtischen Domcapitels große Verdienste erworben. Von entschieden wohlthätigem Einflusse auf das von dem Domcapitel 1776 gestiftete Landschullehrerseminar war die von ihm im J. 1786 unternommene Reise zu dem Domherrn von Rochow auf Rekan und nach Dessau.

Unter seinen Schriften sind auch jetzt noch beachtenswerth seine „Psychologischen Vorlesungen" vom J. 1787 und seine Volksschrift: „David Claus", welche zu ihrer Zeit fast in allen guten Häusern zu finden war und von Jungen und Alten mit Vergnügen gelesen ward. Halberstadt, 1798. 2. Aufl. — Eine ausführliche Biographie des verdienten Mannes befindet sich in Schlichtegrolls Nekrolog auf das J. 1800 Bd. 1. mit einem Nachtrage: „Himly über Streithorst."

Strenge. Wenn von Liebe und Strenge bei der Erziehung ein weiser Gebrauch gemacht werden soll, so scheinen sich beide als unvereinbarliche Gegensätze darzustellen und sich gegenseitig auszuschließen. Man sollte nämlich meinen, daß da, wo Strenge gehandhabt wird, nicht auch Liebe walten könne. Gleichwohl fordert eine gute Erziehung eine weise Anwendung Beider, wenn der Zweck erreicht werden soll. Wir stoßen bei der Erziehung auf Kinder, die sich, vermöge ihres störrigen, hartnäckigen und unbiegsamen Willens, der sich durch Trotz, Widerspenstigkeit, Unfolgsamkeit hinlänglich zu erkennen giebt, Allem entgegensetzen, was Lehrer und Erzieher von ihnen fordern, während der Wille Anderer lenk- und leicht biegsam erscheint. Daß beide Arten von Kindern nach den verschiedenen Willensäußerungen behandelt werden müssen, daß dem störrigen, hartnäckigen und unbiegsamen Willen Ernst und nach Ermessen Strenge entgegengesetzt werden müsse, während der leicht biegsame

Wille eine strenge Behandlung von sich weis't und durch freundliche Behandlung sich nach der Absicht des Erziehers lenken und leiten läßt: das ist wohl Jedem einleuchtend. Wer in Hinsicht der Behandlung keinen Unterschied gelten lassen wollte, wer alle seine Zöglinge ohne Ausnahme mit Strenge oder Liebe erziehen wollte, würde Nachtheile herbeiführen, an die er nicht gedacht, oder die er gar nicht erwartet hat.

Dieser Aufsatz soll es zeigen, welche Nachtheile unfehlbar entstehen müssen, wenn der Erzieher in den Fehler zu großer Strenge oder zu großer Nachsicht bei der Erziehung verfällt.

Der Lehrer und Erzieher soll — dies ist eine der ersten Hauptbedingungen — sein Geschäft mit Liebe treiben. Liebe soll die Triebfeder sein, die das ganze Erziehungsgeschäft in Bewegung setzt. Die Liebe ist es, welche ihm die Herzen der Kinder zuwendet; sie ist es, welche ihm das schwere Geschäft erleichtert. Dem Lehrer soll immerdar das Wort des größten Lehrmeisters vor der Seele schweben: „Lasset die Kindlein zu mir kommen und wehret ihnen nicht, denn solcher ist das Reich Gottes." Dem Lehrer und Erzieher, dem die Kinder ein liebevolles Wesen abmerken, den lieben, achten, verehren sie; den unfreundlichen, finstern, strengen hingegen fürchten und hassen sie. Der Lehrer, der nie vergißt, daß auch die Liebe, welche bei der Erziehung walten soll, ihre Grenzen haben müsse, der Fehler und Vergehungen, aus Liebe zu den Kindern, nicht für fröhliche Ausbrüche jugendlicher Freude, Munterkeit oder heiteren Temperamentes ansieht, sondern zur rechten Zeit den erforderlichen Ernst eintreten läßt, wird auch die Nachtheile nicht entstehen sehen, die ohne den weisen Wechsel von Liebe und Strenge entspringen müssen. Duldet z. B. der Lehrer beim Eintritt der Kinder in die Schule lärmendes Geräusch, so wird er auch während des ganzen Unterrichts vergebens mit diesem Fehler kämpfen, und seine Kinder werden auf dem Wege nach Hause toben. Offenbar würde man es zu große Nachsicht nennen müssen, wenn der Lehrer zu solchem lärmenden Geräusche schweigen, wenn er es dulden und keine Notiz davon nehmen wollte. Das Toben und Lärmen auf der Straße, zum Aerger der Erwachsenen, ist der Nachtheil, den die Duldung dieses Fehlers erzeugt. Wenn der Lehrer beim Unterrichte, den er ertheilt, Plaudereien oder andere Ungezogenheiten gestattet, so werden die Kinder im Leben sich nie daran gewöhnen, ihre Gedanken auf einen Punct zu heften, sie werden zu keinem ernsten Geschäfte fähig, weil sie immerwährend zerstreut sind. Was kann man aber mit Menschen anfangen, die nicht an Aufmerken gewöhnt sind? Dieser Nachtheil ist noch größer als der vorige. Ist er ferner zu nachsichtig bei der Anfertigung der Aufgaben, sieht er gleichgiltig darüber hin; die Kinder mögen arbeiten, wie und was sie wollen, so werden sie an Unordnung gewöhnt, — ein Fehler, der sich später nimmer ganz vertilgen läßt. Eben so reißt äußere, gleich auf den ersten Blick erkennbare Unordnung unter ihnen ein, wenn der Lehrer nicht von Zeit zu Zeit ihren Anzug mustert, wenn er ihnen gestattet, vor ihm zu erscheinen, wie sie wollen. Das plumpe, linkische Betragen so vieler Erwachsenen, das sie im Umgange mit Andern deutlich offenbaren, hat seinen Grund — wenigstens bei Vielen — in einer aus dem Auge gelassenen Anleitung, welche ihnen in der Schule (oder auch im Hause) über diesen Punct hätte gegeben werden sollen. Alle diese genannten Fehler übersieht derjenige Lehrer, welchen die Liebe zu seinen Kindern blind macht. Ist ein solcher Lehrer auch ein gut unterrichtender, so ist er doch ausgemacht ein schlecht erziehender. Läßt er vollends Unwahrheiten, Veruntreuungen u. s. w. aus Liebe zu den Kindern ungeahndet hingehen, so kann er bei allem guten Willen die Ursache werden, daß viele seiner Schüler später auf die schrecklichsten Abwege gerathen. Viele Erwachsene, die sich ihrer Schuljahre erinnern, rühmen ihren längst im Grabe schlummernden Lehrer als einen braven Mann, setzen aber oft hinzu: er war nur zu gelind! Die reifenden Jünglinge auf den höhern Unterrichtsanstalten liefern den sprechenden Beweis, daß da, wo die Aufsicht schlaff ist, gewöhnlich Anmaßung einreißt, die, wie die neueste Zeitgeschichte klar darthut, zu außerordentlichen Maßregeln nöthigt. Es ist ausgemacht, zu große Nachsicht ist weit nachtheiliger, als zu große Strenge. Daß damit nicht gesagt sein soll, als wenn wir von dem Erzieher die Anwendung imponirender Strenge forderten, versteht sich von selbst; denn auch diese würde große Nachtheile herbeiführen, wie wir dieses noch kürzlich zu beweisen suchen wollen.

Strenge erzeugt Furcht; Furcht erzeugt Abneigung, wohl gar Haß. Kinder, die zu streng behandelt werden, fliehen den Menschen und den Ort, von welchem sie eine solche Behandlung fürchten. Bei Handhabung großer Strenge wird der Zweck der Erziehung ebenfalls nicht erreicht. Denn Kinder, welche sich immerwährend in dem peinigenden Zustande der Furcht befinden, hören und sehen oft nicht aus Furcht. Sie sind sich ihres Thuns und Handelns oft gar nicht bewußt; sie unterlassen Vieles, weil sie fürchten, nichts recht zu machen. Auch werden sie verschlossen, sehr einsylbig, was dann der Erzieher oft fälschlich für Trotz zu halten geneigt ist. Sie erlauben sich keine Frage an den Lehrer, bleiben daher oft in Ungewißheit, im Fall der Letztere nicht selbst helfend zur Seite steht. Bei den Unterredungen, welche mit ihnen gehalten werden, müht sich der Lehrer oft vergebens ab, sie an Offenheit zu gewöhnen, sie bleiben verschlossen. Daher kommt er selten zu der Ueberzeugung, ob sie einen Begriff, den er ihnen faßlich genug vortrug, auch wohl verstanden haben. Noch unbeholfener benehmen sich die Kinder eines zu strengen Lehrers gegen den Schulinspector, dem es oft gar nicht gelingen will, ihnen eine Antwort abzulocken, und der dann natürlich auf den Gedanken geräth, als seien die Kinder vernachlässigt worden. Doch nicht allein im Bezug auf ihre Geistesbildung erzeugt zu große Strenge die soeben besprochenen Nachtheile, sondern die Folgen einer zu strengen Erziehung offenbaren sich auch später im Umgange mit andern Menschen. Streng erzogene Kinder behandeln als Erwachsene nicht allein ihre eigenen Kinder in der Regel streng, sondern sie bestehen auch in den Verbindungen mit Andern auf ihr Recht und lassen keine Billigkeit und Schonung gelten. Nicht selten werden sie hartherzig, und taub gegen die Bitten und Klagen ihrer Nebenmenschen, verschließen ihnen ihr Herz, in welchem die Menschenliebe keine Wohnung aufgeschlagen hat.

Es ist nicht leicht, bei der Erziehung immer die

rechte Mitte zu treffen, und darum kommt der Erzieher oft in eine wirklich kritische Lage, wenn er nämlich überall sich bestrebt, die rechte Behandlung zu treffen. Oft wählt er das falsche Mittel. Fälschlich glaubt er nämlich oft, daß er diesen oder jenen Fehler eines Kindes durch Liebe bessern müsse, wo er Strenge hätte sollen eintreten lassen, und so im Gegentheil. Dergleichen Fehlgriffe geschehen wohl in allen Schulen und von den besten Erziehern. Nur eine lange Erfahrung, die ihm zur Seite steht, wird ihn manchen Fehlgriff vermeiden lehren. Die Kinder genau nach ihren sittlichen Anlagen, Neigungen und Temperamenten kennen zu lernen, ist schwer, aber durchaus erforderlich, wenn Fehlgriffe, wie wir sie eben bezeichnet haben, möglichst vermieden werden sollen. Je weniger der Erzieher das Temperament und die Neigung des Kindes kennt, desto mehr ist er einer falschen Behandlung ausgesetzt, die in Bezug auf des Kindes späteres Leben von bleibendem Einfluß werden kann, und es ist demnach oft des Erziehers Schuld, wenn die Neigungen und das Temperament des Kindes eine falsche Richtung nehmen. Denn es giebt Kinder, die von Natur keineswegs eine störrige Characterstimmung merken lassen, sondern erst späterhin nahm ihr Character, wahrscheinlich in Folge der rauhen, strengen Behandlung, diese Richtung. Und scheint der Character eines Kindes diese Richtung nehmen zu wollen, dann kann ja der Erzieher sehr viel durch treffende Behandlung zu einer bessern Richtung beitragen. Hierbei ist freilich durchaus erforderlich, daß der Lehrer und Erzieher die Richtung kenne lerne, welche der Character des Kindes zu nehmen scheint. Denn nur durch diese genaue Kenntniß wird er in den Stand gesetzt werden, die rechten Erziehungsmittel aufzusuchen und anzuwenden. Durch eine falsche Behandlung der Geistesanlagen überhaupt können diese eine Richtung nehmen, die sie bei einer andern Behandlung wohl nicht genommen haben würden, und wodurch die angeborne Eigenthümlichkeit derselben gänzlich verloren ging. Mancher Mensch entfaltete als Kind eine sehr gute Characterstimmung, die aber in spätern Jahren nicht mehr zu erkennen war. Sollte diese Veränderung nicht zum Theil dem Erzieher zur Last fallen? — Wir glauben es; so vielen Antheil auch andere Ursachen daran haben mögen. Es ist nämlich wohl bekannt, daß die alleinige Ursache nicht, wie schon erwähnt, in der zu großen Nachsicht oder despotischen Strenge, also in unzweckmäßiger Behandlung allein, sondern daß sie auch in dem schädlichen Einfluß anderer böser Menschen und der Einwirkung der den Zögling umgebenden ungünstigen Umstände zu suchen sei. Der Lehrer und Erzieher kann aber nur dann als mitwirkende Ursache von allen sich später zeigenden Nachtheilen, welche sich an dem ihm anvertrauten Zöglinge erkennen lassen, freigesprochen werden, wenn er bei der Erziehung die rechte Mitte zwischen Nachsicht und Strenge gehalten hat. Furcht, Verschlossenheit und Menschenhaß werden gewöhnlich durch zu große Strenge, Ueberschätzung, Anmaßung und Ungebundenheit durch zu große Nachsicht erzeugt.

Am Schlusse dieses Aufsatzes können wir nicht umhin, den Lehrer und Erzieher auf einen Aufsatz hinzuweisen, der recht humoristisch geschrieben, einige allgemeine und durch Erfahrung erprobte Gesichtspuncte über die Strenge des Lehrers im Strafen und namentlich über den Gebrauch des Stocks aufstellt. Es ist dieser Aufsatz befindlich in dem Schriftchen des Schuldirectors Tetzner in Langensalza: „Gewöhnliche Wahrheiten in ungewöhnlichem Gewande. Kleine Aufsätze pädag. Inhalts.“ Langensalza bei Th. Tetzner, **1845**. (3 Ngr.) Ihr Inhalt giebt folgende 4 Aufsätze. 1) Der Stock. 2) Lernen und Spielen. 3) Schulprüfungen. 4) Der pädagogische Nachtwächter. **10**.

Sturm (Johannes). Dieser, der berühmteste Schulmann seiner Zeit, ward im Jahre **1507** zu Schleiden in der Eifel geboren. Sein Vater, Wilhelm Sturm, war Rentmeister des Grafen von Manderscheid, mit dessen Söhnen Johannes als Knabe unterrichtet wurde. Seiner Eltern, wie seiner ersten Lehrer, gedachte er noch in späteren Jahren mit dankbarem Herzen; die Mutter nennt er eine ausgezeichnete Frau; er hatte **13** Geschwister.

Später kam er nach Lüttich in die Schule der Hieronymianer.*) Er erzählt, wie er hier **3** Jahre vor dem Bauernkriege (also **1521**) in seinem **14**. Jahre den Geta im Phormio des Terenz gespielt. Auch seinen dortigen Lehrer liebte er herzlich.

Von Lüttich ging er nach Löwen, wo er die drei ersten Jahre um zu lernen, die zwei folgenden aber als Lehrer zubrachte. Mit ihm studirte dort sein Landsmann, der Historiker Sleidanus. Mit Rudger Rescius, Prof. des Griechischen, richtete er eine Druckerei ein, aus welcher Homer und andere griechische Classiker hervorgingen. Im J. **1529** brachte er diese gedruckten Werke nach Paris, studirte dort Medicin, las unter großem Beifall über Logik, wie über lateinische und griechische Classiker, verheirathete sich und hatte viel Pensionärs: Deutsche, Engländer, Italiener und Franzosen. Sein Ruf wuchs; mit Erasmus, Melanchthon, Bucer stand er im Briefwechsel.

Von Paris kam er **1537** nach Straßburg. Hier trug man ihm auf, das dasige Gymnasium zu organisiren. Im Jahre **1538** ward dasselbe feierlich eröffnet. Im Organisationsplane deutete Sturm schon auf die Errichtung einer Academie hin; seine Absicht erreichte er aber erst im J. **1567**, da Kaiser Maximilian II. der Straßburger Lehranstalt die Privilegien einer Academie verlieh, zu deren **Doctor perpetuus** Sturm ernannt wurde. — Die Rectoratsstelle beim Gymnasium bekleidete er **45** Jahre lang, von **1538**—**1583**. Im letztern Jahre ward der **76**jährige Mann, in Folge theologischer Streitigkeiten, seiner Aemter enthoben. Das Nähere darüber berichtet v. Raumer am angef. Orte S. **235**. — Joh. St. war schon früh in Paris mit den dortigen Reformirten bekannt geworden; er zeigte auch offen seine Vorliebe für Calvin und

*) Hieronymianer, Hieronymiten, Einsiedler des heil. Hieronymus, heißt ein 1373 gestifteter Orden regulirter Chorherren oder Kleriker der weiße Kleidung mit schwarzem Scapulier trägt. In den Niederlanden, wo aus diesem Orden mehre Brüderschaften zu milden Zwecken, bes. die 1376 zu Dewenter von Gerhard Groote gegründete Gesellschaft der Kleriker und Brüder des gemeinschaftlichen Lebens hervorging, welche das erste Beispiel einer zweckm. Erziehung der Jugend zur Erkenntniß der Wissenschaften (bes. der class. Philologie) und zur Arbeitsamkeit gab, ward er überaus zahlreich und mächtig. S. K. von Raumer Gesch. der Pädagogik u. s. w. 1. Bd. S. 64 ff. „Die Hieronymianer.“

seine Lehre; mit ihm ward er 1540, nebst Bucer und Capito, zu dem vergeblichen Religionsgespräche nach Worms gesandt. In Deutschland steigerte sich der Widerwille zwischen Lutheranern und Reformirten.

St. überlebte diese Kämpfe nur wenige Jahre. Zuletzt erblindete er. Von Lebensmühe und Arbeit erschöpft und altersschwach, starb er am 3. März 1589 bei vollem Bewußtsein, fast ohne Todeskampf, sanft und selig; seine Seele in die Hände seines Heilandes Jesu Christi empfehlend. 82 Jahre ward er alt, auf dem Kirchhofe des h. Gallus in Straßburg liegt er begraben. Er war dreimal verheirathet, von den zwei ersten Frauen hatte er 4 Kinder, keines ward über 1 Jahr alt.

Er war kräftig gebaut, von mittlerer Größe, frischer, dunkler Gesichtsfarbe, festen Zügen, langem Bart, klarer gleichmäßiger Stimme, ehrenfestem Gesicht, etwas langsamem Gange, liebenswürdig und ehrwürdig, im Gespräch ernst und freundlich, im Handeln entschlossen und rasch, thätig im Amte, wie im Privatleben. Er stand bei 3 Kaisern — Carl V., Ferdinand I. und Maximilian II. — in Ansehen, auch bei Elisabeth von England. Bis Ungarn, Siebenbürgen und Polen war sein Ruf erschollen.

Was Sturm's pädagogische Wirksamkeit und Methode betrifft, so ging er mit festem Schritte auf Verwirklichung eines bestimmten Ideals aus, eines Ideals, das überdies den meisten seiner Zeitgenossen, mehr oder minder klar, als Bildungsideal vorschwebte; daher genoß er in weiten Kreisen ein unbegränztes Vertrauen. — „Man müsse, sagt er, als Aufgabe der Schulbildung dreierlei im Auge haben: Frömmigkeit, Kenntnisse und Kunst der Rede." Wie St. diese Aufgabe bei dem Gymnasium, dem er vorstand, löst'e, das hat von Raumer recht anschaulich nachgewiesen in den biographischen Notizen, die er von ihm mit vieler Vorliebe mittheilt (1. Bd. S. 230 ff.). So klar St. wußte, was er wollte, so klar erkannte er die Mittel, welche zur Erreichung dessen, was er wollte, dienten, und eben so entschlossen, umsichtig und bewunderungswürdig ausdauernd arbeitete er auf seinen Zweck hin. Doch, nachdem v. Raumer mit voller Anerkennung St. preiswürdiges Wesen und Thun geschildert hat, beleuchtet er auch die Kehr- und Schattenseite seiner pädagogischen Wirksamkeit und fragt unter Anderm: „Soll ich Sturm's Ziel unbedingt loben? Unmöglich kann ich das bei näherer Betrachtung. Nur das christliche Element seiner Pädagogik verdient unbedingte Anerkennung. Die beiden andern Elemente derselben: Kenntnisse und Redekunst, oder vielmehr Sturm's Begriffe der auf Schulen zu erzielenden Kenntnisse und Redekunst ist, nicht nur mit dem Maße unserer gegenwärtigen Pädagogik gemessen, sondern an sich und für alle Zeiten, in vieler Hinsicht zu tadeln." Hierauf zeigt er in Thatsachen, wie, einzig um römische Eloquenz im Sprechen und Schreiben zu erstreben, die Muttersprache nicht nur vernachlässigt, ja unterdrückt wurde, wie man, um römische Sprachfertigkeit zu erlangen, die unzüchtigsten terenzianischen Dramen von den Schülern aufführen ließ; wie man ferner, da die zur Eloquenz nöthigen Vorübungen alle Kräfte und alle Zeit der Jugend in Anspruch nahmen, zu keinem gründlichen mathematischen Unterrichte Muße behielt, wie Geographie, Geschichte, Hebräisch, neuere Sprachen gar nicht gelernt wurden, der Naturkunde und des Zeichnens in seiner Zeit kaum zu erwähnen; wie eben das unglückliche Haschen nach römischer Eloquenz dem rechten Eindringen in die Classiker und dem tieferen Verständniß derselben entschieden in den Weg trat.

Daß St. dessenungeachtet nicht ganz verrömert und entdeutscht war, giebt unter Anderm seine Aeußerung über Luther's deutsche Bibel zu erkennen. Er fragt: „Ist Luther nicht als Meister unserer Sprache aufgestanden, mag man auf Reinheit oder auf Reichthum sehen? Räthe der Fürsten, Magistrate, Gesandte und deutsche Rechtsgelehrte geben ihm, dem Theologen, dies Lob. Luther hat freilich eine gerechte Sache vertheidigt, welche durch sich selbst den Sieg verdiente, aber gewiß schleuderte er mit Sehnen eines Redners die Geschosse seiner Polemik. Gäbe es auch keine Reformation, wären keine Predigten von Luther vorhanden, hätte er nichts geschrieben, als seine Bibelübersetzung, so würde er allein um dieser willen unsterblich sein. Denn werden mit dieser deutschen Uebersetzung die der Griechen, Lateiner und Anderer verglichen, so müssen sie ihr hinsichtlich der Klarheit, Reinheit, Trefflichkeit und Aehnlichkeit mit dem hebräischen Original nachstehen. Ich glaube, so wie kein Maler den Apelles übertroffen haben soll, so kann auch Niemand Luther's Uebersetzung übertreffen." — Johannes von Müller und Goethe haben sich kaum rühmender über Luther's deutsche Bibelübersetzung ausgesprochen.

S. auch Schwarz Darstellungen aus dem Gebiete der Pädagogik. Lpz. 1833, eine Schulrede vom Rector Vömel: „Johannes Sturm." S. 99 f.

Stylllehre — Stylistik — Stylübungen. Das Wort Styl (στυλος) bedeutet in der griechischen Sprache, aus welcher es entlehnt ist, eigentlich den Griffel, dessen man sich zum Schreiben bediente; dann trug man diesen Ausdruck auf die Art und Weise der Gedankendarstellung über. Am öftersten gebraucht man dies Wort im engern Sinne von der Art, seine Gedanken schriftlich auszudrücken, so daß es dem deutschen Worte „Schreibart" vollkommen entspricht.

Es ist bestritten worden, daß in der Volksschule eigentliche Stylübungen statt finden können. Versteht man unter Stylübungen nur die Bildung des Gedankenausdrucks nach einem bestimmten Vorbilde, nach einem einzelnen Muster, so liegen diese Uebungen allerdings der Volksschule fern. Unterscheidet man aber zwischen subjectivem und objectivem Style, und versteht man unter jenem die irgend einem Schriftsteller eigenthümliche Art des Gedankenausdrucks, unter diesem aber die zweckmäßigste Art der Gedankendarstellung im Allgemeinen, so muß Letztere auch in der Volksschule geübt werden. Stylllehre (Stylistik) ist in diesem Sinne: Unterricht über die zweckmäßigste Art, seine Gedanken (sowohl mündlich als schriftlich) auszudrücken.

Da die Schule für das Leben erziehen soll, so muß sie ihre Schüler auch in Stand setzen, sich über alle in ihrem Lebenskreis liegende Gegenstände deutlich, bestimmt und vollständig auszudrücken, gleichviel ob die Rede oder die Schrift als Mittel der Mittheilung benutzt werde. Diese mündliche und schriftliche Gedankendarstellung ist der letzte Zweck alles Sprachunterrichts der Volksschule, und der Unterricht in der deut-

schen Sprache kann für die Elementarschule auch nur in so fern Werth haben, als dadurch das Kind zur richtigen Darstellung seiner Gedanken befähigt wird. Sehr viel ist in unsrer Zeit für den deutschen Sprachunterricht auch in der Volksschule geschehen, aber nicht alle Lehrer haben dabei den letzten, eben angedeuteten Zweck immer im Auge: sie überschütten die Kinder mit Sprachregeln und Sprachübungen, mit Dictiren und Satzbildung, und bringen dieselben gleichwohl oft kaum bis zur Verfertigung eines leidlichen Briefs; sie machen also das Mittel zum Zwecke. Die Volksschule hat ohnehin die Sprachübungen zu beschränken, da die Unterrichtszeit so karg zugemessen ist. Sollen die Schüler dessenungeachtet zur freien Gedankendarstellung geführt werden, so ist gleich von vorn herein dazu der Grund zu legen, und bei allen Sprachübungen das letzte Ziel derselben im Auge zu behalten. Weniger streng grammatische Lehrstunden und dagegen mehr Uebungen im mündlichen und schriftlichen Gedankenausdrucke würde allen unseren Volksschulen ersprießlicher sein. Freilich ist Letzteres für den Lehrer mühsamer und fordert die sorgfältigste Correctur der schriftlichen Aufsätze. Außerdem ist ein methodisch geordneter Lehrgang auch hier unerläßlich.

Schon in den untern Classen der Volksschule müssen die Sprech- und Sprachübungen so eingerichtet sein, daß der Schüler allmählig daran gewöhnt wird, seine Gedanken sowohl mündlich als schriftlich auszudrücken. Man halte vom Anfange an darauf, daß jedes Kind auf jede Frage auch eine vollständige Antwort gebe. Man dulde also z. B. nicht, daß ein Schüler auf die Frage: „Wer hat die Welt geschaffen?" bloß antworte: „Gott" — vielmehr muß die Antwort lauten: „Gott hat die Welt erschaffen." Eben so zweckmäßig ist das Auswendiglernen kleiner prosaischer Erzählungen*), welche man von den Kindern alsdann aus dem Gedächtnisse auf die Tafel niederschreiben läßt. Das Auswendiglernen der Sprüche ist für diesen Zweck weniger fördernd, weil der Ausdruck derselben meistens der Sprechweise des gewöhnlichen Lebens und unsrer Zeit fern liegt. Lehrer, welche die auswendiggelernten Sprüche in der Regel auch niederschreiben lassen, werden die Erfahrung machen, daß die Kinder bei der späterhin vorkommenden freien Gedankendarstellung sehr oft die veralteten Wortformen und Wendungen der Lutherischen Sprache anwenden. — Das Auswendiglernen der Lieder fördert zwar den Sprachreichthum, wird aber für schriftliche Gedankendarstellung nur dann von Nutzen sein, wenn der Lehrer jene Lieder mit den Kindern sorgfältig durchspricht, ihnen den Sinn jeder Strophe recht klar macht, und das Poetische in einfache Prosa übertragen läßt. Ueberhaupt ist es sehr wichtig, von den Kindern zu verlangen, daß sie einen und denselben Gedanken auf verschiedene Weise ausdrücken. Einige pedantische Lehrer dringen darauf, daß die Kinder die gegebenen Erklärungen, Begriffsbestimmungen u. s. w. genau mit denselben Worten wiedergeben, die sie von den Lesern gehört haben. Dadurch wird gedankenloses Nachplappern begünstiget.

Auch das bloße Abschreiben aus dem Lesebuche hat man den Aufsatzübungen förderlich erachtet; doch dient dasselbe weit mehr der Rechtschreibung, als der freien Gedankendarstellung. Für jene ist zeitig begonnenes und fleißig fortgesetztes Abschreiben ein unerläßliches Hilfsmittel.

„Andeutungen zu einem methodischen Verfahren bei den Anfängen zu Aufschreibe- und Aufsatzübungen von dem Verfasser des kleinen und großen Dorfschreibers" (C. Hiersche) giebt die allg. Schulzeitung **1840**. Nr. **30** f. Doch ist der Gegenstand dieser Andeutungen durchaus nur grammatische Fertigkeit; erst gegen das Ende hin ist von kleinen Erzählungen die Rede, die zum schriftlichen Nacherzählen gegeben werden sollen.

An jene Stufe der Vorbereitung schließt sich die Stufe der Nachbildung an, auf welche dann die Stufe der freien Darstellung zu bauen ist. Diese **3** Hauptstufen des stylistischen Unterrichts sind auch von Eisenlohr („über eine methodische Behandlung der Stylübungen in unsrer Volksschule." — Blätter aus Süddeutschland f. d. Volks-Erziehungs- und Volks-Unterrichtswesen, **1839**. S. **127—150**.) angenommen worden. Jede der beiden höhern Stufen muß wieder einen Uebergang vom Leichtern zum Schwerern möglich machen. Eisenlohr setzt für die zweite Stufe mündliche Andeutungen in zusammenhängenden Sätzen, die dann schriftlich dargestellt werden, fortschreitend von Erzählungen zu Beschreibungen und von da zu Abhandlungen. Den Lehrgang der dritten Stufe ordnet er so: a) Gedankenstoff und Ordnung wird gegeben; b) die Ordnung wird dem Schüler überlassen; c) die Erfindung des Stoffes ist Sache des Schülers.

Für die Stufe der Nachbildung ist die Wahl und Behandlung der dem Schüler vorzulegenden Musterstücke von großer Wichtigkeit. L. Kellner (in seinem practischen Lehrgange für den gesammten deutschen Sprachunterricht. **4** Thle. **2**. Aufl. Erfurt **1842**) hat die Behandlung der Musterstücke mit lobenswerther Ausführlichkeit besprochen. An den Musterstücken werden folgende Uebungen vorgenommen:

1. Genaues, in's Einzelne gehendes Abfragen des Musterstückes; der Schüler muß mit den Worten des Musterstückes antworten.

2. Abfragen des Musterstückes, aber mit schwerern, zusammenhängende und längere Antworten heischenden Fragen. Der Schüler antwortet mit selbstgefundenen Worten,

3. Einfache Fragen nach Grund, Zweck, Mittel, einzelnen Lehren u. s. w.

4. Erklärung der im Musterstücke vorkommenden bildlichen Redensarten und Gleichnisse.

5. Begriffserklärungen.

6. Schilderung der im Musterstücke vorkommenden einzelnen Personen.

7. Vergleichnng der im Musterstücke vorkommenden Personen mit andern.

8. Freie Handhabung des im Musterstücke befindlichen Factums. a) Kürzerer Ausdruck desselben. b) Ausdruck in Briefform.

*) Brauchbaren Lehrstoff an solchen für das kindliche Alter passenden Erzählungen findet der Lehrer theils in den sogenannten Kinder- und Volksschulfreunden, theils in folgenden Schriften: Krummacher's Parabeln. Schlez Parabeln und Gleichnisse. Beispiele des Guten. (3 Thle. Stuttgart 1831.) Wagnitz Moral in Beispielen.

9. Veränderung der Form des Musterstücks.

10. Parodie des Musterstücks. (Uebertragung der gegebenen Form auf einen andern Inhalt.)

11. (Für fähigere Schüler:) Darstellung des Stoffes in dialogischer Form.

Es liegt auf der Hand, daß nicht alle diese Uebungen auf jedes Musterstück angewandt werden können, und daß namentlich die Uebungen 8—11 erst später, bei fertigeren Schülern hinzutreten dürfen.

Kellner unterscheidet überdies bei der zweiten Stufe 1) die Nachahmung in Stoff und Form von 2) der Nachahmung im Stoffe. Die erstere hat es besonders mit Beschreibungen, Erzählungen und Geschichtsaufsätzen (vorzüglich Briefen) zu thun; bei der letztern ist die Form dem Schüler freigegeben; den vorigen Aufsätzen treten noch Abhandlungen a) über einfache Themata und b) über Sprichwörter hinzu. Man sieht leicht, daß die letztern Uebungen von Eisenlohr schon zur dritten Stufe gerechnet werden. (Kellner nennt die höchste Stufe „die der strengen Selbstthätigkeit oder der Erfindung." Hier giebt der Lehrer blos das Thema.)

Schon aus dem bisher Gesagten geht hervor, daß auch in der Wahl des Uebungsstoffes eine sorgfältig abgemessene Steigerung stattfinden müsse. Den leichtesten Stoff bieten Beschreibungen und Erzählungen. Auf der ersten Lehrstufe fordert man vom Kinde nur Nacherzählung leichter Geschichten in einfachen Sätzen und Beschreibung solcher Gegenstände, welche dem Kinde genau bekannt sind, und zwar zuerst solcher, die es eben vor Augen hat, dann abwesender Dinge, die sich das Kind mit Hilfe der Einbildungskraft vergegenwärtigen muß. Man verlangt z. B., daß das Kind den Ofen der Schulstube in lauter einzelnen Sätzen beschreiben soll. (Der Ofen ist viereckig. Der Ofen ist hoch. Er ist schwarz angestrichen. Er hat einen eisernen Kasten. Er steht in einer Ecke der Stube. Er wird im Winter geheizt. Er erwärmt die Stube u. s. w.) Alles muß zuvor mündlich durchgesprochen,*) anfangs auch jeder einzelne Satz unter unmittelbarer Leitung des Lehrers niedergeschrieben werden. Auf der zweiten Stufe wird das Niederschreiben kleiner Erzählungen und der leichtesten biblischen Geschichten gefordert. — Später werden poetische Erzählungen und Fabeln in Prosa wieder gegeben — eine Uebung, bei welcher man Gelegenheit hat, die bildlichen Ausdrücke zu besprechen.

Da für die Volksschule die dritte Lehrstufe nicht zu weit ausgedehnt werden darf, so wird der zweiten ein desto größerer Raum gestattet werden müssen. Sie umfaßt mindestens 4 Lehrjahre, von welchen 2 der Mittelclasse und 2 der Oberclasse zufallen. Mit jedem Lehrjahre kehrt derselbe Uebungsstoff wieder, doch immer unter gesteigerten Forderungen.

Während die Mittelclassenschüler z. B. Gegenstände beschreiben, welche in den Lehrstunden der gemeinnützigen Kentnisse besprochen worden sind, wie die Zubereitung des Flachses, die Lebensweise irgend eines Thieres, die Bereitung des Brotes u. s. w.; haben die Schüler der Oberclasse Ereignisse aus der Natur nach ihren Ursachen und Wirkungen (wie Sturm, Erdbeben, Vulkane u. s. w.) darzustellen. Die dritte Lehrstufe läßt der Einbildungskraft mehr Spielraum und bietet Aufgaben wie: Beschreibung eines schönen Herbstmorgens, eines Winterabends, der Feier eines Festes u. dgl.

Auf ähnliche Weise werden die Forderungen rücksichtlich des Uebertragens in Prosa gesteigert: die Mittelclasse hat es mit einfachen Erzählungen zu thun, die Oberclasse dagegen mit Darlegung des Gedankenganges einiger Gesangbuchslieder und dann etlicher Gedichte im höhern Schwunge.

Die obern Schüler der Mittelclasse müssen auch schon einen Anfang in Briefschreiben machen, doch nur mit Billets, bei welchen die den Briefen eigenthümliche Form noch nicht streng hervortritt, z. B. Bitte an eine Freundin, das Ausbleiben der Andern in der Schule zu entschuldigen. Bei den Schülern der Oberclasse wird die vollständige Briefform, zuerst auch nur in vertraulichen Briefen, geübt, zunächst nach Musterbriefen.

Neben diesen Uebungen werden bisweilen Erklärung bildlicher Ausdrücke und leichter Sprichwörter, auch Vergleichungen bekannter Gegenstände aufgegeben. Diese Aufgaben werden später dadurch gesteigert, daß Begriffserklärungen und Unterscheidung sinnverwandter Wörter niedergeschrieben werden. Das ist eine zweckmäßige Vorbereitung für die erst auf der dritten Lehrstufe vorkommenden Abhandlungen.

Auf der dritten Lehrstufe werden in der Volksschule besonders Briefe vorherrschend sein. Da dieselbe 2 Lehrjahre umfaßt, so werden im ersten Jahre Briefe nach einem genau vorgezeichneten Plane, im zweiten Jahre aber nach einem bloßen Thema geschrieben. Mit Rücksicht auf ihren Inhalt können die Uebungen im Briefschreiben in folgender Weise geordnet werden:

a) Kurze Briefe mit Anzeigen und Benachrichtigungen.
b) Bitten, Anfragen, Aufträge, Einladungen.
c) Dankbriefe.
d) Antworten auf vorgelesene Briefe.
e) Belehrende Briefe.
f) Glückwünschungs- und Trostschreiben.

Alle Briefe sind zuerst nur an Freunde, Bekannte und Verwandte zu richten; später wird das Kind auch mit den Formen vertraut gemacht, welche in Briefen an fremde und höherstehende Personen zu beobachten sind. Doch darf der Lehrer darin nicht zu weit gehen: er muß immer die Verhältnisse berücksichtigen, in welche das Kind einst eintritt. Briefe an fürstliche Personen z. B. dürfen von einem Landkinde nicht gefordert werden. Auch der Inhalt der Briefe muß innerhalb des kindlichen Erfahrungskreises liegen. Man muß dem Kinde nie zumuthen, Empfindungen zu erheucheln, welche es nicht hat; man muß also von keinem Kinde Gratulationsbriefe oder Condolenzschreiben fordern, wenn ihm die darin auszusprechenden Gefühle gerade jetzt fern liegen. Ein Glückwünschungsbrief an Vater oder Mutter zum Geburtstage und zum Neujahre ist naturgemäß; aber eine Beileidsversicherung in einem nur fingirten Falle ist gegen die Natur des Kindes und gewöhnt dasselbe zur Lüge der Empfindung. — Auch belehrende Briefe sind selten aufzugeben, ja sie sind in

*) Daß man die Uebung in der mündlichen Ausdrucksweise der in der schriftlichen viel zu sehr nachsetzt, tadelt auch W. A. Jäger. Vgl. A. S.-Z. 1837. Nr. 92. f. „Ueber den Gang, der bei dem Unterrichte in der Muttersprache zu nehmen sein möchte." Hier ist ein Lehrgang für Uebung im mündlichen Vortrage mitgetheilt. Vgl. auch A. S.-Z. 1844. Nr. 168 ff. „Ueber die Nothwendigkeit, der oratorischen Ausbildung und besonders der des äußern Vortrags eine erhöhete Fürsorge im Unterrichtswesen zu widmen" — v. Dr. Knispel.

der Volksschule fast entbehrlich, da sie ohnehin so auszufallen pflegen, daß nach Wegschneidung des Anfanges und Schlusses nichts übrig bleibt, was die Briefform ahnen ließe.

Eben so sind Abhandlungen über allgemeine Wahrheiten für die Volksschule ungemein schwierig, und nicht von so großem Nutzen, als manche Styllehrer behaupten. Dergleichen Abhandlungen haben künftig wohl die wenigsten Kinder unserer Volksschulen zu liefern, und für diejenigen, die in diesen Fall kommen könnten, wird ohnedies noch eine höhere Ausbildung erforderlich sein.

Desto nothwendiger ist's, die Kinder mit dem sogenannten Geschäftsstyle bekannt zu machen. In so fern hierbei nach feststehenden Formularen gearbeitet werden kann, werden schon die kalligraphischen Vorlegeblätter sichere Anhaltspuncte geben müssen: denn die Vorschriften für Oberclassen sollten freilich auch Zeugnisse, Rechnungen, Quittungen u. dgl. enthalten.

Bei den Aufsatzübungen wird öfter der Fall eintreten, daß den Knaben ein anderer Gegenstand zur Bearbeitung aufgegeben wird, als den Mädchen. Wenigstens wird die Aufgabe immer nach den eigenthümlichen Verhältnissen beider Geschlechter zu modifiziren sein. Wir hospitirten einmal in einer Dorfschule, wo die Kinder eben die „Anzeige eines Dorfrichters an das Amt über einen stattgehabten nächtlichen Einbruch" ausarbeiten mußten. Für die Mädchen war diese Aufgabe gewiß eben so unpassend, wie wenn man die Knaben eine „Rechnung über gelieferte Putzmacherarbeiten" ausfertigen lassen wollte. — Für Knaben können bisweilen auch kleine Reden als Ausarbeitungen aufgegeben werden, etwa in der Weise, wie Dr. J. F. H. Schwabe's Lehr- und Lesebuch f. d. Bedarf d. Volksschulen (S. 196 ff.) dieselben enthält. (Rede eines Richters an seine Gemeinde, eine Bitte für eine feuerbeschädigte Nachbargemeinde enthaltend. Rede eines Schulvorstehers um Unterstützung für die Ortsschule u. dgl.) Besondere mündliche Redeübungen zu veranstalten halten wir in der Volksschule für eben so unzweckmäßig, als Declamirübungen, welche von manchen Lehrern constitutioneller Staaten in der Hoffnung eingeführt worden sind, daß ihre Bauerjungen einmal Landtagsdeputirte werden könnten. Etwas anders sind die Uebungen im mündlichen Erzählen einer Geschichte oder eines Ereignisses, welche den schriftlichen Uebungen voraus gehen müssen. (Der wackre Pädagog Dr. Lindner in Leipzig pflegte in seinen academischen Vorlesungen über Pädagogik allerdings auch rhetorische Uebungen selbst für Volksschulen zu empfehlen.)

Für Bürger- und Realschulen ist der eben angegebene Lehrgang ganz beizubehalten. Auch der Uebungsstoff bleibt derselbe, nur daß die Forderungen an den Schüler gesteigert und auf seine künftige Stellung im Leben angewandt werden. Besonders wichtig für diese Schulen ist die Lectüre deutscher Classiker, die sowohl wegen der Form als wegen des Inhaltes gelesen werden müssen und bei den Stylübungen als Unterlagen zu benutzen sind.

In solchen Schulen ist auch die Theorie (Regellehre) des Styls ausführlicher zu behandeln und auf die Erfordernisse eines guten Styls hinzuweisen. Für die gewöhnliche Volksschule ist blos auf Deutlichkeit und Richtigkeit (Correctheit des Styls) zu dringen; in höhern Schulanstalten müssen die Forderungen der Schönheit (Eleganz des Styls) hinzutreten. Nur in sofern die letztern Forderungen den äußern Sinn berühren, wird der Lehrer der Volksschule vorkommenden Falles Gelegenheit nehmen, die Kinder darauf hinzuweisen, wie dies und jenes für das Ohr gefälliger ausgedrückt werden könne. (Wohlklang des Styls.)

Die beiden Hauptarten der stylistischen Darstellung, Sprache der Prosa und Sprache der Poesie, können auch in der Volksschule nicht übergangen werden. Der Unterschied zwischen beiden ist an Musterstücken zu zeigen. Die schon oben vorgeschlagene Umsetzung poetischer Stücke in die Sprache der Prosa wird jenen Unterschied noch mehr zum Bewußtsein bringen. Doch möchten wir den Lehrern hier recht dringend jene Vorsicht empfehlen, welche auch bei Uebertragung in Prosa, die dem Gedichte zum Grunde liegende poetische Anschauung nicht verwischt. Von weniger Bedeutung für die Volksschule ist die Unterscheidung zwischen niederer, mittler und höherer Schreibart. Sind doch selbst Styllehrer nicht immer unter einander einig, ob sie irgend ein Musterstück der einen oder der andern Schreibart beizählen sollen! Ein Beweis, wie schwer hier die Grenzen zu ziehen sind.

Die Eintheilung der prosaischen Darstellung in mehre Stylgattungen ergiebt sich aus dem oben dargelegten Lehrgange von selbst: denn er bietet Gelegenheit in höhern Classen auf den Unterschied des erzählenden (historischen) Styls, des Briefstyls, des Geschäftsstyls und des belehrenden (didactischen) Styls aufmerksam zu machen.

Literatur.

1) Theorie des Styls überhaupt.

Adelung über den deutschen Styl. 2 Thle. 1785. — K. H. L. Pölitz Theorie des deutschen Styls. 2 Thle. Lpz. 1801. — Moritz Vorlesungen über den Styl, fortgesetzt von Jenisch 1808. — E. L. Ritsert die Lehre vom deutschen Styl. Darmstadt 1830. — Th. Mundt die Kunst der deutschen Prosa. 2. Aufl. Berlin 1843. 1⅔ Thlr.

2) Methodische und practische Anweisungen zu Stylübungen für Volks- und andere Schulen.

F. P. Wilmsen Anleitung zur zweckmäßigen Abfassung aller schriftlichen Aufsätze, welche im bürgerlichen Leben vorkommen u. s. w. Berlin 1811. 10 Ngr. — Dessen Lehrstoff und Lehrgang des deutschen Sprachunterrichts in Mädchenschulen. Berlin 1824. — J. C. Dolz pract. Anweisung zu schriftlichen Aufsätzen über Gegenstände des gemeinen Lebens, bes. für Bürgerschulen. 5. Aufl. Leipz. 1812. — Ch. F. Falkmann Methodik der Stylübungen für höhere Schulanstalten und Privatübungen. 1818. 1 Thlr. — Dessen stylistisches Elementarbuch. 5. Aufl. 1838. — J. C. F. Baumgarten Vorübungen zu schriftlichen Aufsätzen und Aufgaben zu Stylübungen. 4. Aufl. Leipzig 1823. 1 Thlr. 5 Ngr. — Dessen Anleitung zur Anfertigung schriftlicher Aufsätze in geordneter Stufenfolge. Lpz. 1830. 22½ Ngr. — Dessen leichte Aufgaben für Kinder nebst einem Handbuche für Lehrer. Quedlinburg und Leipzig 1830. — Dessen Entwürfe und Materialien zu schriftlichen Aufsätzen u. s. w. in 3 Abtheilungen auf Vorlegeblättern. Magdeburg 1821. 1 Thlr. (A. S. Z. 1837. Nr. 64, 92 f. 87). — Faßliche Anweisung alle nur mögliche Arten schriftliche Aufsätze, die im bürgerlichen Leben vorkommen, auszuarbeiten. Helmstädt 1820. — B. Bacher Anleitung zu schriftlichen Aufsätzen für Schulen, Landshut 1813. 5 Ngr. — E. Giftschütz

Anleitung junge Leute zur Fertigkeit in schriftlichen Aufsätzen zu bringen. Wien 1803. 10 Ngr. — J. H. Pfannenberg Magazin von Aufgaben mit zu verarbeitendem Stoffe zu schriftlichen Aufsätzen u. s. w. Leipzig 1823. 25 Ngr. (3. Ausg. v. Baumgarten besorgt 1840) — P. Villaume Methode, junge Leute zum schriftl. Ausdrucke ihrer Gedanken zu bilden. Jena 1816. 11¾ Ngr. — Geppert, Gutsche, Stütze methodisch-geordnetes Aufgabenbuch zum Unterricht im deutschen Styl. Für Volksschulen und die Elementarclassen der Gymnasien und Realschulen. Breslau 1841. — K. F. W. Wander vollständiger Aufgabenschatz für Sprachlehrer in Volksschulen. 6 Hfte. Berlin 1841 ff. 1 Thlr. 5 Ngr. (Aufgaben aus der Stylleh re sind im 5. und 6. Hft. enthalten.) — C. G. Ehrlich methodischer Leitfaden zu Uebungen im schriftlichen Ausdrucke in der Elementarschule. Mit 2 Heften Vorlegeblätter. Soest 1839. 1 Thlr. 6 Ngr. — W. Ad. Müller 110 Aufgaben zu schriftlichen Arbeiten f. d. Unterricht in d. Muttersprache. 1. Curs. — 200 Aufgaben u. s. w. 2. Curs. Meißen 1843. 7½ Ngr. — C. Hiersche Ideen zu Stylübungen mit Andeutungen zum Gebrauche derselben bei dem Unterrichte in oberu Mädchenclassen nebst Stylproben. 2 Sammlungen. Lpz. 1827 und 1835. — Chr. Gottl. Scholz die Stylschule oder Stoff u. Aufgaben zu mündlichen und schriftlichen Gedankendarstellungen. Ein Leitfaden zur methodischen Behandlung der Denklehre in Schullehrerseminarien und niedern Volksschulen. Halle 1835 (2. Aufl. 1839.) — Dessen Wort- und Gedankenstyl. Halle 1829. — Dr. S. G. A. Herling theoretisch practisches Lehrbuch der Stylistik f. obere Classen höherer Schulanstalten. (Wissenschaftliches Werk) — J. A. Steeger pract. Anweisung für den Unterricht in der Anfertigung von Aufsätzen, mit vielen Aufgaben, Dispositionen und Ausarbeitungen. 2. Aufl. Königsberg 1843. 15 Ngr. — W. Nehm methodisches Handbuch für den Unterricht in den deutschen Stylübungen. Ein Leitfaden für Lehrer an Elementar- und Bürgerschulen. 2. Aufl., durch H. A. Reinbott. Essen 1844. 1 Thlr. 7½ Ngr. — Dessen Lehrgang für die deutschen Stylübungen in Volksschulen. S. Diesterwegs rheinische Blätter. XV. 3. S. 284 ff. — C. F. Lauckhard Stylbüchlein. Handbuch für Lehrer beim Unterricht im deutschen Styl in Volksschulen. Darmstadt 1843. 15 Ngr. (Vgl. A. S.-Z. 1844. Nr. 66, 75, 82, 83. Schulblätt. f. die Prov. Brandenburg 1844. S. 223.) — M. Junker und Chr. Keymer Sprach- u. Stylübungsb. für höhere Elementarschulen. 2. Aufl. Cöln 7 Ngr. — Aufsatzbuch für die obern Classen in Elementarschulen. Münster 1843. 6½ Ngr. (Bearbeitet von einem Elementarlehrer.) — (A. S.-Z. 1844. S. 197, 236. 265. Pädagog. Literaturztg. 1844. VIII. S. 126, 131, 140.) — Leitfaden für Sprachlehre und Stylübungen u. s. w. bearbeitet von einem Vereine bergischer Lehrer. Meurs 1844. 7½ Sgr. Dazu gehört: Lese- und Sprachbuch für Elementarschulen zur Erzielung der Fertigkeit im mündlichen und schriftlichen Gedankenausdrucke. Meurs 1844. 12½ Sgr. — Dr. H. Kletke Musterbuch deutscher Aufsätze u. s. w. nebst Aufgaben. Ein Handbuch für Lehrer und Lehrerinnen zum Gebrauch in den obern Classen höherer Töchterschulen. Berlin 1844. 1 Thlr. 15 Ngr. — M. Wagner methodisches Handbuch für die schriftlichen Aufsätze in Volksschulen. Essen, Bädeker. 10 Ngr. — Dessen Uebungsbuch für die schriftl. Aufsätze in Volksschulen. Essen 1839. — Dessen wohlfeiles Handbuch für Bürger- und Bauersleute bei Anfertigung jeder Art schriftlicher Aufsätze. 3. Aufl. Essen 1843. — Hauschels Magazin f. Pädagog. und Didakt. IV. 2. S. 98 ff. — Hier werden f. d. deutschen Stylübungen 12 Lehrstufen vorgezeichnet: 1) Beschreibungen: z. B. Hund, Eiche, Stadt ꝛc. 2) Vergleichungen: Schwert u. Pflugschaar, Biene u. Wespe. 3) Umsetzungen von Poesie u. Prosa: Lieder sittl. religiösen Inhalts. 4) Erzählungen aus d. h. Geschichte, aus der Welt- und besonders Vaterlandsgeschichte. 5) Sprichwörter, theils z. erklären, theils mit Beisp. z. belegen. (Zu Sprichwörtern Beispiele erfinden zu lassen, ist erst für eine höhere Lehrstufe möglich, und in Volksschulen kaum rathsam. Eben so wenig können wir es billigen, Kindern einzelne Wörter aufzugeben, und daraus eine Erzählung zusammenzusetzen: es kommt dabei nichts Gescheites heraus.) 6) Charade, theils vorgelegte z. errathen, theils selbst solche z. bilden. (Letzteres gehört auch erst auf eine spätere Lehrstufe.) 7) Parabeln und Fabeln. 8) Betrachtungen: der gestirnte Himmel, die Gefahren des Glücks, der Segen des Herbstes, das schlafende Kind u. s. w. 9) Beurtheilungen: Schaden und Nutzen des Windes; Arbeitsamkeit als Schutzwehr gegen die Laster, die Macht der Gewohnheit u. s. w. 10) Dispositionen, theils nach einem vorgelegten Thema zu entwerfen, theils vorgelegte Dispositionen zu einem Aufsatze auszuarbeiten, theils dergleichen über biblische Abschnitte oder Lieder zu fertigen (Zu schwierig!) 11) Freundschaftliche Briefe. (Nun erst?) 12) Geschäftsaufsätze: Empfangscheine, Reverse, Cessionsscheine, Anweisungen, Wechsel. Frachtbriefe, Attestate, Vollmachten, Testamente u. s. w. (Doch nicht Alles in der Volksschule?)

Blätter aus Süddeutschland, VI. 3. S. 286 ff. (Anzeige einiger Schriften, welche d. schriftlichen Gedankendarstellung betreffen.) — Fr. Weinmann Elementarbuch der Denk-, Sprech-, Sprach-, Schreib- und Stylübungen. Blaubeuren 1840. — R. J. Wurst theoretisch pract. Handbuch zu elementarischen Denk- und Stylübungen u. s. w. Reutlingen 1842. — J. Chr. Seffer drittes Hilfsbuch beim Unterricht in der deutschen Sprache für Kinder in der Elementar-Schule, enth. das Nöthigste über Aufsätze. Hannover 1841. — K. Bormann method. Anweisung zum Unterrichte in den deutschen Stylübungen mit besondrer Rücksicht auf die Fertigkeit im mündlichen Vortrage entworfen u. s. w. Handb. f. Lehrer in Elementar- und Bürgerschulen. 2. Aufl. Berlin 1838. — D. G. Herzog Stoff zu stylistischen Uebungen in d. Muttersprache. Für obere Classen. In ausführlichen Dispositionen u. kürzern Andeutungen. 3. Aufl. Halle 1844. — Chr Fr. Gokel Anleitung zu deutschen Aufsätzen f. Gewerbe-, und Bürgerschulen. Carlsruhe 1837. — C. F. Hartmann Materialien zu Stylübungen f. Töchterseh. 1.—3. Cursus. Leipz. 1836—42. 1 Thlr. 15. Ngr. — Sammlung von Materialien zu schriftl. Aufsätzen f. Schulen. Coesfeld 1840. — J. C. Richter vollständige Anweisung zur gründl. Erlernung d. deutschen Styls f. Schulen u. zum Privatgebrauch. In 3 Lehrgängen. Leipzig 1844. 1 Thlr. —

3) Brief- und Geschäftsstyl betreffende Schriften.

Al. Schreiber von dem Geschäftsstyle. 1824. — Th. Heinsius Lehrbuch d. deutschen Geschäftsstyls, f. angehende Geschäftsleute. Berlin 1806. 1 Thlr. — Fr. Bauel Handb. d. schriftl. Geschäftsführung f. d. bürgerl. Leben. 9. Aufl. Dresden, Walther. 20 Ngr. — J. F. Schlez Briefmuster f. d. gemeine Leben. Heilbronn 1820. 15 Ngr. — F. W. Wetzel pract. Briefsteller f. Landsch. 2. Aufl. Leipz. 1826. 7 Ngr. 5 Pf. — Kleiner Briefst. f. Landsch. Kitzingen 1824. 3 Ngr. 7 Pf. — J. A. Schneider u. J. G. Fischer Briefmuster f. Kinder in Landsch. Darmstadt 1822. (4. Aufl. 1839.) (Vergl. A. S.-Z. 1837 Nr. 51.) — A. Zeisiger Anleitung zum Briefschreiben u. zu Aufsätzen aus d. Geschäftsleben f. Sonntagsschulen u. zum Selbstunterr. Berlin 1843. (Schulbl. f. d. Provinz Brandenburg, 1843 S. 513. — G. Warnke Briefe. Der Jugend gewidmet. Berlin 1843. 15 Ngr. — L. Kellner Unterr. im Briefschreiben f. Volksseh. Weimar 1836. 10 Ngr. — J. C. F. Baumgarten Uebungsaufgaben u. Materialien zu Briefen, auf Vorlegeblättern. Magdeburg 1819. 1 Thlr. — Dessen kleiner Briefst. f. Landsch. Magdeb. 1819. 10 Ngr. — Dess. kleiner Briefst. f. Mädchensch. ib. 1807. 7 Ngr. 5 Pf. — Dess. Anweis. zum Briefschr. f. Bürgersch. ib. 7 Ngr. 5 Pf. — J. B. Beichel Anweis. zum Briefschr. u. andern schriftl. Aufsätzen f. Schulen u. Privatlehrer, auch Handwerks- u. Bauersleute. Wien 1820. 15 Ngr. — K. Binni Bildungsbriefe f. d. Jugend, als Uebung im Styl u. zur angenehmen Unterhaltung. Chemnitz 1817. 22 Ngr. 5 Pf. — Briefe f. Kinder nebst einer kurzen Anweis. zum Briefschr. Passau 1821. 10 Ngr. — Neuer Dresdener Briefst. f. Schulen. Dresden 1815. 15 Ngr. — Berlinischer Briefst. (v. J. H. Bolte). Berlin 1822. 22 Ngr. 5 Pf. — C. G. Claudius Briefsteller. Leipz. 1818. 22 Ngr 5 Pf. — A. Engelbrecht unterhaltender u. angenehmer Briefwechsel zwischen Kindern über mancherlei Gegenstände. Passau 1819. 5 Ngr. — K. A. Engelhardt Briefwechsel d.

Familie des neuen Kinderfreundes. 6 Thle. Leipz. 1799—1803. 3 Thlr. — F. C. Fulda Hallischer Briefsteller zum Schul- u. Privatgebrauche. Halle 1801. 25 Ngr. — W. Hirschberg Samml. unterhaltender Briefe f. Söhne u. Töchter gebildeter Eltern; ein Handb. bei dem ersten Unterrichte im Briefschreiben. Stendal 1810. 15 Ngr. — E. Hold neuer Briefst. f. Kinder, oder pract. Anweis. zur Abfass. u. gehörigen Einricht. d. Briefe ꝛc., neu bearbeitet v. J. C. Kopf. Leipz. 1813. 25 Ngr. — W. Mauerer Briefe f. Kinder. Landshut 1817. 4 Ngr. — A. W. Meiner Briefe f. d. Jugend, zum Vorlesen, Dictiren u. Nachbilden ꝛc. Nürnberg 1821. 15 Ngr. — K. P. Moritz Allgem. deutscher Briefst. ꝛc., durchgesehen u. vermehrt v. Th. Heinsius. Berlin 1814. 7 Ngr. 5 Pf. — A. Moser Brieffamml. f. Kinder gebildeter Eltern. Leipz. 1822. 11 Ngr. 3 Pf. — Musterbriefe u. schriftl. Aufs. verschied. Inhalts f. Landsch. Nürnberg 1820. 6 Ngr. 3 Pf. — J. Pelz Anw. zum Briefschr. u. zu anderweitigen schriftl. Aufs. ꝛc. Brieg 1817. 15 Ngr. — Hannöverischer Briefst. (v. H. A. Raabe). Hannover 1818. 25 Ngr. — Briefe f. Kinder (v. Dems.) Braunschweig 1812. 22½ Ngr. — J. D. F. Rumpf Neuester Berlin. Briefst. ꝛc. Berlin 1821. 1 Thlr. 10 Ngr. — Dess. der deutsche Secretär. Berlin, Hayn. 1 Thlr. 5 Ngr. — J. C. F. Scherber Anfangsgründe zur deutschen Sprache nebst Uebungsbriefen ꝛc. 2. Aufl. 1818. 12 Ngr. 5 Pf. — F. P. Scholz Materialien zum Dictiren oder Uebungen im Briefschreiben. Breslau 1846. 15 Ngr. — B. S. Schuck Musterbriefe moralischen Inhalts f. d. Jugend, zur Erlernung d. Briefstyls. Coburg 1819. 20 Ngr. — C. A. Seidel Bürger- u. Handwerksbriefst, zunächst zum Gebrauch f. Bürgersch. u. s. w. Leipz. 15 Ngr. — J. G. Sommer vollständige u. deutl. Anleit. zur neuesten Briefschreibekunst. Prag 1815. 1 Thlr. — J. Ch. Vollbeding gemeinnütziger Briefst. Berlin 1822. 25 Ngr. — Dess. kurze Anleit. zum Briefschreiben ꝛc. Berlin 1820. 15 Ngr. — Vorlegeblätter zum Briefschr. f. Kinder. Dresden 1822. 7 Ngr. 5 Pf. — F. Ph. Wilmsen Vorübungen zum Briefschr., zum Gebrauch d. mittlern Schulen. Berlin 1813. 25 Ngr. — Amal. v. Seldt Briefst. f. Frauen. Berlin 1825. — Briefst. f. Frauenzimmer. Leipz. 1827. — C. E. Hartmann Briefst. f. Mädchen in u. außer d. Schule. Leipz. 1828. 1 Thlr. 15 Ngr. — W. Lotichius Briefe f. Kinder. Leipz. 1832. — C. F. Meyer Kinder-Briefe. 3te Aufl. Schwäbisch Hall 1840.

Straßer (J. W.) in seiner Schrift: „Der Lehrstoff und Lehrgang der Volksschule" (Winterthur, 1834.) spart die schriftlichen Aufsätze für den letzten Curs und ordnet dieselben, nicht ganz folgerichtig, in dieser Weise: 1) Quittungen; 2) Depositenscheine; 3) Reverse; 4) Cessionsscheine; 5) Schuldscheine; 6) Anweisungsscheine; 7) Empfangscheine; 8) Atteste; 9) Hausrechnungen; 10) Arbeitsrechnungen — [diese beiden Gegenstände können am zweckmäßigsten in den Rechenstunden besprochen werden] —; 11) Vollmachten; 12) Lehrverträge; 13) Pachtcontracte; 14) Letzter Wille; 15) Briefe [so spät?]; 16) Anzeigen. — Das ist doch zu viel für die Volksschule, wir müßten denn unsere Kinder zu sogenannten Baueradvocaten bilden wollen. Die zuletzt genannten Anzeigen aber sind unbedingt nothwendig.

4) Zur Berücksichtigung der deutschen Classiker.

K. Rodnagel in seiner „Diutiska" (1837.) räth die schriftlichen Uebungen in der Muttersprache möglichst mit dem Unterrichte in der Literaturgeschichte zu verbinden.

Dr. O. Lange Göthe's u. Schiller's Sentenzen u. sententiöse Gedichte als Aufgaben f. deutsche Stylübungen, f. Uebung in d. schriftl. Darstell. u. im mündlichen Vortrage. Ein Hilfsbuch f. Lehrer an Gymnasien, Seminarien u. Realsch. Berlin 1842. 15 Ngr. (Lange's Verfahren dabei ist folgendes: er verwendet gewöhnl. eine Stunde auf d. Besprechen einer Sentenz u. entwickelt daraus ein oder zwei bestimmte Themata, zu welchen er die Dispositionen bilden läßt.)

Lehrstoff zu ähnlichen Uebungen bieten:

K. H. L. Pölitz das Gesammtgebiet d. deutschen Sprache nach Prosa, Dichtkunst u. Beredtsamkeit theoretisch u. practisch dargestellt. 4 Bde. Leipzig 1825. — Th. Heinsius Teut. — L. Kellner Ausgewählte Sätze u. Musterstücke, als sprachlehrliches Lesebuch ꝛc. 2. Aufl. Erfurt 1844. 3 Ngr. 7 Pf. — A. v. Aue Deutscher Dichtergarten. Mustersammlung zur Ausbildung d. mündl. Vortrags. Anclam 1844. 1 Thlr. 10 Ngr. — Th. Mundt Lesebuch d. deutschen Prosa. Musterstücke d. prosaischen Literatur d. Deutschen. Berlin 1844. 1 Thlr. 20 Ngr. — Dr. H. Kletke Musterbuch deutscher Aufsätze ꝛc. zum Gebrauch in d. obern Classen höherer Töchtersch. Berlin 1844. 1 Thlr. 15 Ngr. — Dr. F. A. Haupt Deutsche Prosa. Zürich 1841. 1 Thlr. — Dr. F. Orelli Jugendbibliothek deutscher Classiker. 2 Bdchen. Coesfeld 1844. — Dr. Th. Scherr freundl. Wegweiser durch d. deutschen Dichterwald u. s. w. Winterthur 1842. 1 Thlr. 15 Ngr. — Dr. Mager deutsches Elementarwerk. Stuttgart 1842 ff. — F. Otto das Lesebuch als Grundlage eines bildenden aber nicht grammatisirenden Unterr. in d. Muttersprache. Eine Anleitung f. Lehrer in einer Reihe sprachunterrichtl. bearbeiteter Lesestücke. Erfurt 1844. 1 Thlr.

Zur Vergleichung stellen wir noch folgende Lehrgänge neben einander:

A. Bormann's Lehrgang für die Stufe der freien Darstellung:

1) Erzählungen: a) deren Uebertragung in Prosa; b) nach einem Entwurfe; c) nach bloßen Grundgedanken; d) Erfindung und Ausführung frei nach gegebenen Themen.

2) Beschreibungen und Schilderungen: a) nach einem Entwurfe für Behandlung des Stoffes; b) für die blos ein Gegenstand aus dem äußern Anschauungskreise der Schüler gegeben wird; c) über einen Gegenstand, der in der Anschauung nicht unmittelbar vorliegt.

3) Abhandlungen: a) deren Inhalt vollständig besprochen wird; b) deren Ausführung dem Schüler überlassen bleibt.

4) Geschäftsaufsätze.

B. Nehm's Lehrgang:

1) Erzählungen. 2) Fabeln. 3) Beschreibungen. 4) Abhandlungen. 5) Briefe. 6) Geschäftsaufsätze.

C. Wurst's Lehrgang:

Auf der Elementarstufe gehen Denk- und Stylübungen neben den eigentlichen Sprachübungen her. Während etwa in zwei wöchentlichen Stunden die Denk- und Stylübungen Gedankenmaterialien herbeischaffen, und die Kraft der Schüler in dieser Richtung üben, soll der Sprachunterricht in 2 bis 3 wöchentlichen Stunden allmählig in das vollkommene Verständniß der Sprache einführen.

Stufengang: I. Auffinden der Gedanken durch Betrachten und Nachdenken. II. Vergleichen und Unterscheiden. III. Lehre von den Begriffen. IV. Ursache und Wirkung, Zweck und Mittel. V. Kleine Geschäftsaufsätze verschiedener Art. VI. Briefe: 1) Freundschaftliche: a) Glückwunschschreiben; b) Bezeugungen der Theilnahme. c) Nachrichtschreiben. d) Einladungen. e) Entschuldigungen und Ablehnung. f) Mahnungsschreiben. g) Bitten und Gesuche. 2) Geschäftsbriefe: a) Bestellungen. b) Erinnerungs- und Mahnschreiben. c) Entschuldigungs- und Begleitschreiben. d) Anerbieten und Aufträge

e) Fracht-, Ankündigungs- und Berichtbriefe. 3) Convenienz- und Höflichkeitsbriefe. VII. Größere Aufsätze verschiedener Art: Beschreibungen — Schilderungen — Abhandlungen.

Seltsamer Weise bringt Wurst erst im Anhange „Uebungen im Darstellen gegebener Gedankenreihen." — Damit mußte der Lehrgang beginnen, weil der Nachahmungstrieb des Kindes früher thätig ist, als der Erfindungsgeist.

D. Mit den 4 ersten Uebungen des Wurst'schen Lehrganges vergleiche man den ersten Curs der Scholz'schen Stylschule, welcher folgende 4 Uebungen enthält:

I. Vorstellungen und Begriffe überhaupt. Verhältnisse und Gattungen der Begriffe.

II. Begriffserklärungen oder Definitionen. (a. Dingwörter; b. Eigenschaftswörter; c. Zustandswörter.)

III. Mehrdeutigkeit der Wörter. (Begriffsraum a. der Dingwörter; b. der Eigenschaftswörter; c. der Zustandswörter; d. Wiederholung und Eintheilung der uneigentlichen Ausdrücke.

IV. Sinnverwandtschaft der Wörter. 1) Vorübung im Vergleichen und Unterscheiden. 2) Vergleichen und Unterscheiden sinnverwandter Begriffe. a. sinnverwandter Dingewörter; b. Eigenschaftswörter; c. Zustandswörter. 3) Wiederholung und Erweiterung dieser Uebung.

* * *

Wie Sprichwörter zu schriftlichen Aufgaben benutzt werden können, zeigt ein Aufsatz in

Blätter f. Süddeutschl. 1838. II. S. 150 ff. „Von dem Gebrauche d. Sprichwörter b. d. Unterr. in Volksсh" — von Härlin —

und

A. Zarnak deutsche Sprichwörter zu Verstandesübungen f. d. Schulen bearbeitet ꝛc. Berlin 1820.

Für Schüler höherer Schulanstalten können die Sprichwörter benutzt werden:

a) als Themata zu Aufsätzen;

b) als Ueberschrift einer Erzählung, deren Erfindung und Einkleidung den Schülern überlassen bleibt;

c) Zusammenstellung sinnverwandter oder entgegengesetzter Sprichwörter;

d) Auflösung räthselhafter Sprichwörter.

* * *

Zum Schlusse theilen wir noch Einiges aus einer Verfügung des k. Schulcollegii der Provinz Brandenburg v. 13. Juli 1844: „den Sprachunterricht in Volksschulen betreffend" — mit. Hier heißt es über den so eben besprochenen Gegenstand:

„Eigentliche Stylübungen können in einer Elementarschule nicht wohl angestellt werden, wohl aber können und müssen die Schüler angeleitet werden, gegebene und eigene Gedanken verständlich, sprachrichtig und überhaupt angemessen niederzuschreiben. Je mehr die Schüler geübt sind, Gelesenes und Vorgelesenes frei wieder zu geben, und je sorgfältiger hierbei auf Richtigkeit und Angemessenheit des Ausdrucks geachtet wird, desto leichter und sicherer werden die Uebungen im Niederschreiben eines gegebenen oder mit den Kindern durchgesprochenen Gedankens von Statten gehen."

„Die einfachsten Uebungen dieser Art werden für Kinder in Volksschulen in der schriftlichen Beantwortung bestimmter Fragen aus dem Kreise ihrer Erfahrung, in der Wiederholung einer den Kindern erzählten Geschichte, in der Erzählung eines von ihnen erlebten Vorfalls, endlich in Beschreibung eines ihnen bekannten Gegenstandes bestehen. Der schriftlichen Abfassung muß, wenigstens im Anfang, die mündliche Besprechung des Gegenstandes vorausgehen, damit den Kindern sowohl der Stoff, als die Anordnung desselben und der Ausdruck dafür schon einigermaßen geläufig sei. Das Niederschreiben einer von den Kindern selbst gelesenen Geschichte wird sich weniger fruchtbar erweisen, weil sie sich dabei zu streng an das Original binden, und darum auf diesem Wege nicht leicht zu einiger Freiheit der Darstellung gelangen."

„Hiernächst ist es unerläßlich, den Kindern zur Abfassung der gewöhnlichsten Geschäftsaufsätze, einer Rechnung, einer Quittung, eines Schuldscheins, einer Bescheinigung, einer Anzeige, eines Geschäftsbriefes u. s. w. Anleitung zu geben. Am einfachsten und zweckmäßigsten kann dies geschehen, wenn den Schülern anfangs zweckmäßige Formulare solcher Aufsätze zum Abschreiben vorgelegt werden, wenn ihnen an diesen Mustern gezeigt wird, worauf es bei Aufsätzen jeder Art ankomme, und wenn sie endlich angeleitet werden, nach den ihnen vorgelegten Mustern andere Aufsätze derselben Art nach vorgeschriebenen Angaben anzufertigen. Die Abschriften sowohl, als die eigenen Arbeiten der bessern Schüler können benutzt werden, ihre Mitschüler im Lesen einer mehr oder minder leserlichen Handschrift zu üben, was durch lithographirte Schriftstücke nicht so vollständig und nicht ohne Kosten erreicht werden kann. Es ist uns unter der großen Anzahl sogenannter Briefsteller keiner bekannt, der eine ausreichende Anzahl zweckmäßig gewählter Muster für jede Gattung von Geschäftsaufsätzen enthielte; doch werden die Lehrer, denen es an guten Mustern fehlt, aus folgenden Werken:

1) Der Schreiber in d. Gewerbe-, Sonntags- u. Bürgersch. v. G. Schulz. Preis 25 Ngr. — 2) Formular f. d. Geschäftsleben v. Herzsprung. Berlin, Heymann. Preis 1 Thlr. 7½ Ngr.

die nöthigen Formulare entnehmen und diese zugleich als Vorlegeblätter für den kalligraphischen Unterricht benutzen können."

K—sch.

Suabedissen, David Theodor Aug. Dr., Kurh. Hofr. und ordentl. Prof. der Philos. an der Universität zu Marburg, war geboren am **14.** Apr. **1773** zu Melsungen, einer Stadt in Niederhessen, wo sein Vater Justizamtmann war, und erhielt seinen ersten Unterricht zu Bischhausen, dem nachherigen Wohnorte seiner Eltern, von einem gothaischen Candidaten des Predigtamtes, Namens Bischof. Als er in seinem **11.** Jahre ungefähr so weit gekommen war, die Lebensbeschreibungen des Cornelius Nepos übersetzen zu können, auch einige historische und geographische Kenntnisse erworben hatte, wurde sein Vater nach dem Amte Melsungen zurückversetzt. Daselbst besuchte der Sohn die Stadtschule. Diese aber war damals in einem so schlechten Zustande, daß er in seinem **14.** Jahre, zur Zeit seiner Einsegnung, womit der Austritt aus der Schule verbunden war, nicht viel mehr wußte, als er in seinem **11.** Jahre gewußt hatte. Darauf blieb er fast ein ganzes Jahr lang ohne allen Unterricht, da es seinen Eltern, bei einer zahlreichen Familie, nicht möglich war, ihm einen besondern Lehrer zu halten. Zur Selbstbeschäftigung

war er weder gewöhnt, noch hinlänglich vorbereitet; darum verfloß ihm diese für die Bildung so wichtige Zeit ohne allen Nutzen. Er fühlte dies selbst nicht ohne geheime Trauer. Endlich entschloß sich sein Vater, ihn nach dem Dorfe Rengshausen zu dem Prediger Stunz zu schicken, einem Manne, der für eine geringe Vergütung mehre Knaben für die Universitätsstudien vorbereitete. Mit Freude und Vertrauen ging er hin; aber schon am Ende der zweiten Woche starb dieser Mann, der sein Erzieher und Lehrer sein sollte, und wie verwaisʼt kehrte der trauernde Knabe zu seinen Eltern zurück.

Da nahm sich, als er ankam, der erste Prediger des Orts (Metropolita), Namens Hartwig, den die Verlassenheit des Knaben rührte, seiner an und unterrichtete ihn seit der Zeit, so oft es ihm seine Geschäfte verstatteten, mit großer Liebe in der latein., griech. und hebräischen Sprache. Als sich nach Verlauf eines Jahres die Gelegenheit gab, eine Freistelle an dem Stipendium zu Marburg zu erhalten, so glaubte man sie benützen zu müssen und S. wurde zu Ostern **1789**, kaum **16** Jahre alt, auf die Universität geschickt, um Theologie zu studiren. Der großen Mangelhaftigkeit seiner Vorbereitung wurde einigermaßen dadurch abgeholfen, daß den Stipendiaten eine Studienzeit von fünf Jahren vorgeschrieben ist und daß sie während der beiden ersten Jahre nur Vorlesungen der philosophischen Facultät zu besuchen haben. Wiefern es ihm von der Zeit an Bedürfniß wurde, über das Wesen des Menschen und sein Verhältniß zu Gott und der Welt eine Ueberzeugung zu gewinnen, auch nichts ohne Ueberzeugung anzunehmen, sofern kann er sagen, daß er schon seit jener Zeit der Philosophie ergeben war. Doch verwandte er vorerst, von dem dritten Jahre seines academischen Lebens an den größten Theil seiner Zeit auf das Studium der Theologie. Zu Hause lernte er mit größerer Befriedigung die Institutionen der christl. Religion von Döderlein und bestand im Herbste **1793** sein Candidatenexamen.

Indessen hatte er seinen Vater schon **1790** verloren und sich seit der Zeit nur theils durch Benefizien, theils durch Unterrichten erhalten können. Um so weniger durfte er nun Bedenken tragen, die ihm angebotene Hauslehrerstelle bei dem Prediger Clausenius in Allendorf an der Werra anzunehmen; sie gab ihm nebenbei Gelegenheit, sich im Predigen zu üben. Aber schon zu Ostern **1795** kehrte er, als zweiter Major der Stipendiaten, nach Marburg zurück. Sein Hauptgeschäft in dieser Stelle war, die philos. und theolog. Vorlesungen mit den Stipendiaten zu wiederholen; dadurch blieb er nicht allein in einer fortwährenden Bekanntschaft mit der Theologie, sondern fand sich auch vorzüglich zu einem anhaltenden Studium der Philosophie, insbesondere der Kantischen, aufgefordert. Im Anfange des J. **1800** erhielt S. die Stelle eines Professors der Philosophie an der hohen Landesschule in Hanau, die er in eine Vorbereitungsanstalt zur Universität umzuschaffen suchte. Nicht lange wirkte er daselbst, denn schon im J. **1803** legte er seine Professur nieder und machte den Versuch, in Homburg vor der Höhe eine Erziehungsanstalt zu errichten, die er jedoch, durch den Wunsch mehrer Eltern bestimmt, Ostern **1804** wieder nach Hanau verlegte. Eine Frucht seines damaligen Nachdenkens über pädagogische Gegenstände waren die unten nach ihrem Inhalte angegebenen „Aufsätze pädagogischen Inhalts." Lpz. **1804**.

Im Frühjahr **1805** erhielt er einen Ruf von der reformirten Gemeinde zu Lübeck zur ersten Lehrerstelle an der Erziehungsanstalt, welche sie damals errichtete, und er folgte diesem Rufe. Seine amtliche Wirksamkeit daselbst war zwar sowohl in Hinsicht der Unterrichtsgegenstände, als auch in Hinsicht der Schülerzahl beschränkt, aber doch im Ganzen befriedigend. Sie veranlaßte ihn zu folgenden pädagog. Schriften: „Briefe über den Unterschied" u. s. w. (S. unten) und: „Ein Beitrag zur Entwickelung d. Begriffes der Erziehung. — Lübeck **1808**. — S. hatte Aufforderung und Gelegenheit gefunden, sich mit der Pestalozzischen Lehrmethode näher bekannt zu machen und er hatte sie zum Theil in jener Lehranstalt eingeführt. Immermehr wandte sich allmählig, genährt durch eine gewählte Lectüre, sein Gemüth von fremden Lehren ab und kehrte zu sich selbst ein, um in eigener innerer Lebenserfahrung eine sichere Ueberzeugung zu gewinnen. Dieser Gemüthsrichtung entsprach folgende Preisaufgabe, welche die philos. Classe der königl. Academie der Wissenschaften zu Copenhagen für das Jahr **1807** aufstellte: „Giebt es eine unmittelbare innere Wahrnehmung und worin ist diese von der innern Anschauung und von der bloßen Abstraction der Regeln unsers Denkens und Empfindens durch wiederholte Beobachtung verschieden? In welcher Beziehung stehen diese Handlungen oder Lagen des Gemüthes mit den Begriffen und Ideen?" Seine Beantwortung dieser Fragen erhielt den Preis und erschien gedruckt unter dem Titel: „Ueber die innere Wahrnehmung." Berlin **1808**.

Die Lehranstalt zu Lübeck ward in Folge der franz. Herrschaft sehr beschränkt. Das bestimmte S., dem im J. **1812** von Cassel aus an ihn ergangenen Rufe zu folgen, und Director des Lyceums und der neu zu errichtenden Bürgerschule zu werden. Am **1**. Oct. wurden die neuen Lehranstalten eröffnet. Bei dieser Veranlassung schrieb S.: „Allgemeine Gedanken von dem Unterrichte und der Disciplin in Bürgerschulen und Lyceen." (Cassel **1812**). Ein Jahr später ertheilte ihm die Universität Marburg die Würde eines Doctors der Philosophie. Bald darauf ward Hessen von dem Joche der Ausländer erlöst. Dies hatte für die Lehranstalten zu Cassel die Folge, daß die Geschäfte der Aufsicht und Leitung getheilt wurden. S. gewann dadurch wieder mehr Muße zur Philosophie und legte seine Ueberzeugungen in Schriften nieder. Daher das Buch „Die Betrachtung des Menschen." (Lpz. **1815—18**) Die ersten beiden Bände sind vornehmlich dem geistigen, der dritte dem leiblichen Leben des Menschen gewidmet, so daß es als eine ziemlich vollständige Anthropologie angesehen werden kann. Im Herbste des J. **1815** wurde S. zum Instructor des Prinzen (jetzt Kurprinzen und Mitregenten) Friedrich Wilhelm von Hessen-Cassel mit dem Titel eines Hofraths ernannt und er begleitete denselben zur Universität Leipzig, wo er **5** Jahre verweilte.

Nach Beendigung seines Instructoramtes verlebte er das Jahr **1821** ohne öffentl. Anstellung theils in Lübeck, theils in Melsungen bei seiner damals noch

lebenden Mutter. Daneben widmete er seine Zeit schriftstellerischen Arbeiten. Von 1822 bis zu seinem Ende gehörte er, nachdem er andere Rufe zurückgewiesen hatte, der Universität Marburg an. In den letzten 7 Jahren seines thätigen Lebens ward er von mehr oder minder schweren körperlichen Leiden heimgesucht, bei denen er jedoch, mit wenigen Ausnahmen, die Pflichten seines Berufes treu und gewissenhaft erfüllte, bis ihn der Herr über Leben und Tod am 14. Mai 1835 zu höherer Wirksamkeit abrief.

Snabedissen gehörte zu den seltenen Männern, bei denen das Wissen aus dem Leben und dessen Tiefen entspringt und in deren Leben sich das Wissen reflectirt, so daß beides in einer unzertrennlichen Einheit verknüpft ist. „Man kann mit Recht sagen, „seine Philosophie war sein Leben und sein Leben war seine Philosophie. Sein Wissen war eben so ein Bedürfniß des Gemüths, das Gefühl zum Gedanken zu erheben und in dieser Gegenständlichkeit doppelt zu genießen, als ein Bedürfniß des Verstandes, sich über sich selbst und über die Welt zu verständigen; seine Philosophie war keine künstlich gemachte, überkommene, erlernte, kein Denken aus zweiter Hand, sondern eine durchaus eigene, ursprüngliche, welche sich aus dem Innern entwickelt und von diesem gehalten und getragen wird. Bei dem Lesen seiner Schriften steht das Bild eines Mannes vor uns — und diesem Bilde entsprach auch seine äußere Persönlichkeit — der sich in sich sammelt und sinnend seinen Blick nach Innen wendet, um aus der Tiefe des Selbstbewußtseins eine Antwort zu finden auf die Fragen, welche Geist und Natur in vielfach verschlungenen Räthseln der Betrachtung. vorlegen. So tragen seine Gedanken das Gepräge wahrer Erlebnisse und seine Schriften sind, in subjectiv empirischer Haltung, philosophische Bekenntnisse einer schönen Seele, die in sich einkehrt, um aus ihrer Mitte heraus die Widersprüche des endlichen Daseins zu lösen. Die Gegensätze von Seele und Leib des Denkens und Seins, der Freiheit und der Nothwendigkeit, der Vernunft und Offenbarung, der Zeit und der Ewigkeit suchte er durch den Begriff des Lebens, in seiner Ursprünglichkeit gefaßt, zu vermitteln und zu versöhnen, wobei wohl hin und wieder einestheils die Reflexion, anderntheils die Unmittelbarkeit des Gefühls der methodischen Dialectik Abbruch thut, welche in ihrem Fortschreiten nur trennt, um zu verbinden. Die Vereinigung der Gegensätze kann dem Leben nicht fremd sein, weil sonst der Mensch sein eigner Widerspruch, mithin die Unvernunft selbst wäre, das Leben jedoch, an sich ein unbestimmter vieldeutiger Begriff, ist menschlich gefaßt kein genügendes Prinzip einer speculativen Erkenntniß, sondern eignet sich vielmehr für den Standpunct der Psychologie und Anthropologie. Daher es denn diese Wissenschaften vorzugsweise waren, in denen sich das philosophische Talent, die Gedanken- und Gemüthsfülle des Verewigten glänzend entwickelte und durch überraschende tiefsinnige Combinationen und Aufklärungen sich ein bleibendes Denkmal in der Geschichte der Philosophie gesetzt hat. Anthropologie und Psychologie sind der Boden, wo Geist und Gemüth in ihren verschiedenen Thätigkeiten und mannigfachen Wechselwirkungen, wo Psychisches und Leibliches in gegenseitigen Bezügen, die Ewigkeit des Gedankens in sinnlicher Vermittelung, das Rationelle in seiner empirischen Verwirklichung, das Göttliche in seiner Entäußerung an das Menschliche, mithin der ganze Lebensgehalt in seiner Totalität und ungetrennten Einheit zu erfassen und darzustellen ist, und hier muß derjenige vorzugsweise einheimisch sein, den das volle Lebensgefühl dergestalt befriedigt, daß er darüber hinaus zu gehen und dasselbe im speculativen Wissen des Absoluten zu begründen sich nicht gedrungen findet. Indem die Philosophie S.'s, in dem Ursprünglichen, in der Urkraft und dem Urleben wurzelte, und den Menschen zwar durch die Endlichkeit vermittelt, aber unmittelbar aus und in Gott geschaffen betrachtete, mußte seine Philosophie eben so von einem sinnlichen Empirismus, als in ihrem Bestreben, die Fülle und organische Einheit des Daseins zu erfassen, von leeren Abstractionen und dem logischen Formalismus entfernt sein. Wie er aus der Mitte des Daseins sein Selbst zum Weltbewußtsein erweiternd, die Idee und ihre Verkörperung, Philosophie und Geschichte, nicht in schroffen Gegensätzen aus einander hielt, sondern beide in einer höheren Einheit verknüpfte; so konnten auch nach seiner religiösen Denkart Vernunft und Offenbarung nicht in einem feindseligen Widerspruche einander entgegentreten, sondern die letztere, als eine verwirklichte absolute Vernunft, mußte in die Idee des Lebens, als ihr integrirender Bestandtheil aufgenommen werden. Daher ein dürftiger Rationalismus, der in hohlen Abstractionen abständig wird, ihm eben so fremd sein mußte, als ein engherziger, kränklicher Pietismus, der sich in einseitiger Richtung die göttliche Fülle des Daseins verkümmert und dadurch in eine andere Art von Gottlosigkeit umschlägt.

Ein so gemüthvoller Mensch, wie Snabedissen, der von dem Ursprünglichen erfüllt und beseelt seine ganze Persönlichkeit in seine Philosophie legte und in dieselbe sein inneres Leben ergoß, mußte in seinen Vorträgen begeisternd und erhebend auf die studirende Jugend einwirken. Diese sah vor sich einen Mann, der mit seltener Geistesammlung und unverkennbarer Lauterkeit der Gesinnung den Gedanken aus der Tiefe des Gemüths erzeugte und eben dadurch die schöpferische Thätigkeit seiner Zuhörer anregte, der vor ihnen das Reich der Ideen, die Fülle und den Reichthum des Selbstbewußtseins aufschloß, der die Bedeutung des Menschen und die Aufgaben des Lebens mit eindringlichem Ernste entwickelte, so daß Jeder den Blick nach Innen wendete und in sich selbst einkehrte, um in der eignen Brust die Stimme Gottes und der Wahrheit zu vernehmen, und dabei ergoß sich über Alles, was er sprach, die Anmuth und der Zauber einer seltenen Milde und der wahren Humanität. Was er aus dem Ursprünglichen, aus dem Urquell des Lebens vernommen und vor versammelter Jugend ausgesprochen, dies wird als das schaffende Wort der Wahrheit in den Seelen fort und fort wiederklingen. Da die Philosophie S's nicht ein bloßes Erzeugniß des reflectirenden Verstande, war, sondern aus seinem Innern, als dem immer fließenden Springquell, einen beständigen Zufluß erhielt. so ging bei ihm der Mensch nicht dergestalt im System auf, daß für das Leben nur ein trocknes, ungenießbares Residuum übrig geblieben wäre, sondern der Werkmeister stand über dem Werke, und dieses war nur ein Abbild von jenem.

S. war, wenn wir so sagen dürfen, ein Mann

aus Einem Stück, und er hatte nicht, um einen Ausdruck von Hegel zu gebrauchen, in der einen Tasche den Philosophen und in der andern den Menschen. Die Idee des Wahren und Guten umleuchtete dergestalt sein ganzes Wesen, daß er dem Gemeinen, Schlechten, Eiteln und Nichtigen nicht zu widerstehen brauchte, da es seine Seele nicht berührte, und sie war von der unendlichen Aufgabe des Lebens so erfüllt, daß sie sich niemals zu Dünkel und Anmaßung herablassen konnte. Wie im Denken, so stand er auch im Handeln in der Mitte und Einheit des Lebens und blieb sich immer gegenständlich, daher er sich in keinen Affect und keine Leidenschaftlichkeit verlor, so daß man bei der Regsamkeit seines Gemüths die seltene Herrschaft über dasselbe und die Willensstärke bewundern muß. Immer sich gleich, in steter Ruhe und Besonnenheit, konnte ihn kein Begegniß, weder ein schmerzliches noch freudiges, aus dem Gleichgewichte bringen, sondern das Leben zog in seinen wechselnden Gestalten an ihm vorüber, ohne weder seinen Geist, noch sein Gemüth unterwerfen und zwiespältig machen zu können, indem die Objectivität an seiner Subjectivität sich brach und in ihr reflectirte, sie aber nicht an sich zu reißen und aufzuheben vermochte. Wenn bei reizbaren und empfänglichen Gemüthern die Stimmung leicht wechselt, Aerger und Unwillen über die Kleinlichkeiten und Erbärmlichkeiten des Lebens, Verdrüßlichkeit und üble Laune erzeugt, so war die Temperatur seiner Seele keinem Wandel unterworfen und der Thermometer stand immer auf Licht und Wärme. Jederzeit offen und empfänglich für alles Menschliche, was das Gemüth erfüllen und den Geist anregen mag, für Natur und Kunst, für den abstracten Gedanken und das concrete Leben, für den Ernst und den Muthwillen, nahm er mit unbefangenem Sinne die Welt in sich auf und gab sich mit Ernst und Liebe der Gegenwart hin, ohne sich dieselbe durch verkehrte Ansprüche zu verkümmern. So sehr er in der Idee lebte, so wenig wandte er sich von der Wirklichkeit ab, indem er auch in dieser die Idee zu finden wußte. Im Umgange trug er so wenig den Philosophen zur Schau und wußte in dem höheren Rhythmus des Lebens so sehr die hohle Dialectik des bloßen Gedankens zu vergessen, daß er sich mit einer wohlthuenden Heiterkeit und Kindlichkeit an einem jeden Scherz erfreute, obgleich ein lauter, stürmischer Humor nicht die Art war, wie sich seine Fröhlichkeit äußerte, indem alles Heftige, Grelle im Widerspruch mit seiner Natur stand. Er sah gern einen kleinen geselligen Kreis um sich, beonders in Verbindung mit musikalischer Unterhaltung, und der Ton, mit dem er dem Eintretenden guten Abend bot und die Freundlichkeit der Miene sprach das Gemüth so an, daß man sich willkommen und heimisch fühlte und es Jedem in seiner Nähe wohl wurde, in welcher der Geist des Friedens wehte. Wie alles Aeußere, was den Sinn anregt, sich in ihm verinnerlichte und als eine still wirkende Kraft im Gemüthe lebte und schaffte, so nahm er auch die Eindrücke des Schönen in Kunst und Natur, nach der Innigkeit seines Gemüthes, in sich auf und es erklangen die Saiten desselben mehr in leichten harmonischen Accorden, als daß es sich in einer rauschenden Begeisterung erschlossen hätte. Denn auch diese trat bei ihm nicht aus der Mitte des Lebens heraus und konnte ihm die Herrschaft über sich selbst nicht entreißen, indem er überhaupt niemals außer sich kam.

So sehr einen so geistreichen Mann nur das Geistreiche und Gemüthvolle ansprechen und so fern ihm das Gewöhnliche und Alltägliche liegen mußte, so wenig verleitete ihn ein Drang nach Genialität, das Ungewöhnliche zu suchen, oder sich gegen die hergebrachte Sitte aufzulehnen und die Schranken derselben zu durchbrechen. Vielmehr fügte er sich mit einer edeln Resignation an das Herkömmliche und Unvermeidliche, und hielt sich nicht im Gefühle einer ausgezeichneten Persönlichkeit für irgend ein Verhältniß oder ein Geschäft zu hoch und vornehm, um es etwa mit Stolz und Ungeduld von sich zu weisen, wenn es mit seinem Berufe und seiner Stellung im bürgerlichen Gemeinwesen zusammenhing. Niemand konnte in einem höheren Grade den leidenden Muth besitzen, um das Nothwendige mit Heiterkeit zu ertragen und sich über dasselbe durch die Freiheit des Geistes zu erheben. Als ob die Natur versucht hätte, durch körperliche Leiden die Stärke einer mannhaften Seele zu erschüttern, arbeitete ein langjähriges Uebel an seiner Gesundheit. Doch hier bewährte sich, als Muster eines gottergebenen Gemüthes, die Macht des Willens über den Leib, und sein Beispiel zeigte auf eine bewundernswürdige Weise, was das Unendliche über das Endliche vermöge und wie dieses im Dienste des Geistes stehe. Ohne sich in einer stoischen Gleichgiltigkeit zu gefallen und damit viel zu wissen, ohne Geringschätzung des Lebens, ob er gleich die Unangemessenheit der Idee zur Endlichkeit wie Wenige fühlte, sprach er über seinen Tod mit der Heiterkeit und Unbefangenheit, wie er sich über jedes andere Naturereigniß unterhielt.

Das Bild eines so edlen, hochbegabten, in sich klaren Mannes, der mit unabläßiger Kraft die Idee der Menschheit in sich zu verwirklichen strebte, bei welchem Gemüth und Geist in einem seltenen Gleichgewichte standen, der Friede und die schöne Harmonie, welche aus seinem Denken und Handeln, aus seiner liebenswürdigen Persönlichkeit uns ansprechen, muß doppelt wohlthun in dieser zerfallenen, zwiespältigen, selbstsüchtigen Zeit. Wenn unser künftiges Leben durch das jetzige bedingt ist, so kann ihm der Friede Gottes nicht fremd sein, dem sich schon hier seine Seele erschloß.

Snabedissens Schriften.

Aufsätze pädagogischen Inhalts. Leipzig, in Commiss. bei Kummer. 1804. Der Inhalt ist folgender: I. Ueber den Geist der Erziehung. II. Ueber den Hang zum Wunderbaren und die Behandlung desselben in der Erziehung. III. Plutarch über den Aberglauben. IV. Soll man den Unterricht in Philosophie aus dem Jugendunterrichte verbannen? V. Hindernisse und Mittel der allgemeinen Verbreitung und Nützlichkeit der Pestalozzischen Lehrart. VI. Ueber die Gedächtnißcultur. VII. Soll die Lust des Knaben die Bestimmung seines künftigen Berufs entscheiden? — Briefe über den Unterschied in der Erziehung bei Knaben und Mädchen. Lübeck b. Niemann. 1806. S. 142.

In dieser Schrift hat S. alle Kunst der Dialectik aufgeboten, um die Meinung geltend zu machen, „daß eine totale Verschiedenheit der Erziehung des männlichen und weiblichen Geschlechts und zwar gleich von vornherein stattfinden müsse." — „Allein dies heißt die Natur zersplittern. Es bleibe für uns ferner Gesetz: den Knaben und das Mädchen soll man nach

ihrer gemeinschaftlichen Bestimmung zuerst zu Menschen bilden, und dann in der Folge noch zu seiner Zeit hinzuthun, was ihre spezielle Bestimmung als Vater und Mutter noch außerdem erfordert." So Stephani als Recensent in Gutsmuths Zeitschr. für Pädag. u. s. w. Jgg. 1807. Septbr. und Oct. S. 71 ff.

Zur Einleitung in die Philosophie. Marburg 1827. — Grundzüge der Lehre von dem Menschen. Ebd. 1829. — Von dem Begriffe der Psychologie, ihrem Verhältnisse zu den andern besonders verwandten Wissenschaften und der Erkenntnißweise, die in ihr stattfindet. E. Abhdlung. Marb. und Cassel 1829. — Die Grundzüge der philosophischen Religionslehre. Marb. u. Cassel 1831. — Die Biographie Philipp Jakob Speners in den „jährlichen Mittheilungen von Rochlitz" III. Bd. 1824. — Nach S.'s Tode erschien aus seinem liter. Nachlasse: Die Grundzüge der Metaphysik. Marb. 1836. 8.

Vorstehende Biographie ist gefertigt nach: Grundlage zu einer hessischen Gelehrten-, Schriftsteller- und Künstlergeschichte von Justi und: Zur Erinnerung an Dr. Th. A. Suabedissen vom (1839) verstorbenen Prof. Ed. Platner. Marburg 1835. 8.

Sucht. Was die menschliche Seele mit Lust erfüllt, sei es als Hohes bezeichnet, oder als Niederes angesehen, erregt ihr Streben, bestimmt ihr Verlangen. Erzeugt das Gemeine und Niedere vorherrschend Lustvorstellungen, erfüllt das Streben darnach nur mit Vergnügen, so ist der Mensch leicht gefährdet von Stufe zu Stufe zu sinken, einen Grad der Gemeinheit und Verworfenheit nach dem andern zu durchlaufen und zwar so weit, daß er sich übermächtig hinabgezogen fühlt und nicht mehr vermögend ist vor diesen Empfindungen und Strebungen edlere Gedanken und Begehrungen in's Bewußtsein treten zu lassen. Das natürliche Gleichgewicht ist aufgehoben; die Ausdehnung dieser sehr gering, jener übermäßig groß. Ist die Störung des Gleichgewichts nur in so weit gediehen, daß keineswegs ein Aufgehen der Widerstand haltenden Kräfte stattfindet, wie es bei der Leidenschaft der Fall ist (s. d. A.), sondern der Mensch noch, wenn auch mit großer Anstrengung und zweifelhaftem Erfolg, das Gegengewicht zu halten vermag, so ist er der Sucht verfallen. Diese im hohen Grade das Gleichgewicht störende Richtung der Kräfte macht sich durch eine erhöhte Thätigkeit bemerklich, strebt nach Befriedigung der erregten Begehrungen, welche die verschiedensten Lustvorstellungen, z. B. vom Trunk, Spiel, Vergnügen, von uns selbst (s. die bezüglichen Artikel) u. s. w. in's Bewußtsein riefen, alle aber niederer Natur waren. Nur was sich auf diese Vorstellungen bezieht, wird zu starkem oder überstarkem Bewußtsein ausgebildet, so daß der Mensch nicht loskommen kann, und sich bis zum Ueberdruß in das unbedeutendste, damit im Zusammenhang Stehende versenkt; was edlere, höhere Vorstellungen anlangt, gleitet flüchtig an der Oberfläche seiner Seele weg, und wird ohne Bedenken zurückgesetzt oder aufgeopfert. Nicht die Bitten der Gattin, nicht das Flehen der Kinder vermag den der Trunk- oder Spielsucht ergebenen Gatten zurückzuführen auf den Weg der Pflicht; nicht der Jammer ganzer Nationen hemmt den verderblichen Schritt des herrschsüchtigen Eroberers; nicht die Verzweiflung des vielleicht unschuldigen Opfers entkräftet die zum Morde gehobene Hand des Rachsüchtigen, und immer neue Laster und Verbrechen entströmen dem unergründlichen Borne der Selbstsucht, dem Urquell alles Bösen.

Nur mit Trauer denken wir an die Folgen dieser entschiedenen, übermächtigen Richtung nach dem Niederen und Schlechten, mit Besorgniß erfüllt uns der Gedanke, unsere harmlose Kinderwelt solchen finstern Mächten verfallen zu sehen, und dieses um so lebhafter, als wir nicht selten eine oder die andere Sucht ganzen Familien, ja Völkern als Erbtheil zuertheilt erblicken. Es erbt sich die Sünde der Väter fort bis in's dritte und vierte Glied, und dem Strome des Uebels sehen wir keinen haltbaren Damm gesetzt. Um so dringender sind daher die Anforderungen an uns, auch die leisesten Anfänge zu beachten, die Quelle zu verstopfen, damit sie nicht zum verheerenden Strome werde. Die Quelle der Sucht ist die Neigung, sie muß uns auch in ihren unscheinbarsten Aeußerungen wichtig erscheinen. Wie kam es, daß der früher vielleicht makellose Mann in Jammer und Schande endete? Es war die anfänglich ganz unscheinbare Neigung zum Spiel, die öfters wiederholt, zum Hange sich steigerte, zur Sucht sich ausbildete und ihn so dem Verderben überlieferte. Daß andere Anlässe noch begünstigend hinzutreten, z. B. bei der Neigung zum Trunk die Absicht, vorhandenes Mißgeschick zu vergessen, bei der Neigung zum Gefallen, Vortheile zu erringen oder sich zu sichern, sehen wir häufig, so wie wir eben auch bemerken können, daß eine Neigung der andern hemmend in den Weg tritt, ja sie ganz verdrängt. Dies gelingt um so leichter bei der Jugend, wo die Neigungen alle noch so wechselnd erscheinen, wo sie sich überhaupt noch nicht leicht zum Hange, noch weniger aber zur Sucht steigern. Nur ist dabei wohl zu bedenken, will man eine Neigung durch die Erregung einer andern schwächen, wohl ganz verdrängen, daß das Mittel nicht schlimmer sei als der Schade selbst, welches der Fall sein würde, wollte man die Sucht zum Verschwenden durch ausschließende Liebe zum Gelde verdrängen. (Mehres s. unter dem Artikel Neigungen). Bemerken wir also bei unseren Zöglingen die Neigung zum Vergnügen, Gefallen u. s. w., so ist es an der Zeit, durch heilsame Mittel die Steigerung zum Hange und zur Sucht zu verhindern.

Der Lehrer der Jetztzeit ist mehr als sonst in der Gefahr, verderblich auf die Neigungen seiner Kinder unabsichtlich einzuwirken. Die Neuzeit dringt mehr als sonst auf Erfolge im Unterricht, und es würde nichts dagegen zu erinnern sein, verstände man überall Maß zu halten, suchte man allenthalben nur durch unschädliche Mittel dieselben zu erreichen. Dem ist aber nicht so. Durch Wort und That, durch Medaillen und Diplome wird der Fleiß öfters auf Kosten des Körpers und der Seele angespornt, die Ehrliebe benützt und die Selbstsucht dadurch aufs Verderblichste gefördert. Die Resultate, die Mütter der Methodenjägerei, verschleiern oft mit vergänglichen Flittern das innere Gift, welches sie erzeugten. Doch nicht nur in wenigen Gegenständen verlangt man dieselben, sondern in vielen Zweigen des Wissens und Könnens fordert man sie, so daß auch der Kräftigere vor der zu bewältigenden Masse zurückschrickt und oft ermattet. Die Vielheit der Gegenstände ruft häufigen Wechsel hervor, dieser macht flüchtig, unstät und zerstreut. Kommt hierzu noch die mehr als sonst Zerstreuung veranlassende Außenwelt, was Wunder dann, wenn die Neigung zu Zerstreuung und Vergnügen sich durch die öftere Reproduction festsetzt, als Hang sich äußert

und zur Sucht sich steigert. Alle Haltung und Sammlung wird von vornherein untergraben, der Schwerpunct des innern Lebens nach Außen verlegt und dadurch eine Unzufriedenheit, eine Zerfallenheit vorbereitet, die warnend uns jetzt häufig entgegenarbeitet. Aendern kann freilich der Lehrer die Richtung der Zeit nicht, ebenso wenig als er sich ihren Anforderungen zu entziehen vermag, aber wohl ist er im Stande den daraus hervorgehenden Nachttheilen durch weises Handeln Abbruch zu thun oder wohl sie gar nicht hervortreten zu lassen und dies zwar dadurch, daß er in eigener Brust den herrschenden Fehlern keinen Eingang gestattet, nicht auf Kosten der Gesundheit des Körpers und der Seele seiner Schüler das Wissen und Können vermehrt und erweitert, sondern in weiser Beschränkung das geistige und leibliche Wohl seiner Zöglinge zu fördern sucht. Nur für solches Verhalten wird dem Lehrer die Nachwelt einst Dank wissen. Mch.

Sulzer (Joh. Georg). Dieser berühmte Weltweise und Pädagog des 18. Jahrhunderts ward 1719 zu Winterthur im Canton Zürich geboren. Im J. 1734 verlor er durch den Tod seine Eltern an Einem Tage, dennoch erhielt er als einziger Erbe nicht so viel als zu seiner Erziehung erforderlich war; er war das jüngste von 25 Kindern. Zum Geistlichen bestimmt, wurde er aufs Gymnasium geschickt, und Wolf's Metaphysik war hier das erste Buch, das er mit Aufmerksamkeit las. Unter der Leitung ausgezeichneter Männer seiner Zeit wuchs er allmählig zum Gelehrten heran, ward als Hauslehrer in Zürich, später zu Magdeburg angestellt, bis er 1747 Professor der Mathematik am Joachimsthal. Gymnasium zu Berlin wurde. Bald veränderte sich seine dortige Stellung, und seine Wirksamkeit dehnte sich nach verschiedenen Seiten hin aus. In den letzten Jahren seines Lebens hatte er mit einer Brustkrankheit zu kämpfen. Um sich Linderung zu verschaffen, unternahm er 1775 eine Reise durch die Schweiz und Italien. Italiens milder Himmel schien wohlthätig auf seine Gesundheit zu wirken; allein im folgenden Jahre vermehrte sich sein Uebel und machte 1779 seinem Leben ein Ende.

Wir führen von seinen Werken nur zwei an, welche Niemeyer jun. in s. Ueberblick der allgem. Gesch. der Erz. und des Unterr. S. 608 auf folgende Weise namhaft macht:

„Der Weltweise Sulzer übertraf schon durch seine „vernünftigen Gedanken von der Auferziehung und Unterweisung der Kinder" (2. Aufl. 1748) seine deutschen Vorgänger, und sein „kurzer Begriff aller Wissenschaften" (1746) war unstreitig die erste Veranlassung zu vielen schätzbaren encyklopädischen Werken, wie wir sie späterhin für die gebildetere Jugend von Adelung, Funke, in der Bearbeitung des „englischen Lehrmeisters" von Schröckh und Ebert, und für noch Geübtere von Büsch und Klügel erhalten haben."

Nicht weniger zeichneten sich seine „Allgem. Theorie der schönen Künste" (4 Theile) und seine „Vorübungen zur Erweckung der Aufmerksamkeit und des Nachdenkens" aus. Diese hat der Prof. Meierotto später umgearbeitet und mit einem 4. Theile bereichert.

Symbol. — Symbolische Lehrart. Das der griechischen Sprache entnommene Wort „Symbol" (*σύμβολον*) bedeutet ein Zeichen, woran man etwas erkennt: daher Kennzeichen, Merkzeichen, Vorzeichen; dann sowohl Sinnbild, d. h. sinnliches Zeichen für einen Begriff, als auch ein verabredetes, als Zeichen dienendes Wort (Losung, Parole). Im Deutschen wird Symbol meistens mit „Sinnbild" gleichbedeutend genommen, jedoch im weitern Sinne. Demnach steht Symbol für jede bildliche Darstellung einer Idee, mag nun diese Darstellung durch eine Gestalt (das eigentliche Bild), oder durch Worte, oder durch Handlungen zur Anschauung gebracht werden. Symbolische Lehrweise wird man also diejenige nennen, welche zur Darstellung ihrer Ideen sich der Hülle eines Sinnbildes bedient, dabei aber dem Schüler entweder die Enthüllung, die Vergeistigung des Bildes selbst überläßt, oder das Sinnbild nur als Zugabe betrachtet, um den Unterricht anschaulicher und eindringlicher zu machen.

Es ist bekannt, daß die ältesten Religionslehrer sich der symbolischen Lehrweise bedienten. Die Götter der Heiden waren nichts anders als Symbole, deren Bedeutung freilich nur den denkenden Geistern klar ward, während das Volk beim bloßen Bilde stehen blieb. — Selbst das Christenthum hat im Kreuz Christi ein symbolisches Zeichen, in den Gleichnissen des Herrn symbolische Reden und in den Sacramenten symbolische Handlungen. Je kindlicher das Menschengemüth noch ist, desto mehr sind Symbole für das dasselbe Bedürfniß. Darum verdient die symbolische Lehrweise auch die Aufmerksamkeit des Erziehers in hohem Grade. Mit Hilfe der sinnbildlichen Darstellung wird dem Kinde mancher Gedanke nicht blos faßlicher, sondern auch eindringlicher und behaltbarer.

Unsers Wissens hat noch kein Pädagog eine vollständige Theorie der symbolischen Lehrweise aufgestellt. Wir geben hier nur Andeutungen zur Grundlage einer solchen.

Das Symbol muß vor Allem treffend sein, d. h. es muß die ausgedrückte Idee möglichst klar darstellen und keiner falschen Deutung Raum lassen.

Es muß einfach sein, also in einem einzigen Bilde ohne unnöthigen Schmuck den Gedanken, auf welchen es eben ankommt, darstellen. Dies schließt die weitere Ausführung des gebrauchten Bildes nicht aus, aber jeder einzelne Pinselstrich muß dem Character des Ganzen entsprechen.

Das Symbol muß ferner auch würdig sein. Denn da nur höhere Wahrheiten (religiöse) in Symbole eingekleidet werden sollen, (für die Erfahrungen des gemeinen Lebens ist jener Schmuck zu sinnig und zu kostbar —) so ist das Niedrige, das Spielende, das Profane hier nicht am rechten Orte.

An sich könnte es zwar gleichgiltig scheinen, ob das Symbol auch schön sei, wenn es nur der dargestellten Idee vollkommen angemessen ist. Doch für die Erziehung können wir die Forderung der Schönheit des Sinnbildes nicht erlassen, weil das Unschöne nicht blos abstößt, sondern auch des bildenden Momentes entbehrt.

Ein Hauptgeschäft des Erziehers muß es sein, den Zögling zum Verständnisse des Symboles anzuleiten. Ist das Symbol treffend und einfach, so

wird das Erlernen jenes ohnehin nicht schwer halten; er darf durchaus nicht beim Symbole allein stehen bleiben: denn dasselbe soll ja nicht blos ein Spielzeug seiner Phantasie sein, sondern für seinen Geist gleichsam ein Schlüssel zur Pforte des Heiligthums werden. Darum soll auch nicht jeder Gedanke symbolisirt werden. Bedient man sich des Symboles zu oft, kleidet man den ganzen Unterricht in's Gewand der Symbolik, so wird der Schüler leicht verführt, das Bild für die Sache selbst zu halten, und meint die höchste Wahrheit ergriffen zu haben, wenn er die äußerliche Form derselben festhält. — Aus diesem Grunde können wir uns mit der von Basedow für die Gottesverehrung vorgeschlagnen Symbolik nicht befreunden. (Vergl. den Artikel: „Philanthropie" — Th. II. S. 397.)

Diese aufgestellten Grundsätze leiden auf alle Fälle Anwendung, mag das Symbol nun im wirklichen Bilde, oder im Worte oder in einer That ausgedrückt werden.

Zur symbolischen Lehrweise gehört auch die parabolische und allegorische Darstellung, über welche in dem Art. „Gleichniß" (Th. I. S. 807.) gehandelt worden ist. K—sch.

Synonymen. Synonymik. — Synonym (griech. *συνώνυμος*,) eigentlich „gleichnamig", heißt in der Sprachlehre so viel als „gleichbedeutend". Wörter von völlig gleicher Bedeutung giebt es, streng genommen und philosophisch angesehen, in keiner Sprache; denn wenn die scheinbar gleichbedeutenden Wörter sorgfältig gegen einander gehalten werden, so wird man immer noch feine Unterschiede, gleichsam einzelne Schattirungen des Hauptbegriffes, auffinden. Daher übersetzt man „Synonymen" richtiger durch: sinnverwandte Wörter. Demnach ist Synonymik „die Lehre von der Unterscheidung sinnverwandter Wörter."

Alle sinnverwandte Begriffe zerfallen in zwei Hauptreihen. Sie sind einander entweder nebengeordnet (coordinirt), d. h. sie lassen sich als Arten unter einem ihnen zunächst liegenden höhern Begriffe zusammenfassen; oder sie sind einander untergeordnet (subordinirt), insofern der eine in dem andern völlig aufgeht.

Fälschlich hat man Wörter, die gleich oder ähnlich lauten, aber in der Bedeutung gar nichts mit einander gemein haben, als Synonymen aufgeführt.

Synonymische Wörterbücher (Synonymen-Sammlungen) für unsere Muttersprache sind folgende: J. A. Eberhard Versuch einer allgemeinen deutschen Synonymik, fortgesetzt von Maaß. 6 Thle. Halle u. Leipz. 1795—1802. — Dess. synonymisches Handwörterbuch d. deutschen Sprache. Berlin, 1821. 2 Thlr. 15 Ngr. (8te Aufl. 1837.)

Diese beiden Werke haben für deutsche Synonymik recht eigentlich erst Bahn gebrochen, nachdem vorher nur einzelne Theile derselben (z. B. von Gottsched, Stosch, Heinatz) bearbeitet worden waren.

Außerdem nennen wir:

J. G. F. Meineke Die Synonymen d. deutschen Sprache in einer Reihe von Fabeln, Parabeln, Anecdoten, Sinn- u. Sittensprüchen ꝛc., in Prosa u. in Versen, zur angenehmen u. belehrenden Unterhaltung. 3 Bde. Halberstadt, 1828. 1 Thlr. 20 Ngr. — C. G. Müller Gemeinnütziges synonymisches Wörterbuch. Nürnberg, 1814. 17 Ngr. 5 Pf. — Deutsche Synonymen, eine gekrönte Preisschrift v. Fischer, Petersen u. Sander. 2 Bde. Mannheim, 1793. 2 Thlr. 15 Ngr. — L. v. Alvensleben Synonym-Fremdwörterbuch, enthaltend: alphabetische Zusammenstellung der gebräuchlichsten in die deutsche Sprache aufgenommenen oder in d. Umgangssprache vorkommenden Fremdwörter v. ähnlichem Klange u. verschiedenem Sinne oder verschiedenem Klange u. ähnlichem Sinne. Stuttgart, 1843. 6 Ngr. — Vergl. Allg. Schulzeit. 1844 S. 653. — F. L. K. Weigand Wörterbuch d. deutschen Synonymen. Mainz, 1843. 3 Bd. (Unter den neuern Werken jedenfalls das vorzüglichste!) — W. Curtmann Beiträge zu d. pädag. Synonymik. Allgem. Schulzeit. 1844. Nr. 190 ff. — Stichert, O. Synonym. Handwörterbuch. Grimma, Verlags-Comptoir. 1 Thlr. 10 Ngr. — Dess. kurzer Auszug aus dem größern Werke f. Schulen. 7 Ngr. 5 Pf. Ebendaselbst.

Syntax s. Satzbau.

Synthesis Synthetisch. — Synthesis, (griech. *σύνθεσις*) oder Synthese heißt wörtlich: „Zusammensetzung", „Zusammenstellung" — und wird der Analysis (griech. *ἀνάλυσις*) oder Analyse („Auflösung") entgegengesetzt.

Für die Pädagogik ist der Unterschied der synthetischen und analytischen Lehrmethode von großer Wichtigkeit. Ueber das Wesen und die Anwendbarkeit beider Methoden ist schon in den Art.: „Analyse" (Th. I. S. 67.) „Analytische Lehrmethode, (Th. I. S. 69) und „Lehrmethode" (Th. II. S. 170) gesprochen worden. — Eine Vergleichung der Begriffe analytisch und synthetisch, wie Diesterweg dieselbe gegeben hat, s. Th. I. S. 72 f.

T.

Tact — practischer. S. pädagog. Real-Encycl. Bd. I. S. 630.

Tabellarische Lehrform (Methode). S. Lehrform in der pädagog. Real-Encycl. Bd. II. S. 160.

Tadel. Je wahrer das Verhältniß zwischen Erzieher und Zögling ist, desto mehr ist dieser geneigt, nach jenem sich zu richten, in seinem Denken und Thun nach dem von jenem ausgehenden Worte und Beispiele sich zu bestimmen, desto bereitwilliger ist er auch, das mißbilligende Wort rein aufzunehmen und durch dasselbe sich herabstimmen zu lassen. Da nun der Zögling, so lange er noch unfest ist, und in seiner Beweglichkeit und Lebendigkeit vielfachen Einwirkungen offen steht, immer wieder vom rechten Pfade abirrt, so muß auch dem falschen Streben immer wieder ein beschränkendes Gegenstreben folgen, welches, wenn der Erzieher seiner Stellung nichts vergeben hat, sondern sein natürliches Uebergewicht überall in voller Ausdehnung geltend zu machen weiß, in den

meisten Fällen auf ein mißbilligendes, herabstimmendes Wort sich wird reduciren können.

Allein der Tadel darf nicht niederschlagen oder verletzen. Er schlägt nieder, wenn er unbedingt ist, und, ohne daß auch Gutes lobend anerkannt würde, immer wiederkehrt; nothwendig macht er schwächere Naturen stumpf, während er kräftigere Geister nur momentan überwältigt, dann aber zu heftiger Reaction veranlaßt; er verletzt und erbittert, wenn er kleinlich und pedantisch, geringschätzend und herb ist, und bringt dann Schwächere zu versteckter, Stärkere zu gewaltsamer Opposition. Und doch wird in dieser verkehrten Weise so häufig Tadel ausgesprochen, und der unbedingte Tadel findet sich am Meisten bei Eltern und Lehrern, welche, geistig über das gewöhnliche Maaß erhoben, zu der Denk- und Sinnesweise kindlicher und jugendlicher Gemüther nur mit Mühe sich herablassen können, die in ihren Forderungen gewöhnlich zu streng, und, wenn denselben nicht in der erwarteten Art entsprochen wird, zu völliger Verwerfung geneigt sind. Und doch ist klar: sowie unbedingtes Lob erschlaffend wirkt, weil der Zögling auf dem erreichten Standpuncte leicht das Höchste erreicht zu haben glaubt, so muß unbedingter Tadel in Schlaffheit bringen, weil die herabgestimmte Seele die Hoffnung verliert, in Zukunft Besseres leisten zu können. Das Lob muß mit der Hinweisung auf höhere Ziele sich verbinden, welche der Zögling erreichen müsse, der Tadel wird die Hoffnung zugleich im Zöglinge wecken, daß er höhere Ziele erreichen könne. Zugleich wird der Erzieher jederzeit Veranlassung haben, das Lob auch bald wieder durch Tadel, den Tadel bald auch wieder durch Lob zu beschränken,*) und wo er also nur durch seine Individualität nicht verleitet wird, im Lobe oder im Tadel einseitig zu sein, da wird selbst ein zu starkes Lob oder ein zu schroffer Tadel nicht gerade nachtheilig wirken, weil Beides sich am Ende wieder ausgleicht. Es kann hier aber doch auch sehr geschadet werden, wenn in den Zöglingen nicht ein großes Vertrauen zum Wohlwollen des Erziehers vorhanden ist. Bemerkenswerth ist in dieser Beziehung, was Wiese in seiner Biographie Spilleke's S. 37 über das Verfahren dieses großen Schulmannes bei Beurtheilung der schriftlichen Arbeiten sagt. Der immer wiederkehrende Tadel wirkt natürlich noch viel schlimmer, als der ruckweise eintretende, und es gehört von Seiten des Zöglings eine große geistige Spannkraft dazu, wenn er sich aufrecht erhalten soll. Zschokke in seiner Selbstschau 1. Th. S. 23 erzählt, wie tief auf ihn, die verlassene Waise, ein solcher, von Liebllosigkeit ausgehender Tadel gewirkt. „Wenn auch ohne Eifersucht, doch nicht ohne geheime Betrübniß, war ich Zuschauer, wenn der und dieser meiner Gespielen von einem Vater belobt, von einer Mutter umarmt und geküßt wurde. Mich zog Niemand an seine Brust, meine Thränen trocknete keine liebende Hand, und für mich behielt jeder Tadel, den andern Kindern das Wohlwollen der Eltern versüßte, ungemilderte Herbigkeit." Am Verderblichsten aber ist solcher Tadel, wenn er zugleich immer ganz allgemeines Verwerfungsurtheil ist und mit dem Selbstbewußtsein des Zöglings in grellem Widerspruche steht. Nicht selten ist solcher Tadel auch sehr kleinlich und pedantisch. Gegen diese Art des Tadels bemerkt nun Beneke sehr treffend: „Der Erzieher tadele das Kind nicht zu oft und kleinlich, mache ihm die einzelnen Fehler nicht unnöthigerweise wiederholt zum Vorwurf, sondern lasse das Unbedeutende, das vielleicht schon längst Bereuete und Abgeworfene, auch wenn er selbst sich dessen noch wohl erinnert, doch gegen das Kind vergessen sein; ja selbst das Bedeutendere und noch nicht Abgelegte, wenn die Erinnerung daran jetzt keine weitere Frucht tragen würde, als ihn selbst dem Kinde widerwärtig oder dieses in seinem Fehler verstockt zu machen." Der geringschätzige Tadel wird dann besonders lästig, wenn er aus einem Munde kommt, der Selbstlob dem Zöglinge gegenüber in ungeschickter Weise auszusprechen pflegt. Dem bittern Tadel gilt das Wort Quintilians (II. 2. 7): in emendando quae corrigenda sunt, non acerbus minimeque contumeliosus; nam id quidem multos a proposito studendi fugat, quod quidam sic objurgant, quasi oderint.

Von so verkehrtem Tadel aber wird der Erzieher am Besten dann sich frei erhalten, wenn er 1) so viel als möglich das ganze innere Leben seines Zöglings in's Auge faßt. Nur so kann er in jedem Falle für das Tadelnswerthe das rechte Maß des Tadels finden und diesem die wünschenswerthe Wirksamkeit sichern. Dazu muß 2) ein liebevoller Sinn kommen, der auch in schwierigen und verwickelten Fällen mit glücklichem Tacte operirt. Vereiniget sich Beides bei Lehrern dann, wenn sie ihren Tadel im geschriebenen Worte zu fixiren haben (z. B. in Censuren), so wird es ihnen möglich werden, die nachtheiligen Folgen, die sonst so leicht und so häufig an solchen Tadel sich knüpfen, gänzlich zu vermeiden, da auch ein zu strenges Urtheil an der Umsicht und Liebe der Lehrer nicht irre werden läßt und namentlich auch jeden Gedanken an Parteilichkeit fern hält.

Wenn dem Tadel vorübergehende Empfindlichkeit folgt, so ist dies meist ein gutes Zeichen. Das Selbstgefühl des Zöglings reagirt gegen die vom Erzieher ausgehende Herabstimmung; aber nur auf kurze Zeit hält es sich. Diese Empfindlichkeit geht daher bald in stilles Nachdenken über, dessen Ergebniß wahrscheinlich gute Vorsätze sind, die der Erzieher nur festhalten und unterstützen darf. Eine dauernde Empfindlichkeit dagegen zeigt, daß der Tadel nicht als Ausdruck sittlichen Wollens, sondern als persönliche Kränkung gefaßt wird; eine sittliche Wirkung ist dann auch kaum zu erwarten. Kl.

Tadey (K. Chr.) Dr. der Philos., war der Sohn eines aus Italien gebürtigen Stuckaturarbeiters in der Stadt Schleswig, geboren am 4. October 1802. Er frequentirte die Gelehrtenschule daselbst und bezog die Universität zu Kiel 1821. — In dem darauf folgenden Jahre verweilte er in Jena. Er bestand das theologische Amtsexamen 1824 und erhielt den zweiten Charakter mit Auszeichnung. Hierauf wurde er Hilfslehrer in der damals blühenden Lehr- und Erziehungsanstalt für Knaben, welche unter der Leitung Köhnke's in Niemstädten unweit Hamburg bestand.

Als Prädicant finden wir ihn 1826 zu Horst in der Probstei Münsterdorf und 1827 wurde er Rector einer neuorganisirten allgemeinen Stadtschule in Friedrichstadt. Ueber die Beschaffenheit dieser Schule ver-

*) Vergl. Pseudo-Plutarchus de eduend. liberis c. 12.

breitete sich T. in der Schrift: „Ueber die allgemeine Stadtschule in Friedrichstadt, 1834." Bedeutender war freilich die nach zwei Jahren von ihm verfaßte Schrift: „Die höhere Bürgerschule, mit besonderer Berücksichtigung der Herzogthümer Schleswig-Holstein dargestellt. Schleswig, Koch. 1836." Dieses sein literarisches Hauptwerk trug seinen Namen über die Grenzen des Vaterlandes hinaus. Eine ausführliche Anzeige desselben liefern die „Rhein. Blätt." (15. Bds. 3s Heft. 1837. S. 373.) Noch bemerkenswerth sind desselben Verf. „Verhandlungen der Provinzial-Stände-Versammlung zu Roeskilde, Wiborg, Schleswig, die Errichtung höherer Bürgerschulen betreffend, dargestellt und mit einigen Anmerkungen begleitet vom Rector Tadey." Schleswig, Koch. 1837.

Zwölf Jahre wirkte T. als Schulmann und Gelehrter. Es erging an ihn der Ruf, die zweite Lehrerstelle am Segeberger Seminar für Schullehrer anzunehmen, aber Kränklichkeit halber mußte er ihn ablehnen. Im J. 1841 erbat die Gemeinde der Lutheraner in Friedrichstadt ihn sich zum Prediger, als ihr geliebter Biernatzki gestorben war. Dieses Amt trat er am 16. Mai an mit großer Freude, aber die Kraft seiner Glieder war gebrochen. Am 7. Decbr. desselben J. entschlief er sanft in dem Herrn.

S. Erinnerungen an C. Chr. Tadey, Pred. an der ev. luther. Gemeinde in Friedrichstadt, mitgetheilt v. K. L. Biernatzky — in dem Schleswig-Holstein. Schulbl. 7 Jggs. 1. Hft. 1842.

Tagebuch (Schultagebuch). S. pädag. Real-Encycl. Bd. I. S. 484 den Artikel „Diarien".

Wir gedenken hierbei eines „Tagebuchs", das Herr Lehrer Laukhard zu Friedberg in der Wetterau im J. 1843 (zu Darmstadt bei G. Jonghaus) herausgab. Dasselbe ist zwar nicht ein eigentliches Schultagebuch im engeren Sinne, im weiteren aber bespricht es Gegenstände, welche aus dem Schulleben hervorgegangen sind und hat folgende Rubriken: 1) Die Schulkrankheit. 2) Fortsetzung. 3) Milde. Strenge. 4) Wärme. 5) Schulmeisterglück. 6) Eine Aussicht. 7) Ein Stundenbuch. 8) Besonnenheit. 9) Nicht blos klar! 10) Lehrer und Schüler. 11) Die Persönlichkeit des Lehrers. 12) Kinderstrafen. 13) Mit den Kindern lernen. 14) Betont Lesen. 15) Meine Schulordnung. 16) Soll sich der Lehrer vorbereiten? 17) Wie ist der Unterricht interessant zu machen? 18) Aufsätze. 19) Schulprüfungen. 20) Vom Nahelegen des Lehrstoffes. 21) Religionsunterricht. 22) Schluß. Das Leben aus der Liebe. Der Lehrstoff. Die Methode. Die Liebe.

Tagebücher und deren Führung von Seiten der Jugend. Unter den Titeln „Diarien" und „Collectaneenbücher" ist bereits in der pädagog. Real-Encycl. von Tagebüchern die Rede gewesen, welche sich Lehrer und Erzieher anlegen sollen; hier sprechen wir von der Führung solcher Bücher, welche die Jugend, die männliche und weibliche, angeht. Es wird sich daher nicht allein um den Nutzen dieser Tagebücher handeln, sondern auch um eine zweckmäßige Anlage und Fertigung derselben.

Wir fragen hier zuerst: Was will denn eigentlich ein Tagebuch erzielen? — Diese Frage heißt uns den Menschen selbst etwas genauer in's Auge fassen. Der Mensch aber ist ein Wesen, dessen Thun und Treiben zunächst der Zeit angehört, weil es in die Zeit fällt, d. h. in ihr entsteht, in ihr dauert und in ihr vergeht, und das daher auch mehr oder weniger den Charakter des Zeitlichen an sich trägt. Eben so auch ist der Mensch ein Wesen, das sich erst in der Zeit gestalten, sich allmählig entwickeln muß zu einem gewissen Grade der Einsicht, ein Wesen, das erst hinstreben muß zu einigem Umfange von Kenntnissen und Fertigkeiten durch mancherlei Versuche und Uebungen.

Halten wir das Erste fest, so will das Tagebuch uns dadurch zu Hilfe kommen, daß es uns weniger fühlbar werden soll, daß wir der Zeit angehören, die Alles mit sich fortnimmt und uns entzieht. Was uns daher in der Gegenwart freudig erhebt oder eben so abstößt, was uns als wichtig, erhaben und segenbringend in seinen Folgen, oder als verwerflich und verabscheuungswerth erscheint, was von der Größe und Herrlichkeit des Menschengeistes, oder von seiner Unwürdigkeit und Entartung zeigt, was uns als Beweis der Gnade und Treue, der Wahrheit, Güte und Langmuth unsers himmlischen Vaters dient, das will und soll das Tagebuch festhalten. Die Liebe unserer Mitmenschen, die uns beglückte, die Theilnahme, welche wir um uns her erfuhren, den Bund, den wir schlossen, — will es in seinen einzelnen Zügen uns frisch und kräftig aufbewahren; es will die Verhältnisse, in welche wir treten, die Pläne und Absichten, die wir verfolgen, mit Einem Worte: es will unser Leben, wie es in seinem eilenden Wesen uns rasch entfliehen will, gleichsam hemmen in seinem Fluge, es in lebendigen Bildern uns gegenwärtig erhalten, es will uns dasselbe in einem segenbringenden Ueberblicke beschauen lassen, damit wir es besser vergleichen können mit dem wahren Leben in Gott und Christo: dies Alles wirkt einerseits ein Tagebuch.

Freilich ein Tagebuch für Schüler und Schülerinnen, für Jünglinge und Jungfrauen, für junge Söhne und Töchter, kann dies Alles auf die vorgezeichnete Weise nicht leisten; es ist nothwendig, auf Kräfte, Alter und Verhältnisse zu sehen. Für die Jugend will das Tagebuch ein förderndes Mittel ihrer geistigen Entwickelung sein, und verfolgt sie nicht frühzeitig diesen Zweck, so wird später ein Tagebuch nie im Stande sein, denselben in lohnender Vollständigkeit zu erreichen; es soll aber vorherrschend einen formellen Nutzen gewähren, wodurch die spätere Möglichkeit des Materiellen angebahnt und vorbereitet wird. Die Jugend soll durch die zweckmäßige Führung eines Tagebuchs nicht nur in dem Vermögen einer freien schriftlichen Darstellung, sondern auch in dem Vermögen einer richtigen Auffassung der Dinge und Umgebungen erstarken; es soll ihre Lectüre dadurch erfolgreicher, ihr Ordnungssinn geweckt und geregelt, ihre Selbstprüfung befestigt und dadurch, daß sie sich und ihre Welt zu betrachten beginnt, der Uebergang mitgebildet werden aus dem Kindesalter in das Alter des mehrerwachenden Selbstbewußtseins. In diesem Allem stellt sich der Nutzen eines Tagebuches zur Gnüge dar.

Es ist, zumal in dieser unsrer Zeit, ein unbestrittener und unbestreitbarer Vorzug, mit Leichtigkeit und Gewandtheit seine Gedanken und Empfindungen, ja

seine Erlebnisse und Erfahrungen, frei, wohllautend und richtig in schriftlicher Darstellung kund geben zu können. Um diesen Vorzug zu erlangen, dazu wird eine treue und fleißige Uebung erfordert. Und welche Gelegenheit zur Uebung solcher Art könnte erwünschter und mehr dazu geeignet sein, als das Fertigen eines Tagebuches, in das man unbesorgt, weil unbemerkt, in allerlei Form der Darstellung sich versuchen, dabei auf die Sprache des Innern merken und eben dadurch sich einen Styl aneignen darf, der, weil er geübt, ein berichtigter, und weil er Ausdruck und Gepräge des Innern ist, der einzig richtige für den Schreibenden sein muß?

Damit steht aber, wie es ganz klar ist, das Bemühen eines genauen und richtigen Auffassens in Verbindung. Was ich nicht richtig aufgefaßt und in meine Anschauung genommen habe, das kann ich nicht darstellen, und versuche ich es doch, so tritt das Lückenhafte der Anschauung und Auffassung allewege störend entgegen. Und eben so muß die Lectüre, wenn sie von rechter Art und über das Gewöhnliche, über Romane und Novellen erhaben ist, ungemein durch Tagebücher gewinnen. Die Jugend, welche dergleichen entwirft, wird sich genöthigt sehen, nur das zu lesen, was klar, anschaulich, belehrend und erbaulich geschrieben worden ist, weil sie es sonst nicht leicht wiederzugeben vermag; sie wird, wenn der Geist reiner Sittlichkeit in ihr wohnt, am liebsten das zur Lectüre wählen, was diesen Geist nähren und beleben und ihn selbst Andern, die davon lesen, wiedergeben kann; sie wird daher auch aus den zu lesenden Schriften vorzüglich solche auswählen, welche ihrer Einbildungskraft ein freies, aber reines Spiel geben, und hiernächst einen historischen Werth haben, der auf Geist und Herz gleich wohlthätig einwirkt. Dadurch wird auch die schriftliche Darstellung des Gelesenen an Deutlichkeit, Klarheit, Kraft und Leben gewinnen. Nicht weniger wird die Fertigung von Tagebüchern bei der Jugend den Sinn und die Liebe für Ordnung erwecken und regeln. Bekanntlich ist die Jugend das Alter, welches nach einer gewissen Ungebundenheit hinstrebt. Diese Ungebundenheit aber streitet wider alle Ordnung; Ordnung aber ist die Seele alles Gelingens und Gedeihens. Ordnung darf, will sie gedeihlich wirken, nicht das Erzeugniß der Furcht sein, sondern des freien Willens. Könnte es aber ein erwünschteres Mittel geben, diesen Sinn für Ordnung in uns zu erzeugen und zu befestigen, als eben ein Tagebuch? Durch dasselbe bestrafen wir jede Nichtbeachtung und Übertretung der Ordnung selber, durch dasselbe legen wir uns einen freiwilligen Zwang auf, die Ordnung in Allem vor Augen zu halten, damit wir nicht von dem Gefühle eigener Beschämung ergriffen werden.

Und eben so leitet das Tagebuch zum großen Nutzen des Schreibenden auf eine ernste Selbstprüfung hin. Wer sollte nicht wissen, wie geneigt der Mensch ist, dieser Selbstprüfung aus dem Wege zu gehen, wie wenig er sich in der Regel aufgelegt fühlt; sich selbst zu betrachten und kennen zu lernen. Dem jugendlichen Sinne ist dies weniger zu verargen, ob es gleich auch hier unerläßliche und hochlohnende Pflicht ist. Wenn nun das vorbereitete Tagebuch ermahnt, ihm Genüge zu leisten, wenn der Tag und die Woche mit ihren einzelnen Vorgängen und Thaten vor der Seele vorüberzieht, wie vor einem Spiegel der Selbstbeschauung, wenn der Mensch, der diese Wochen und Tage verlebte, in seinen einzelnen Willensäußerungen, in seinen Gesinnungen und Werken, überhaupt in seinem Beginnen und Treiben gleichsam vor sich selbst erscheint, wird da nicht so Manches Veranlassung werden, sich gründlich selbst zu prüfen; wird da nicht von Manchem der Schimmer des Rechten wegfallen und dasselbe in seiner Ungerechtigkeit sich darstellen; wird da nicht die Handlung des Leichtsinns in ihrer schädlichen Uebereilung und in ihren verderblichen Folgen sich zeigen und zu sorgfältiger Hut vor dem Verderbendrohenden Abgrunde ernstlich mahnen; wird da nicht sichtbar werden, wie groß noch die Hinneigung zu dem verbotenen Gute sei und wie langsam es auf dem Wege der Heiligung geht; wie wenig errungen und wie viel noch zu erstreben ist? — Und damit wird das Tagebuch ein Wegweiser sein, der in das selige Land der Sittlichkeit und Ruhe führt, ohne daß der Jüngling und die Jungfrau in den täuschenden Irrgarten der Frömmelei und des Selbstbetruges gerathen, wovor man in unserer Zeit die Jugend nicht dringend genug warnen und verwahren kann.

Wohl möchten wir zuletzt noch Beispiele aufführen oder Auszüge eines Tagebuches geben, um in den Geist eines solchen einzuführen; allein das sei Eltern und Erziehern überlassen.

Talente s. Anlagen.

Tanz. Hoffentlich wird es keiner Entschuldigung bedürfen, daß dieser Gegenstand auch in der pädagog. Real-Encycl. behandelt wird, da diese für Eltern und Erzieher zugleich geschrieben ist und der Tanz nun einmal unter die Vergnügungen der Jugend gehört, obgleich wir ihn unsittlich schelten dürfen, insoweit er der Gesundheit und Sittlichkeit schadet.

Auf jeden Fall gehört der Tanz in das Gebiet der körperlichen Gymnastik oder des Turnens; er ist eine tactmäßige Bewegung der Füße und des Körpers überhaupt. Man sieht es ja an dem Marsche der Soldaten, welchen Einfluß das Tempo auf die Bewegung des Ganges hat. In Liefland schneidet, mähet und erntet man sogar nach dem Tacte; man läßt den Virtuosen, der die Feldarbeit mit der Schalmei oder dem Dudelsacke begleitet, in ein schnelleres Zeitmaß übergehen, wenn die Hände der Schnitter laß und träge werden. Diese Fußbewegung hängt aber doch von dem Reize des Gesanges oder der Töne eines musicalischen Instrumentes ab, welches die Lust zum Tanze erregen soll. Es wird durch den Inhalt und die magische Gewalt der Töne ein höherer Lebensreiz und eine Bewegung des Gemüthes hervorgebracht, die sich dem Körper mittheilt, und in einem eigenen Rhythmus der Füße hervortritt.

Wie das Tonspiel, so der Tanz; er stellt nur diejenigen Empfindungen und Gefühle dar, mit welchen der Gesang die Gemüther anspricht, und wird daher auch vorzugsweise durch die Beschaffenheit derselben entweder sittlich oder unsittlich. Vergessenheit des Ernstes und der Mühen, welche das Leben auflegt, ein fröhlicher Leichtsinn, Munterkeit, Freude, Scherz, Zärtlichkeit, Liebe, oft auch Würde, ja selbst Andacht, wie sie das Klima hervorbringt, sind die Gegenstände dieser Tanztöne. Daher der große Unterschied zwischen den wollusterregenden, mimischen Tänzen der alten Grie-

chen und Römer, und zwischen den Tänzen der Kinder oder der Bewohner der Freundschaftsinseln, nach der Beschreibung des Engländers Cook; zwischen den animirten Tänzen der Italiener und Franzosen, und den Walzern der Schotten und Deutschen; zwischen den gravitätischen Tänzen der Spanier und ihrem Wechsel mit dem alten üppigen Nationaltanze Fandango, der von einer einförmigen zu der lebhaftesten Bewegung fortschreitet, welche den ganzen Körper erschüttert. Der Tact dazu wird mit Castagnetten geschlagen.

Fast bei allen Völkern findet man den Tanz; er ist aber sehr verschieden, je nachdem die Menschen gebildeter sind oder nicht. Einer Bewegung der Füße, die man Tanz nennt, überläßt sich selbst der noch ungebildete Mensch gern, sobald ein mächtiges Gefühl der Freude und Freiheit ihn treibt und über den gewöhnlichen Zustand erhebt. Der vollendete Zustand aber strebt auch, sich angemessen, harmonisch und mit ungewöhnlichem Maße zu verkünden. Darum finden wir Tänze der Wilden, und feierliche Tänze bei festlichen Gelegenheiten, Kriegs- und Friedenstänze, Hochzeitstänze u. s. w. überall, und überall ist die Bewegung des Körpers die Verkündigung eines inneren Zustandes und hierin bestehet die Grundlage der Tanzkunst. Wird nun eines Theils den Bewegungen der Füße, und mit ihnen den sie begleitenden Geberden des Körpers, die möglichste Ausbildung, mithin die größte Mannigfaltigkeit, Fertigkeit und Biegsamkeit, und das wohlgefälligste Maß in der Folge ihrer Bewegungen gegeben, und tritt andern Theils das Talent hinzu, die mannigfaltigsten Gefühlszustände, Stimmungen und Situationen durch jene wohlgeordneten Bewegungen anschaulich und nach Willkür auszudrücken, so zeigt sich die Tanzkunst als schöne Kunst.

Diese Tanzkunst hat einen weit größern Umfang, als ihr nach unserer Sitte eingeräumt ist. Der Tanz, der an sich der Ausdruck edler, oder doch erlaubter und anständiger Gefühle sein darf, ist bei uns gemeiniglich nichts anders, als der Ausdruck der Fröhlichkeit, und unsere Tänze bestehen daher gewöhnlich im Springen und Hüpfen. Derjenige Tanz, welcher noch am ersten den Ausdruck feiner Empfindungen zuläßt, ist die Menuet, die französischen Ursprungs sein soll. Ihr Character ist reizender Anstand, mit edler Einfalt verbunden; daher die abgemessene, langsamere Bewegung; auch verträgt sie nicht harte Ausweichungen. Aber eben weil man nur selten diesen Anstand und diese Einfalt oder jenen Ausdruck feinerer Empfindungen in dieselbe zu legen weiß, so wird sie sehr selten getanzt, und hat für unsere Jugend, die gewöhnlich nur eine lustige und zur Erregung sinnlicher Triebe führende Bewegung des Körpers liebt, allen Reiz verloren. Ich habe in meinem Leben ein einziges Mal die Menuet gut tanzen sehen, und nur ein gefühlvoller Mensch kann sie gut tanzen lernen. Um andere Tänze gut zu tanzen, dazu gehört eben nicht dies zarte Gefühl; sie bestehen mehr aus mechanischen Bewegungen.

Manche Tänze sind aber so beschaffen, daß man gar nicht begreift, was sie eigentlich ausdrücken sollen, so wie viele musicalische Arbeiten, und dann haben sie keinen Werth. Manche Tänze hat blos eine böse Leidenschaft ersonnen; sie dienen mehr dazu, den beiden Geschlechtern Annäherungen zu verschaffen und erlaubt zu machen, welche sonst der Anstand und die Sittlichkeit verbieten würden, und sich gemeiniglich zu erhitzen, um die Leidenschaften zu wecken. So wird der Tanz schändlich gemißbraucht und herabgewürdigt zu einem sittenlosen Spiele, dem ein ehrbarer Mensch zuzusehen sich schämt, und bei dem die Unschuld ihre Augen niederschlagen möchte.

„Nur Tanzvergnügungen, welche in vertraulichen jugendlichen Zirkeln ungesucht und unvermuthet veranstaltet werden — heißt es S. 104 ff. in dem ärztlichen Gemälde des weiblichen Lebens — v. Dr. Sachs, — gewähren eine weit harmlosere Freude und einen höhern Genuß des Lebens, als die durch Einladungskarten Tags vorher bestellten. In diesem Sinne auch gilt, was Basedow spricht: „„das Menschengeschlecht würde um ein Beträchtliches glücklicher sein, wenn wenigstens einmal in der Woche in jeder Familie getanzt würde.““

„Tanzen soll man nur in den Abendstunden, etwa von 6 bis 11 Uhr, um dadurch in der gewöhnlichen Zeit der nächtlichen Ruhe niemals gestört zu werden; ferner in keinem staubigen, überfüllten Saale, sondern nur in einer kleinen Gesellschaft, in einem hinreichend geräumigen, und im Winter nur in einem lau geheizten, matt durchwärmten Locale, wo nicht zu viel dampfende Lichter brennen. Déjeuners dansants, wie sie in Paris Mode sind, sind der Gesundheit offenbar weniger zuträglich, als die abendlichen Thés dansants. Für die Gesundheit ist es auch nicht gleichgiltig, von welcher Art die Gesellschaft ist. Die unerwachsene Jugend sollte nur in getrenntem Geschlechte tanzen lernen, und sogenannte Familien- oder Kinderbälle dürften auch nur unter Kindern einerlei Geschlechts (wie ehemals bei den Griechen) zu gestatten sein.“

„Wer beim Tanzen blaß wird und alle sonst so lebhafte Gesichtsfarbe verliert, der schränke ja das Tanzen ein. Nach einem raschen Tanze sich gleich wieder zu setzen, ist nachtheilig; man gehe lieber im Tanzsaale anfangs mit schnellen, nach und nach aber mit langsamen Schritten auf und ab, und setze sich erst nieder, wenn das Herz wieder ruhig schlägt, und die Lungen langsam arbeiten. Man verlasse auch niemals den Tanzsaal eher, als bis man sich hinlänglich abgekühlt und mit einem Mantel versehen hat. Dies gilt nicht blos beim gänzlichen Aufhören des Tanzes, sondern auch bei dem häufigen Wechseln des Zimmers während desselben.“

„Alle Nachtheile des Tanzes entstehen zuerst durch das rasche und lange anhaltende Walzen, wodurch das keichende, zum Ersticken geneigte Athemholen entsteht; Schwindel, Krämpfe, Gesichtsschwäche, Schlaflosigkeit, Schlagfluß sind die traurigen Folgen desselben, und sie greifen um so geschwinder in diejenige Lebensperiode ein, wo die Natur die Einrichtung der Menstruation beim weiblichen Geschlechte ordnete; am allernachtheiligsten ist daher bestimmt das rasche Walzen, wenn es in Tanzgesellschaft gleich das Erste ist.“

„Während des Tanzes kann man den Boden öfters mit reinem Wasser, gutem Weinessig besprengen, oder mehre Male mit eben denselben Flüssigkeiten getränkte Lappen über den Fußboden des ganzen Zimmers wegziehen, um den Staub zu reinigen. Die Mode, das erhitzte, oft von Schweiß triefende Gesicht durch Wehen mit Fächern und Tüchern abzukühlen, ist höchst schädlich. Es werden dadurch Catarrhe, Nasen-,

Augen-, Hals- und Lungenkrankheiten, und mindestens das Verderben des Teints begünstigt."

„Alle kalte Getränke, wie kaltes Wasser, Limonade und dergleichen, sind als Erfrischungen während des Tanzes höchst nachtheilig, der Genuß warmer Getränke ist zwar nicht gefährlich, muß aber doch nicht zu häufig geschehen, weil sie den Schweiß vermehren, und leicht Wallungen verursachen. Eine Tasse Thee mit Milch, oder hin und wieder ein Glas warmer Punsch, unter welchem wenig Arak ist, kann ohne Nachtheil getrunken werden, nur muß man einige Zeit darnach vom Tanze ausruhen. Wie tanzstörend und der Gesundheit nachtheilig enge Kleidung und Fußbedeckungen, Einschnürungen der Brust und des Unterleibes durch Leibgürtel, Schnürleiber u. s. w. in vieler Rücksicht sind, bedarf für verständige Leserinnen keiner weitern Erwähnung."

Wie weise schon Salomo gelehrt hat, daß auch das Tanzen seine Zeit habe (Pred. 3, 4.), so hat es doch, besonders nach der Reformation, nicht an Solchen gefehlt, welche alle Tänze für teuflisch erklärten, und alles Tanzvergnügen mit einem förmlichen Fluche belegten. Und es mag wohl auch in unsern Tagen hier und dort einen solchen Eiferer geben. Allein es lassen sich Gründe denken, warum der Tanz nicht verwerflich, sondern sittlich erlaubt sei.

Zuerst schon als mechanische Körperbewegung ist er gewiß etwas Gleichgiltiges, da Niemand den Marsch der Krieger, oder das Dreschen nach dem Tacte noch als pflichtwidrig in Anspruch genommen hat. Im Gegentheile lehrt der Tanz regelmäßig und mit Anstand gehen, er befördert eine angemessene und würdevolle Haltung des Körpers, führt zur Beweglichkeit und zum sicheren Gleichgewichte, und muß folglich schon als Leibesübung Jungfrauen und Jünglingen empfohlen werden.

Auch kann es nicht unerlaubt sein, gleichgiltige, anständige, zärtliche und edle Gefühle auf eine anmuthige Weise körperlich auszudrücken, da man sonst auch die Mimik oder Geberdensprache des Schauspielers, die Gesticulation des Redners und die Action des Predigers auf der Kanzel verbieten müßte. Von dem Socrates wird berichtet, daß er noch im sechzigsten Jahre den Tanz lernte, um seinem Körper mehr Gewandtheit zu verschaffen. Gerade in der schwebenden Bewegung aber liegt etwas Graziöses und Aetherisches, das in gravitätischen und würdevollen Tänzen eher Achtung einflößt, als Unwillen und Tadel erregt. Artet diese Handlung, wie bei den kriegerischen Tänzen der Wilden, in Grausamkeit, oder wie bei manchen Volkstänzen, in Unanständigkeit und Ueppigkeit aus, so ist nur der Mißbrauch, der damit getrieben wird, zu verwerfen, nicht aber die Zweckmäßigkeit dieses Vergnügens selbst zu verkennen.

Daß die Tanzlust aus dem Interesse des Geschlechtes hervorgeht, ist zwar in den meisten Fällen unleugbar. Allein auch das ist an sich nichts Böses, sondern wird es erst durch seine Ausartung; und wäre es unerlaubt, so müßte man auch die Gesellschaften und Spaziergänge den beiden Geschlechtern verbieten. Eine bescheidene und anständige Annäherung der Geschlechter verwahrt oft gegen die Verführung, der das Mädchen mit der größten Vorsicht und Gewissenhaftigkeit aus dem Wege gehen muß.

Einige Sittenlehrer haben den Tanz auch von Seiten der Gesundheit empfohlen. Es scheint aber bedenklich, diesem Grunde ein bedeutendes Gewicht beizulegen, da nach allen Erfahrungen gewiß mehr durch den Tanz krank und ungesund, als körperlich stärker werden, und, wenn auch dieses wäre, sich doch viele andere Mittel zur Erreichung desselben Zweckes denken ließen. Die Sittenlehre fügt deswegen zur näheren Bezeichnung seiner Sittlichkeit in einzelnen Fällen folgende Erinnerungen und Vorschriften hinzu:

Der Tanz ist nur ein Vergnügen für die Jugend, oder doch für das Lebensalter, in dem der Naturtrieb stärker ist, als die Geistigkeit, und das daher von jedem Schalmeienton entzückt und durchglüht wird. Diesem fröhlichen Blüthenalter verwehre man das Vergnügen des Tanzes nicht. Luther sagt mit der ihm eigenen Unbefangenheit: „Glaube und Liebe läßt sich nicht austanzen, so du züchtig und mäßig darinnen bist. Die jungen Kinder tanzen ja ohne Sünde; das thue auch, und werde ein Kind, so schadet dir der Tanz nicht." Im alten Testament wird erzählt, daß zu Silo die Jungfrauen jährlich tanzend nach dem Gotteshause zogen (B. d. Richter 21, 19.); daß die Tochter Jephtha's ihrem Vater mit Spiel und Tanz entgegenging (ebend. 11, 34.). Heilige Dichter ermunterten zu gottesdienstlichen Tänzen (Psalm 149, 3. 150, 4). — Männer und Frauen haben sich freilich auf ernsthafte Tänze zu beschränken.

Kein Tanz kann vernünftig und sittlich heißen, der nicht der Ausdruck anständiger und edler Empfindungen und Gefühle ist. Leider vermißt man aber, wie ich schon gedacht, diese Eigenschaft an den Tänzen unserer Zeit oft genug, selbst in den Kreisen der gebildeten Menschen. Es ist nicht fein, wenn Töchter und Jungfrauen ihre Reize wie wilde Dirnen zur Schau tragen, und sich in die Reihen der Buhlerinnen stellen. Da entfliehet Unschuld, Scham und Tugend.

Jeder Tanz ist endlich unsittlich, der in Unmäßigkeit, wilden Jubel und Tanzsucht ausartet. So hat man von den Negern bemerkt, daß sie oft gegen ihren Schatten tanzen, wenn kein Weib in der Nähe ist. Von den Esthen und Letten, und von den Leibeigenen überhaupt ist bekannt, daß ihre Tanzsucht bis zur Wuth steigt. Zur Zeit der französischen Revolution vertanzten die Pariser die Erinnerung ihres Elendes oft täglich auf achtzehnhundert Bällen, selbst in den Kirchen und auf den Gräbern, und diejenigen waren nicht selten die Lustigsten und Ausgelassensten, welche den Tod eines ermordeten Verwandten zu beklagen hatten. — Eine ähnliche Leidenschaft für den Tanz bemächtigt sich leider! der Jugend noch immer häufig. Allein sie raubt dem Gemüthe die Besonnenheit und Freiheit, dem Herzen die Ruhe und die Achtung Anderer, sie schadet dem Körper, erzeugt Hektik und Nervenschwäche, Ueppigkeit und Buhlsinn, und verwandelt dann die kurze Lust in bange Schwermuth und Reue.

Tänze, bei welchen die Mädchen athemlos werden, wie ich oben erzählte, sind nie Ausdruck anständiger und edler Empfindungen und Gefühle, sondern der Ausbruch wilder Freude oder zügelloser Leidenschaften, und solche Tänze sind eben diejenigen, welche theils an und für sich, theils durch die Erweckung böser Leiden-

schaften die Gesundheit, Frische und Schönheit der Mädchen und Frauen untergraben.

Die leidenschaftliche Tänzerin wird nicht nur zu oft und zu lange tanzen, sie wird auch keine Auswahl unter den Tänzen treffen, wird sich nicht überwinden können, Tänze auszuschlagen, welche ihr schädlich sind. Bei Gegenständen des Vergnügens glauben junge Personen nicht selten, von aller Pflicht freigesprochen zu sein, indem sie meinen, hier komme es blos darauf an, daß man so viel genieße, als man könne. Allein das Vergnügen darf ja nie der letzte Zweck aller Bestrebungen sein, sondern der Zweck aller Bestrebungen eines vernünftigen Wesens ist ja der, seine Natur zu veredeln und sein Wesen sittlicher und würdiger zu machen. Auch der Tanz kann zur Erreichung dieses Zweckes ein Mittel werden, und insofern ist er des Menschen nicht unwürdig und nicht verwerflich. S. über diesen Gegenstand (Hergang's) „Vertraute Briefe eines Vaters an s. reifende Tochter." Sulzb. bei v. Seidel. 1830.

Taubstummenunterricht. Der Taubstummenunterricht ist in dem weiten Bereiche des Schulwesens ein Feld, welches die frühere Zeit, obschon nach dem Zeugniß der Geschichte Taubstumme immer und überall gelebt haben, nicht einmal gekannt, vielweniger angebaut hat, weil dasselbe undurchdringliche Dunkel, welches das eigne innere Leben des Taubstummen in Beziehung auf Selbst-, Welt- und Gotterkenntniß erfüllte, ihn auch nach außen umhüllte, und die im Besitze des Gehörs, einer gebildeten Vernunft mit Religion und Sprache bevorrechteten Menschen um ihn her zu keiner richtigen Vorstellung von seiner menschlichen Natur, seinem Zustande und Bedürfnisse kommen ließ. Erst vor wenig Jahrhunderten hat man angefangen in den Taubstummen die schuldlos Unglücklichen zu erkennen, welche entweder von Geburt,*) oder was gleichviel bedeutet, von den ersten Jahren der Kindheit an des Gehörsinnes ermangeln,**) und in Folge dieses Mangels, wie fern wir in dem Gehör den geistigern, eigentlichen Sprachsinn zu erkennen haben, nicht nur die Wortsprache im Umgange mit den Ihrigen und anderen Menschen nicht erlernen, sondern auch in ihrer geistigen und sittlichen Menschenbildung nicht gefördert werden können, wenn ihnen nicht ein naturgemäßer Unterricht zu Hilfe kommt. Ein oberflächlicher Blick hat freilich oft auch noch in unserer Zeit das Urtheil irre geleitet und in ihnen Blödsinnige erkennen lassen.***) In der Vorzeit war und blieb der allgemein verkannte unglückliche Taubst. den Glücklicheren seines Geschlechts eine unheimliche Erscheinung, dem man außer der Gestalt kaum noch etwas Menschliches zuerkannte. Wenn auch diese Ungerechtigkeit einer Zeit, in welcher Unwissenheit und Aberglaube jede ungewöhnliche Erscheinung mit scheuem Blick ansah und der Jugendunterricht überhaupt noch eine völlige terra incognita war, nicht eben befremden kann, so ist es um so beklagenswerther, wenn noch in der neueren und neuesten Zeit dem armen Taubstummen mehr oder weniger ungünstige Stimmen, und zwar nicht nur von Ungebildeten, sondern auch von Gebildeten*) und Gelehrten,**) ja selbst von Verkündigern des Evangeliums***) dessen, der einst durch sein göttliches Hephata die Menschenwürde des Taubstummen vor aller Welt bezeugte, entgegentreten.

In der neueren Zeit hat sich der Glaube nicht nur an die Möglichkeit eines geistbildenden Taubstummenunterrichts, sondern auch an seine Wichtigkeit und Wohlthätigkeit in fast allen Ländern der christlichen Welt Bahn gebrochen und durch die wirklich gebildeten Taubstummen, als lebende Zeugen, über alle Zweifel erhoben. Die Wichtigkeit eines solchen Unterrichts kann wohl am Wenigsten in unserm deutschen Vaterlande in Zweifel gezogen werden, wo der hohe Werth guter Unterrichtsanstalten für die vollsinnige Jugend überhaupt immer mehr erkannt, die Erziehungswissenschaft von den ausgezeichnetsten Pädagogen immer mehr an- und ausgebaut, und von erleuchteten und väterlichen Regierungen für berufstüchtige Lehrer

*) Wir glauben, daß die wenigsten Gehörlosen taub geboren, sondern es meist in den ersten Tagen der Entwickelung des noch ganz zarten, leicht zerstörbaren Organismus durch vernachlässigte Pflege, Erkältung mit ihren Folgen, geworden sind.

**) Kinder, welche in den ersten Jahren ihres Lebens taub geworden sind, wo sie, wenn auch zu einigem Sprechen, doch nicht zum Sprachbewußtsein gelangt sind, so wie Kinder, welche noch Schall- und Ton-, nicht aber Sprachgehör, empfänglich für die gewöhnliche menschliche Rede, haben, sind den Taubgeborenen hinsichtlich ihrer Sprach- und sonstigen Bildung gleich zu achten.

***) Wir verweisen auf die Berichte von Dr. Schmalz hierüber in seiner Schrife: „Ueber Taubstumme und ihre Bildung. Dresden und Leipzig 1838. 1. Theil 1. Abschnitt."

*) Herr Professor Czech tritt in einer Sammlung gelegenheitlicher Aeußerungen über menschliche Bildung ꝛc. Wien 1830, die Menschenrechte des Taubstummen wahrend, gegen einen Herrn Sievers auf, welcher den Unterricht der Taubstummen (zunächst in Frankreich) eine Puppe, mit welcher das philanthropische Zeitalter auf eine recht kindische Weise spiele, genannt, und vorgeschlagen hatte, man möge die Taubstummen (und Blinden) nur vor Mangel schützen, in intellectueller Hinsicht aber sie ihrem Schicksale überlassen ꝛc.

**) Der spanische Gelehrte Ramon Campos behauptete in seiner Schrift: „die Gabe der Rede. Madrid 1813," daß kein Taubst. fähig sei, abstracte Begriffe zu fassen, worüber er aber durch den Taubst.-Lehrer Alés zu Madrid in einer besonderen Schrift zurecht gewiesen wurde. Die beste Widerlegung indeß ist die gelungene Bildung vieler Taubst. in guten Unterrichtsanstalten. Andere Gelehrte, und selbst der rühmlichst bekannte Itard, Arzt am Taubst.-Institute zu Paris, (Letzterer in seinem Werke: „Ueber die Krankheiten des Ohres und des Gehörs," aus dem Französischen. Weimar 1822.) haben dem Taubstummen ohne allen Unterricht alle edelmenschlichen Gefühle der Liebe, Dankbarkeit u. s. w. abgesprochen.

Auch Kant würdigt in seiner Anthropologie. Königsberg 1798. S. 49 die Anlagen zu menschlicher Intelligenz im Taubstummen herab, indem er ihnen nur ein Analogon der Vernunft zugesteht.

***) Der Pastor Granau in Eppendorf bei Hamburg erklärte in den Siebenziger Jahren des vorigen Jahrhunderts das verdienstliche Unternehmen des daselbst lebenden edlen Heinicke, (Stifters des ersten deutschen Taubst.-Instituts) Taubstumme zu unterrichten, von heiliger Stätte für einen Frevel, wodurch er (Heinicke) dem Rathschlusse Gottes vorgreifen und den Schöpfer meistern wolle.

In einer der von dem protestantischen Pfarrer Brand in Baiern herausgegebenen Predigten wird die Behauptung aufgestellt, daß die Taubstummheit vom Inwohnen eines bösen Geistes herrühre S. Neues Archiv für Philologie und Pädagogik Nr. 1 des Jahrg. 1829.

durch wohlorganisirte Bildungsanstalten gesorgt wird. Am Meisten tritt diese Wichtigkeit ins Licht, wenn man einen prüfenden Blick auf den Taubstummen in seinem rohen Zustande in intelligenter, sittlicher, socialer und selbst physischer Rücksicht wirft. Eine Schilderung dieses allrücksichtlich traurigen Zustandes wird man hier nicht erwarten. Wer sich aber davon unterrichten will, wird in den unten angeführten Schriften die gewünschte Auskunft finden.*)

Mag auch in diesen Schilderungen Manches mit zu grellen Farben gegeben sein, Manches auch der Täuschung unterliegen, so steht doch so viel fest, daß die Taubstummen, in Folge des Gehörmangels unfähig die Sprache zu erlernen, sich in geistigen Verkehr mit andern Menschen zu setzen, sich der Menschen Achtung und Liebe zu erwerben, und der gesellschaftlichen, wie der sittlichen Lebensfreuden, und — was noch weit mehr sagen will — des Segens der Religion theilhaft zu werden, in einem Grade und zwar ohne alle Schuld, unglücklich genannt werden müssen, wie kein anderer Mensch. Es ist daher ein großer Irrthum, wenn man in ihrem, der Taubgeborenen, und der Blinden Schicksal eine Aehnlichkeit finden will. Beide unglückliche Menschenclassen theilen hier nichts mit einander, als den Mangel eines unserer edelsten Sinne, aber ihre Zustände sind eben so verschieden, als die Sinne, welche sie entbehren. Dem Einen gebricht, was der Andere besitzt, und wenn man die Entbehrungen Beider gegen einander abwägt, so dürfte doch wohl, so unglaublich es auch beim ersten flüchtigen Blicke auf ihre äußere Erscheinung uns dünken mag, der taubgeborne, von aller edelmenschlichen Bildung ausgeschlossene Stumme bei weitem unglücklicher sein, als der Blindgeborne bei dem Besitz der Sprache und geistiger Bildung. Man kann sagen: dem Blinden fehlt mit dem Gesicht — diesem Licht- und Formensinn, nur das äußere Licht, während ihm das innere früher aufgeht und durch das Gehör fortwährend seine geistige Nahrung empfängt; dem Taubgebornen aber fehlt mit dem Gehör — diesem (wie ihn auch Diesterweg nennet) — geistigen Sinne das innere Licht, wobei die ganze, für ihn sichtbare Außenwelt in einem räthselhaften, fast gespenstigen Dunkel bleibt, wenn ihm nicht auf besonderen Wegen ein naturangemessener Unterricht zu Hilfe kommt.

Der nächste Zweck eines solchen besondern Unterrichts ist die Bildung zur Wortsprache, in welcher er nicht allein das Mittel zum nothwendigen und lebensfrohen Verkehr mit seinen Nebenmenschen erhält, sondern auch den Schlüssel zu allen gemeinnützigen Kenntnissen im Gebiete der Natur und Kunst und — was das Wichtigste ist — zum Verständniß des Wortes Gottes für sein Seelenheil. Für diesen Zweck aber nöthigt der Mangel des Gehörs die Schule, andere Wege und Mittel aufzusuchen, als die des Vollsinnigen sind. Nur hierin unterscheidet sich der Unterricht des Taubstummen von dem des Vollsinnigen, nicht aber in den Bedingungen dazu, den Verstandes- und Gemüthsanlagen. Niemeyer sagt in seinem Werke „Grundsätze der Erziehung und des Unterrichts", 3. Theil, S. 308 d. 8. Auflage: „Da jenen (den Taubstummen und Blinden) der Gebrauch des einen oder des andern der Hauptorgane fehlt, durch welche Ideen und Kenntnisse der Seele zugeführt werden, so muß natürlich ihr Unterricht und — da die Entbehrung auch nicht ohne Einfluß auf das Moralische bleibt — auch die Erziehung bei ihnen manche andere Wege, als die gewöhnlichen einschlagen. So entsteht eine ganz specielle Erziehungs- und Unterrichtslehre für Taubstumme (und Blinde)." Und in seinen „Beobachtungen auf Reisen in und außer Deutschland." Halle 1826, 4. Band S. 192 sagt er: „Vielleicht hat kein Lehrer Gelegenheit, so tiefe Blicke in das innerste Wesen der geistigen Anlagen zu thun, als der Lehrer der Taubstummen." Wenn er noch hinzusetzt: „Freilich mag er sich oft täuschen", so können und mögen wir ihm nicht widersprechen; denn es ist allerdings auf dem Gebiete des menschlichen Wissens manche Ansicht und manches Urtheil für Wahrheit gegeben und genommen worden, welche nur auf irrige Voraussetzungen und Auctoritäten, auch wohl auf Lieblingsmeinungen sich stützten oder durch andere Subjectivitäten bestimmt wurden.

Daher ist dem Taubstummenlehrer bei seinem Unterrichte eine dreifache Aufmerksamkeit nöthig: 1) auf sich, daß er sich nicht gehen lasse und einer Lieblingsidee oder andern Persönlichkeiten die Wahrheit opfere, 2) auf die Aufgabe seines Unterrichts, daß sie nach Stoff und Form nicht über das Begriffsfeld seiner Schüler hinausgehe, und 3) auf die Individualität jedes seiner Zöglinge, hinsichtlich seines Bedürfnisses und Vorbildungsgrades. Er hat sich also vor allen irre leitenden Voraussetzungen hinsichtlich dessen zu hüten, was seine taubstummen Zöglinge schon wissen und können sollen. Es möchte aber wohl kein Lehrer der Jugend so leicht als oft in die Versuchung kommen, als vorhanden in seinen Schülern vorauszusetzen, was gleichwohl nicht vorhanden ist, als der Taubstummenlehrer, wenn er nicht unbefangen jene tiefen Blicke in das innerste Wesen der geistigen Anlagen thut. Hier, wo die Grundbedingungen menschlicher Bildung liegen, muß der Lehrer der Taubstummen sein Werk beginnen, wenn sein Unterricht sich als ein wahrhaft bildender Unterricht rechtfertigen soll; denn das Unter weiset eben auf den Grund aller Anlagen, der geistigen und physischen, zur Sprachbildung. Der Lehrer muß die in den tauben Kindern, welche er entstummen will, noch gänzlich

*) Dr. Eduard Schmalz's bereits angeführte Schrift, 1. Abschnitt, wo man ziemlich Alles zusammengestellt findet, was Cäsar, Prof. an der Leipziger Universität, in „Ueber Taubstumme. Leipzig 1800. S. 13 f.", und Eschke, Director des Taubstummen-Instituts zu Berlin, in „Kleine Beobachtungen über Taubstumme. Berlin 1799", gesagt haben. Vergl. Kruse, Lehrer an der Bremer Taubst.-Anstalt und selbst ohne Gehör, in „Der Taubstumme im uncultivirten Zustande. Bremen 1832." — Ernsdorfer, Director des Taubst.-Instituts in München, in „Sammlung kleiner Schriften über Taubstumme. München 1817." Abschnitt V. — Guiot in Holland in „Dissertatio de jure surdo-mutorum. Groningae 1817." — Degerando in „De l'éducation des sourds-muets de naissance. Paris 1827." S. 715 f. 1. Theil. — Reich, Director des Taubst.-Instituts zu Leipzig in seiner Schrift: „Der erste Taubstummenunterr. ꝛc. Leipzig 1834," in der Einleitung. — Otto, Dir. des Schullehrers-Seminars zu Dresden, im sächs. Volksschulfreund, 7. Jahrg. 1. Heft. Auch was in dem Pfennig-Magazin vom Jahre 1835 Nr. 125 steht, verdient gelesen zu werden.

und tiefer, als bei sinngesunden Kindern in den Jahren, wo sie schulfähig werden, schlummernden geistigen Potenzen wecken, richten, üben, aber auch, will er ihren Mund zum Sprechen öffnen, den Gesetzen des Sprach-Mechanismus nachforschen und die Sprachorgane für ihre Bestimmung und ihren rechten Gebrauch tüchtig machen. Dann aber muß auch der Unterricht der Taubstummen weit mehr in seinen Kreis aufnehmen, als der eigentliche Schulunterricht vollsinniger Kinder, welche außerhalb ihrer Schule, im Umgange mit den Ihrigen und Andern zu einem Reichthum von Kenntnissen im Gebiete des allgemein Nützlichen im häuslichen und geselligen Leben kommen, die in der Schule nicht gelehrt, sondern als eben dort erworben, vorausgesetzt werden.

Aber auch in seiner Intensität hat der Taubstummenunterricht seine besondere Wichtigkeit; er muß in einem Grade, wie kein anderer Jugendunterricht zugleich von seinem ersten Anfange bis zur Vollendung erziehend sein. Dies gilt besonders von der religiös-sittlichen Pflege und dem Religionsunterrichte. Denn dieser Unterricht ist in der Schule der Taubstummen nicht nur der erste, er ist auch für die meisten unter ihnen der einzige und letzte für ihr ganzes Leben hier und dort. Wenn auch manche vollsinnige Kinder in ihrer religiösen Bildung bei ihrem Austritt aus der Schule noch auf einer niedrigen Stufe stehen, so erhält dieselbe in den reiferen Jahren auf mannigfachen Wegen, wo das Wort Gottes verkündigt wird, Nahrung und Pflege; dem Taubstummen hingegen schweigt die Kirche, wie das Grab. Zwar ist auch ihm das erleuchtende, ermahnende, warnende und tröstende Wort Gottes in der Bibel und andern Erbauungsbüchern in dem Grade zugänglich geworden, als die Schule das Sprachverständniß geschaffen hat, wenn er es sucht; aber wird er — so muß sich selbst sein Lehrer fragen — es auch suchen? Ist er nicht auch eben so empfänglich für die Eindrücke der zerstreuenden Außenwelt und für die Regungen der Sinnlichkeit, welche um so nachtheiliger auf ihn einwirken, als ihm in den der Schule nächstfolgenden Lehrjahren von seinem Meister, und später von der Sorge um das tägliche Brot nicht einmal Zeit gelassen, viel weniger Ermunterung gegeben wird, Nahrung für sein religiöses Leben zu suchen, wenn nicht die Ermunterung von dem in sich selbst gefühlten Bedürfnisse ausgeht? Gewiß, seine Schule hat daher mit der größten Gewissenhaftigkeit dafür zu sorgen, daß der Religionsunterricht tief in seinem Gemüthe wurzele, sein ganzes Wesen durchdringe und sein leitender Stern durch sein ganzes Leben werde und bleibe. Daß dies der Schule nicht immer und bei allen Zöglingen von dürftigen Anlagen und vorherrschender Sinnlichkeit gelingt, kann nicht geläugnet, aber auch eben so wenig ihr zum Vorwurf gemacht werden, wenn sie sich bewußt ist, das ihr gesteckte Ziel mit redlicher Gewissenhaftigkeit angestrebt zu haben. Aber es giebt sich auch eben hierin die überaus hohe Wichtigkeit kund, welche auf dem Taubstummenunterrichte ruhet.

Das erste facultative Erforderniß für den, der taubstumme Kinder unterrichten und zuvörderst die in ihnen schlummernden Anlagen wecken, die Vermögen zu Kräften beleben und heben will, ist die Sprache, und zwar, da jenen die hörbare versagt ist, eine sichtbare Sprache; aber welche? Soll es die Pantomime- oder die Schrift, oder die articulirte und dem Gesichts, sinne vernehmbare Lautsprache ausschließend sein, oder sollen die eine und andere in Verbindung gebraucht werden? Hier ist es, wo von jeher bis auf die neueste Zeit eine große Verschiedenheit in den Ansichten und Grundsätzen der Lehrer sich geltend zu machen gesucht und zu manchem Streite Veranlassung gegeben hat, der nicht immer sine ira et studio, nicht immer rein von Persönlichkeiten geführt worden ist. Die eine Partei, welche wir seit de l'Epée in den französischen, holländischen, dänischen, den meisten süddeutschen, italienischen, polnischen, russischen und außereuropäischen Unterrichtsanstalten zu suchen haben, und die wir, ihrer Herkunft zufolge, die französische Schule nennen dürfen, hält eine methodisch der Wortsprache analog ausgeprägte Zeichensprache in Verbindung mit der Schrift für die der verkümmerten organischen Natur des Taubstummen angemessenste, worauf die intellectuelle, weltbürgerliche und religiös-sittliche Bildung desselben zu gründen sei.

Fassen wir nun zuerst die pantomimische Zeichensprache in's Auge, so ist sie in ihren natürlichen Elementen eben so unverwerflich als unentbehrlich; denn die natürlichen Geberden sind eine Sprache voll Leben und Wahrheit, mit denen auch viele Vollsinnige, besonders von lebhaftem Temperament, ihre Reden begleiten und in denen allein sie auch wohl oft das, was sie denken und empfinden, begehren oder verwerfen, hervortreten lassen und nicht selten auch verstanden werden. Es ist der Blick der Augen, es sind die Mienen des Gesichts und die Haltung und Bewegung des Körpers oder einzelner Theile desselben, besonders der Hände. Diese natürliche Geberdensprache ist zum ersten Verkehr mit den Taubstummen und zu ihrem ersten Unterricht unentbehrlich; und da der Taubstumme von innerem Bedürfnisse getrieben, sie selbst schafft, so hat der Lehrer zuvörderst sie zu beobachten, ihren Elementen und Formen nachzuforschen und sie sich anzueignen oder zu lernen, ehe er mit Erfolg zu lehren hoffen kann. Daß hierzu, wie zu jeder besondern Fertigkeit auch besondere Anlagen erforderlich sind und der Lehrer ein natürlich pantomimisches Geschick haben müsse, liegt auf der Hand. Der Umfang und innere Gehalt der natürlichen Geberdensprache ist ein sehr beschränkter; denn sie bewegt sich nur im Gebiete der äußeren Anschauungen und dessen, was das Gemüthsleben bewegt, kann aber abstracte Begriffe und Gedanken nie erreichen. Um sie nun aber auch hierzu zu erheben, hat man sie in den französischen Taubstummenanstalten durch erfundene künstliche Zeichen, welche man theils, für die abstracten Begriffe, den elementarischen natürlichen Geberdenzeichen anfügte, theils zur Andeutung der grammatischen Formen in der Wortsprache neu und nicht ohne Willkür schuf, zu einer, der Wortsprache entsprechen sollenden methodischen Zeichensprache ausgebildet*) und damit noch ein Hand- oder Finger-Alphabet, welches in einer Darstellung der Buchstaben durch Hal-

*) Dr. Neumann, (Director des Taubst.-Instituts zu Königsberg), führt in seiner höchst interessanten und belehrenden Schrift: „Die Taubstummenanstalt zu Paris im Jahre 1822. Königsberg 1827." — einige Beispiele S. 13 und 15 an.

tung und Biegung der Finger bestehet, in Verbindung gebracht.

Als den ersten Schöpfer dieser methodischen Zeichensprache haben wir den berühmten Abbé de l'Epée, Begründer des ersten französischen Taubstummen-Instituts in Paris anzusehen. Theils durch seine Schriften (siehe Literatur), theils durch die von seiner Anstalt ausgegangenen Lehrer wurde diese Methode weiter, zunächst in Frankreich, dann auch in anderen Ländern verbreitet.

Seine in seinen Schriften niedergelegten Hauptgrundsätze des Unterrichts in der sichtbaren Geberden- und Schriftsprache stellt Schmalz in der obengenannten Schrift S. 237 u. f. auf. Er faßte mehr die geistige Seite der Sprache ins Auge, während seine Vorgänger: Bonet, Amman, Pereira u. A. mehr bei dem reinen Mechanischen der Lautsprache stehen blieben. Dr. Neumann in der eben angeführten Schrift S. 82—84.

Sein Nachfolger als Director des Taubstummen-Instituts in Paris, Abbé Sicard, unterrichtete zwar auch in der methodischen Zeichensprache und Schrift, wich aber in seiner Pantomime und noch mehr in seinem Sprachunterrichtsgange von seinem Lehrer und Vorgänger ab, obgleich er der Persönlichkeit desselben nie anders als mit der dankbarsten Pietät gedachte. Er glaubte den Unterricht so ertheilen zu müssen, daß die geistige Kraft im Taubstummen geweckt und geübt werde, und die grammatischen Formen der Wortsprache aus dem Schüler selbst hervorgingen. De l'Epée gab zuvor das Wort nach seinem materiellen Inhalte und dann den Begriff mittelst der Zeichensprache. Sicard hingegen ging von den Gegenständen aus, deren Begriffe er entwickelte, wobei er stets die eigene Thätigkeit der Schüler anzuregen bemüht war, um so die Möglichkeit ihrer eigenen Fortbildung nach der Schule zu erzielen. Wir finden diese seine Grundsätze in seiner Schrift: „Cours d'instruction d'un sourd-muet de naissance. Paris 1803." Die Lautsprache schloß Sicard ganz von seinem Unterrichte aus, während de l'Epée ausnahmsweise Versuche darin mit günstiger organisirten Zöglingen machte. Erst kurz vor seinem Tode änderte auch Sicard seine Ansicht hierüber, und im Vorworte zu einer von ihm auf's Neue herausgegebenen Schrift de l'Epées über die Kunst, Taubstumme sprechen zu lehren, welche in Paris 1820 herauskam, sagt er, daß der Taubstumme der menschlichen Gesellschaft nur dann ganz wiedergegeben und seine Erziehung eine vollendete genannt zu werden verdiene, wenn er durch seine Schule in den Stand gesetzt worden sei, sich selbst nicht nur mündlich verständlich zu machen, sondern auch Andere, die Rede von ihrem Munde lesend, zu verstehen.

Angefochten wurde die de l'Epée-Sicardsche Methode von einem aus Spanien gekommenen gleichzeitigen Taubstummenlehrer Pereira, welcher den Unterricht mittelst pantomimischer Zeichen verwarf und an ihre Stelle die Lautsprache setzte. Ein zweiter Gegner dieser Methode war Abbé Deschamps, Kapellan an der Domkirche in Orleans, welcher sich gleichfalls mit dem Unterrichte der Taubstummen beschäftigte. Ueber Beide giebt die erwähnte Schrift Neumanns von S. 92 bis 98 Auskunft.

Am Vollständigsten belehrt über die gesammte Taubstummenbildung in Frankreich das Werk von Degerando: De l'éducation des sourds-muets de naissance, in 3 Theilen, welches in den Jahren von 1827 an in Paris herausgekommen ist.

Ohnerachtet mancher Abweichungen von de l'Epées und Sicards Methode ist doch der Unterricht der Taubstummen in den französischen und den ihnen nachgebildeten Instituten außerhalb Frankreich bis zur Gegenwart im Wesentlichen noch derselbe.

Wenden wir uns nun zu der deutschen Schule, welche die Lautsprache für das Mittel erkennt, wodurch in Verbindung mit der Schrift und unterstützt von einer natürlichen Pantomime die Bildung der Taubstummen am Meisten gefördert und der Taubstumme der Menschengesellschaft am Nächsten gebracht wird.

Die Möglichkeit des Sprechens mechanischer Seits ist geboten in dem vollkommen vorhandenen Sprech-Organismus*) des Taubstummen. Der Mangel des Gehörs behindert die Thätigkeit desselben in den ersten Jahren der Sprachentwickelung, nicht aber seine Brauchbarkeit, wofür die durch die Schule entstummten Tauben, welche man, sofern sie verständlich sprechen und Sprechende verstehen können, nicht mehr Taubstumme nennen sollte, ebensoviel lebende Zeugen sind.

Die Schwierigkeiten eines solchen Unterrichts sind von Manchen über-, von Andern aber unterschätzt worden. Die Letztern, welche freilich keine Taubstummenlehrer waren und sind, halten die Sache für so leicht, daß nicht nur jeder Lehrer der vollsinnigen Jugend, sondern auch selbst die Eltern eines taubstummen Kindes und wer sonst in seiner Nähe lebt, dasselbe zum Sprechen und zum Verstehen des zu ihnen Gesprochenen bringen können sollen. Wo aber diese Meinung einmal Platz gewonnen hat, da ist ein zweiter Schritt so nahe als leicht, nämlich die taubstummen Kinder in die Schulen der Vollsinnigen zu weisen, wo sie bei nur einiger Berücksichtigung ihres Gehörmangels durch leichte Nachhilfen von Seiten des Lehrers mit den vollsinnigen Kindern zugleich unterrichtet werden können sollen. Diese doch wohl, um es mild zu sagen, gewagten Behauptungen sind nicht etwa nur von des Lehrfachs practisch völlig unkundigen Laien, sondern auch von Männern ausgegangen, welche im Schul- und Erziehungswesen zum Theil mit Recht als ausgezeichnete Meister bewundert werden. Zuerst erschien in den Jahren 1825 bis 1826 ein Lehrwerk, welches den M. W. F. Daniel, Pfarrer in Zuffenhausen im Königreiche Würtemberg zum Verfasser hat, unter dem Titel: „Allgemeine Taubstummen- und Blindenbildung, besonders in Familien und Volksschulen. Stuttgart. 3 Theile", in deren Einleitung der Verfasser die Frage: Kann nicht jeder Taubstumme und Blinde seine Ausbildung auch in seiner Familie und Ortsschule erhalten? bejahend beantwortet, und dann den gesammten Unterricht derselben im Werke selbst vorzeichnet.

*) Es giebt zwar einzelne Taubstumme, welche durch Fehler in ihren Organen behindert sind, deutlich sprechen zu lernen, aber es sind seltene Ausnahmen. Nur verhüte man die Zerstörung der gesunden Organe durch die Hand der Unwissenheit.

Abgesehen von dem pädagogischen Werthe, welchen dieses Werk unbestritten, wie für den Volksschul-, auch für den Taubstummenlehrer hat, muß es dennoch seinen Zweck verfehlen aus dem Grunde, weil der hier angegebene Sprachbildungsgang kein für den Taubstummen naturgemäßer und practischer ist. Mit Theorieen ist dem armen Taubstummen nicht geholfen, er will in seinem Wesen erforscht und dem gemäß behandelt sein. Daß des Herrn Daniels Ideen und Grundsätze nicht aus der Erfahrung in selbst versuchtem Unterrichte der Taubstummen hervorgegangen sein können, ergiebt sich schon daraus, daß er sein Werk auch für die vollsinnige Jugend bestimmt hat.

Ziemlich gleichzeitig trat mit einer gleichen Idee und Tendenz ein gefeierter Pädagog, der K. Baiersche Regierungs- und Kreisschulrath Dr. Graser in seiner Schrift auf: „Der durch Gesicht- und Tonsprache der Menschheit wiedergegebene Taubstumme." Bayreuth 1829 und als 2. Aufl. 1834.

Was Herr Graser will, das sagt er selbst in der ersten Vorrede zu seinem Werke: „Dahin muß es kommen, daß jeder Schullehrer auch Taubstumme zu unterrichten vermöge und folglich jeder Taubstumme in seinem Orte und im Kreise seiner Familie seine Bildung erhalte; und dahin muß es kommen, daß der Taubstumme die Sprache seiner Mitmenschen erlerne und mit ihnen, wie andere Hörende in Verkehr trete." Daß diese seine Tendenz jeder Vernünftige, welcher ein Herz für die unglücklichen Taubstummen hat, wenigstens zum Gegenstand seines innigsten Wunsches machen muß, braucht nicht bemerkt zu werden, und es muß zugestanden werden, daß auch der beste Unterricht, den Männer von Fach und innerem Beruf den Taubstummen ertheilen, bisher nur an sehr wenigen von ihnen den in dem obigen kategorischen Imperativ ausgesprochenen glänzenden Erfolg gehabt hat. Allein schon die Prämissen Grasers zur Lösung seines Problems, welche er in den ersten 4 Sätzen unter §. 17 aufgestellt hat, verfallen der Täuschung, mithin auch alle darauf gebaute Folgerungen. Er nimmt dem Taubstummenunterrichte alle Geberdensprache und mit ihr die Möglichkeit eines geistigen Verkehrs zwischen dem taubstummen Kinde und seinem Lehrer. Er anticipirt bei dem Taubstummen eine Potenz des Gesichtssinnes, die er nicht haben kann; denn es soll dem im Absehen der Mundformen beim Sprechen Geübten gleichviel sein, ob er das Wort sprechen höre oder nur sehe. Dies heißt doch wohl der beiden edlen Sinne: Gesicht und Gehör ganz verschiedene Natur und Bestimmung verkennen. Daß das Gesicht an die Stelle des fehlenden Gehörs in den Dienst der Sprache treten kann und muß, ist wahr, aber den Gehörsinn ersetzen in dem von Herrn Graser angenommenen Grade so, daß er die Sprachbildung des Taubstummen im Elternhause und in der Volksschule vermittele, kann er nicht, und daß es im mündlichen Verkehr ganz gleich sein soll, ob man das Gesprochene höre oder nur sehe, darf man doch wohl für eine arge Täuschung erklären. Es haben auch die Theorie und das Lehrwerk Grasers gerechte Würdigung gefunden 1) in der „Allgem. Schulzeitung" des Jahres 1830 von einem Unparteiischen, dem Candidaten der Theologie Dr. O. Gerlach, welcher nicht Taubstummenlehrer war, und 2) in den „Freimüthigen Jahrbüchern der deutschen Volksschulen" von M. Jäger, Vorsteher des Gmündner Taubstummen-Instituts. Hat Herr Graser aber schon in seinem Werke eine schlechtverhehlte Antipathie gegen die Lehrer und Institute für Taubstumme kund gegeben, so ist dies noch in einem weit höheren Grade der Fall in seinem Gegenworte über die Jäger'sche Beurtheilung (Allgem. Schulz. 1830 Nr. 61 der 1. Abth.), worin er die Lehrer und Institute so herabwürdigt, daß man an der Lauterkeit seines Humanismus für die Taubstummen fast irre wird. Sicher wäre sein Werk, wenn nicht ungeschrieben geblieben, doch ganz anders ausgefallen, hätte er a) die norddeutschen Taubstummenanstalten (in Weißenfels, Leipzig, Berlin, Königsberg u. a. m.) gekannt, b) mehre in denselben gebildete Taubstumme kennen gelernt, c) seine Theorie selbst practisch versucht. Er meint zwar, der Lehrer Poland in Bayreuth habe seine Idee zur Ausführung gebracht; dem ist aber nicht so; der wackere Poland hat den Taubstummen unter seinen Schülern besondern Unterricht ertheilt und ertheilen müssen. Obgleich sein Werk im J. 1834 in einer 2. Aufl. erschienen ist, worin er sich in vielen Puncten nachgiebiger zeigt, so bleiben doch seine Theorieen und Vorschläge als von Grund aus verfehlt und unausführbar auf sich beruhen, und leben nur noch in der Geschichte fort.

Auch der in seiner Wissenschaftlichkeit, seinem Amte, wie in dem Urtheile der pädagogischen Welt hochgestellte Dr. Harnisch glaubt an die Möglichkeit der Taubstummenbildung in den gewöhnlichen Volksschulen und spricht dies in seinen Schriften aus.*) Seine vielfach in Wort und That bewiesene Theilnahme an dem verkümmerten Leben der Taubstummen läßt aber an das sprichwörtliche: „Was man wünscht, glaubt man gern", denken.

Wie nun die Schwierigkeiten des articulirten Sprechens von dieser Seite zu leicht gefunden werden, so werden sie auch von Andern überschätzt. Dr. Niemeyer (Aug. Herrm.) glaubte nicht an die Nothwendigkeit der Anleitung zum Sprechen im Taubstummenunterricht; denn er sagt an verschiedenen Stellen in seinen Schriften, daß der Versuch, die Taubstummen zum verständlichen Sprechen zu bringen, selten gelänge,**) und daß die herausgepreßten Töne nicht nur höchst unangenehm, sondern auch unverständlich blieben, und fast nur auf einzelne Worte beschränkt seien.***) In ähnlicher Weise hat sich auch der gefeiertste Pädagog unserer Zeit, Dr. Diesterweg über das articulirte Sprechen der Taubstummen vernehmen lassen.†) „Ohne die unbestreitbare Gewißheit der außerordentlichsten, auf keinem andern Wege zu erreichenden Vortheile wäre die Einübung der Lautsprache eine schreckliche Quälerei." Er erinnert dabei an das alte: naturam furca expellere, und findet in dem Lautsprachunterricht der Taubstummen eine Verwandtschaft mit

*) Handbuch für das deutsche Volksschulwesen. Breslau 1820. S. 348, und in der Schrift: Das Weißenfelser Schullehrer-Seminar. Berlin 1838. S. 183.

**) In der S. 762 angegebenen Schrift, S. 191

***) Ebendaselbst 193.

†) In der dem Wegweiser für deutsche Lehrer beigegebenen, aber auch in einem besondern Abdruck (Essen 1838.) von M. Hill, Seminarlehrer in Weißenfels, verfaßten Schrift, S. 17 in der Anmerkung.

diesem Sprichworte. Wir können diesem würdigen Manne weder seinen Ernst noch seinen dort ausgesprochenen Zweifel verargen, worin man nur den Freund der Wahrheit wie der Menschen erkennen und ehren kann. Vorläufig sei indeß hier nur so viel bemerkt: Die Taubstummen sollen sprechen lernen, nicht, um wie Vollsinnige gleich leicht und sicher mündlich mit Andern verkehren zu können, sondern weil sich ihr Denken in die articulirten Formen der Lautsprache als die natürlichsten einkleiden soll, um ein sicherbleibendes Denken zu werden, wie wir, die Hörenden, in tönenden Formen denken. Wenn Herr Diesterweg meint: dem Taubstummen sei das Organ zur Lautsprache von der Natur versagt, so ist dies nur halb wahr; denn die Lautbildenden Organe fehlen keineswegs, nur das die Sprache von außen vernehmende und der Seele zur Nachbildung zuführende Organ ist ihnen versagt.

Wenn aber ein anderer deutscher Pädagog von Ruf, der K. Baier'sche Kreisschulrath Dr. Stephani im 8. Bändchen seines Baierschen Schulfreundes. Erlangen, 1815, die Lautsprache nicht nur, sondern auch die Pantomime aus der Schule des Taubstummen verwiesen wissen will und die Schrift allein empfiehlt, zugleich aber auch dem Finger-Alphabet als einem nothwendigen Unterstützungsmittel im Sprachverkehr das Wort redet, und zwar unter, die Taubstummenanstalten verletzenden Bemerkungen, so können wir es ruhig bei dem bewenden lassen, was der Revident darüber in Guts-Muths „Neuer Bibliothek für Pädagogik", Jahrgang 1816, im October-Hefte S. 155 entgegnet hat.

Bei dieser Gelegenheit wollen wir im Voraus bemerken, daß die momentane Aussprache des völlig Tauben allerdings aller Modulation und also auch der Annehmlichkeit, keineswegs aber auch der Verständlichkeit entbehrt, wenn die Gunst der Organe und die rechte Zeit der Articulationsbildung dem rechten Unterrichte entgegen kommen. Fast jede der norddeutschen Schulen hat Zöglinge gebildet, welche mündlich mit Andern verkehrten und von denselben leicht und sicher genug verstanden worden sind.

So verschiedene Stimmen gegen die articulirte Lautsprache rechtfertigen wohl die Frage: Ist sie denn auch wirklich nothwendig im Taubstummenunterricht? Sollte nicht vielmehr die nur sichtbare Sprache der Schrift und Pantomime die rechte, dem Taubstummen nicht nur am Meisten zusagende, sondern auch naturgemäßeste sein? Die Taubstummenlehrer in Bern und anderen Schulen der Schweiz bejahen diese letztere Frage; alle Lehrer aber, welche sich zu der deutschen Schule im Taubstummenunterricht bekennen, antworten darauf mit einem entschiedenen Nein! und behaupten die Nothwendigkeit der articulirten Lautsprache, und zwar aus folgenden Gründen: Der Sprachlaut, dessen mannigfache Articulationsformen auch von dem sprechenden Tauben empfunden werden*), ist der natürlichste Ausdruck der innern Empfindung, und, in seinen vielfachen Formen auch für die Vorstellungen, den Gedanken und Willen oder des inneren Lebens. Diese Naturlaute können gar nicht für das Auge dargestellt, nicht geschrieben werden, z. B. das **O** und **Ach**. Sehen wir es diesen für das Auge hingezeichneten Figuren, die wir Buchstaben nennen, an, ob sie Freude oder Schmerz bezeichnen sollen?*) Schlagen sie aber als Laute an unser Ohr, wir mögen das Geschöpf sehen, oder nicht, von dem sie kommen, so erkennen wir darin seinen Zustand.**) Wie aber in Schrift die einfachen Naturlaute sich nicht ausdrücken lassen, im recht eigentlichen Wortsinne unbeschreiblich sind, so kann auch die Schrift nicht die natürliche Form sein, in welche sich unser Denken einkleidet und hervortritt. Die articulirten Sprachlaute zu Worten verbunden sind allein die natürlichsten Formen, in welchen wir (wie schon oben bemerkt wurde) denken, und alles unser inneres Leben nach außen sich zu erkennen giebt; ihre Eindrücke sind tiefer in unserer Empfindung und bleibend, während die durch den kalten Gesichtssinn der Seele zugeführten Schrifteindrücke wieder mit der Zeit verschwinden.***)

Dies stellte nun Samuel Heinicke, erst Lehrer der Taubstummen in Eppendorf bei Hamburg, dann Begründer und erster Director des Taubstummen-Instituts zu Leipzig, für seinen Unterricht in der Lautsprache als den in seinen Schriften (siehe die Literatur), welche den Taubstummen und seinen Unterricht zum Gegenstand haben, vielfältig ausgesprochenen Grundsatz hin, an den man sich bis heute in der von ihm begründeten Erziehungsanstalt für Taubstumme hält. „Die Schrift — sagt er — ist nur der Repräsentant der Lautsprache, der Träger des in articulirten (für den Hörenden tönenden) Lautsprachformen Gedachten in die Ferne des Raumes, wie der Zeit. In diesen Formen denken wir, welche in uns tönend unser, auch stilles Denken begleiten; wir denken in uns nicht schreibend, ob es auch Manchem so scheinen mag, sondern sprechend; und lesen oder schreiben wir, so begleiten uns dabei soufflirend die empfun-

*) Man könnte dieses Empfinden der Eindrücke der Articulationsformen im sprechenden Tauben inneres Gehör nennen. Und wohl verdient der in der Anstalt zu Leipzig zum Lehrgehilfen herangebildete, seinem Berufe und der Anstalt leider! zu früh durch den Tod entrissene taubgeborne, aber vollkommen entstummte Wilhelm Teuscher gehört zu werden, wenn er im Anhange zu der Schrift: „Blicke auf die Taubstummenbildung" ꝛc. von M. Reich. Leipzig 1828 in der 2. Aufl. S. 93 und 94 sagt: „Die Articulation ist meinem Denken auf's Innigste einverleibt; ich kann nicht anders, als in mir sprechend denken. Ich empfinde die Laute, die ich feldstsprechend hervor bringe, gar wohl in mir selbst, und sie schweben mir vor, auch wenn ich still denke."

*) Herder sagt in seiner Schrift: „Ueber den Ursprung der Sprache" ohngefähr Folgendes: „Eine Thräne im Auge des fühlenden Menschen, wie bewegt sie das Mitgefühl, aber auf eine Bodenfläche gefallen, als ein Wassertropfen erscheinend, was ist sie?" So kann des **O** und **Ach** Bedeutung uns klar sein, wenn es im Zusammenhange (wie dort die Thränen im Auge) vor unser Auge tritt, aber allein? Was ist es?

**) Ein leidendes Geschöpf kann in einem Menschen, der es nur siehet, nur leise Empfindungen anregen; sobald es aber Klagetöne ausstößt, wird, wer sie höret, tief ergriffen.

***) Wer sich davon überzeugen will, dem rathen wir den Versuch mit Wörtern und Sätzen, die einer fremden Sprache angehören, zu machen; er soll sich die Bedeutung des Wortes oder das Verständniß des Satzes immerhin geben lassen, aber er soll es nicht aussprechen hören, sondern nur sehen, und so die hingezeichneten Charactere: Buchstaben genannt, in ihrer richtigen Aufeinanderfolge dem Gedächtniß einprägen und — behalten. Wird er dies können? Und hier hat er es nur mit einem Worte, höchstens Satze zu thun, aber die ganze Wortsprache?

denen Eindrücke der Lautsprachformen, ohne daß wir uns dessen eben klar bewußt sind oder den Souffleur sehen, und eben hierin liegt die Täuschung derer, welche sagen: „Man kann in der Schrift denken." Wer nur in dem Taubstummen das geistig ihm gleich geschaffene Vernunftwesen erkennt, den der Schöpfer auch mit den Organen zum lauten Sprechen ausgerüstet hat, gleich uns, der muß ihn zum Denken in articulirten Sprachlauten (Worten) als den natürlichsten Formen desselben leiten.*)

Wenn nun auch die Aussprache bei manchen Taubstummen in Folge eines weniger günstigen Organismus oder anderer Ursachen unmelodisch, rauh, ja widerlich dem an Wohllaut gewöhnten Ohre erscheint, so daß es das Sprechen des Tauben als solches anzunehmen sich weigert — (es ist ihm unangenehm,) — so kann dies allein das Sprechen des armen Taubstummen an sich nicht entwerthen, insofern ein logisch wohlgeordnetes Denken in denselben articulirten Wortformen hervortritt, welche es erst vermittelt haben. Wie ein schwarzer Contour seinen Gegenstand eben so wahr darstellen kann, als ein farbiges, und darum gefälliger das Auge ansprechendes Bild, so kann auch die unangenehme unserem verwöhnten Ohre zutönende Rede vom Munde des Taubstummen seine Begriffe und Gedanken eben so wahr darstellen, als die melodische und darum angenehme Rede des Vollsinnigen. So sehr nun auch um der vielen Vortheile willen, welche ein verständliches Sprechen des Taubstummen für ihn selbst hat, seine Schule es sich zur Pflicht macht, die Aussprache ihrer Schüler so zu bilden und zu pflegen, daß sie auch fremdem Ohre vernehmlich werde, was sie auch, der Monotonie unbeschadet, werden kann, so sind diese Vortheile für ihren Verkehr doch nicht das erste Motiv des Unterrichts in der Lautsprache, sondern sie sollen, wie wir in tönenden Worten, in articulirten denken lernen. Nur so wird sich ihr Denken in seinen Lebenselementen: Selbstbewußtsein und Freiheit bewegen, und nur so wird ihre Sprache ihr bleibendes, unvertilgbares Eigenthum.

Ein überaus großer Vortheil der Lautsprache, wenn sie so gebildet wird, daß die Taubstummen auch zugleich die Rede des Sprechenden von seinem Gesichte (Munde) zu lesen befähigt werden, ist es auch, daß sie den Ihrigen und überhaupt den hörenden Menschen näher gebracht sind und mit ihnen in sichern Verkehr treten; und dieser Sprachverkehr der Taubstummen mit Andern ist — durch die Erfahrung bestätigt — auch da möglich, wo die Letztern des Schreibens unkundig sind.**) Welcher Gewinn aber in diesem unmittelbaren Sprachverkehr für die Fortbildung des Taubstummen, wie für einen reicheren Lebensgenuß in der Geselligkeit liege, siehet jeder Verständige. Aber auch der Unterricht in seiner Schule wird durch das Sprechen unendlich gehoben und gefördert. Wo man bei der Schrift und Pantomime als Unterrichtsmittel stehen bleibt, da muß der Schüler erst die Schrift lesen und dann die das Verständniß vermittelnde sollende Pantomime sehen. Der Unterricht spaltet sich also in zwei Acte und Zeiten. Der sprechende Unterricht aber ist ein Act, und in dem mit lebendigem Ausdruck gesprochenen Worte tritt auch der Gedanke deutlich und lebendig hervor; ja es kommt oft vor, daß das Verständniß der Schrift erst durch das articulirte Lesen (Sprechen) vermittelt wird.

So tief nun auch die Ueberzeugung von allen diesen Vortheilen der Lautsprache im Taubstummenunterrichte bei wohl allen Taubstummenlehrern deutscher Schule,*) und zwar durch die unleugbaren erzielten Erfolge begründet ist,**) so fehlt es doch einem großen Theile des vollsinnigen Publicums an dem rechten Glauben. Die Taubstummen sollen den Hörenden näher gebracht werden, und sie werden es, so weit es menschlicher Einsicht und Kraft gelingen kann; aber auch die Vollsinnigen sollten ihnen bis an ihre natürlichen, der Kunst unübersteigbaren Schranken entgegenkommen; sie sollten ihre Anforderungen an den entstummten Tauben etwas herabspannen und nicht von ihm ein Sprechen, dem ihrigen ganz gleich, verlangen, was, bei dem Mangel des Tonsprachsinnes, vernünftigerweise absolut unmöglich ist; sie (die Vollsinnigen) sollten sich es aber auch aus Menschlichkeit einige Mühe kosten lassen, zu und mit dem Tauben zu sprechen; sie würden dadurch auf sein äußeres und Gemüthsleben ungemein wohlthätig einwirken; denn sie würden in ihm die frohe Ueberzeugung hervorrufen, daß er in seiner Schule nicht für dieselbe, sondern wirklich für das Leben gebildet und von den Menschen als ihres Gleichen anerkannt sei, und so würden sie nicht nur des Armen Leben heben, sondern auch seine weitere Bildung fördern. Aber so wohl wird es leider! den wenigsten gebildeten Tauben; mögen sie sprechen, was und wie sie es können, man nennt sie doch, selbst wenn man sie verstanden hat, stumme, läßt sie rücksichtslos merken, daß man in ihnen ungewöhnliche Erscheinungen siehet, und beantwortet ihre Fragen oder Aeußerungen entweder gar nicht, oder in

*) Blicke auf die Taubstummenbildung ꝛc. von Reich, 2. Aufl. S. 27 bis 29 und den Anhang von S. 88 bis Ende.

**) Sind wir doch selbst Zeuge gewesen, wie Taubstumme und Blinde sich mit einander unterhielten, Frage und Antwort gegenseitig austauschend, indem Jene möglichst deutlich zu dem Ohre der Blinden, und diese mit etwas mehr geöffnetem Munde und langsam zu dem Auge der Taubstummen sprachen, was weder in Schrift noch Pantomime möglich gewesen wäre.

*) Man hat besonders Heinicke an die Spitze der deutschen Schule gestellt, theils weil er diesen Unterricht in ein wissenschaftliches System brachte, theils weil er der Stifter des ersten Instituts für Taubstumme in Deutschland war.

**) Ausgesprochen haben diese ihre Ueberzeugung in ihren Schriften (s. die Literatur) außer Heinicke auch Eschke, Neumann, Hill, Jäger, Hensen, Reich. Aber auch gewichtige Stimmen von andern ausgezeichneten Gelehrten haben sich für die articulirte Lautsprache im Taubstummen-Unterrichte erklärt, z. B. Dr. Tittmann, Domherr und Professor ord. an der Universität zu Leipzig, sagt im Intelligenzblatte zur Leipziger Literatur-Zeitung vom J. 1816 S. 828: „In dem Taubstummen-Institute zu Leipzig wird der Unterricht der Taubstummen in der Tonsprache als ein ganz unentbehrliches Hilfsmittel betrachtet. Man würde sehr irren, wenn man glauben wollte, daß eine solche Bemühung, die Taubstummen sprechen zu lehren und ihren Unterricht auf die Lautsprache zu begründen, fruchtlos sei, oder mit den großen Anstrengungen, welche sie den Lehrern und Schülern kostet, in keinem belohnenden Verhältnisse stehe, weil, wie man sagt, die Taubstummen doch nur selten ordentlich sprechen lernen. Der Hauptzweck, welcher dadurch erreicht werden soll, liegt nicht in der Sprachfertigkeit, sondern in der dem menschlichen Geiste unentbehrlichen Idee von einer Wortsprache, ohne welche das geschriebene Wort stets ein todtes Zeichen bleibt."

einer ihnen unverständlichen Weise, oder doch nicht so, daß es eine ihrer Sprechbildung förderliche Uebung wäre; woher kommt diese von dem Vollsinnigen dem Taubstummen versagte Annäherung? Theils daher, daß man sich nicht über die Gewohnheit zu erheben vermag, theils das kleine Opfer an Mühe scheuet, was mit dem distincteren und schärfer ausgeprägten Sprechen zu den Augen des Tauben verbunden ist. Oft unterläßt man es auch aus Schonung, weil die Muskelbewegungen im Gesichte des Sprechenden zu dem Glauben verleiten, das Sprechen strenge ihn zu sehr an. Wenn nun aber die Erfahrung und das Zeugniß ihrer Lehrer diesem Glauben entgegentreten mit der Versicherung, es sei nicht so; ja wenn die Zöglinge selbst, wenigstens die älteren, zu mehrer Fertigkeit im Sprechen gekommenen sich — wie es wirklich oft geschehen ist, — auf hierüber an sie gestellte Fragen, und nicht ohne Zeichen der Verwunderung dahin äußerten, daß sie von einer körperlichen Anstrengung, und von einer solchen kann doch nur hier die Rede sein, nichts wüßten, so entbehrt jener Glaube alles Erfahrungsgrundes.

Man will aber mit der obigen Hervorhebung der Vortheile, welche die Lautsprache*) im Taubstummenunterrichte gewährt, keineswegs der Schrift in ihrem Werthe zu nahe treten; vielmehr wird ihre Unentbehrlichkeit beim Unterrichte selbst und zu den nothwendigen Sprachübungen, aber auch als das Mittel, dem Gedächtnisse zu Hilfe zu kommen, und, wie schon erwähnt worden ist, als der treue Träger und Verwahrer der Gedanken für die Ferne des Raumes und der Zeit, von allen Taubstummenlehrern deutscher Schule anerkannt. Beim Unterrichte selbst kann das mündliche Sprechen des Dienstes der Schrift ebensowenig entbehren, als die Schrift der Hilfe des mündlichen Ausdrucks.

Wie oft ist nicht ein Wort, ein Satz in Schrift zweideutig, wie oft auch ganz unerklärbar, wenn es nicht mit sichtbarem Nachdruck, der für den Taubstummen an die Stelle der Betonung treten muß, ausgesprochen wird. Es sei erlaubt, nur ein paar Beispiele anzuführen: „Handele recht!" — „Jemand vergißt sich." — „Gebet." Hier ist offenbar die Schrift allein eben so unverständlich, als die oben angeführten Empfindungslaute im O! und Ach! Wie hier der laute Ton, so kann dort nur die Betonung oder, für den Tauben, der sichtbare Nachdruck das Wort aus seiner Dunkelheit heben und die wahre Bedeutung erkennen lassen. Sollte die Schrift gnügen, so müßte sie conventionelle Zeichen haben, welche den gehobenen Ton oder Nachdruck andeuten. Soll z. B. jenes Handeln das sittliche sein, so müßte das: „recht" — und soll es das gewerbliche sein, das: „Handeln" selbst entweder größer geschrieben, oder unterstrichen werden. Eben so: „Jemand **vergißt** sich," wenn es sagen soll: „Er spricht oder thut, was er nicht soll." Hingegen: „Jemand vergißt **sich**," wenn er sich nicht mit betheiligt. Gleicherweise müßte man: „**Gebet**!" schreiben, wenn es die imperative Form sein, hingegen: „**Gebet**," wenn darin die Erhebung zu Gott liegen soll.

Ebensowenig aber kann auch das mündliche Sprechen schon beim Unterrichte der Schrift entbehren, aus dem ganz einfachen Grunde, weil — der Behauptung Grafers ungeachtet — beim Sprechen gar Vieles dem Auge durchaus nicht wahrnehmbar ist, z. B. das **H**, es mag das Wort anfangen, schließen oder in der Mitte stehen, wie in: **H**err, **h**art, se**h**en,*) Werth, Schuh, ehe u. s. w., ebenso das: **e** in der Sylbe **te**, das **j**, **g**, **ch**, als Gaumenlaute, **g** und **k** als Gaumenschluß, das **ng** u. s. w.

Uebrigens bedarf das sprechend Unterrichten in unzähligen Fällen der Schrift, um theils dem taubstummen Schüler die Einsicht in den Bau eines längeren Satzes, welchen man wort- oder gliederweise entstehen läßt, zu erleichtern, theils die Beziehungen der Worte und Sätze auf einander mittels rückweisender Beziehungslinien anschaulich zu machen, theils auch um die Uebersicht eines mehrgliedrigen Satzes zu ermöglichen; denn die Schrift bleibt dem Auge gegenwärtig, während das Gesprochene sich verflüchtigt. So ist die Schrift ein nothwendiges Sprachmittel, kann aber nicht das einzige sein sollen, wie Dr. Stephani will.**)

Endlich bedürfen beide Sprachweisen, die Lautsprache wie die Schrift auch noch des natürlichen Geberdenausdrucks. Auf der ersten Unterrichtsstufe ist, wie schon oben bemerkt wurde, die Geberde das einzige Mittel zum gegenseitigen Sprachverkehr zwischen Lehrer und Schülern und für diese unter einander selbst, und sie bleibt dies so lange, bis der taubstumme Schüler im Stande ist, des wörtlichen Ausdrucks sich selbst zu bedienen, und ihn, vom Lehrer gebraucht, zu verstehen. Aber auch auf den folgenden höheren Unterrichtsstufen, ja selbst im Religionsunterrichte gebraucht und bedarf der Lehrer noch, wenn auch nur leise pantomimischer Andeutungen, ihrer adjuvirenden Potenz wegen.

Wie z. B. kann man denn hoffen wollen, bei dem Gebrauch folgender Worte: vorziehen und Vorzug — können, sollen, dürfen, mögen — ehe, obgleich, denn, wohl, — welche, mit — Licht***) — anhalten, welches bald ein fortfahrendes Beharren, bald ein Stillstehen bedeutet, verstanden zu werden; eben so mehrdeutig sind: abwarten, bescheiden u. v. a. m.

Zwar kann in vielen Fällen der Zusammenhang, wenn der taubstumme Sprachschüler in seinem Denken und Ausdruck zu demselben sich erhoben hat, zum Verständniß führen, aber nicht in allen. Jeder Verständige wird zugeben müssen, daß auf dem unendlichen Gebiete der geistigen Wortsprache, auf welchem so einheimisch zu werden, wie es der Vollsinnige ist, dem armen Taubstummen nicht so leicht und bald ge-

*) Nicht Lippensprache, wie manche Taubstummenlehrer sie nennen wollen; denn nicht die Lippen allein, auch die Zunge hat ihren sehr großen Antheil an der Bildung der Sprachlaute, und wer wüßte es nicht, wie oft nicht die Lippen, sondern die Zunge für Sprache gebraucht wird, weil man in ihr das vorzüglichste Organ derselben erkannt.

*) Sehen wird überdies hier und da wie fäen ausgesprochen und vice versa.

**) Dr. Harnisch sagt in der oben angeführten Schrift S. 187: „Es ist eine große Beschränkung, wenn man bei dem Taubstummen nur die Schriftsprache gebraucht. Der Buchstabe bleibt todt. Er isolirt."

***) Ist es die Kerze, oder die leuchtende Flamme oder ihre Wirkung, die Helligkeit?

längt, gar Manches vorkommt, wo der Zusammenhang ihm dunkel bleibt, wenn nicht, ihn aufzuklären, pantomimische Zeichen zu Hilfe kommen. Uebrigens strebt auf den aufsteigenden Unterrichtsstufen jede gute Taubstummenschule dahin, möglichst bald die Geberde zurücktreten zu lassen, und, wo das Verständniß, ohne sie, möglich ist, auf ihren Dienst ganz zu verzichten.

Zu dieser natürlichen Zeichensprache, so lange sie nothwendig oder zulässig ist, gehöret aber das sogenannte Hand- oder Finger-Alphabet durchaus nicht. Dies ist eine Krücke, welche mehr schadet, als nützt; denn 1) sie isolirt den daran gewöhnten Taubstummen in der Gesellschaft, weil sie erst von Jedem, der mit dem Taubstummen, oder mit welchem dieser in Sprachverkehr treten will, erlernt werden muß, und 2) verschließt sie dem Taubstummen auf's Neue den Mund, indem derselbe jenes mühlose Fingerspiel der Uebung im mühevollen Sprechen, wodurch ja allein Fertigkeit zu erlangen ist, vorzieht; daher suchen es die Taubstummenlehrer deutscher Schule immer mehr zu verdrängen.

Noch möchte es nöthig sein, wenn auch nur in der Kürze, einen **Plan** vorzulegen, nach welchem der ganze Unterricht anzulegen und auszuführen sei. Wiefern indeß auch hierin eine große Meinungsverschiedenheit, was in dem Unterrichtsgange wie in seiner Weise wahr und recht sein soll, obwaltet, welche unter den Taubstummenlehrern deutscher Schule viel Streit hervorgerufen hat,*) der hier und da nicht ohne Bitterkeit und unlautere Persönlichkeit geführt worden ist, so kann die Anlage und der Gang wie die Mittel des Unterrichts hier nur im Allgemeinen angedeutet werden.

Wenn die Aufgabe einer Taubstummenschule keine andere sein kann, als jedes Individuum nach Maßgabe seiner individuellen Anlagen, dem darin bedingten Bildungsgrade zuzuführen, so muß der Lehrer vor allen Dingen eben diesen Anlagen bei jedem seiner Schüler nachforschen und sein wahres Bedürfniß richtig erkennen. Wer hierin sich täuscht, mehr Anlagen und Vermögen im taubstummen Kinde voraussetzt als es hat und es höher, dem vollsinnigen näher stehen sieht, als es wirklich steht, der muß schon in der ersten Anlage des Unterrichts und dann bei jedem Schritt in demselben irre geleitet werden; denn der Begriff Unterricht weiset ja, wie bereits bemerkt wurde, auf den Grund des geistigen Menschen, wo die Bedingungen zu seinem menschlichen, weltbürgerlichen und religiössittlichen Leben liegen, auf jene Anlagen und Vermögen, welche geweckt, gerichtet, geübt und zu freiem, der Vernunft und den göttlichen Gesetzen gemäßem Gebrauch mit Bewußtsein herangepflegt werden sollen. Hauptzweck des Taubstummenunterrichts ist Sprach- und religiös sittliche Bildung. Unter der Sprachbildung des Taubstummen verstehen wir, wiefern denken und sprechen sich gegenseitig bedingen, die Fertigkeit, verständig, klar und in den natürlichsten Formen zu denken, dies Andern verständlich mitzutheilen und das von ihnen Gedachte und in sichtbaren Zeichen oder Formen Mitgetheilte sicher zu erkennen, oder sie zu verstehen. Diese Formen, in denen der zum Sprachleben erwachende Taubstumme seine Vorstellungen bildet und hervorgehen läßt, und durch welche sein Lehrer mit ihm in Verkehr tritt, sind die sichtbaren Geberden. Diese rohen Sprach-Elemente eignen sich nur für sinnliche Anschauungen und Gemüthsregungen, können aber nie, trotz der in der französischen Schule ihnen angedichteten Perfectibilität, den hohen Bildungswerth der geistigeren Wortsprache erreichen, nie den Taubstummen in die bürgerliche Gesellschaft und noch weniger in das Verständniß der Schrift, also auch der heiligen einführen. Hieraus gehet nun für seine Schule die Nothwendigkeit hervor, schon in der ersten Anlage des Unterrichts die Elemente der Wortsprache nach Wesen und Form in's Auge zu fassen und dafür zu sorgen, daß seine Zöglinge auf den weiteren Unterrichtsstufen ihre Gedanken möglichst bald in Wortformen einkleiden lernen, also der pantomimischen Denkweise entwöhnt werden und zu der in Worten übergehen.

Das erste Gebiet des Unterrichts ist das der Anschauungen in der Natur und im Menschenleben. Alles aber, was sich hier wie dort darbietet, sollen die Kinder zuerst in der Wirklichkeit wahrnehmen, nicht in Bildern.*)

Für die mechanische Seite des Sprachunterrichts ist es nöthig, daß die Schüler die beiden Sprachweisen Artieulation und Schrift sich aneignen. Die Anleitung zu einer deutlichen Handschrift unterliegt keinen besondern Schwierigkeiten. Eine Anleitung aber zur Articulationsbildung findet, wer sie sucht, außer den älteren in der Literatur des Taubstummenunterrichts angegebenen von Amman und Raphel, in den unten genannten Schriften.**) Für die geistige Seite des ersten Unterrichts sind belehrende Unterhaltungen über die den Schülern zunächst liegenden Gegenstände in der Anschauung, mittels der na-

*) Das Pro und Contra über abweichende Ansichten, Grundsätze, Ordnung im Lehrgange kann an sich der guten Sache wohlthätig werden, aber die Bedingungen sine quibus non sind lautere Liebe zur Wahrheit, Humanität und Bescheidenheit, die nur bei der Sache stehen bleiben, ohne die Person zu verletzen durch anmaßenden oder feindseligen Ton. Jeder sollte bedenken, daß das, was er für eine unbestreitbare Wahrheit hält, nur eine subjective sein kann. Dabei ist es übrigens erfreulich, daß die Lehrer ungeachtet ihres Haders in ihren Theorieen, in der Practik oft einiger sind, als es dem Zuschauer ihrer Kämpfe scheinen mag.

*) Uns dünkt, die Bilder, die gezeichneten wie die plastischen (obschon diesen ein großer Vorzug vor jenen einzuräumen ist,) werden hier und da im Taubstummenunterrichte überschätzt. Sie sind vortreffliche Mittel, der Erinnerung und der zweckmäßig zu pflegenden Einbildungskraft zu Hilfe zu kommen; sie sind auch auf den späteren Unterrichtsstufen willkommene Träger des Sprachstoffs, können aber nie, ihrer wesentlichen und zufälligen Mängel wegen, an die Stelle der noch nie wahrgenommenen Wirklichkeit treten. Verstattete es der Raum, so könnte die Wahrheit dieser Behauptung durch viele Fälle der Erfahrung nachgewiesen werden.

**) Vollständige Anleitung zum Unterrichte taubstummer Kinder ꝛc. für Volksschullehrer von Moritz Hill. Essen 1830. — Anleitung zum Unterrichte taubst. Kinder in der Sprache, von Jäger und Riecke. Stuttgart 1832. I. Theil, Vorbereitungsunterricht §. 3. — Andeutungen des Verfahrens beim Unterricht taubst. Kinder im Sprechen, von Lachs. Berlin 1825. — Der erste Unterricht des Taubst., von M. Reich. Leipzig 1834. 4. Abschnitt. — Anleitung zum Sprech- und Sprachunterrichte taubst. Kinder für Volks-Schullehrer, v. C. V. Sägert (Director des Taubst.-Instituts zu Berlin.) Magdeburg 1840. — Legographologie ꝛc. von Dr. G. L. Schulze. Leipzig 1830.

urlichen Pantomime anzustellen, wodurch ihre Aufmerksamkeit auf Form, Stoff und Theile der Gegenstände, auf ihre Verhältnisse zu einander im Raume, auf Entstehung, Bestimmung, Aehnlichkeit und Unterschied derselben geweckt, geübt und der weitere Sprachunterricht vorbereitet wird. Einige Winke hierzu sind in der eben angezogenen Schrift von Reich, im 8. Abschnitte gegeben. Andere Lehrer wollen mit einem solchen ersten Unterrichte nach erlernter Articulation die Erlernung wörtlicher Bezeichnungen verbunden wissen, wozu M. Hill in seiner größern Schrift*) Anleitung giebt im 5. Kapitel.

Daß die Anleitung zum Schreiben mit der zum Sprechen gleichzeitig anhebt und fortgesetzt wird, versteht sich von selbst. Dadurch sind die Mittel gewonnen, das Gedächtniß des Schülers durch Erlernung von Wörtern, welche die Gegenstände um ihn und ihre Eigenschaften bezeichnen, anzubauen und für den Dienst, welchen es der Sprachbildung leisten soll, geschickt zu machen. Daß aber auch mit diesem Wörterlernen Belehrungen, jetzt noch in den Formen der Geberde, verbunden werden müssen, darf wohl kaum bemerkt werden.

Auf der folgenden Stufe kann der Schüler durch die erste Bekanntschaft mit den dazu nöthigen Formen zum Bau des einfachen Satzes angeleitet werden. Es versteht sich, daß dieser Unterricht sich innerhalb der Grenzen der Anschauungen zu bewegen und seinen Stoff daraus zu entnehmen habe, so daß alle seine Vorstellungen, welche der Schüler verbinden lernen soll, in sein Bewußtsein treten, sein Selbstdenken angeregt werde und Nahrung erhalte. Manche Lehrer gehen bei Anordnung ihres Unterrichts von dem Grundsatze aus, der Taubstumme müsse erst, gleich dem Vollsinnigen, die Sprache durch ihren Gebrauch kennen lernen, ehe ein grammatischer und Begriff entwickelnder Unterricht, der nicht bei allen Lehrern der taubstummen, wie vollsinnigen Jugend viel Gnnst findet, eintreten könne. Ohne darauf einzugehen, was es für Taubgeborne heiße: die Wortsprache durch den Gebrauch kennen lernen, sollte man doch meinen, und zwar in Folge gemachter Erfahrungen, daß durch die Entwickelung der Begriffe, wenn sie nur in der rechten Weise und Ordnung geschieht, das freie Denken des Taubstummen nicht nur, sondern auch, insofern dabei die durch einen vom Leichteren zum Schwereren fortschreitenden und sich stets im Gebiete der Anschauungen und eigenen Erfahrungen der Schüler haltenden Sprachformen-Unterricht gewonnene nichts weniger als trockene Formenkenntniß ihre Anwendung findet, die gesammte Sprachentwickelung gar sehr gefördert werde. Wenn überhaupt der Unterricht dem Bedürfniß und Fassungsvermögen angemessen und durchgängig klar ist, wenn er das Material nur aus der sie umgebenden Außenwelt und aus ihren Lebenserfahrungen entnimmt und mit der Wärme, welche, wie im physischen und Gemüthsleben, auch im Sprachleben nicht fehlen darf, gegeben wird und eine verständige Anwendung in den freien Sprachbewegungen der Schüler zur Folge hat, so kann er weder trocken, noch verkehrt oder etwas dem Aehnliches sein.

Auch wir sagen mit Dr. Harnisch in der oben angeführten Schrift S. 188: „Wie die Rechtschreibung eingeschrieben wird, und diese (in Weißenfels) bei den Taubstummen viel sicherer ist,*) als bei den Vollsinnigen, so muß die Grammatik eingehört und eingeschrieben — wir setzen nur noch hinzu — eingesprochen werden."

Ein ganz vorzügliches Sprachbildungsmittel, das so bald als möglich in Anwendung zu bringen ist, sind erzählende Aufsätze aus ihrem eigenen und anderer Leben. Alles, was zu ihrer Kenntniß gekommen ist, sei es durch eigenes Erfahren, oder durch Mittheilungen (auch Briefe) von Andern, sollen die Schüler, sobald sie den hierzu befähigenden Vorbildungsgrad in materieller wie formeller Hinsicht erlangt haben, mit aller ihnen zuzugestehenden Freiheit zu eigenen Bemerkungen und Urtheilen darüber in ein Heft schreiben. Der Lehrer corrigirt nicht, sondern leitet die Schüler zur Selbsteinsicht des Verfehlten und Lückenhaften, leitet sie auch, das Rechte und Bessere, wo sie es können, selbst zu finden und läßt sie dann das Ganze berichtigen. Eben so sind alle andere Sprachübungen: wiederholende Aufsätze über durch Unterricht Empfangenes, über Gelesenes, Beschreibungen von Natur- und Kunstgegenständen, Briefe und Geschäftsaufsätze zu behandeln.

Gleichwichtig als ein die allseitige Sprachbildung förderndes Mittel ist das Lesen ausgewählter Jugendschriften. Man hat in den Taubstummenschulen oft über den Mangel an für taubstumme Sprachschüler besonders geschriebenen Lesebüchern geklagt, und der um die Sache der Taubstummenbildung sehr verdiente Jäger hat seinem oben angezogenen Werke (s. Literatur) ein Lesebuch beigegeben, in welchem der in seiner „Anleitung" vorgezeichnete Sprachformen-Unterricht seine Anwendung finden soll.**) Ohne der edlen Absicht des Verfassers oder dem mit vollem Rechte anerkannten Werthe dieses Werkes zu nahe zu treten, glauben wir, daß ein Lesebuch, welches allen sprachlichen Bedürfnissen und zwar aller in den verschiedenen Schulen gebildeten Taubstummen entsprechen soll, weder leicht zu schreiben, noch nothwendig sei. Die neuere pädagogische Literatur ist reich genug an allseitig bildenden Lesebüchern, welche in der Hand gewandter Lehrer, wäre es auch nur in ausgewählten Abschnitten, auch die Bildung der Taubstummen ungemein fördern können. Die Kinder- und Volksschulfreunde von Wilmsen, Otto, Hempel, Zerrenner, das zweite Sprachbuch von Harnisch, das Schullesebuch von Dr. F. A. W. Diesterweg. 2 Thle. das „deutsche Lesebuch für Schule und Haus" von Dr. C. Vogel. Leipzig 1844, die Kinderpflichten von

*) Anleitung zum Sprachunterricht taubst. Kinder für Pfarrer und Lehrer bearbeitet von Moritz Hill (Lehrer am k. Schullehrer-Seminar und Oberlehrer der Taubst.-Schule zu Weißenfels). Essen 1840.

*) Eine Anleitung, wie der erste Sprachformenunterricht gegeben werden könne, findet sich in Reichs Schrift (siehe oben) 5. Abschnitt S. 171 f. und 6. Abschnitt. Weiter leiten Jäger, Hill und Sägert in ihren ebendaselbst angezeigten Werken.

**) Auch Professor Hensen, Vorsteher des Königl. Taubstummen-Instituts zu Schleswig, hat „Lectüre für Taubst. zur eignen Fortbildung in der Wörtersprache" Schleswig, 1815 herausgegeben.

Campe u. a. eroffnen der Sprachschule ein weites und reiches Uebungsfeld. Auch geeignete kleine Schauspiele, wie die von Lina Reinhardt, Leipzig 1837, (darunter besonders „der neue Gutsherr", — „der Brief", — „Edelmuth in Niedrigkeit", — „der Ring",) empfehlen sich nicht nur durch die in ihnen liegenden Elemente sittlicher Erziehung, sondern auch durch ihre dialogische Form. Die gedachten Schriften haben für die Sprachbildung des Taubstummen das Gute, daß sie zu Wort- und Sacherklärungen veranlassen, weltkundliche Kenntnisse herbeiführen und den Lehrer auffordern, über sprachgebräuchliche von den sprachregelrechten abweichende Ausdrücke oder Redeweisen die Schüler aufzuklären.

Der Unterricht in der Natur-, Erd-, besonders Vaterlands- und Gewerbskunde, Geschichte, Rechnen u. s. w. ist nicht allein um des Materiellen willen, sondern auch seines Nutzens wegen für die Sprachbildung in den Unterrichts-Plan mit aufzunehmen.

Als höchsten Zweck des Taubstummenunterrichts haben wir (S. 769) neben der Sprachbildung die religiös-sittliche Erziehung angegeben. Die auch im taubstummen Kinde, wie im vollsinnigen, hierzu vorhandenen Anlagen kündigen sich unter gewissenhafter und gedeihlicher Pflege sehr bald an und die Empfänglichkeit desselben für einen eigentlichen Unterricht im Christenthume wächset mit der Entwickelung aller geistigen Anlagen und mit dem zunehmenden Sprachverständniß. Wohlgewählt und recht behandelt können die biblischen Geschichten als die fruchtbarste Einleitung zu einem eigentlichen Religionsunterrichte angesehen werden; denn hier offenbaret sich das Walten Gottes und die Wahrheit des Ausspruchs (Sprüche Sal. XIV, 34.) in dem sittlichen Leben einzelner Menschen, wie ganzer Völker, hier stehen die Beispiele des sittlichen Wandels der Menschen auf einem heiligen Boden und wirken darum eindringlicher auf das junge Gemüth als die nicht biblischen Geschichten.

Bei dem eigentlichen Religionsunterrichte hat der Lehrer mehr als auf irgend einem Unterrichtsfelde das „Non scholae, sed vitae discendum," und zwar noch über die Grenze des irdischen Lebens hinaus, mit der größten Gewissenhaftigkeit im Auge zu behalten. Die Wichtigkeit dieses Unterrichts, als des für viele Taubstumme einzigen, haben wir schon oben (S. 763) angedeutet. Anlage, Ordnung (nach dem Lutherischen Katechismus), Würde im Vortrage, Wärme und Nachdruck im Ton müssen dem heiligen Zwecke dieses Unterrichts entsprechen. Jean Paul schreibt in seiner Levana S. 46: „Was ist Religion? — Sprecht die Antwort betend aus." Die Aussprüche der heiligen Schrift, diese ewigen, erleuchtenden und in das Reich Gottes leitenden Sterne für unser ganzes sittliches Leben, für unseren Glauben und unsere höchsten Hoffnungen, von welchen aller Religionsunterricht ausgehen soll, müssen durch klare Belehrungen in ihr rechtes Licht gestellt, dann aber so, wie sie in der Bibel stehen, den jungen Seelen eingeprägt werden.

Eine gedruckte Anleitung zu einem solchen Unterrichte, und zwar brauchbar für alle Taubstummenschulen, fehlt bis jetzt noch in der Taubstummenunterrichts-Literatur und dürfte wohl auch so lange nicht zu erwarten stehen, als in den verschiedenen Schulen auch der Sprachbildungsgrad der Schüler, worin eben jener Unterricht bedingt ist, ein verschiedener ist.*)

Einige Belehrungen zur Entwickelung sittlicher Begriffe, so wie zur ersten Kenntniß von Gott, seinen Eigenschaften, von dem ewigen Leben, dem Gewissen u. s. w. hat Jäger in der 3. Lieferung seines angeführten Werkes von S. 71 bis 106, und Czech in seinem Werke „Versinnlichte Denk- und Sprachlehre" u. s. w. in den §§. 153 bis 155 gegeben, aber biblisches Christenthum ist es noch nicht.

Hilfsmittel auf den verschiedenen Stufen des Taubstummenunterrichts sind: 1) gute Bilder, gezeichnete und plastische. Obgleich die Zweckmäßigkeit der Bilder beim Jugendunterrichte nicht von allen ausgezeichneten Pädagogen anerkannt wird, so möchte doch gegen ihren Gebrauch im Taubstummenunterrichte wenig einzuwenden sein. Indeß kann auch hier gar leicht des Guten zu viel geschehen und durch unbeschränkten Gebrauch der Bilder, besonders der in Zeichnung, Größenverhältnissen, Gruppirung und Colorit verfehlten, mehr geschadet als genützt werden. Viel Brauchbares ist in neuerer Zeit von den Taubstummenlehrern Jäger, Wilke (Lehrer am Taubstummen-Institute zu Berlin), Hill u. A. geboten; demohnerachtet ist dadurch das Basedow'sche Bilderwerk noch nicht entbehrlich geworden. Es stellt in meist richtigen Zeichnungen die Natur in ihren mannigfachsten Formen und das Menschenleben von allen seinen physischen und moralischen, gewerblichen und werkthätigen, wie gesellschaftlichen Seiten in sinnigen Gruppirungen dar, und leistet dadurch der Sprachschule der Taubstummen zur Veranschaulichung, wo sie derselben bedarf, zur Unterstützung des Gedächtnisses und zur Herbeiführung des Stoffes auf allen ihren Stufen die größten Dienste. Selbst über das, was darin als Mode der Zeit verfallen ist, läßt sich, den in unserer Zeit beliebten Formen gegenüber, Vieles denken und besprechen.

Die plastischen Bilder oder Modelle für Gegenstände, welche in solchen darstellbar sind, besonders Maschinen, Gebäude u. a., haben insofern vor den nur gezeichneten einen großen Vorzug, als sie ihre Gegenstände in der Wirklichkeit von allen Seiten in-

*) Dringend zu wünschen wäre, wenn die in seiner Schule lebendig gewordene Religiosität des Taubstummen Nahrung erhalten, und wo sie unter feindseligen Einflüssen zu sinken beginnt, wieder gehoben werden soll, ein Erbauungsbuch für alle kirchlich gefeierten Tage im Jahre, welches dem Sprachbildungsgrade eines Jeden eben so angemessen wäre, als seinem Bedürfnisse, und welches unter steter Beziehung auf die Erscheinungen im sittlichen Leben, die dasselbe am Meisten berührenden und darum wichtigsten Aussprüche der heiligen Schrift aus dem Religionsunterrichte in sich schlösse. So würde das Wort Gottes mit seiner heiligenden Kraft in dem Seelenleben des armen Taubstummen immer tiefer wurzeln, in den Stunden der Anfechtung sein Schutz und in Trübsal sein Trost werden. Ein erster sehr erfreulicher Schritt, diesem Bedürfnisse abhelfend zu begegnen, ist gethan in dem „Andachtsbuche für Taubstumme". Erfurt 1840, von J. Schulz, Oberlehrer an der Königl. Taubstummen-Anstalt zu Erfurt. Es enthält 27 erbauliche Betrachtungen für die Sonn- und kirchlichen Feiertage vom h. Christ- bis zum Pfingstfeste.

nen und außen, ihre Theile und die Verbindungen, so wie ihre Verhältnisse zu einander und zum Ganzen darstellen.

Ein zweites Hilfsbedürfniß ist eine, und zwar zu leichterer Uebersicht und Zeitersparniß, wohlgeordnete Sammlung von Unterrichts-Utensilien aller Art, z. B. Natur-Producte: die wissensnöthigsten Mineralien und vegetabilische Körper (Getreidekörner, Hülsenfrüchte, Gewürz), ferner Kunst-Producte und ihre Stoffe u. s. w.

Als leitende Lehrwerke sind in der neueren Zeit mehre erschienen (s. Literatur), und sie alle enthalten mehr oder weniger schätzbare Winke für Schulmänner und Seelsorger, welche Taubstumme unterrichten wollen. Ein öfterer Besuch aber einer guten Taubstummenschule und ein tiefes Eingehen in den von erfahrenen Lehrern ertheilten Unterricht wird Jenen mehr Nutzen schaffen als alle Schriften.

Kurzgefaßte Geschichte des Taubstummenunterrichts und der Taubstummen-Institute.

In die mehr als tausendjährige Nacht, welche in der vorchristlichen Zeit auf den Unglücklichsten unseres Geschlechts, den Taubstummen lag, und ihnen die Anerkennung ihrer Menschenwürde und jede Hilfe vorenthielt,*) fiel ein Strahl des göttlichen Lichts, als der Heiland der Welt, **Jesus Christus** auf Erden wandelte. Sein Gottesauge erkannte in dem Taubstummen das gleich den andern Menschen von Gott zu seinem Bilde geschaffene Wesen, und sprach dies unter Seufzen über den Zustand des Armen und über die Ungerechtigkeit der Menschen, in seinem erlösenden „**Hephata!**“ aus. Aber der dadurch zugleich an die Christen ergangene Hilferuf für ihre armen taubstummen Kinder fand noch keine empfänglichen Herzen. Konnte doch noch im 17. Jahrhunderte ein christlicher Gelehrter, P. Du Moulin in Physic. L. VIII, c. 24 sagen: „Qui surdus est a nativitate, est mutus et plane indisciplinabilis.“

Die erste Spur eines wirklichen Unterrichts der Taubstummen in der Sprache finden wir im 16. Jahrhunderte der christlichen Zeitrechnung, mit welcher also die **erste Periode** des Taubstummenunterrichts beginnt.

Zwar erzählt der Sprachgelehrte Agricola in seiner 1474 herausgekommenen Schrift „De inventione dialectica l. III,“ im letzten Kapitel, daß ein von frühester Kindheit an tauber und darum auch stummer Mensch die Schrift und ihr Verständniß erlernt habe. Da er aber nicht sagt, von wem und wo, so entbehrt dieser Bericht von einem ersten Unterrichtsversuche bereits im 15. Jahrhunderte der historischen Zuverlässigkeit. Im 16. Jahrhunderte soll, nach einer Nachricht in Seidels Bildergallerie, Berlin 1751 S. 72, der Hofprediger des Churfürsten von Brandenburg Joachim II., der als Propst zu Wusterhausen an der Dosse 1578 starb, Namens Joachim Pascha, seine im 1. Jahre taubgewordene Tochter mittels Bilder unterrichtet haben; aber auch hierüber mangelt es an bestimmten Nachrichten.

Das Land, wo wir im 16. Jahrhunderte die ersten sicheren Spuren eines Taubstummenunterrichts finden, ist Spanien. Nach Morhofii Polyhistor literarius. Lübeck 1732, unterrichtete ein Benedictinermönch zu Sahagan im Königreiche Leon, Namens Pedro de Ponce,*) vier Taubstumme in der Schriftsprache mit so glücklichem Erfolge, daß sie dadurch ihre Gedanken mitzutheilen befahigt wurden, wovon später Juan Pablo Bonet, Secretair bei dem Connetable Velasco, dessen Geschwister Ponce unterrichtet hatte, Veranlassung nahm, im Jahre 1620 eine Schrift über den Taubstummenunterricht unter dem Titel: „**Reduction de las letras y arte para ensennar a ablar los mudos. Madrid 1620**“. herauszugeben, welche mit wohlverdientem Beifall aufgenommen wurde.**)

Ein anderer Spanier, welcher ziemlich in derselben Zeit die taubstummen Grafen de Priego und de Fresno unterrichtet hat, war des Ersteren Secretair Emanuel Ramirez de Carrion. Dieser soll seine Schüler zum Sprechen gebracht, vorher aber durch Anwendung äußerer und innerer Arzneimittel für den Unterricht empfänglich gemacht haben.***) Nach dem Tode Carrion's sank der kaum begonnene Unterricht der Taubstummen in Spanien wieder in Vergessenheit und blieb darin bis gegen das Ende des vorigen Jahrhunderts, wo der in der Schule des Abbé de l'Epée gebildete Dr. Joseph Michel Aléa in Madrid eine Privatanstalt für Taubstumme begründete, welche im Jahre 1814 zu einer öffentlichen erhoben wurde. Von Aléa ging die Leitung dieser Anstalt auf den Dr. Tiburzio Hernandez über. In der neueren Zeit soll dieses Institut, aus Mangel an Mitteln, in einem sehr gesunkenen Zustande sich befinden.

Das Königreich Portugal hat erst seit dem Jahre 1824 eine Taubstummenanstalt.

In der zweiten Hälfte des 17. und in der ersten des 18. Jahrhunderts versuchten sich mehre edle Männer in England, Holland, Deutschland, Italien, Frankreich im Unterrichte einzelner Taubstummen mit mehr oder weniger günstigem Erfolge.

---

*) Wie der Taubstumme den gebildetsten Völkern der vorchristlichen Zeit erschienen sein mag, läßt schon das Wort κωφὸς vermuthen, mit welchem er, nach Homer und Herodot, gleich den Stumpf- und Blödsinnigen bezeichnet wurde. Und was Plinius in seiner Naturgeschichte XXXV, 4 von einem dem römischen Redner Messata verwandten Taubstummen, Namens Pedius berichtet, welchem, durch Jenes Vermittelung, Anleitung zur Malerei gegeben worden sei, kann insofern nicht hierher gerechnet werden, als der Bericht von einem Sprachunterrichte desselben keine Kunde giebt

*) In der in Wien 1793 herausgekommenen Schrift „Dell' Origine e delle Vicende dell' arte d'insegnar a parlare ai sordimuti, Lettera dell' Abbate D. Giovanni Andres“ wird auf einen Schenkbrief von Ponce hingewiesen, worin derselbe die Gegenstände seines Unterrichts angegeben haben soll, namentlich Sprechen, Lesen, Schreiben, Rechnen, Christenthumslehre u. s. w. Mehr hierüber s. in Schmalz Schrift „Ueber die Taubstummen und ihre Bildung“ S. 351 in der Anmerkung.

**) Die in Zweifel gestellte Autorschaft dieses Buches von Bonet, welcher ein vorgefundenes Manuscript von Ponce unter seinem eigenen Namen zum Druck befördert haben soll, wie Neumann in seiner Schrift „die Taubstummenanstalt zu Paris.“ Königsberg 1827, S. 65 berichtet, kann man füglich auf sich beruhen lassen. „Das Werk — sagt Neumann mit Recht — macht seinem Verfasser, wer es auch sei, Ehre.“

***) Nachricht darüber giebt Pietro de Castro Leibarzt des Herzogs von Mantua, in seinem **Tractatus de Colostro, p. 17 und 18.**

In England gab Dr. John Bulwer eine Schrift („Philocophus, or the deaf and dumb man's friend etc. London 1648") heraus, über den Taubstummenunterricht mittelst mimischer Zeichen und eines Hand-Alphabets. Wichtiger ist uns der Gelehrte Dr. John Wallis, Prof. der Mathematik zu Oxford, welcher mehre Taubstumme im Sprechen unterrichtete (in den Jahren 1660 und 1661) und in einer Abhandlung, welche er seiner „Grammatica anglicana" beifügte, seine Grundsätze entwickelte. Er schrieb auch hierüber noch im Jahre 1662 und 1698 Briefe an den als Taubstummenlehrer ausgezeichneten Dr. J. C. Amman und an Thomas Beverley, welche der neuesten Uebersetzung der Amman'schen Abhandlung über die Sprache von Dr. Graßhoff, Berlin 1828 beigegeben sind. Einen dritten Brief schrieb er an den Ritter Robert Boyle.

Auch Dr. William Holder, Rector zu Bletchington, unterrichtete einen Taubstummen im Sprechen und gab im Jahre 1660 eine, später auch in's Deutsche übersetzte Schrift: „Ueber die Anfangsgründe des Sprechens", heraus. Im Jahre 1670 beschäftigte sich Sibscota mit diesem Unterrichte und schrieb darüber: „Deaf and Dumb man's discourse, or concerning those, who are born deaf and dumb." London 1670, — und Georg Dalgarno, ein Schotte, gab im Jahre 1680 eine Schrift, „Didascalocophus" über denselben Gegenstand heraus. Ueber weitere Versuche in Großbritannien schweigt die Geschichte bis fast 100 Jahre später ein Naturforscher es unternahm, einige Taubstumme zu unterrichten, ohne jedoch Nachricht von seiner Methode zu geben.

In Holland zieht zuerst der gelehrte Fr. M. von Helmont unsere Aufmerksamkeit auf sich, welcher auf den Gedanken kam, einen Taubstummen in der hebräischen Sprache zu unterrichten, welche er überhaupt für die dem Taubstummen angemessenste hielt. So seltsam auch dieses Mannes Idee war, welche er in einer Schrift: „Kurzer Entwurf des eigentlichen Natur-Alphabets der heiligen Sprache". Sulzbach 1667, veröffentlicht hat, so war er doch bescheiden und wahrheitsliebend genug, dem Unterrichte des Dr. Amman, als er einmal demselben beiwohnte, den Vorzug einzuräumen.

Weit höher steht aber auch der bereits genannte Arzt Dr. J. C. Amman, ein geborner Schweizer, welcher in Holland lebte und starb. Er unterrichtete mehre Taubstumme nach einander und zwar in der Lautsprache so, wie vor ihm kaum ein Anderer gethan, und verfaßte über den Gang und die Weise seiner Articulationsbildung zwei kleine Schriften, wovon die erste unter dem Titel: „Surdus loquens, seu methodus, qua qui surdus natus est, loqui discere possit." Amstelodami 1692, — die andere: „Surdus loquens, sive dissertatio de loquela" etc. Amstelodami 1700, herauskam. Die Uebersetzungen dieses Werkchens in mehre Sprachen (s. Literatur) sind eben so viele Zeugnisse seiner Vorzüglichkeit. Eine ältere Uebersetzung in's Deutsche kam 1747 zu Prenzlau und Leipzig, eine neuere aber zu Berlin heraus. Ammans Unterricht in der Sprache zeichnete sich vor früheren Versuchen Anderer dadurch aus, daß er auf die Hilfe eines Hand-Alphabets gänzlich verzichtete und ein unmittelbares mündliches Sprechen und ein gleiches Verstehen des von Andern Gesprochenen mittelst der Augen anstrebte. Die zweite werthvolle Schrift von Amman ist nicht nur von den späteren Taubstummenlehrern Raphel, Heinicke u. A. mit dem dankbarsten Erfolge benutzt worden; sie schließt auch die ganze Lautirmethode für die hörende Jugend in sich. Was also als eine Erfindung ausgezeichneter Pädagogen neuerer Zeit gepriesen worden ist, hat Amman schon hundert Jahre früher gelehrt und angewendet.

In Deutschland begegnen wir ebenfalls in dieser ersten Taubstummenunterrichts-Periode gegen das Ende des 17. und in der ersten Hälfte des 18. Jahrhunderts einigen wackeren Männern, welche einzelne Taubstumme zu unterrichten versuchten.

Nachdem ein Arzt Johann Rudolph Camerarius in einem zu Straßburg 1624 herausgekommenen Libell, und der Jesuit Caspar Schott über Taubstummenunterricht geschrieben hatten, waren Conradi (1698) und der Arzt zu Liegnitz in Schlesien L. W. Kerger (1704) die ersten Deutschen, welche einige Taubstumme im Sprechen unterrichteten. Im Jahre 1711 machte M. Elias Schultze in Dresden im dortigen Museum bekannt, daß er einen Taubstummen in einem Jahre zum Sprechen gebracht habe. Wichtiger ist uns M. Georg Raphel, Superintendent zu Lüneburg, welcher (vom Jahre 1715 an) drei taubstumme von seinen sechs Kindern nach Ammans Anleitung im Sprechen unterrichtete, und zwar die eine Tochter mit so glücklichem Erfolge, daß ihr Gebrechen in Gesellschaft kaum bemerkt wurde. Sein Verfahren dabei veröffentlichte er in einer Schrift: „Kunst Taube und Stumme reden zu lehren." Lüneburg 1718, welche noch einmal von A. F. Petschke, Lehrer am Taubstummen-Institute zu Leipzig, im Jahre 1801 mit Anmerkungen, einer Vorrede des Prof. Cäsar und einer Literatur des Taubstummenunterrichts herausgegeben wurde. Auch nennt die Geschichte noch einen Pfarrer zu Hindenburg in der alten Mark: J. D. Solbrig, einen andern Prediger zu Arnstadt: M. Andreas Weber, Joh. Chr. Lischwitz, welcher auch eine „Dissertatio de voce et loquela." Lips. 1719, schrieb, einen J. P. Baumer zu Erfurt (s.: Prodromus novae methodi surdos a nativitate reddendi audientes. Erfordi 1749), einen Prof. der Medicin zu Halle: J. A. Elias Buchner, welcher eine Abhandlung schrieb von einer besondern und leichten Art, Taube hörend zu machen. Halle 1759, und Joriſſen in Halle (s.: Diss. sistens novae meth. surdos reddendi audientes physicas et medicas rationes. Halae 1757). Die beiden Letzteren behandelten den Gegenstand vom ärztlichen Gesichtspuncte aus. Auch der Superintendent zu Burgdorf im Zellischen O. B. Lasius unterrichtete ein Fräulein von Meding von 1772 bis 1774 in der Schrift. Zwar versuchte er auch den Unterricht in der Lautsprache, gab ihn jedoch auf den Wunsch ihrer Eltern auf, bediente sich aber dann statt der Articulationen eines Hand-Alphabets und gab sein Verfahren in einer Schrift: „Ausführliche Nachricht von der geschehenen Unterweisung des taub- und stummgeborenen Fräul. von Meding" (mit einem vorgedruckten Hand-Alphabet). Leipzig 1775, heraus. Endlich gedenken wir noch des Pfarrers zu Großlinden bei Gießen J. L. F. Arnoldi, welcher nach den Anleitungen von Wallis

Amman und Raphel einige Taubstumme unterrichtete und drei Schriften herausgab, (s. Literatur), — und J. F. G. Sense, ein junger Rechtsgelehrter zu Eisenberg im Altenburg'schen, unterrichtete nach einer selbstgeschaffenen Methode im articulirten Sprechen ünd in der Schrift eine Verwandte, geb. Freiin von Beust, in den Achtziger Jahren des vorigen Jahrhunderts mit so gutem Erfolge, daß sie im Jahre **1789** nach vorausgegangener schriftlicher Prüfung, mit den übrigen Katechumenen in der Kirche zu Eisenberg confirmirt werden konnte. Für ihre geistige Bildung zeugte ihr ganzes Leben, wie der Hofprediger Sachse in dem herzogl. S.-Altenburg'schen Geschichts- und Hauskalender vom Jahre **1839** berichtet. Sense beschrieb sein Verfahren in einem Buche unter dem Titel: „Versuch einer Anleitung zum Sprachunterrichte taubstummer Personen." Leipzig **1793**.

Gleichzeitig mit den zuletzt Genannten war Samuel Heinicke als Lehrer der Taubstummen thätig, von welchem und dem Abbé de l'Epée in Frankreich, da mit ihnen eine neue Periode der Taubstummenbildung beginnt, weiter unten berichtet wird.

In Frankreich fällt der geschichtliche Blick zuerst auf Johannes Rodriguez Pereira, einen Portugiesen.*) Auf einer Reise durch Frankreich in der Mitte des 18. Jahrhunderts traf er einen taubstummen Knaben in La Rochelle. Auf die Erfindung des obengenannten Pedro Ponce aufmerksam geworden, beschloß er, den gedachten taubstummen Knaben zu unterrichten, und zwar in der Laut- und Schriftsprache. Der günstige Erfolg dieses Unterrichts erwarb ihm das Vertrauen eines Herrn Dazy d'Etavigny, welcher ihm seinen Sohn zum Unterricht übergab. Die glücklichen Resultate, welche Pereira auch hier erzielte, vermochten ihn, diesen seinen Zögling der Academie der Wissenschaften in Paris vorzustellen, von welcher ihm, nach einer Darstellung seines Unterrichts und abgehaltener Prüfung seines Zöglings, die ehrenvollste Anerkennung zu Theil ward.**)

Er scheint den von Bonet in seinem oben angeführten Werke vorgezeichneten Weg eingeschlagen zu haben, hat aber das Finger-Alphabet, von ihm Dactylologie genannt, verbessert und für nur eine Hand eingerichtet, weßhalb es später auch von anderen Taubstummenlehrern in Anwendung gebracht wurde.

Ein dritter Zögling des Pereira war der berühmt gewordene Saboureaux de Fontenay aus Versailles, ein Stiefsohn des Herzogs de Chaulnes. Da auch dieser einen hohen Grad von Bildung erlangte, so wurde er ebenfalls der Academie vorgestellt, wobei die Prüfung des jungen Fürstensohnes ein so ausgezeichnetes Ergebniß lieferte, daß derselbe dem König vorgestellt wurde, und dieser, von den mündlichen sowohl als schriftlichen Antworten auf die ihm vorgelegten Fragen überrascht, belohnte seinen Lehrer Pereira sehr ansehnlich. Durch die Berichte des berühmten Naturforschers Büffon in seiner „Allgemeinen Naturgeschichte" 2. Band S. 220 u. f., und des schwedischen Gelehrten Björnstähl in dem fünften seiner „Briefe auf seinen ausländischen Reisen" u. s. w. Rostock **1780**, sind zwar jene glänzenden Erfolge veröffentlicht worden, nicht aber Pereira's Methode. Sein Schüler Sabourcaux unterrichtete nicht nur selbst wieder mehre Taubstumme, sondern schrieb auch auf Veranlassung des Präsidenten der Academie, Mr. Condamine eine Dissertation (s. Literatur), merkwürdig als erste Druckschrift eines Taubstummen. Björnstähl machte die Bekanntschaft Saboureaux während seines Aufenthalts in Paris. Als Dieser Jenen besuchte, bewegte sich ihre Unterhaltung nur in der schriftlichen Form, so daß man versucht wird, zu glauben, S., der damals **20** Jahr alt war, habe das Sprechen wieder verlernt.

Einen 2. Lehrer der Taubstummen lernen wir in Ernaud zu Bordeaux im Jahre **1756** kennen, welcher das Finger-Alphabet des Percira verwarf und von seinen Schülern verlangte, das ihnen Vorgesprochene vom Munde sehend aufzufassen, und das Schreiben wollte er mit dem Sprechen verbunden wissen, während Pereira auf die mechanische Articulationsbildung die meiste Zeit verwendete. Ernaud ließ sich bei seinem Unterrichte im Sprechen von Ammans obengenanntem „Surdus loquens." Amst. **1692**, leiten. In Folge ihrer abweichenden Ansichten geriethen Pereira und Ernaud in einen Streit, der der guten Sache nichts frommen konnte, weil er nur zu bald zu Persönlichkeiten sich verirrte. Die Schriften hierüber nennt die Literatur.

Um dieselbe Zeit beschäftigte sich auch Abbé Deschamps, Capellan an der Domkirche zu Orleans, mit dem Unterrichte der Taubstummen im Sprechen, worauf er den größten Werth legte und die methodisch ausgebildete Zeichensprache des de l'Epée verwarf. Der natürlichen Geberden mag er wohl ebensowenig, als die deutschen Taubstummenlehrer neuerer Zeit, haben entbehren können; ja er behielt auch das Hand-Alphabet als Mittel zum Verkehr bei. Weitere Nachrichten über Deschamps weisen Neumann in der mehrmals angeführten Schrift S. 94 und f. und M. Bébian in seinem Essai sur les sourds-muets et sur le langage naturel. Paris 1817 S. 13, nach. Nach des Letztern Bericht begnügte sich Deschamps nur mit deutlicher Aussprache der Wortformen bei seinen Schülern, ohne sich auf das Geistige der Wortsprache einzulassen. Uebrigens ließ derselbe der Methode und dem persönlichen Verdienste des würdigen de l'Epée, welcher den Dank und die Verehrung der Mit- und Nachwelt verdient, volle Gerechtigkeit widerfahren (in seinem Elem. Cursus S. 37 bis 39.) Merkwürdig ist, daß dieser Deschamps der Letzte in Frankreich war, welcher das laute Sprechen im Taubstummenunterricht anstrebte; denn was etwa dort noch für das Sprechen der Taubstummen geschah, beschränkte sich auf geringe Versuche an einzelnen später erst taubgewordenen, oder solchen Individuen, denen noch einiges Sprachgehör geblieben war.

Noch macht uns Deschamps mit einem 2. merkwürdigen Taubstummen, Namens Peter Desloges, bekannt, indem er eine kleine Schrift von demselben: „Observations d'un sourd et muet sur un cours élémentaire d'éducation des sourds et muets." Amst. **1779** herausgab. S. Neumann S. 99.

Wir kommen nun auf den Abbé de l'Epée, mit welchem und dem gleichzeitigen Deutschen Sa-

*) Neumann nennt ihn in seiner Schrift: „Die Taubstummen-Anstalt zu Paris," S. 73 einen Spanier.

**) Hierüber giebt er Bericht in einer Schrift (s. Lit.)

muel Heinicke in sofern eine neue — die zweite — Periode des Taubstummen-Unterrichts beginnt, als Beide nicht nur denselben in ein mehr wissenschaftliches System brachten, sondern auch die Stifter der ersten Institute wurden, von denen sich der Taubstummenunterricht weiter verbreitete und für alle folgende Zeit Dauer erhielt.

Charles Michael de l'Epée, der Sohn eines Architecten, geb. zu Versailles am 25. November 1712, widmete sich dem geistlichen Stande. 17 Jahr alt erhielt er nach Vollendung seiner Studien die Priesterweihe, nicht aber die Anwartschaft zu einem geistlichen Amte, weil er sich weigerte, eine seiner Ueberzeugung widerstreitende, durch die Jansenistischen Streitigkeiten eingeführte Glaubensformel zu unterzeichnen. Er entschied sich nun, nach dem Wunsche seines Vaters, für die Rechtswissenschaften und trat nach vollendeten Studien als Parlaments-Advocat in die gerichtliche Praxis ein. Da aber dieser Beruf seinem friedsamen Gemüthe nicht zusagte, so kehrte er bald wieder zu seinen theologischen Studien zurück, erhielt auch durch Empfehlungen des Prälaten Bossuet zu Troyes das Amt eines Canonicus und Predigers in dessen Diöcese. Später wurde de l'Epée in Folge der erwähnten Jansenist-Streitigkeiten von seinem Amte wieder entfernt. De l'Epée privatisirte nun, in stiller Zurückgezogenheit, in Paris. Bald aber eröffnete sich ihm ein neuer Wirkungskreis, der seinem Gemüthsleben mehr zusagte. Die göttliche Vorsehung führte ihn nämlich in eine Familie, in welcher 2 taubstumme Schwestern sich befanden, welche von einem Klostergeistlichen Vanin im Jahre 1752 einigen Unterricht mittelst Bilder erlangt hatten, der aber durch den Tod in Fortsetzung seines menschenfreundlichen Werks verhindert worden war. Durch die Erzählung der bekümmerten Mutter dieser Kinder von inniger Theilnahme an ihrem Schicksale ergriffen, entschloß sich der edle Mann, den Unterricht derselben fortzusetzen, und, unbekannt mit dem, was vor ihm von Andern in diesem Fache geleistet worden war, schuf er, den Mitteln zur Erreichung seines Zweckes nachforschend, die ihm eigenthümliche Unterrichts-Methode, von welcher oben bereits die Rede gewesen ist. Der gelehrte Condillac pries de l'Epée's Methode in seiner Grammaire Cap. I. Dieses Mannes Urtheil sowohl als die lebenden Berichte darüber in den öffentlichen Blättern führten de l'Epée bald mehre Schüler zu und veranlaßten ihn, aus eigenen Mitteln eine Schule für Taubstumme in Paris zu gründen, welche er bald darauf nach dem Montmartre verlegte, zu einer Erziehungsanstalt für Taubstumme erweiterte und die aus der Ferne ihm zugeführten Kinder auch zu leiblicher Verpflegung aufnahm. Hier entfaltete sich sein ganzer menschenfreundlicher Character. Fast sein ganzes jährliches Einkommen, welches gegen 12000 Franken betragen haben soll, verwendete er zum Besten seiner Pfleglinge und wollte lieber auf das verzichten, was er sich selbst zu seiner Erhaltung schuldig war, als die Mittel zur Pflege seiner armen Zöglinge verkürzt wissen. Seine großen Verdienste als Lehrer und Erzieher der Taubstummen nicht weniger als seine aufopfernde Menschenfreundlichkeit sind von seinen Zeitgenossen sowohl, als von späteren Schriftstellern vor der Vergessenheit bewahrt worden. Von den Letztern nennen wir nur Bazot in seinem „Eloge historique de l'Abbé de l'Epée." Paris 1819, — Bebian in „Eloge hist. de Charles Michel de l'Epée." Paris 1819, — Aléa „Eloge de l'Abbé de l'Epée etc." (S. Literatur.) Was den Ruhm dieses ausgezeichneten Mannes auch über Frankreichs Grenzen getragen und zu seiner Verehrung viel beigetragen hat, ist das von Bouilly geschriebene, von Kotzebue auch für die deutsche Bühne dearbeitete Schauspiel: „L'Abbé de l'Epée." Ist auch die überall, auch in Deutschland dadurch hervorgerufene große Sympathie mehr dem poetischen Schmuck zuzuschreiben, womit die Geschichte ausgestattet ist, so bleibt die wahre Begebenheit immer ein rühmliches Zeugniß für den edlen Eifer des würdigen de l'Epée, welcher ihn aber in einen Prozeß verwickelte, der nachtheilig für ihn auszufallen drohete. Den wahren Hergang findet man in Neumanns mehrerwähnter Schrift S. 87 und f. Von den vielen trüben Erfahrungen, an denen de l'Epée's Leben so reich war, bekümmerte ihn keine so sehr, als daß ihm die nöthigen Unterstützungen für seine frommen Zwecke, trotz vieler Bitten, versagt blieben. Sein Anstalt war und blieb Privatunternehmen bis an seinen Tod. Erst auf Verwendung des Kaisers Joseph II., welcher die Anstalt de l'Epée's im Jahre 1777 besucht und bewundert hatte, erhielt derselbe wenige Jahre vor seinem Tode eine Unterstützung. Zu einer Staatsanstalt aber, was de l'Epée am Sehnlichsten wünschte zur Sicherstellung seines Werkes, wurde sein Institut erst nach seinem Ableben erhoben. Aber auch durch Streitigkeiten, in welche er mit den Gegnern seiner Methode gerieth, wurde ihm manche trübe Erfahrung bereitet. Außer Pereira, Deschamps, deren Abweichungen von den Ansichten und der Methode de l'Epée's schon oben berichtet worden sind, entspann sich auch ein Kampf zwischen ihm und Heinicke. Wenn de l'Epée die Bildung der Taubstummen auf die methodische Zeichensprache und Schrift gründete, so setzte Heinicke an die Stelle jener die Lautsprache. Ein jeder von ihnen stellte die Methode des Andern unter ihren Werth und es kann wohl nicht geleugnet werden, daß Beide in ihrem Eifer zu weit gingen. Beide schrieben einander Briefe, in denen nicht selten die Leidenschaft die Feder führte. De l'Epée legte die Streitschriften mehren Academieen zu Prüfung und Urtheilsspruch vor, unter andern auch denen zu Zürch und zu Berlin. Die erstere entschied zu Gunsten de l'Epée's, die andere für Heinicke. Einen ziemlich vollständigen Bericht über diesen Streit giebt Neumann in seiner Schrift S. 102 bis 112, welcher aber der achtungswerthen Persönlichkeit Heinicke's in mehren Stellen zu nahe tritt.

De l'Epée starb am 23. Dezember 1789 in einem Alter von 77 Jahren. Das Andenken an diesen Edlen wird nicht nur in der Geschichte, sondern auch so lange es Taubstumme und Anstalten für diese hilfsbedürftige Menschen-Classe geben wird, in den Herzen aller besseren Menschen, welche Theil nehmen an diesen Armen, fortleben. Seine Schriften nennt die angefügte Literatur. Aus seiner Schule sind als Taubstummenlehrer die Abbé's Sicard, Salvan, Stork in Wien, die Professoren d'Aléa und May, Abbate Silvestri in Rom, Ulrich, Oberrichter zu Zürch, Professor Guyot, erster Vorsteher der von ihm im Jahre 1790 gegründeten großen

Taubstummenanstalt zu Groningen hervorgegangen. Alle diese Männer haben mehr oder weniger die Verbesserung der de l'Epée'schen Methode sich angelegen sein lassen.

Der Nachfolger de l'Epée's war der Abbé Roch-Ambroise Sicard, geb. am 20. September 1742 zu Fousseret bei Toulouse. Er war, nachdem er sich für den geistlichen Stand ausgebildet hatte, berufen, die Leitung einer im Entstehen begriffenen Taubstummenanstalt zu Bordeaux zu übernehmen (1786), wozu er sich durch Erlernung der Methode des Abbé de l'Epée in Paris vorbereitet hatte. Unter seinen Zöglingen befand sich der später berühmt gewordene Jean Massieu. Er war der älteste von sechs taubstummen Geschwistern und vor allen durch außerordentliche Geistesanlagen ausgezeichnet, welche auch von Sicard bald erkannt und sorgfältigst gepflegt, sich schnell entfalteten und ihn zu einem Bildungsgrade erhoben, der noch von keinem Taubgebornen erreicht worden war. Die überraschenden Erfolge, welche Sicard in der Bildung desselben und noch zweier anderer Zöglinge: Clerc und Berthier erzielte, haben seinen Ruhm mit begründet. Er brachte Massieu mit nach Paris, als ihm die Leitung der Taubstummenanstalt daselbst im Jahre 1790 übergeben war, welche auch im folgenden Jahre zu einer Staatsanstalt erhoben wurde. Massieu als Lehrer an derselben angestellt, ertheilte mit glücklichem Erfolge den Sprachunterricht und erwarb sich dadurch einen wohlverdienten Ruhm. Obschon er seit 1791 nicht mehr zu der Zahl der vorhandenen Zöglinge zu rechnen war, führte ihn Sicard bei den öffentlichen Uebungen noch immer als solchen auf, um an ihm den Werth seiner Unterrichts-Methode augenfällig zu machen. Wenige Jahre nach dem Tode seines Lehrers folgte Massieu nach 30jährigem verdienstvollem Wirken im Pariser Institute einem ehrenvollen Rufe als erster Lehrer an einer gleichen Anstalt zu Rhodez.

Die Taubstummenanstalt zu Paris war, kaum begründet, in den ersten Jahren der Revolution in große Gefahr, wieder unterzugehen, und litt nicht wenig unter dem Einflusse derselben, welche auch ihren Vorsteher Sicard bedrohete und zwei Jahre von seinem Amte entfernt hielt. Als er 1799 wieder in sein Amt zurückgekehrt war, entwickelte er eine außerordentliche Thätigkeit, die während seiner Abwesenheit gesunkene Anstalt wieder zu heben. Um die Zöglinge in den unterrichtsfreien Stunden nützlich zu beschäftigen und für ihren künftigen Beruf vorbilden zu können, wurde die Anstalt mit Werkstätten für Künste und Handwerke, auch mit einer Druckerei versehen. Aber auch nach Innen wendete sich Sicards Eifer in Verbesserung der vorgefundenen Unterrichts-Methode und er beschrieb seine Grundsätze und seinen Lehrgang in einer 1800 im Druck erschienenen Schrift für Taubstummenlehrer: „Cours d'instruction d'un sourd-muet de naissance." (Vergl. Neumann S. 123 u. ff.) *)

Was Sicard durch seinen Unterricht, seine Schriften und Leitung der Anstalt Gutes gewirkt hat, läßt gern die kleine Eitelkeit vergessen, mit welcher er Beifall und Ruhm bei seinen Zeitgenossen zu erwerben bemüht war. Nach einem vielbewegten und durch manche bittere Erfahrungen, auch Verluste am Eigenthum getrübten Leben starb er am 10. Mai 1822, 80 Jahr alt. So lange die Dankbarkeit den Namen de l'Epée's nennt, wird auch der seinige mit verdienter Anerkennung genannt werden. Außer dem eben besprochenen Massieu gingen aus Sicards Schule noch als Lehrer hervor der bereits genannte taubstumme Clerc,*) welcher an die zu Connecticut in Nordamerica 1816 neubegründete Taubstummenanstalt berufen wurde, der ebenfalls taubstumme Chomel, welcher die Leitung der 1822 zu Genf gestifteten Taubstummenanstalt erhielt, ferner Hernandez, Director der Anstalt zu Madrid und Jauffret in gleicher Eigenschaft zu Petersburg im Jahre 1810, vier Jahre nach Begründung des dortigen Taubstummen-Instituts. Außer dem Pariser Taubstummen-Institute**) bestehen in Frankreich jetzt***) 31 theils öffentliche, theils Privat-Anstalten für Taubstumme, in denen gegen 900 Zöglinge unterrichtet werden. Die vorzüglichsten Institute sind 1) das zu Bordeaux, 1786 gegründet und 1791 zur königl. Anstalt erhoben, mit ohngefähr 60 Zöglingen, 2) das zu Lyon seit 1824 mit über 60 Zöglingen, 3) zu Caen, 1816 gegründet von Abbé Jamet,†) mit 60 Zöglingen, 4) zu Rhodez mit 36 Zöglingen, 5) zu Besançon, begründet 1819. Anfangs wurden hier nur Mädchen, vom Jahre 1824 an auch Knaben in einem andern Locale unterrichtet. Seit 1828 befinden sich beide Geschlechter in einem Institutsgebäude vereinigt. 6) Zu Nancy bestehet eine Anstalt seit 1828 unter der Leitung Piroux††) mit gegen 50 Zöglingen. Auch zu Arras befindet sich eine Anstalt seit 1817 mit 30 Zöglingen — zu Marseille seit 1819 mit über 20 Kindern — zu Clermont seit 1827 gestiftet für (jetzt ohngefähr 12) weibliche Taubstumme von einer Demoiselle Lorain und verwaltet von einem Damenverein — zu Toulouse, gestiftet 1826, welches gegen 50 Zöglinge zählt — zu St. Etienne befinden sich 2, in den Jahren 1815 und 1828 gegründete Anstalten, letztere für weibliche Zöglinge — zu Lille gestiftet 1834, wohin Massieu von Rhodez versetzt wurde. Kleinere Anstalten befinden sich (nach Schmalz's gesammelten Nachrichten) zu Nogent-le-Routrou, Albi, Langres, Le Puy, Angers, Auray, Condé-sur-Noireau, Colmar, Limoges, Poitiers, Chartreuse, Orleans, Châtellerault, Laval, Straßburg. In Rouen befand sich seit 1780 eine kleine Anstalt, scheint aber nach dem Tode ihres Stifters,

*) Seine übrigen Schriften s. Literatur.

*) Ueber Massieu und Clerc giebt Neumann in seiner Schrift S. 113 bis 116 sehr interessante Nachrichten.

**) Unter der Direction des Dr. Désiré Ordinaire v. Jahre 1832 an wurden auch Unterrichts-Versuche in der Lautsprache gemacht, aber nur mit den günstiger organisirten Zöglingen.

***) Nach Schmalz's Angaben in seinem Werke über die Taubstummen und ihre Bildung S. 359 u. ff.

†) Jamet rühmt sich eines von denen de l'Epée's und Sicards abweichenden pantomimischen Systems, worüber er sich in 2 Denkschriften (s. Literatur) ausspricht. Einen Bericht darüber mit interessanten Vergleichungen seiner und der Pariser Zeichen giebt Neumann, indem er Jamet selbst reden läßt, in seinem Buche S. 142 u. ff.

††) Dieser sehr thätige Mann lehrt die Taubstummen auch sprechen, wie im 4. Circ. de l'Instit. R. des S. M. de Paris berichtet wird. Er redigirte auch von 1838 an ein Journal „L'ami des sourds-muets."

eines Abbé Huby eingegangen. Alle diese Anstalten außer denen zu Paris und Bordeaux, bestanden theils auf Kosten der Departements, theils aus Privatmitteln. —

Wenden wir uns nun zunächst nach Deutschland, wo von Heinicke's Zeit an die Sache der Taubstummenbildung einen nicht minder günstigen Boden fand, ja in der neuesten Zeit noch schönere Blüthen getrieben hat, als irgendwo. Wie das Auftreten de l'Epée's durch seine neue, auf wissenschaftliche Grundsätze gebaute Unterrichtsmethode und durch die Errichtung einer Erziehungsanstalt für eine Mehrzahl von Taubstummen in Frankreich Epoche machte, so geschah dasselbe durch Heinicke in Deutschland. Merkwürdig ist es, daß beide von der Vorsehung dazu erkorene Männer ohne die geringste gegenseitige Ahnung, durch weite Länder von einander getrennt, gleichwohl in einem und demselben Jahre, es war das Jahr 1754, ihren ersten Versuch im Taubstummenunterrichte machten, ziemlich gleichzeitig ihre Anstalten gründeten und nur wenige Monate von einander auch ihr irdisches Wirken und Leben beschlossen.

Samuel Heinicke, eines Landmanns Sohn, geboren in Nautzschütz bei Weißenfels an der Saale am 10. April 1729,*) war von seinem Vater zum landwirthschaftlichen Berufe bestimmt. Obschon derselbe dem Jüngling bei seinen ausgezeichneten Geistesanlagen und seinem Streben nach einem höheren, denselben mehr entsprechenden Berufe nicht zusagte, fügte er sich doch in den Willen seiner Eltern bis in sein 21. Jahr. Als er aber auch wider seine Neigung zu einer ehelichen Verbindung gezwungen werden sollte, ging er nach Dresden und trat in den Militairdienst. Hier erst legte er den Grund zu seiner wissenschaftlichen Bildung. Ohne alle Unterstützung von seinen Eltern suchte er, nicht ohne Mühe und Entbehrung, vor Allem die ihm gleichfalls verliehenen Anlagen zur Musik bis zu dem Grade heranzubilden, daß er dadurch sich in den Stand gesetzt sah, die Mittel zur Anstrebung wissenschaftlicher Zwecke sich zu erwerben. Obschon mühsam genug, gelang es dennoch dem kräftigen, beharrlichen Willen, in überraschend kurzer Zeit die lateinische und französische Sprache zu erlernen und in den dadurch ihm geöffneten Schätzen seinem Geiste reiche Nahrung zuzuführen. Theils aus Liebe zu den Kindern, theils um die nöthigen Mittel zur weiteren Verfolgung seines Zweckes zu gewinnen, unterrichtete er die Kinder in mehren Familien, und hier war es, wo ihm auch ein taubstummer Knabe zugeführt wurde, der seine Aufmerksamkeit und Theilnahme im höchsten Grade erregte. Das mechanische Schreiben lernte der Knabe ohne Mühe. Heinicke, damit nicht zufrieden, unterrichtete ihn im Rechnen, um zu erfahren, ob sich dabei ein zu weiterem Unterrichte fähiger Verstand kund geben werde, und da der Knabe seinen Wünschen entgegen kam, so steigerten sich dieselben zum Versuche eines Sprachunterrichts, und zwar wo möglich zum mündlichen Sprechen aus dem einfachen Grunde, weil schriftliche Mittheilung, bei der damals noch sehr mangelhaften Schulbildung, besonders in den niedern Ständen noch Wenigen zu Gebote stand. Sein guter Genius ließ ihn Ammans erste Schrift: „Surdus loquens" finden, und was er hier lernte, benutzte er dankbar zu seinem edlen Vorhaben, den Knaben zu entstummen, und siehe! der Erfolg entsprach seinen Erwartungen. Leider wurde er in Fortsetzung dieses Unterrichts durch den im Jahre 1756 ausbrechenden Krieg gehemmt, der ihm überhaupt bittere Erfahrungen und schmerzliche Entbehrungen bereitete. Aus einer bangen Lage als Kriegsgefangener durch die Flucht gerettet, ging er nach Jena, wo er sich unter die Zahl der Studirenden aufnehmen ließ und die zu seiner und der Seinigen — er war bereits vermählt und Vater von drei Kindern — Erhaltung, wie zur Fortsetzung seiner Studien nothwendigen Mittel durch den Dienst seines in Dresden ausgebildeten musicaischen Talents zu erwerben wußte. Im Jahre 1758 begab er sich nach Hamburg, erhielt Zutritt in edlen Familien, ward der Lehrer der ersten Gattin Klopstocks, kam durch ihn in das gräflich Schimmelmann'sche Haus, wo er als Lehrer und Secretair dieses Hauses, hochgeschätzt von allen Gliedern desselben, 8 Jahre seinem Berufe, seinem häuslichen Glücke und den Wissenschaften lebte. 1768 nahm er, nach einem freieren Wirkungskreise, besonders im Schulwesen verlangend, das Schulamt und Cantorat in Eppendorf bei Hamburg an. Hier führte er, durch seine früheren Taubstummenunterrichtsversuche darauf geleitet, die Lautir-Methode und noch manche andere Verbesserungen des Unterrichts ein. Hier war es auch, wo ihm sogleich bei seinem Eintritt ins Amt, ein schon im 13. Jahre stehender taubstummer Knabe zugeführt würde. Er unterrichtete ihn nach Ammans und Raphels Fingerzeigen. Da aber dieser Mechanismus der Sprache, über welchen hinaus die Anleitungen von diesen Männern nicht gehen, unserem Heinicke nicht gnügen konnten, so forschte er mit unablässigem Eifer dem Wege nach, der in das Wesen der Sprache führen sollte, und kam so auf die Grundsätze des Taubstummenunterrichts mittels der Lautsprache, welche (Grundsätze) in seinen Schriften (s. Literatur) von ihm selbst ausgesprochen, aber auch, wie oben bemerkt, in der Schrift von Reich: „Blicke auf die Taubstummenbildung" u. s. w. S. 27 bis 29 in der Kürze dargestellt sind. (Vergleiche oben S. 766.) Der Unterricht jenes Knaben führte zu dem erfreulichsten Erfolge, und im Jahre 1772 konnte derselbe nach einer zweimaligen, von dem Senior des geistlichen Ministeriums in Hamburg Dr. Götze und von dem Ortspfarrer Granau*) gehaltenen, von dem Knaben aber wohlbestandenen Prüfung confirmirt werden. In demselben Jahre hatte er bereits 4 Zöglinge, wozu im folgenden Jahre noch mehr kamen, welche Heinicke in sein Haus aufnahm, ihnen Lehrer und Vater zu sein, und so wurde er auch der Stifter des in Deutschland ersten Taubstummen-Instituts. Er wünschte, der Taubstummenbildung alle seine Zeit und Kraft zu widmen und sich aller, auch der ärmsten taubstummen Kinder, welche das Vertrauen ihrer Familien aus der Nähe und Ferne ihm zuführen würde, annehmen zu können, aber er war nicht so glücklich wie der Abbé de l'Epée, aus eigenen Mitteln seinen edlen Wünschen Gewährung zu verschaffen. Da er-

*) Nicht 1725, wie irrthümlich in Schlichtegrolls Nekrolog und noch anderwärts angegeben ist.

*) Siehe oben S. 762.

eignete es sich, daß er durch einen sächsischen Offizier, der ihn und seine Anstalt im Jahre 1777 kennen lernte, dem damaligen Churfürsten Friedrich August empfohlen wurde, welcher ihn, seiner Sehnsucht nach einem Wirkungskreise in seinem Vaterlande begegnend, in einer schriftlichen Vocation vom 13. September dieses Jahres nach Sachsen rief. Nachdem Heinicke sich, nach dem Ableben seiner ersten Gattin, wieder vermählt hatte, um seinen eigenen 4 Kindern und seinen Zöglingen eine Mutter zu geben, kam er am 13. April 1778 mit den Seinigen und 9 Zöglingen in Leipzig an und eröffnete am 14. sein Institut, welches noch heute bestehet. In den ersten Jahren seines Bestehens zählte es sehr wenig taubstumme Landeskinder. Es fehlte nicht an Taubstummen,*) aber man sah in jener Zeit die Leistungen Heinickes für ein halbes Wunder an und verlangte, daß er die rohen, ganz vernachlässigten, ja zum Theil physisch und moralisch verwahrlosten Taubstummen in der kurzen Zeit von 2 bis 3 Jahren zu wohlgebildeten Menschen und Christen umschaffen sollte. Für eine längere Zeit scheueten die Bemittelten die Kosten und die Armen mußten sie scheuen. Heinicke äußerte sich mehrmals schmerzlich über seine eigene Mittellosigkeit zur ungehinderten Hilfleistung. Viel bittere Tage bereitete ihm der oben bereits erwähnte Streit mit den Gegnern seiner Methode: de l'Epée in Paris und Stork in Wien. Wenn Heinicke aus diesem Streite nicht mit so viel Beifall hervorging als sein Gegner de l'Epée, so mag dies seinen Grund darin haben, daß theils die Stimmgeber mit der Sache nicht genau bekannt, theils auch befangen waren, indem sie sich, ohne sich dessen klar bewußt zu sein, dem Einflusse dessen überließen, was an der Persönlichkeit des Einen empfehlend und gewinnend und an der des Andern minder günstig für ihn sprach. Wahrheit war auf jeder Seite, aber nur subjective. Hätte dies jede Partei, die Streitenden sowohl als die mit ihnen sympathisirenden Beurtheiler klar erkannt, so würde Beides, der Streit wie das Urtheil darüber sich nicht über die Grenzen der Humanität und Bescheidenheit hinaus verirrt haben. Aber auch die Form, in welcher eine Wahrheit hervortritt, besticht oft das Urtheil. De l'Epée trat in gewinnender, Heinicke in rauher Form auf, welche das Gepräge seines mangelhaften Bildungsganges in sich trug. Hätten die Gegner des in seinem Character, seinem kinderfreundlichen Gemüthe und seiner Berufstreue so höchst achtungswürdigen Heinicke dies berücksichtigen wollen und ihr Urtheil von dem Einfluß der Form frei erhalten können, so würde auch er mehr Anerkennung gefunden haben. Daß nichts weniger als Eigennutz, den das Vorurtheil ihm zur Last legt, die Triebfeder seines Wirkens gewesen ist, erhellet schon daraus, daß er nach seinem Tode, welcher am 30. April 1790 erfolgte, seiner trauernden Gattin nichts als drückende Sorgen für sich und 3 noch unerzogene Kinder hinterließ.**) Seine Schriften s. Literatur.

Unmittelbar aus seiner Schule sind hervorgegangen der sehr verdiente F. Petschke, welcher nach Heinickes Tode an dessen Stelle als Lehrer trat,*) C. A. Eschke, Sifter und Director des Taubstummen-Instituts zu Berlin, der im Jahre 1838 verstorbene älteste Sohn Heinickes, Professor Carl Heinicke, Taubstummenlehrer in Crefeld am Rhein. Andere mit seinen Grundsätzen befreundete und denselben folgende Taubstummenlehrer sind C. G. Reich, Director des Taubstummen-Instituts zu Leipzig, V. A. Jäger, früher Vorsteher des königl. Taubstummen- und Blinden-Instituts in Gmünd, jetzt Stiftsprediger in Oberstenfeld im Würtembergischen, Riemer, Director des Königsberger Instituts, M. Hill, Oberlehrer in Weißenfels, Weidner, Director des Taubstummen-Instituts zu Münster, Sägert, Director der Berliner Anstalt, Janke, Director, und C. Richter, Oberlehrer am Institute zu Dresden u. A. m.

Das Taubstummen-Institut zu Leipzig wurde nach Heinicke's Tode von seiner Witwe Anna Catharine Elisabeth, geb. Kludt (gest. im Jahre 1840) fortgesetzt, erhielt im Jahre 1822 ein eigenes Haus aus seinem eigenen, durch ein bedeutendes Vermächtniß der 1815 verstorbenen Rechts-Consulentens-Witwe Dr. Carl gegründeten Fond, und feierte im Jahre 1828 am 14. April sein 50jähriges Bestehen durch eine öffentliche Prüfung der Zöglinge. Die durch ihr 50jährig berufstreues Wirken als Vorsteherin der Anstalt und Mutter der Zöglinge hochverdiente Witwe Heinicke's trat, unter ehrender Anerkennung ihrer Verdienste, in den Ruhestand, und die Leitung der Anstalt ging auf ihren Eidam, den im Jahre 1810 als Lehrer in die Anstalt eingetretenen M. C. G. Reich und die Sorge für die leibliche Pflege der Zöglinge auf ihre vortreffliche Tochter Amalie über, (gest. 1843). Im Jahre 1840 erhielt das Institut ein neues sehr zweckdienliches Haus mit Garten, worin es sich gegenwärtig befindet. Die Zahl der Zöglinge ist bis 60 gestiegen, von denen die Mehrzahl männlichen Geschlechts ist. Der Unterricht wird in 5 Classen von ebenso vielen Lehrern ertheilt, von denen der eine, C. A. Teuscher, selbst ein Zögling Reichs ist, wie es dessen Bruder, W. Teuscher, welcher 1835 starb, auch gewesen ist. Weitere geschichtliche Nachrichten von diesem Institute findet man in Reichs Schriften (s. Literatur.)

Nächst dieser Anstalt bestehet für Sachsen seit 1828 ein 2. Institut zu Dresden, begründet von F. L. Zahn, damals Director des Fletcherschen Schullehrer-Seminars zu Dresden, jetzt zu Mörs am Rhein, und mit dem Fletcherschen Seminar anfangs verbunden. Im Jahre 1833 ging die Schule der Taubstummen in ein selbstständiges Institut über, zu dessen Erhaltung sich ein Verein von Menschenfreunden bildete. Im Jahre 1837 war die Zahl der Zöglinge bis zu 32 gestiegen, und die Anstalt ward ein Gegenstand der Sorge der Regierung. Auf ihren Antrag bewilligten die Stände eine Summe für die Anstalt. Ihr früherer Lehrer, jetzt Director, erwarb ein Feldgrundstück und bauete ein Haus, in welches das Institut im Jahre 1838 verlegt werden konnte. Jetzt befinden sich gegen 70 Zöglinge darin, welche von 7 Lehrern Unterricht erhalten. Nähere Nachricht über diese Anstalt

*) Man rechnet nach den neueren statistischen Nachrichten auf 1 Million Einwohner ohngefähr 500 Taubstumme.

**) Vergl. Reichs Schrift: Blicke ꝛc. S. 23 bis 40.

*) Auch als Schriftsteller ist er rühmlich bekannt. S. Literatur.

haben Zahn in „Die Taubstummenschule in Dresden." Dresden 1831, und Jenke (Director) in den zu Dresden vom Jahre 1832 an erschienenen Jahresberichten gegeben.

Im Seminar zu Friedrichstadt-Dresden gab und leitete der Director desselben Ch. T. Otto den Unterricht mehrer taubstummen Kinder von 1830 bis 1836.

Endlich hat auch der Schullehrer Kleindienst in Franken bei Waldenburg, unterstützt von der Regierung, eine kleine Taubstummenanstalt neben seiner Dorfschule begründet.

Nach der Leipziger Anstalt, welche als die Mutter aller Institute deutscher Schule angesehen wird, entstanden nach der Zeitfolge 1) das zu Berlin, gestiftet von Heinickes Schwiegersohne Ernst Adolph Eschke, Professor und später Oberschulrath, im Jahre 1788 aus eigenen Mitteln, im Jahre 1798 aber zu einer königl. Anstalt erhoben.*) Eschke's vorzüglichster Zögling war der in seinem 7. Jahre taubgewordene talentvolle und zum Lehrer an der Anstalt herangebildete Habermaß, welcher mit vielem Segen daselbst bis zu seinem im Jahre 1826 erfolgten Tode gewirkt hat. Ein anderer in derselben gebildeter Zögling Wilke ist gleichfalls als Lehrer im Schreiben und Zeichnen an derselben angestellt. Er hat in Verbindung mit einem andern hörenden Lehrer Reimer mehre Bilderhefte für den Elementarunterricht herausgegeben. Eschke's Nachfolger vom Jahre 1811 an, wo er starb, war Prof. Graßhoff, dem die Literatur auch einige kleine Schriften verdankt, (S. Liter.) wo ihm C. V. Sägert, vorher an der Taubstummenschule zu Magdeburg in der Direction folgte, welcher in demselben Jahre eine „Anleitung zum Sprech- und und Sprachunterrichte taubstummer Kinder für Volksschullehrer" herausgab. Ein anderer Lehrer an diesem Institute, Lachs, schrieb die oben Seite 769 genannte Anleitung zur Articulationsbildung. Die Anstalt zählt zwischen 60 und 70 Zöglinge, von denen die meisten aus der Stadt nur in die Schule kommen. Andere Institute, deren Mitbegründer und Vorsteher in der Berliner Anstalt sich zu ihrem Berufe vorgebildet haben, sind 1) zu Königsberg, (königlich,) im Jahre 1828 errichtet, für einige 30 Zöglinge. Der erste Director derselben war Dr. Ferd. Neumann, Verfasser der mehrerwähnten Schrift: „Die Taubstummenanstalt zu Paris im Jahre 1822." Königsberg 1827, und „Bericht über die Königl. Taubstummenanstalt zu Königsberg in Preußen." Königsberg 1822. Nach seinem Tode (1833) folgte ihm in der Direction Hartung, vorher Taubstummenlehrer in Magdeburg. Als dieser aber nach zwei Jahren zum Seminar-Director nach Magdeburg berufen wurde, erhielt Riemer, seit längerer Zeit schon Lehrer an dieser Anstalt, die Leitung derselben.

2) Zu Münster, gestiftet 1821 in Kenntropp, für die Provinz Westphalen. Vorsteher dieses Instituts ist der Dr. Weidner, vorher Lehrer an der Berliner Anstalt. Die Anstalt hat einige 20 Zöglinge.

3) Zu Köln, von einem menschenfreundlichen Vereine im Jahre 1832 begründet und erhalten. Der frühere Lehrer an der Berliner Anstalt Gronewald, ein Mann von innerem Berufe, leitet den Unterricht, und hat zu den Jahresberichten des Verwaltungsausschusses, welche seit 1833 in Köln erschienen sind, mehre sehr interessante Beiträge geliefert.

In Breslau bestehet seit 1804 ein vom Inspector Bürgel aus eigenen Mitteln errichtetes, seit 1820 von einem gleichen Vereine wie zu Köln, zur öffentlichen Anstalt erhobenes Institut für 50 Zöglinge. Oberlehrer ist Scholz.

In Liegnitz zählt das seit 1837 von den Provinzialständen Schlesiens unterstützte Institut gegen 20 Zöglinge.

Die Anstalt in Ratibor in Oberschlesien, im Jahre 1836 gegründet, ist ein menschenfreundliches Werk der Freimaurer-Loge*). Den Unterricht giebt und leitet E. V. Weinhold, Verfasser des „Lesefreundes," welcher zu Breslau 1836 herauskam.

In Neisse und Grüneberg sind kleine Privatanstalten. In Stettin bestehet eine Anstalt seit 1837, an welcher der Lehrer Böttcher unterrichtet.**)

In Posen bestehet ein Ständisches Institut für ohngefähr 20 bis 30 Zöglinge, welche von 2 Lehrern unterrichtet werden; desgleichen in Marienburg und Angerburg.

Die beiden Privatanstalten zu Crefeld und Quedlinburg sind nach dem Ableben ihrer Unternehmer: Prof. Heinicke und Cantor Hauer eingegangen.

In der Provinz Sachsen befinden sich 4 Taubstummenschulen, welche, seit 1820 von den Provinzial-Ständen geschaffen und bisher erhalten, mit den vier Schullehrer-Seminarien dieser Provinz aber verbunden sind, nämlich zu Weißenfels, Erfurt, Halberstadt und Magdeburg. In jeder derselben werden 25 taubstumme Kinder von einem Ober- und einem Hilfslehrer unterrichtet. Zu leiblicher Verpflegung sind die Zöglinge in Bürgerfamilien untergebracht. Die Seminar-Directoren haben die Taubstummenschulen unter ihrer Aufsicht und Leitung. In Weißenfels ist Moritz Hill, Verfasser mehrer Schriften über Taubstummenunterricht (s. Literatur), der den Unterricht leitende Oberlehrer. Nachrichten über diese Anstalt hat Dr. Harnisch in seiner zu Berlin 1838 herausgekommenen Schrift: „Das Weißenfelser Schullehrer-Seminar und seine Hilfsanstalten," gegeben.

In der Schule zu Erfurt ist jetzt J. Schulz Oberlehrer, Verfasser eines „Andachtsbuches für Taubstumme." Erfurt 1840, und eines „Schreiblesebuchs für den ersten Unterricht taubstummer Kinder" u. s. w. Erfurt 1842.

In Halberstadt giebt Aeplinius den Unterricht, welcher den Gehörsinn seiner Zöglinge durch eine methodische Behandlung zu wecken und zu heben, jedoch ohne dankbaren Erfolg, bemüht gewesen ist.

In Magdeburg überwacht der Seminar-Director Hartung, der früher hier Lehrer war, den Unterricht.

In Halle hat der wackere Klotz, der im Seminar zu Weißenfels mit dem Taubstummenunterrichte

*) Seine Schriften nennt die Literatur. Seine Gattin, Heinickes ältere Tochter, lebt, nach einem langen und verdienstvollen Wirken in den Ruhestand versetzt, noch.

**) S. die Jahresberichte von 1836 an.

***) S. Erste bis dritte Nachricht über die Provinzial-Taubstummenschule. Anclam und Swinemünde 1846.

bekannt worden war, vom Jahre 1825 an einen rühmlichen Anfang im Taubstummen-Unterrichte gemacht.

Bei den Schullehrer-Seminarien zu Soest und Büren in der Provinz Westphalen sind ebenfalls im Jahre 1830 Taubstummenschulen begründet und 1831 eröffnet worden; jene für 20 Kinder, welche zu leiblicher Verpflegung und nützlicher Beschäftigung in Bürgerfamilien untergebracht sind. Die Schule zu Soest ist für evangelische Kinder bestimmt, welche von Kunlo unterrichtet werden; die zu Büren hingegen für katholische Zöglinge, unter Leitung Köchlings. Hier sind Versuche gemacht worden, Taubstumme nach Grafers Vorschlägen mit der vollsinnigen Jugend zugleich zu unterrichten; es ist aber als unausführbar wieder aufgegeben worden.

In allen diesen Instituten und Schulen erhalten, nach Schmalz's Angaben, ohngefähr 500 taubstumme Kinder Unterricht. Da aber die Zahl derselben in dem ganzen preußischen Staate weit größer ist, so hat man die Einrichtung getroffen, daß stets 2 Candidaten der Theologie und des Schulamts 2 Jahre hindurch im Institute zu Berlin mit dem Unterrichte sich bekannt machen und dann da, wo es noch keine Schulen für dieselben giebt, angestellt werden sollen. Gleiches geschieht in Königsberg, Münster und Breslau.

Im Königreiche Würtemberg ziehet im Jahre 1807 zuerst ein katholischer Geistlicher, der Decan Krazer zu Gmünd, unsere Aufmerksamkeit auf sich, welcher nicht nur selbst drei taubstummen Kindern Unterricht ertheilte, sondern auch bei dem damals regierenden Könige Friedrich die Begründung eines Instituts für diese Unglücklichen vermittelte. Leonhard Alle, Schullehrer in Gmünd, wurde zu Ernsdorfer nach Freisingen, wo bereits seit einigen Jahren eine kleine Taubstummenanstalt unter dessen Leitung bestand, geschickt, sich mit diesem Unterrichte bekannt zu machen, und setzte dann, zurückgekehrt, den von Krazer begonnenen Unterricht fort. Von 1817 an hob sich das bisher kleine Privat-Institut unter der Fürsorge der Regierung und besonderer Theilnahme des menschenfreundlichen Königs zu einer öffentlichen Anstalt, mit welcher 1823 eine Schule für Blinde in Verbindung gebracht wurde. 1825 wurde der verdiente Alle*) quiescirt, die Direction von dem Oberlehreramte getrennt und dem Stadtpfarrer M. Victor August Jäger übertragen, welcher sich durch die vieljährige Leitung der vereinigten Taubstummen- und Blindenanstalt, wie durch seine sehr gehaltvollen Schriften (S. Literatur) die größten Verdienste erworben hat. Unter ihm wendete sich das neuorganisirte Institut, in welchem man nach den in Paris und Wien geltenden Grundsätzen de l'Epées unterrichtet hatte, der Heinike'schen Schule zu.**) Die von dem würdigen Jäger (in den „Freimüthigen Jahrbüchern der allgemeinen deutschen Volksschulen" VI. S. 80 und 81.) gerechtfertigte Verbindung ließ anfangs mehre Vortheile hoffen, von denen aber der in der ökonomischen Verwaltung beider Anstalten als der einzige sich bewährt hat. Um wo möglich allen taubstummen (und blinden) Kindern des Landes die Wohlthat des Unterrichts angedeihen zu lassen, wurden für die Kinder katholischer Confession die Zöglinge des katholischen Lehrer-Seminars in Gmünd veranlaßt, sich mit dem Taubstummenunterrichte zu befreunden, um dergleichen Kinder in ihrem künftigen Wirkungskreise unterrichten zu können, und für denselben Zweck stiftete die Regierung eine Filial-Taubstummenanstalt zu Eßlingen, und brachte sie mit dem evangelischen Seminar daselbst in Verbindung. Eine 3. Anstalt für Taubstumme und arme vollsinnige Kinder, unter dem Namen Paulinenpflege, begründet 1825 von dem edlen Diaconus Helm, finden wir in Winnenden. Hausvater und erster Lehrer ist der sehr verdiente Schmidt. Eine 4. Anstalt ist durch die Thätigkeit des trefflichen Pfarrers Riecke zu Lustnau in Tübingen im Jahr 1829 begründet worden.

Im Königreiche Baiern wurde auf Befehl des damaligen Churfürsten Carl Theodor die erste Unterrichtsanstalt für Taubstumme im Jahre 1797 durch den rühmlichst bekannten Geistlichen Bernhard Ernsdorfer gegründet, und München war ihre Geburtsstätte, aber im Jahre 1804 erhob sie der Churfürst zu einer nach Freisingen verlegten Landeserziehungsanstalt mit mehren Freistellen. Im Jahre 1826 ward sie wieder nach München verlegt. Zehn Jahre später ward der hochverdiente Ernsdorfer*) ein Opfer der Cholera und der Prof. Joseph Anton Weiß folgte ihm in der Direction. Von den Zöglingen, gegen 50, lernen die männlichen in den letzten Jahren ihrer Schulzeit ein Handwerk oder eine Kunst. Die Lehrmethode, früher ganz nach den de l'Epée'schen Prinzipien, ist jetzt mehr der deutschen Schule genähert. Außer dieser Hauptanstalt bestehen noch folgende Taubstummenschulen in Baiern: 1) zu Baireuth, 1821 durch den Regierungs- und Kreisschulrath Graser gegründet. Der Lehrer an der dortigen Elementarschule, Pohland, — ein Schüler Grafers — ertheilt den Unterricht nach dessen Grundsätzen erst in besondern Stunden, wodurch die Taubstummen befähigt werden sollen, Theil an dem Unterrichte in der allgemeinen Elementarschule für Vollsinnige zu nehmen, welche Theilnahme jedoch, nach neueren Berichten von Augenzeugen**) sich auf das kalligraphische Schreiben und Zeichnen beschränkt, so daß die Taubstummen allen andern bildenden Unterricht nach wie vor in besondern Stunden erhalten. 2) In Bamberg besteht eine Schule, welche die Sprachbildung der Taubstummen auf dem von Graser vorgezeichneten Wege erzielt. 3) In Anspach unterrichtet J. Leonhard Rosenkranz eine kleine Anzahl Taubstumme in der Lautsprache und Schrift nach der Methode in München. Eine Schrift von ihm s. Liter. 4) In Nürnberg unterrichtet ein Elementar-Schullehrer M. Völkel seit 1831 einige taubstumme Kinder nach der Heinicke-Graserschen Methode. 5) In Frankenthal ist eine mit der Armenschule verbundene Lehran-

*) Er schrieb eine „Anleitung, taubstumme Kinder zu unterrichten" ꝛc. Gmünd 1821.

**) S. „Bericht über die Königl. Taubstummen- und Blindenanstalt zu Gmünd." 1828. §. 7.

*) Wir haben von ihm eine „Sammlung kleiner Schriften über Taubstumme" ꝛc. München 1817, und „Beleuchtung eines Aufsatzes des k. baier. Kreis-Schulraths in Anspach, Herrn Dr. Stephani" ꝛc. München 1818.

**) S. Gronewald „3. Jahresbericht des Verwaltungsausschusses" ꝛc. Köln 1835.

stalt für Taubstumme seit 1824. 6) In Würzburg ertheilt ein Elementarschullehrer einigen taubstummen Kindern einigen Unterricht. Auch in Aschaffenburg, Dillingen, Straubing befinden sich seit 11 bis 12 Jahren Schulen für Taubstumme. Die beiden letztern sind mit den Lehrer-Seminarien vereinigt.

Im Großherzogthum Baden stiftete der Großherzog Carl Friedrich schon im Jahre 1783 das noch jetzt bestehende Taubstummen-Institut in Carlsruhe. Der geh. Hofrath Hemeling führte die de l'Epée'sche Methode, mit welcher er sich in Wien bekannt gemacht hatte, ein. Er starb 1817. Sein Nachfolger, der Rath König, folgte mehr der Heinick'schen Methode. Später entstanden noch 2 kleine Anstalten zu Staufen und Freiburg. 1826 aber wurde ein 2. Landes-Institut für Taubstumme durch die Fürsorge des Großherzogs Ludwig in Pforzheim eröffnet unter dem Namen „Allgemeine Taubstummenanstalt," und der Rath Neumaier, früher Lehrer in Bruchsal, zum Director ernannt. Nach dessen Tode (1831) wurde J. A. Bach Vorsteher. Die Heinick'sche Methode, wie sie jetzt in der Leipziger Anstalt geübt wird, führte schon Neumaier ein. Die Anstalt ist mit der dortigen Allgemeinen Arbeitsanstalt in Verbindung gesetzt zu zweckmäßiger Beschäftigung der Zöglinge in den schulfreien Stunden. Einige Schulamts-Candidaten halten sich, jeder 1 Jahr in dieser Anstalt auf, den Unterricht theoretisch und practisch zu erlernen.

Im Großherzogthum Hessen bestehet schon seit 1820 eine Privatanstalt für Taubstumme zu Worms, welche Professor Roller, ein als Lehrer und Erzieher der Taubstummen höchst achtungswerther Mann, auf Veranlassung einer edelgesinnten Frau, der Frau Generalin von Schäfer, zu der ein armer taubstummer Knabe, um eine Gabe bittend, gekommen war, gegründet hatte, ohne Kenntniß von dem zu haben, was bis dahin in Deutschland für die Taubstummen geschehen war, ja ohne zu wissen, daß bereits im Jahre 1772 der Pfarrer Arnoldi in Großlinden bei Gießen (s. oben S. 773) mehre Taubstumme in der Lautsprache unterrichtet hatte. 1837 wurde die Privatanstalt Rollers zur Staatsanstalt erhoben, von Worms nach Friedberg verlegt und die Leitung derselben in die Hand ihres edlen Begründers gelegt, und am 21. Mai zugleich mit dem dortigen Prediger- und Schullehrer-Seminare feierlich eröffnet. Die jungen Theologen des gedachten Seminars sollten sich mit dem Taubstummenunterrichte befreunden, um in ihrem künftigen Amte wohlthätig für die Taubstummen wirken zu können. Aus dieser Taubstummen-Anstalt ging sehr bald ein 2. Institut für katholische Taubstumme zu Bensheim hervor, welches 1840 eröffnet und der Leitung eines in Friedberg dazu vorgebildeten Lehrers kathol. Confession, Buchinger, übergeben wurde. Der Unterricht in der Lautsprache, als das beste Bildungsmittel, stehet unter den Grundsätzen dieser Schule obenan.*)

Im Churfürstenthum Hessen hatte der Lehrer Wigand zu Gudensberg eine Privatanstalt für Taubstumme um das Jahr 1820 begründet, auch bereits einen guten Anfang im Unterricht mit dankbarem Erfolg gemacht und eine kleine Schrift (s. Literatur) herausgegeben, aber die Erfüllung seines Wunsches, Unterstützung für seine Anstalt bei der Regierung zu finden, nicht erlebt. Jetzt ist eine Anstalt für Taubstumme in Homburg errichtet, in welcher der in der Taubstummenschule zu Weißenfels gebildete Lehrer Schafft den Unterricht ertheilt.

Im Königreich Hannover wurde eine Anstalt für Taubstumme im Jahre 1829 zu Hildesheim eingerichtet, deren Vorsteher und Lehrer F. C. Kuhlgatz ist.*) Daselbst befanden sich im Jahre 1838 bereits 41 Zöglinge, welche in der Lautsprache unterrichtet werden.

Im Herzogthum Braunschweig bestand in den Zwanziger Jahren eine kleine, von dem Armenschullehrer Albrecht begründete Taubstummen-Anstalt, welche 1828 zur öffentlichen erhoben wurde, an welcher bis 1832 Albrecht als erster Lehrer unterrichtete. 1838 zählte man hier 20 Zöglinge.**)

Das Herzogthum Oldenburg hat seit 1820 eine Anstalt zu Wildeshausen; der leitende Lehrer ist H. F. Heumann.***)

In den Sächsischen Herzogthümern ist zur Zeit noch wenig geschehen. Zwar besteht zu Weimar seit 1825 eine Einrichtung, nach welcher ein Lehrer an der Bürgerschule, J. Fr. Chr. Vollradt,†) einige Taubstumme in seinen freien Stunden mit unterrichtet, aber eine für sich bestehende Anstalt ist es nicht. In Eisenach hat der zum Taubstummenunterrichte in dem Leipziger Institute gebildete F. Kern in dem Jahre 1837 eine Privatanstalt errichtet, welche auch als zweckmäßig anerkannt ist, aber eine ausreichende Unterstützung noch nicht gefunden hat. Im Herzogthume Altenburg unterrichtet seit 1838 der am Schullehrer-Seminare angestellte Candidat der Theologie Blindner mit Hilfe einiger Seminaristen einige Taubstumme nach den Grundsätzen der deutschen Schule. Im Herzogthume Meiningen ist eine Anstalt in Hildburghausen gegründet und mit dem Lehrer-Seminare unter Direction Kerns verbunden worden. Auch in Coburg besteht ein als Privat-Anstalt im Jahre 1835 errichtetes, jetzt aber vom Staate unterstütztes Institut.

Frankfurt am Main besitzt seit 1827 ein Institut für 15 Zöglinge, welche L. Kosel unter Anwendung der Heinick'schen Methode leitet.

In Hamburg, in dessen Nähe der würdige Heinicke vom Jahre 1768 bis 1778 in Eppendorf, von wo er nach Sachsen berufen wurde, für die armen Taubstummen gewirkt hatte, geschah für diese Unglücklichen nichts, bis der Physikus Dr. Buek im Jahre 1823 die Theilnahme der Stadt durch Ansprache in den Orlginalien des Jahres 1823 Nr. 119 bis 123 angeregt hatte. Bald darauf traten mehre Menschen-

*) S. „die Taubstummensache im Großherzogthum Hessen. Von L. Chr. Matthias." Friedberg in der Wetterau 1845.

*) S. „Ausführliche Nachricht über die Gründung ꝛc. der Taubstummen-Anstalt zu Hildesheim." Hannover 1839.

**) S. „Das Taubstummen-Institut zu Braunschweig." Braunschweig 1830.

***) S. „Naturgemäßer Sprachunterricht" ꝛc. Bremen 1836.

†) „Der Sprechfreund." Weimar 1833.

freunde zusammen, eröffneten eine Subscription und im Jahre 1827 wurde eine Anstalt gegründet, in welcher 20 Kinder von einem taubstummen Zöglinge der Berliner Anstalt, D. H. Senß, Unterricht empfingen. Im Jahre 1830 ging Senß ab und der jetzige Lehrer, J. F. H. Glitz, übernahm den Unterricht, welcher den besten Erfolg hatte. Leitender Vorsteher ist J. H. C. Behrmann. In Bremen begründete 1827 der Oberlehrer an der St. Ansgari-Schule, D. Chr. Ortgies, eine Anstalt, der er noch jetzt mit Eifer und rühmlichem Erfolge vorsteht. In Lübeck bestand schon 1787 eine von dem Prof. Pfingsten (in Schleswig) errichtete kleine Schule für Taubstumme, sie wanderte aber mit Pfingsten 1791 nach Hamberge, 1799 nach Kiel und 1810 nach Schleswig, wo sie zu einer großen Landesanstalt angewachsen ist. 1827 erst wurde durch einen menschenfreundlichen Verein die Gründung eines Instituts in Lübeck zu Stande gebracht. Zwei im Schleswig'schen Taubstummen-Institute gebildete Seminaristen, welche nach einander den Unterricht übernommen hatten, starben. Jetzt ist ein dritter, G. A. Haase, an ihre Stelle getreten.

In den Staaten der Oesterreichischen Monarchie befinden sich folgende Institute für Taubstumme, in welchen, mit Ausnahme der Prager Anstalt, die Grundsätze der französischen Schule vorherrschen.

Die Anstalt zu Wien ist der Zeit nach die 2. nach der Leipziger in Deutschland. Der Kaiser Joseph II. sah im Jahre 1777 die Anstalt des Abbé de l'Epée und beschloß, auch in seinen Staaten für dergleichen Unglückliche zu sorgen. Er sendete den Weltpriester Dr. Fr. Stork nach Paris, die Unterrichts-Methode zu erlernen, und schon 1779 wurde eine Freischule für Taubstumme in Wien eröffnet, und Dr. Stork als Lehrer angestellt. 1785 ward sie zu einem größeren Institute erweitert, an welchem Dr. Stork als Director bis 1792 thätig gewesen ist.*) Sein Nachfolger war J. May, welcher mit Stork zugleich als Lehrer an der Wiener Anstalt zu unterrichten begonnen hatte, und zwar ganz nach der Methode des de l'Epée. May verwaltete die Direction bis 1819 und starb in Ruhestand versetzt schon im folgenden Jahre.**) Ihm folgte der noch jetzt dem Institute vorstehende M. Venus, welcher schon 1809 als Lehrer an demselben gewirkt hatte. Unter ihm wurde das Institut sehr erweitert und erhielt eine zweckmäßige Einrichtung zur Aufnahme für 70 Zöglinge. Die Schriften von Venus s. in der Literatur. Außer dem Director war ein Katechet in der Person des Prof. Fr. H. Czech als Seelsorger der Taubstummen angestellt, welcher leider seit einigen Jahren durch Krankheit für sein Amt untüchtig geworden ist.***) In der neueren Zeit hat man angefangen, mehr Werth auf die Lautsprache im Unterricht zu legen. Besonders haben sich hierin die Lehrer Guba und Fischbach sehr hervorgethan. Die Anstalt zu Prag in Böhmen wurde im Jahre 1786 von einem Verein von Menschenfreunden gegründet, und C. Berger war der erste Lehrer. 1795 wanderte die Anstalt nach Kommotau, kehrte aber nach 2 Jahren wieder nach Prag zurück. Die folgenden Lehrer waren die Priester Stöhr, Schwarz und Guba welcher letztere 1820 an die Wiener Anstalt versetzt wurde. Im Jahre 1818 kam der Weltpriester Mücke an die Anstalt und hat als Lehr-Director mit vielem Eifer bis zu seinem vor wenig Jahrrn erfolgten Tode gewirkt.*) Jetzt zählt dieses Institut über 50 Zöglinge, welche nach den von Mücke aufgestellten Grundsätzen in der Lautsprache, in welcher die Taubstummen denken lernen sollen, unterrichtet werden.

Eine 3. Anstalt ist zu Brünn in Mähren durch den menschenfreundlichen Ritter von Traubenburg im Jahre 1829 gestiftet worden.

Für Ungarn bestehet seit 1802 eine vom Kaiser Franz I. gegründete Anstalt zu Waizen, dessen thätigster Director A. Schwarzer, Verfasser eines Lehrwerks für Volksschullehrer (s. Liter.) war. Der Unterricht ist im Allgemeinen wie in Wien.

In Linz für Oberösterreich stiftete im Jahre 1812 der damalige Capellan Mich. Reitter eine Schule für Taubstumme, welche im Jahre 1835 gegen 40 Zöglinge zählte. Sein „Methodenbuch zum Unterrichte für Taubstumme" schrieb er als Pfarrer zu Kallham **)

Auch zu Brixen in Tyrol und zu Lemberg in Galizien bestehen seit 1830 kleine Anstalten für Taubstumme. Zu Gratz in Steiermark wurde eine Anstalt im Jahre 1833 und zu Salzburg eine dergleichen 1831 eröffnet.

Die erwähnten Methodenbücher von den Directoren der größern Institute zu Wien, Waizen, Prag und Linz wurden in Folge eines an sie ergangenen Kaiserlichen Befehles zum Druck gebracht, wodurch der Taubstummenunterricht mehr verbreitet werden sollte.

Zu den Anstalten in Deutschland, in welchen Anfangs ganz nach den französischen Schulen der Unterricht in Schrift und Pantomime ertheilt wurde, gehört auch noch das für das Herzogthum Nassau im Jahre 1820 gestiftete Institut zu Camberg. Ihr Begründer, selbst ein in Wien gebildeter Taubstummer, war Hofrath von Schütz, welcher auch der Anstalt 8 Jahre vorstand. In der neueren Zeit hat man auch hier den Werth der Lautsprache erkannt und dieselbe in die Schule aufgenommen.***)

*) Er hat nur zwei Programme zu Prüfungen der Zöglinge in den Jahren 1782 und 1783, und 1784 eine An- und Danfrede an das Publikum im Druck erscheinen lassen. Wien (1784).

**) Von May giebt der Lehrer am Wiener Institute Fischbach in seiner Schrift: „Darstellung des k. k. Taubstummen Instituts in Wien." Wien 1832, einige Nachricht. Auch die kleine Schrift: „Erste Kenntnisse für Taubstumme". Wien 1813, ist von May, sowie „Methodenbuch" ꝛc. S. Literatur.

***) Er hat eine „Versinnlichte Denk- und Sprachlehre" (s. Liter.) herausgegeben, welches Werk aber seinen Hoffnungen nicht entsprochen hat.

*) Er hat jährlich bei Gelegenheit der öffentlichen Prüfungen Nachrichten über die Anstalt drucken lassen, welche zum Theil sehr interessante Aufsätze enthalten.

**) Wien 1828.

***) S. „Kurze Nachricht über die äußere und innere Verfassung des Herzogl. Nass. Taubstummen-Instituts zu Camberg." Wiesbaden 1837. — „Ankündigung der am 15. Mai 1839 zu haltenden Prüfung im Herzogl. Nass. Taubst.-Institute zu Camberg." Wiesbaden 1839, und ein ähnliches Programm von 1841.

Im Königreiche Holland, wo bereits der Arzt Amman (s. S. 773) für den Taubstummenunterricht gewirkt hatte, wurde erst im Jahre 1790 eine öffentliche Anstalt für Taubstumme zu Gröningen begründet, deren Mitstifter und erster Vorsteher H. D. Guyot, vorher Prediger an der französisch-reformirten Gemeinde daselbst, war. Nach einer sehr verdienstvollen Wirksamkeit starb der ehrwürdige Mann, 80 Jahr alt, im Jahre 1828. Die Anstalt ist für alle taubstumme Kinder dieses Staates bestimmt, erfreut sich zwar auch der Unterstützung des Königs, wird aber hauptsächlich durch freiwillige Beiträge einer großen Mitgliedschaft des Instituts unterhalten, worüber die Schrift: „Beschryving van het Instituut voor Doofstommen te Groningen, door C. Guyot, Med. Dr., en R. T. Guyot, Jur. utr. Dr. Groningen 1824, — und Wet van het Instituut voor Doofstommen te Groningen 1825, Nachricht giebt. Der Begründer, H. D. Guyot, hatte die de l'Epée'sche Methode eingeführt, doch aber auch den Unterricht im Sprechen in seinen Plan mit aufgenommen. Die Anstalt ist eine der größten in Europa und zählt über 160 Zöglinge, worunter auch jüdische. Nach des Begründers Tode übernahmen seine beiden Söhne Dr. med. Carl und Dr. jur. Rembt T. Guyot die Direction. Für die hannöversche Provinz Ostfriesland ist im Jahre 1844 eine Anstalt in's Leben getreten.

Das Königreich Belgien hat, wie das 4. über alle Taubstummen-Anstalten in Europa, Amerika und Asien sich verbreitende „Circulaire." Paris 1836, berichtet, 7 Anstalten für Taubstumme, von denen die zu Gent im Jahre 1808 für Mädchen gegründete die älteste ist und von den Soeurs de la charité verwaltet wird, welche auch den Unterricht geben. Das 2. ebendaselbst im Jahre 1825 für Knaben gestiftete Institut wird von einem in der Schule zu Gröningen gebildeten Lehrer Bourgois geleitet. In beiden Anstalten sollen sich ungefähr 100 Zöglinge befinden. Ein 3. Institut, von J. B. P. D. Pouplin im Jahre 1820 gestiftet und durch milde Beiträge unterhalten, ist das zu Lüttich. Seit 1829 ist es königliche Anstalt. In Brüssel bestehen seit 1834 eine Anstalt für 24 Mädchen und seit 1835 eine dergleichen für 20 Knaben. In Morsleden (Dorf in Flandern) wird eine Anstalt, im Jahre 1834 von dem Pfarrer Verhelst gegründet, von einem Schwester-Orden verwaltet und eine dieser Schwestern ertheilt den Unterricht. Zu Brügge wurde durch die Bemühungen eines Priesters Carton im Jahre 1835 eine Schule au. Staatskosten errichtet.

Das Königreich Dänemark besitzt zwei große Taubstummen-Institute auf Staatskosten, nämlich in Kopenhagen und in Schleswig. Das erstere wurde im Jahre 1806 von der Regierung gestiftet auf Anregung des Dr. med. Prof. P. A. Castberg, Verfasser mehrer Schriften über ärztliche Behandlung sowohl als über den Unterricht der Taubstummen, welcher auch die Anstalt mit anerkanntem Eifer bis zu seinem Tode (1823) leitete; dann aber wurde die Direction in die Hände des Ritters von Abrahamson, Adjutanten des Königs, und zweier Geistlichen, Rothe und Schlödte gelegt. Im Jahre 1824 erhielt dieses Institut eine Erweiterung für 120 Zöglinge. Die Bildung derselben wird durch eine mehr natürliche Zeichensprache und die Schrift (in der Landessprache) vermittelt. Zweckmäßig erscheint die Verbindung von drei Werkstätten für das Weber-, Schneider- und Schuhmacherhandwerk mit dieser Anstalt, worin die männlichen Zöglinge ihr künftiges Brotgeschäft erlernen können. Die weiblichen Zöglinge lernen die ihrem Geschlechte angemessenen Handfertigkeiten.

Die 2. große Anstalt ist in Schleswig, begründet von dem im Jahre 1827 verstorbenen Prof. und Ritter G. W. Pfingsten, der sich um die Taubstummen seines Vaterlandes große Verdienste erworben hat. Schon im Jahre 1787 begann er den Taubstummenunterricht mit einem Knaben, zu dem sich aber bald noch drei andere gesellten. Als Schullehrer und Organist in Hamberge bei Lübeck im Jahre 1791 angestellt, konnte er nur seine freien Stunden den vier Taubstummen schenken. Im Jahre 1799 in sein Vaterland gerufen, die taubstummen Kinder desselben zu unterrichten, ließ er sich mit einigen seiner Zöglinge in Kiel nieder. Die Zahl seiner Schüler wuchs schnell, und nur seine 11jährige Tochter unterstützte den bereits in hohen Jahren stehenden Vater nach Kräften in seinem mühevollen Berufe. Im Jahre 1805 verwandelte die Regierung die Schule in ein Institut auch zu leiblicher Verpflegung. 1809 kam der Rechts-Candidat Henfen, nachheriger Schwiegersohn Pfingstens, an die Anstalt, welche im folgenden Jahre nach Schleswig verlegt wurde. Ein in dieser Anstalt gebildeter, durch seltene Talente ausgezeichneter Taubstummer, Otto Kruse, wurde im Jahre 1817 als Lehrgehilfe mit angestellt, verließ zwar 1825 dieses Institut, kehrte aber 1834 als zum zweiten Male angestellter Lehrer wieder in dasselbe zurück. Seine interessanten Schriften nennt die Literatur. Im Jahre 1826 wurde der würdige Pfingsten auf seinen Wunsch quiescirt und die Leitung der Anstalt dem Prof. und Etats-Rath Henfen übergeben. Von Pfingsten haben wir „Vieljährige Beobachtungen und Erfahrungen über die Gehörfehler der Taubstummen" u. s. w., welche Schrift zu Kiel 1802 herauskam. Obschon die Unterrichts-Methode mit der in Kopenhagen viel Uebereinstimmendes hat, wird doch in Schleswig mehr Werth als dort auf die Lautsprache gelegt und die hierzu günstiger organisirten Zöglinge erlernen dieselbe. In seinem „Unterrichts-Cursus für Taubstumme" in 5 kleinen Heften, welche in den Jahren von 1823 bis 1830 aus der Druckerei dieses Instituts selbst hervorgingen, hat Prof. Henfen seinen Unterrichtsgang veröffentlicht, und eine Geschichte dieser Anstalt hat der 2. Lehrer an derselben, Dr. Paulsen, in einer ebendaselbst im Jahre 1839 erschienenen Schrift: „die Taubstummen-Anstalt in Schleswig im Jahre 1838", herausgegeben. Den Angaben des Verfassers zu Folge befanden sich damals 94 Zöglinge in der Anstalt. Auch hier befinden sich, wie in Kopenhagen, mehre Handwerksstätten zur Vorbildung der Zöglinge für ihren künftigen Beruf. Die wichtigste Werkstätte ist die mit dem Institute verbundene Druckerei. Diese in ihrem Umfange und ihrer gegenwärtigen Wirksamkeit ausgezeichnete Industrieanstalt wurde im Jahre 1818 in's Leben gerufen und was sie gegenwärtig leistet, ist bekannt.

Im Königreiche Schweden bestehet seit 1806

eine seit 1808 öffentliche Taubstummenanstalt, in welcher die Zöglinge nach der Pariser Methode unterrichtet werden, unter Leitung des Directors P. von Borg.

Für Norwegen ist eine im Jahre 1824 von einem in Kopenhagen gebildeten Taubstummen, Möller zu Drontheim, gegründete und wohlgeleitete Anstalt. S. Kruse's Schrift: „Der Taubstumme im uncultivirten Zustande" S. 156.

In Polen gründete ein Geistlicher Jac. Falkowski eine Anstalt zu Warschau im Jahre 1817, und nahm zum Unterricht die Wiener Schule zum Muster. Der gegenwärtige Rector dieses Instituts ist J. Szczygielski, welcher im Jahre 18$\frac{4}{5}$ ein Prüfungs-Programm herausgab: „Programmat examinu uczniow Warszawskiego instytutu gluchoniemych" etc.

In dem weiten Rußland ist für die Taubstummenbildung zur Zeit noch wenig geschehen. Die einzige Anstalt von Bedeutung bestehet in Petersburg, im Jahre 1807 durch die Kaiserin Mutter Maria Feodorowna gestiftet. Im Jahre 1810 wurde Jauffret, in Sicards Schule in Paris gebildet, an die Petersburger Anstalt berufen. 1819 erhielt dieselbe mehre Verbesserungen in ökonomischer und technischer Hinsicht. Die Zahl der Zöglinge war im Jahre 1837 bis 78 gestiegen. In Moskau unterrichtet Anton Corsy Taubstumme. Zur Errichtung einer Taubstummenanstalt in Wilna wurde auf Befehl des Kaisers Alexander ein junger Mann Molokowiez nach Wien gesendet, mit diesem Unterrichte sich bekannt zu machen. Ob er ihn in Anwendung gebracht hat, ist uns nicht bekannt.

In Italien ist bis gegen das Ende des 18. Jahrhunderts eben so wenig für die Taubstummen geschehen, als im Norden Europa's. Zwar erschienen zu Anfange des 17. Jahrhunderts und im Jahre 1670 ein paar Schriften, in denen der Taubstummen-Unterricht berührt ist, aber ein eigentlicher Unterricht, ein einziges Beispiel ausgenommen, ist nicht ertheilt worden. Der oben (S. 771) erwähnte Pietro de Castro, Leibarzt des Herzogs von Mantua, soll nach der Methode des Spaniers Emanuel Ramirez de Carrion den Sohn des Prinzen von Savoyen sprechen gelehrt haben.

Nach den vom Dr. Schmalz gesammelten Nachrichten giebt es in Italien jetzt 12 Anstalten für Taubstumme. 1) Zu Mailand seit 1805, in welcher jetzt nach der Methode von Assarotti in Genua unterrichtet wird; 2) zu Cremona in der Lombardei befindet sich seit 1829 eine Taubstummenschule; 3) zu Pisa im Großherzogthume Toscana bestehet seit 1818 eine Anstalt, worin die Zöglinge nach Sicards Methode unterrichtet werden; 4) zu Siena wurde im Jahre 1828 eine Schule für einige Taubstumme eröffnet, 1831 aber in eine Pflegeanstalt umgeschaffen; 5) im Königreiche Sardinien gründete Ottavio Assarotti, ein Geistlicher, eine Anstalt zu Genua im Jahre 1801, welche später zu einer königlichen erhoben wurde. Merkwürdig ist hier, daß das Wachsthum derselben durch das finstere Vorurtheil, die Taubstummen würden durch Unterricht nur der sittlichen Verderbniß entgegengeführt, behindert wurde. Assarotti's Schrift s. Liter. Die Zöglinge, gegen 80, von denen die Hälfte im Institute wohnen, die übrigen nur in die Schule kommen, werden nach der französischen Methode unterrichtet und zu allerlei mechanischen Handfertigkeiten angeleitet. Eine 6. Anstalt befindet sich in Turin, als Privatunternehmen. Eine kleine (7.) Anstalt soll in Alassio und eine 8. ebenso erst im Entstehen begriffene zu Mutiers in Savoyen sein. 9) Zu Rom wurde schon 1784 eine Anstalt von dem Abbate T. Silvestri eröffnet, welche aber nach dessen Tode sich nicht wieder heben konnte. 10) In Modena begann der Unterricht im Jahre 1823 für weibliche Taubstumme. 11) Zu Parma wurde im Jahre 1826 der Anfang gemacht. 12) In Neapel fing der Abbate V. Cozzolino schon 1786 an, Taubstumme zu unterrichten. Jetzt soll die Anstalt 50 Zöglinge zählen, welche auf Kosten der Regierung Unterricht und Pflege erhalten. In Palermo soll gegenwärtig auch ein Anfang gemacht worden sein.

In der Schweiz finden wir ebenfalls mehre Anstalten, welche erst im gegenwärtigen Jahrhundert ihr Dasein erhalten haben. In Zürich schloß sich den armen Taubstummen die menschliche Theilnahme zuerst auf. Hans Conrad Ulrich war vor Allen dazu berufen, ihr Freund und Lehrer zu werden. Er ging im Jahre 1783 nach Paris, erlernte de l'Epée's Methode und wollte, zurückgekehrt, die gewonnene Kenntniß sogleich in Anwendung bringen, fand aber Hindernisse. 1786 übernahm er die Bildung eines taubstummen Mädchens aus einem angesehenen Hause in Genf, kehrte nach glücklich vollendeter Bildung derselben nach Zürich zurück im Jahre 1796, aber auch jetzt noch scheiterten seine Bemühungen, eine Anstalt zu errichten, an den politischen Unruhen. Nach des Oberrichters Hirzel Tode wurde Ulrich Präsident der Zürcher Hilfsgesellschaft, und nun erst brachte es der unermüdliche Mann dahin, daß eine Anstalt für Taubstumme gegründet, mit der Blindenanstalt vereinigt und der Lehrer Scherr am vereinigten Taubstummen- und Blinden-Institute zu Gmünd nach Zürich berufen wurde. (Scherrs Schriften s. Liter.) Im Jahre 1826 wurde der erste taubstumme Knabe aufgenommen, im folgenden Jahre aber kamen noch 6 hinzu, und so erlebte der würdige Ulrich noch das in's Lebentreten des Taubstummenunterrichts in seiner Vaterstadt. An Ulrichs Stelle kam nach dessen Tode der Oberrichter H. von Orell als Vorsteher der vereinigten Anstalt. Die Taubstummen werden zwar auch in der Lautsprache unterrichtet, aber die Schrift ist die Basis des Unterrichts und die Lautsprache auf sie gegründet. S. die Unterrichtsgrundsätze in der Schrift: „Die Blinden- und Taubstummenanstalt zu Zürich u. s. w. von H. v. Orell." Zürich 1835 S. 47 und f. Im Kanton Bern wurde im J. 1822 eine Privat-Anstalt für männliche Taubstumme errichtet von Bürki zu Bachtelen, im Jahre 1834 aber zur cantonalen Anstalt erhoben und nach Frienisberg verlegt. Einen Bericht über dieselbe nennt die Literatur. Zu Brunnader bei Bern entstand vom Jahre 1826 eine 2. Anstalt für weibliche Taubstumme.

In Genf gründete der Munizipalrath eine Anstalt im Jahre 1826, welche von Chomel, einem taubstummen Schüler des Abbé Sicard, geleitet wird.

Zu Ifferten bestehet seit dem Jahre 1810 eine

Privat-Anstalt, gegründet von Konrad Näf aus Zürich, wo er sich unter Rath und Leitung Ulrichs zu seinem Berufe vorgebildet hatte, wie er selbst in „Guts-Muths Bibliothek für Pädagogik" u. s. w. Jahrg. 1816 Aug. berichtet. Später erfreute sich Näf der Theilnahme und Unterstützung seiner Regierung bis zu seinem Tode, der nach 22jährigem verdienstlichem Wirken im Jahre 1832 erfolgte; seine Anstalt aber bestehet fort. Außer diesen Anstalten befinden sich in der Schweiz noch einige kleinere zu Menznau im K. Luzern, zu Aargau, zu Einsiedeln im K. Schwyz und in Basel. Ob im Canton Wallis in neuester Zeit etwas für die vielen unglücklichen Taubstummen, von denen ein großer Theil zugleich blödsinnig ist, geschehen sei, ist uns nicht bekannt.

In England hatten bereits im 17. Jahrhunderte D. Wallis, D. Holder, G. Sibscota, von denen oben S. 773 berichtet wurde, sich im Unterrichte einzelner Taubstummen, und besonders der Erstere mit gutem Erfolge versucht. Nach ihnen wagte sich Niemand wieder an dieses menschenfreundliche Werk, bis gegen das Ende des 18. Jahrhunderts ein Geistlicher, J. Townsend, sich der armen Taubstummen annahm und die erste Anstalt begründete, welche Dr. J. Watson, ein Neffe des Schotten Th. Braidwood, welcher schon 30 Jahre früher eine Unterrichtsanstalt in Edinburg begründet hatte, bis an seinen Tod im Jahre 1829 leitete. Die Kosten wurden durch freiwillige Beiträge eines großen Vereins, an dessen Spitze der Herzog von Buckingham steht, aufgebracht, welche so reichlich ausfielen, daß das Institut immer mehr erweitert, ein schönes Grundstück erworben und ein großes Gebäude hergestellt werden konnte. Watson nahm den Unterricht in der Lautsprache in seine Schule auf und rühmte sich, hierin der Erste zu sein, eine Eitelkeit, welche viele andere Taubstummenlehrer mit ihm getheilt haben. Uebrigens hüllte er seine Methode, bei welcher es mehr auf das mechanische Sprechen und Schreiben, als auf wahre Geistesbildung abgesehen war, in ein geheimnißvolles Dunkel, wie Göde im 2. Theile seiner Reisen über England ꝛc. C. 12 S. 250 und f. berichtet. Dem Begründer folgte nach seinem Tode sein Sohn T. J. Watson als Director, dem 12 Lehrer zur Seite stehen, von denen im Jahre 1838, nach Schmalz, 234 Zöglinge unterrichtet wurden.

Eine 2. Anstalt Englands bestehet seit 1814 zu Edgbaston bei Birmingham ebenfalls durch menschenfreundliche Beiträge. Im Jahre 1827 kam du Puget aus der Schweiz an diese Anstalt, welcher die Lautsprache aus dem Unterrichte schied und nach Sicards Methode unterrichtete. Die Zahl der Zöglinge beträgt gegen 50. In Manchester stiftete ein Lehrer aus der Londoner Anstalt, Batemann, im Jahre 1824 eine gleiche Anstalt, welche 50 Zöglinge jetzt zählt. Eine 4. Anstalt zu Liverpool verdankt ihre Entstehung im Jahre 1825 dem William Comer und hat eine gleiche Anzahl von Zöglingen. Nicht kleiner ist gegenwärtig das Institut zu Exeter, dessen Gründung im Jahre 1827 durch die edle Thätigkeit einer Frau: Hyppesley, Tuckfield, hervorgerufen wurde. Jetzt erhalten, nach Schmalz, über 60 Zöglinge Unterricht und größtentheils auch leibliche Verpflegung darin. Eine 6. Anstalt besteht für die Landschaft Yorkshire zu Doncaster seit 1829 unter Leitung Bakers mit gegen 70 Zöglingen.

In Schottland finden wir, nach Schmalz, 2 größere Anstalten für Taubstumme. In Edinburg wurde schon im Jahre 1760 eine Anstalt von Th. Braidwood begründet, 1783 aber von ihm nach Hackney bei London verlegt, wo B. im Jahre 1796 starb. Das jetzige Institut bei Edinburg besteht seit 1810 unter Leitung von R. Kinniburgh mit ohngefähr 70 Zöglingen. Die 2. Anstalt ist zu Glasgow seit 1819 unter der Leitung von Duncan Anderson, welcher den Unterricht nach der französischen Methode eingerichtet hat. Die Zöglingszahl beträgt über 60. Außer diesen beiden Instituten bestehen noch einige kleinere Schulen in Schottland.

In Irland ist nur ein ebenfalls durch freiwillige Beiträge, wie in London gegründetes und erhaltenes Institut in dem 2. Decennium des gegenwärtigen Jahrhunderts zu Claremont bei Dublin entstanden und von J. Humphreys geleitet. Die Zahl der Zöglinge soll bis über 100 gestiegen sein.

In der jüngsten Zeit ist der Taubstummenunterricht auch über das Meer nach Nord-Amerika und Ost-Indien verpflanzt worden, und es bestehen zur Zeit, wie Schmalz berichtet, in den Vereinigten Staaten von N. A. 8 große und einige kleinere Anstalten, bei denen sich die Regierungen mehr oder weniger mit Unterstützungen betheiligt haben. Die Methode des Unterrichts ist dort überall die französische.

1) Das American-Asylum zu Hartford in Connecticut ist im Jahre 1817 gestiftet worden. Ein protestantischer Geistlicher, Th. W. Gallaudet, wurde, nachdem er im Jahre vorher in Paris sich mit der dortigen Methode bekannt gemacht hatte, der erste Director der neuen Anstalt, an welcher auch jener ausgezeichnete Zögling der Pariser Anstalt, Laurent de Clerc, zugleich mit als Lehrer angestellt wurde. Seit 1830 ist Lewis Weld Director, unter welchem 11 Lehrer, inclus. 3 taubstumme mitwirken. Die Zahl der Zöglinge war im Jahre 1845 bis 162 gestiegen. In dem sehr geräumigen Gebäude befinden sich auch Werkstätten für mehre Handwerke, welche hier die männlichen Zöglinge erlernen. Nachricht über diese Anstalt ist gegeben in den in der Literatur genannten Schriften.

2) In Neu-York wurde eine gleiche Anstalt im Jahre 1817 gegründet, im Jahre 1829 aber in ein großes schönes Gebäude verlegt. Die Ober-Direction ist in der Hand des Präsidenten James Milnor, den Unterricht leitet Harvey P. Peet. Die Zahl der Zöglinge ist fortwährend im Steigen; sie betrug im Jahre 1835 — 137 und 1837 schon 160. In den schulfreien Stunden erhalten die Zöglinge Anleitung zu mechanischen Arbeiten, wozu für die männlichen 5 Handwerksmeister und für die weiblichen 2 Frauen angestellt sind.

3) In Philadelphia hatte zuerst D. Seixas im J. 1820 eine Taubst.-Schule auf seine Kosten errichtet, aber schon im folgenden Jahre wurde sie in ein Institut verwandelt, dessen Vorst. Lewis Weld war, und als dieser als Director nach Hartford berufen worden war (1830), kam A. B. Hutton an seine Stelle. Unter ihm sind 6 Lehrer, inclus. 2 taub-

stumme thätig. Im Jahre 1836 zählte die Anstalt 90 Zöglinge. Die Zöglinge speisen alle in einem Saale, zum Schlafen ist für jedes Geschlecht ein besonderer Saal, worin sie aber je 2 in einem Bette schlafen.

Außer diesen 3 größten Instituten besteht auch zu Columbus im Staate Ohio seit 1829 ein ähnliches für 61 Zöglinge.

In Danville im Staate Kentucky befindet sich eine kleinere Anstalt für 20 und einige Zöglinge seit 1824.

Auch zu Staunton im Staate Virginien war eine Anstalt im Entstehen. Endlich erwähnen wir noch eine Taubstummenschule, welche in Calcutta in Bengalen um das Jahr 1828 durch den Engländer Georg Nichols gegründet worden ist, nachdem er sich im Londoner Institute für diesen Unterricht gebildet hatte.

Daß die Einrichtung und Erhaltung dieser Institute, welche die Zwecke des Unterrichts, der leiblichen Verpflegung und der technischen Vorbildung ihrer Zöglinge in sich vereinigen sollen, große pecuniäre Opfer erfordert haben und stets fordern werden, so lange sie nicht durch Vermächtnisse oder andere Erwerbungen zur Selbstständigkeit gelangt sind, ist unleugbar; gleichwohl sind unter ihnen nur sehr wenige, welche dem Bedürfnisse: Bildung aller taubstummen Kinder des Landes, ganz abhelfen. Diese ihre Unzulänglichkeit, bei ihrer gleichwohl großen Kostspieligkeit, wozu wohl auch hier und da noch innere Mängel, wie in allen menschlichen Einrichtungen, kommen, hat ihren Werth in den Augen vieler Beurtheiler in einem zu großen Mißverhältnisse zu jenen Opfern erscheinen lassen und den Instituten manche Ungunst, wo nicht Feindschaft bereitet. Bald hat man die Leiter und Lehrer derselben, denen ihre Gegner so gern den schielenden Namen „geschlossene*) Institute" beilegen, Geheimnißthuerei, bald hohle Prunk- oder doch verdienstlose Bewunderungssucht, bald auch schmählichen Eigennutz zur Last gelegt. Wir können diese übereilten Urtheile um so mehr auf sich beruhen lassen, als sie auch als solche von jedem Unbefangenen, der eine mehr als flüchtige Kenntniß von diesen Anstalten genommen hat, erkannt sind, und darin ihre beste Widerlegung finden, daß die Regierungen, nach manchen Versuchen, die Hilfe der armen Taubstummen auf anderen Wegen zu erzielen, jene Anstalten nicht allein fortbestehen lassen, sondern auch für zweckmäßige Erweiterungen derselben unablässig Sorge tragen.

Die Unzulänglichkeit der Institute in den meisten Ländern**) ist erst von der Zeit an erkannt worden, wo man von der überraschend großen Anzahl der überall lebenden Taubstummen mehr Kenntniß erhielt. Nach den von D. Schmalz mit vielem Fleiß gesammelten statistischen Nachrichten (in seinem oft angeführten Werke) sollen in den meisten Staaten Deutschlands gegen 700 Taubstumme auf eine Million Bewohner kommen. Rechnet man nun den 6. Theil von ihnen als im schulbildungsfähigen Alter (vom 8. bis zum 16. Jahre) stehend, so ergiebt sich, daß z. B. in Preußen bei einer Zahl von, in runder Summe, 14,098,000 Einwohnern, unter welchen gegen 11,000 Taubstumme leben sollen, 1833 Taubstumme im schulbildungsfähigen Alter stehen. Von diesen soll, nach Schmalz, nur der dritte Theil einer Bildung theilhaftig werden. Wenn man nun auch annehmen darf, daß in den statistischen Angaben gar manches Individuum zur Classe der Taubstummen gezählt sein mag, was nicht zu derselben gehört, so steht doch so viel fest, daß ein großer Theil wirklicher Taubstummen ohne Bildung bleibt. Diese in der neuern Zeit gemachte Erfahrung hat die meisten Regierungen, besonders der größern europäischen Staaten seit ohngefähr 20 Jahren veranlaßt, Wege aufzusuchen, auf denen eine Verallgemeinerung des Taubstummenunterrichts anzustreben sei, und zwei Wege sind es besonders, welche man als zweckmäßig anzuerkennen geglaubt und einzuschlagen angefangen hat. Man hat nämlich, besonders im Preußischen mehre Schulen für Taubstumme da begründet, wo Schullehrer-Seminarien bestehen, und jene mit diesen in Verbindung gebracht, theils um darin einer größern Zahl von Taubstummen im Lande Unterricht zu gewähren, theils den Seminarzöglingen Gelegenheit zu geben, mit diesem besonderen Zweige des Jugendunterrichts sich bekannt zu machen, daß sie die in ihrem künftigen Wirkungskreise lebenden einzelnen Taubstummen mit zu unterrichten vermögen und so der Taubstummenunterricht mehr verbreitet werde. Anderwärts sind die Instituts-Vorsteher und Oberlehrer an Schulen für Taubstumme von ihren Regierungen veranlaßt worden, Lehrwerke zu verfassen, mittelst welcher Seelsorger und Volksschullehrer in den Stand gesetzt werden sollen, den Unterricht der in ihren Amtsbezirken lebenden Taubstummen selbst zu übernehmen und dieselben aus- oder doch zu einem kürzeren Aufenthalte in einem Institute vorzubilden. So sind die Anleitungsschriften von Jäger, Venus, Schwarzer, Reitter, Czech, Hill, Sägert, Reich u. A. entstanden. Auch andere Jugenderzieher, die nicht Taubstummenlehrer waren, wie Daniel und Graser, haben sich von dem Bedürfnisse aufgefordert gefühlt, dergleichen Anleitungen zu bearbeiten.

Mit dieser angestrebten Verallgemeinerung des Taubstummenunterrichts nun beginnt eine dritte Periode in der Geschichte desselben.

Auf dem einen von jenen angedeuteten Wegen, nämlich durch Lehrwerke die Elementarlehrer und kirchlichen Seelsorger mit dem Taubstummenunterrichte nicht nur bekannt zu machen, sondern so zu befreunden, daß sie die damit verbundenen Opfer an Zeit und Mühe den armen Taubstummen auch gern bringen, ist man zur Zeit noch nicht weit gekommen. Vielleicht sind die Hemmnisse in den ihrem Zwecke nicht ganz entsprechenden geschriebenen Anleitungen. — Vieles im Taubstummenunterrichte ist auch einer Beschreibung gar nicht fähig, — vielleicht auch in dem Mangel an Zeit oder an Liebe zur Sache bei den Männern zu suchen, auf welche gerechnet war. Weit mehr hat man auf dem andern Wege durch Gründung mehrer

*) Unpassend, weil diese Institute wenigstens in Deutschland offen sind für jeden Gebildeten, welcher Kenntniß davon zu nehmen wünscht, offen auch für jedes taubstumme Kind, welches nur die Schule besuchen soll.

**) Dänemark und Holland sind, so viel bekannt, in Europa die einzigen Staaten, in denen alle Taubstummen in den bestehenden Instituten ihre Bildung erhalten und das Königreich Sachsen kommt denselben am nächsten.

Schulen für Taubstumme erreicht. Ob die Verbindung derselben mit Schullehrerbildungsanstalten den davon erwarteten Gewinn bringe, ist durch die bisher gemachten Erfahrungen mindestens sehr zweifelhaft geworden. Man hoffte nämlich für die Taubstummenschulen Förderung ihrer Unterrichtszwecke, durch die in den Zöglingen des Seminars gebotenen Lehrkräfte, für die Sache des Taubstummenunterrichts im Allgemeinen aber Verbreitung desselben im Lande zu Gunsten aller Taubstummen. Sollten diese Hoffungen als wohlbegründete feststehen, so müßten die Seminarzöglinge während ihres Studien-Cursus einen guten Theil von ihrer Zeit an den Taubst.-Unterr. als an eine Sache abzugeben haben, die ihnen des auch darin liegenden bildenden Elementes ohnerachtet, doch immer nur als eine Nebenaufgabe erscheint; ob ihnen aber die hierzu erforderliche Zeit wirklich zu Willen steht, wird, bei den großen Ansprüchen, welche die Volksschulen auf die Bildung ihrer Lehrer machen und bei dem die ganze Zeit der Jünglinge erfordernden Studienplan im Seminar, uns zu glauben schwer; auch fehlt es nicht an Männern von Einsicht und Erfahrung, welche diese Zweifel theilen, z. B. Diesterweg, Otto u. A. Gesetzt aber, die Seminaristen könnten, ihrer Studien unbeschadet, Zeit an den Taubstummenunterricht abgeben, so bleibt es noch eine große Frage, ob sie es auch wollen. Einzelne Wenige? Ja; aber die Mehrzahl? Die Erfahrung verneint es.

Wenn es nun aber bei dem Gewinn sein Bewenden hat, welcher in den Taubstummenschulen für die darin gebildeten Zöglinge allein liegt, so wäre das Verhältniß zwischen denselben und den Erziehungs-Instituten noch zu erörtern. Da aber zu einer gründlichen Auseinandersetzung des Pro und Contra, welches sich auf beiden Seiten findet, hier schwerlich der schon über das Maß in Anspruch genommene Raum vergönnt sein möchte, so verweisen wir auf ein in der Literatur genanntes Prüfungs-Programm vom Jahre 1835 von Reich, und erlauben uns, nur noch hinzuzufügen, daß wir zwar einem für alle seine Erziehungszwecke wohl organisirten Institute aus mehren Gründen, welche theils in diesen allrücksichlich vollkommeneren Einrichtungen des Instituts, theils in dem viele bildende Elemente in sich tragenden Gemeinleben des taubstummen Kindes mit seines Gleichen liegen, den Vorzug vor den Schulen einräumen zu müssen glauben; wiefern aber eine solche Anstalt allerdings auch die Kosten vermehren und die Frage noch immer dem Zweifel unterliegen würde, ob auch von Allen, welche hier lehren und üben, wachen und pflegen, zur Ordnung und Arbeitsamkeit gewöhnen sollen, das Rechte auch recht geschehe, so deuten wir noch einen in der Mitte liegenden 3. Weg an, welcher die Vortheile beider Anstalten zu gewähren und ihren Nachtheilen auszuweichen scheint; dieser Weg wäre: die taubstummen Kinder in ihren ersten Schuljahren des Sprachverständnisses, der Gefahren auf ihren Schulwegen und der im Gemeinleben mit ihres Gleichen wegen auch im Institute zweckgemäß zu pflegen, in den letztern Jahren aber dieselben in geeignete Bürgerfamilien unterzubringen, wo sie in die Elemente des Wortsprachverkehrs und des bürgerlichen Lebens versetzt würden, und, mit Berücksichtigung ihrer Neigungen zu dieser oder jener für sie passenden Berufsart, in den 2 letzten Jahren ihrer Schulbildung auch schon in zulässigen Stunden zur Erlernung ihres künftigen Brotgeschäftes vorbereitet werden könnten.

Wenn schließlich noch häufig die Frage aufgeworfen wird, ob, besonders mittellose Taubstumme beiderlei Geschlechts sich ehelich verbinden dürfen, so müssen wir die Bedenken, welche in der Erziehung ihrer Kinder liegen, anerkennen, die Furcht aber vor Fortpflanzung ihres Gebrechens auf ihre Kinder können wir, der Erfahrung in der neuesten Zeit zu Folge, nicht theilen; denn an mehren Orten in den preußischen und den österreichischen Staaten haben taubstumme Eheleute vollsinnige Kinder, und ein im Mai 1845 in Leipzig getrautes, dem Referenten bekanntes taubstummes Ehepaar erfreut sich eines wohlgebildeten hörenden Kindes.

Literatur der Taubstummenbildung.

Wir können uns hier nur auf die interessantesten und gewichtigsten neueren Erscheinungen und Einzelberichte der verschiedenen größern Taubstummen-Institute Deutschlands beschränken. Besondere Beachtung verdienen die nachfolgenden Schriften:

Wiegand (C.), Lehrer in Gudensberg, „Die Taubstummen in Churhessen" ꝛc. Cassel 1827. — „Nachrichten über das Taubstummen-Institut zu Prag vom Jahre 1792" von Berger (K.) Weltpriester, — „vom Jahre 1811" von Stöhr (Dom.) Pater. — „Nachricht über die Einrichtung ꝛc. des ꝛc. Privat-Inst. für Taubst." ꝛc. Prag 1841. — Venus (Mich.), „Anleit. im Rechnen für Taubst." Wien 1818. — „Das k. k. Taubst.-Institut in Wien" ꝛc. Wien 1823. — „Lesebüchlein, den Kindern das Lesen ohne Buchstabiren zu lehren" ꝛc. Wien 1832. — Guba (Fr. W.), „Wortänderung" ꝛc. Wien 1830. — „Report of The institution for the education of Deaf and Dumb children" etc. Edinburgh 1818. — „Nineteenth Report of the National institution for the education of Deaf and Dumb children of the poor, in Ireland" etc. Dublin 1835. — Guyot (Tobias), „Wet van het Instituut voor Doofstommen the Groningen." (Gron.) 1825. — „Algemeen verslag gedaan binnen Groningen" etc. 1827. 1837—1838. — Guyot (C.) Dr. en Méd. et Guyot (R. T.) Dr. en Droit, „Liste littéraire philocophe ou catalogue d'étude etc. sur les sourds-muets" etc. Groningue 1842. — „Deuxième circulaire de l'institut royal des sourds-muets de Paris" etc. Paris 1829. — Laurent, „La parole rendue aux sourds-muets ou Essai sur l'enseignement méthodique de l'articulation de la voix" Paris 1831. — „De divers moyens de communication à l'usage des sourds-muets" etc. Blois 1833. — Piroux, „Institut des Sourds-muets établi à Nancy." Nancy 1832. — „Troisième Circulaire de l'institut royal des sourds-muets de Paris, à toutes les institutions de sourds-muets de l'Europe, de l'Amérique et de l'Asie." Paris 1832. — „Quatrième circulaire." Paris 1836. — Ordinaire (M. Desrié), „Essai sur l'éducation du sourd-muet." Paris 1836. — Vaïsse (M. Leon), „Essai historique sur la condition sociale et l'éducation des sourds-muets en France." Paris 1844. — Degcrando (M.), „De l'éducation des sourds-muets de naissance." Vol. 2. Paris 1827.

Dieses vortreffliche Werk verbreitet sich über die gesammte Taubstummenbildung in und außer Frankreich in drei Theilen. Der erste ist theoretischen Inhalts, der zweite historisch. (Die Schilderung Heinicke's und die Nachrichten vom Institute zu Leipzig sind unrichtig.) Der dritte Theil ist kritisch, indem die verschiedenen Unterrichts-Systeme beleuchtet werden. Der Lautsprache ist der Verf. nicht hold.

„Erster Jahresbericht des Verwaltungs-Ausschusses des Vereins zur Beförderung des Taubst.-Unterr. zu Köln." 1833. — „Zweiter Jahresbericht" ꝛc. mit „Beitrag zur zweckmäßigen Behandlung taubst. Kinder im Vaterhause" ꝛc. vom Lehrer Gronewald. 1834. — „Dritter Jahresbericht" mit „Reisebericht des Lehrers Grone-

wald." (Graser'sche Schule in Bayreuth und die vereinte Taubst.- und Blindenanstalt zu Gmünd.) 1835. — „Vierter Jahresbericht" ꝛc. mit „Reiseberichte des Lehrers Büscher" (das Taubst.-Inst. zu Leipzig und die Taubst.-Schulen in der preuß. Provinz Sachsen.) 1836 bis 1838. — „Fünfter Jahresbericht" ꝛc. mit „Anleitung zum Sprachunterr. taubst. Kinder, zunächst für Volksschullehrer, vom Taubst.-Lehrer A. J. Pick." 1830 bis 1843. — „Ausführliche Nachricht über die Gründung ꝛc. der Taubst.-Anstalt zu Hildesheim von F. C. Kuhlgatz, Vorst. derselben." Hannover 1832. — „Das Taubstummen-Institut zu Braunschweig" ꝛc., von Dr. Wannsfeld, Arzt. Nebst einer „Mittheilung über den Unterricht und die Erziehung der Zöglinge" ꝛc., von F. A. Westphal, Domprediger. Braunschweig 1830. — Scherr (J. Th.), Lehrer an der Königl. Württemb. Taubst.- und Blinden-Anst. ꝛc., „Genaue Anleit., taubst. Kindern ohne künstliche Mittheilung mit Fertigkeit im Verstehen ꝛc. der Schriftsprache beizubringen. Für Elementar-Lehrer." Gmünd 1825. — Scherr, Oberlehrer an der Blinden- u. Taubst.-Anstalt in Zürich, „Lesebuch für den Schüler in 3 Abtheil." Zürich 1831.

Die erste Abtheil. enthält die Anfänge im Aussprechen, Schreiben und Lesen; die zweite einige religiöse Begriffe und Erzählungen; die dritte Sprachlehre. Zunächst ist dies für Volksschulen bestimmt, kann aber auch der Taubst.-Schule Gewinn bringen.

„Handbuch für den Lehrer zur Begründung eines zweckmäßigen Verfahrens beim Unterr. im Reden, Schreiben und Lesen." Zürich 1831. — „Meine Bestrebungen und Schicksale während meines Aufenthalts in Zürich." Erstes Heft. St. Gallen 1840. — v. Orell (Heinrich), Oberrichter zu Zürich, „Die Blinden- und Taubst.-Anst. in Zürich" ꝛc. 1835. — „Mehre Rechenschaftsberichte über die Züricher Anstalt für Blinde und Taubst., mit hist. und andern Aufsätzen." — „Ueber das Bedürfniß guter Taubst.-Anstalten im Kanton Bern" ꝛc. Eine Inauguralrede von J. J. Herrmann. Bern 1833. — „Bericht über die Bernische Kantonalanstalt für taubst. Knaben zu Frienisberg." Bern 1840. — Rosenkranz (J. G. Chr. L.), Taubst.-Lehrer in Anspach, „Der Taubstumme, aus dem philanthrop. und pädag. Gesichtspuncte betrachtet" ꝛc. Nürnberg 1837. — Daniel (H. W. Fr.), Pf. zu Zuffenhausen, „Allgemeine Taubst.- und Blindenbildung, besonders in Familien und Volksschulen" ꝛc. Stuttgart 1825 u. 1826.

Der erste Theil, welcher den Taubst.- (gramm. Sprach-) Unterr. umfaßt, ist in 3 Abtheil. erschienen. In der 1. Abtheil. ist vorerst die Frage bejahet: „Kann nicht jeder Taubst. und jeder Blinde seine Ausbildung erhalten auch in seiner Familie und Ortsschule?"

Graser (Dr.), K. B. Reg.- und Kreis-Schulrath, „Der durch Gesicht und Tonsprache der Menschheit wiedergegebene Taubst." Bayreuth 1829. (S. oben S. 764 u. f.) Die 2. vermehrte und verbesserte Auflage erschien eben daselbst 1834. — Grasers (Dr.) „Letztes Werk! — Die Erziehung der Taubst. in der Kindheit." Von Ludwig. Nürnberg 1843.

Die Unausführbarkeit der Graserschen Idee ist in mehren Berichten und Recensionen in der Allgem. Schulzeitung und im Hesperus dargelegt und von der Erfahrung bestätigt.

Venus (Michael), Dir. des k. k. Taubst.-Inst. in Wien, „Methodenbuch oder Anleitung zum Unterr. der Taubst." Wien 1826.

Das Buch ist nach den Grundsätzen der im Wiener Inst. vorherrschenden franz. Methode abgefaßt.

Czech (Fr. H.), Prof. im k. k. Wiener Taubst.-Inst. ꝛc., „Versinnlichte Denk- und Sprachlehre mit Anwendung auf die Religions- und Sittenlehre und auf das Leben." Mit 64 Kupfertafeln. Wien 1836.

Zweck dieses Werkes soll Verallgemeinerung des Taubst.-Unterr. sein, indem dadurch die Seelsorger und Schullehrer in den Stand gesetzt werden sollen, Taubst. zu unterrichten. Die Bilder sind zu klein und häufig in Zeichnung und Zusammenstellung verfehlt. Für Taubst.-Lehrer enthält das Lehrwerk schätzbare Winke.

„Nothwendigkeit der allgemein einzuführenden Elementar-Bildung der Taubst." ꝛc. Wien 1837. — „Gelegenheitliche Aeußerungen über menschliche Bildung, besonders über die Bildung der Taubst." Wien 1830.

Es sind 4 sehr lesenswerthe Abhandlungen. 1) Berichtigung irriger Ansichten über Taubst. und ihre Bildung. 2) Grundzüge des psychischen Lebens gehör- und sprachloser Wesen im Naturzustande. 3) Wege der Vorsehung in den Schicksalen eines von menschlicher Bildung ausgeschlossenen Taubst. 4) Ueber den Einfluß der Willensbildung auf das Leben.

Schwarzer (Anton), Dir. des K. Ungarischen Taubst.-Inst. zu Waitzen, „Lehrmethode zum Unterr. der Taubst. in der Tonsprache für Lehrer." Mit einem Handalphabet. Oden 1828.

Ein sehr schätzenswerthes Werk.

Reitter (Mich.), Pfarrer zu Kalham in Ober-Oesterreich, „Methodenbuch zum Unterricht für Taubst." Wien 1828. — Jäger (Victor Aug.) Dr., Stadtpf. und Vorsteher des K. Würtembergischen Taubst.- und Blinden-Instituts zu Gmünd, und Riecke (Gust. Ad.) Dr. und Pf. zu Gutenberg, „Anleitung zum Unterricht taubst. Kinder in der Sprache und den andern Schulbehrgegenständen, nebst Vorlegeblättern, einer Bildersammlung und einem Lese- und Wörterbuche." Stuttgart. Der 1. Theil, 1. und 2. Lieferung 1831 und 1835 enthält den Sprachunterr. über einfache Sätze; die 3. Lief., erschienen 1834, behandelt den Sprachunterr. über zusammengesetzte Sätze und den Religionsunterr. Der 3. Lief. Fortsetzung und die 4. Lief. machen den 2. Theil aus. Die 4. Lief. enthält das Rechnen.

Durch dieses Werk hat sich der würdige Jäger vielfaches Verdienst erworben, wie es auch in der Hand verständiger Lehrer vielen Segen gebracht hat.

Die im Jahre 1843 ebendaselbst erschienene 2. Ausgabe, durchaus umgearbeitet, hat wesentliche Verbesserungen erhalten.

Jäger (V. A.), „Rede bei der Confirmation eines taubst. Zöglings der K. Taubst.- und Blinden-Anstalt zu Gmünd im Jahre 1826." — „Bericht über die K. Taubst.- und Blinden-Anstalt zu Gmünd" ꝛc. 1828. — „Ueber die Behandlung, welche blinden und taubst. Kindern bis zu ihrem 8. Lebensjahre ꝛc. zu Theil werden sollte." Gmünd 1830. — „Die biblische Geschichte für taubst. Kinder, welche einen 3- bis 4jährigen Sprachunterricht genossen haben." Stuttgart 1834. — Reich (M. C. G.), Dir. des Taubst.-Inst. zu Leipzig, „Der erste Unterr. des Taubst., mit angefügten Declinations-, Conjugationstabellen und einer Zeittafel (oder Jahresscheibe)." Leipz. 1834.

Der Zweck dieser Schrift ist, die Volksschullehrer in den Stand zu setzen, einzelne taubst. Kinder in ihrem amtlichen Kreise zur Aufnahme in eine Landesanst. für Taubst. vorzubereiten. Nach einer Einleit. über den Taubst. überhaupt und seine erste Pflege enthält der 1. Absch. „die Leitung zu den ersten Geberdenzeichen," der 2. Absch. „die natürliche Zeichensprache," der 3. Absch. „Sinn und Verstand übende Unterhaltungen in pantomim. Formen," der 4. „die Articulationsbildung," der 5. „Gedächtniß- und Verstandesübungen auf dem Grunde der Artieulation und Schrift," der 6. „den grammatischen Sprachunterr. bis zum einfachen Satze," der 7. „die Bildung einiger abgezogener Begriffe."

„Nachrichten von dem Taubst.-Inst. zu Leipz., nebst einer Beleuchtung der verschiedenen Wege zur Hilfe der Taubst." u. s. w. Leipz. 1835. — „Nachrichten ꝛc. nebst einem Bericht einer mit 20 Zöglingen im Sommer 1836 gemachten Reise, geschrieben von einem derselben." Leipz. 1837. — „Nachrichten ꝛc. nebst einer vorausgehenden Darstellung der in der Schule desselben geltenden Grundsätze und des Stufenganges im Unterr." ꝛc. Leipz. 1840. — „Nachr. ꝛc. nebst dringenden Wünschen für unsere Taubst. vor und nach ihrer Schulbildung" ꝛc. Leipz. 1844. — Leipz. Literar. Zeitung vom Jahre 1828 Nr. 130, „Semisecularfeier des Taubst.-Inst. zu Leipz." — Hill (Moriz), Seminar- und Ober-Lehrer an der Taubst.-Schule zu Weißenfels, „Anleit. zum Sprachunterr. taubst. Kinder. Für Pfarrer und Lehrer." Essen 1840.

Dieses Werk handelt in dem 1. Kapitel „von der Natur des Taubst," im 2. „von der natürlichen Geberdensprache des Taubst.," im 3. „von der Laut- und Schriftsprache," im 4. „von dem Sprachunterr. des Taubst. im Allgemeinen," im 5. „von dem Sprachunterr. im Besondern," im 6. „von den Veranschaulichungsmitteln beim Sprachunterr. taubst. Kinder," im 7. „von den Anforderungen an den Lehrer" ꝛc.

„Bildersamml. für Taubst." ꝛc. Nürnberg bei Campe. —

Die Vorbereitung taubst. Kinder durch die Volksschullehrer für den Eintritt in eine Taubst.-Anst.," in „Mittheil. über Erziehung und Unterr." ꝛc., von C. C. G. Zerrenner, Dr. theol. et phil. 2. Band. 2. Heft. Halle 1841. — „Leitfaden für den Unterr. der Taubst." Essen 1838. Besonderer Abdruck aus Diesterwegs Wegweiser für deutsche Lehrer. — „Vollständige Anleit. z. Unterr. taubst. Kinder im mechanischen Sprechen, Absehn, Schreiben und Lesn, für Volksschullehrer. Mit einer Lesfibel und einer Steindrucktafel." Essen 1838. — Sägert (C. W.), erster Lehrer an der Taubst.-Schule zu Magdeburg, „Anleitung zum Sprech- und Sprachunterr. taubst. Kinder für Volksschull." Magdeburg 1840. I. Absch. 1. Kapitel: „Das Wesen des Taubst." II. Absch.: „Der Sprachunterr. des Taubst." III. Absch.: „Erster Sprachcursus." Hierzu Sprachtafeln. — Sägert (C. W.), Dir. des Taubst.-Inst. zu Berlin, „Die Königl. Taubst.-Anst. zu Berlin". Berlin 1846. — Neumann (O. F.), „Die Evangelien, ein Cyclus von sonntäglichen Erbauungen für (insbesondere taubst.) Confirmanden," aus seinem Nachlasse herausgegeben von C. W. Sägert, Dir. der Taubst.-Anstalt zu Berlin. Magdeburg 1840. — Lachs (J. S.), „Andeutung des Verfahrens beim Unterr. taubst. Kinder im Sprechen für Volksschull." Berlin 1835. — Wilke, „Methodisches Bilderbuch für Taubst." Berlin 1835.

Verwandt damit sind

„16 Bildertafeln für den Anschauungsunterr." Berlin. — Reimer und Wilke, „Grammatische Bilderfibel zur Schreiblese-Methode." Berlin 1843. — „Kurze Anweisung über den Gebrauch der method. Bildertafeln" ꝛc. Aus dem Holländischen übersetzt durch Reimer, Lehrer an der K. Taubst.-Anst. zu Berlin. Berlin 1840. — Kruse (O. F.), (Taubst.-Lehrer und selbst taubst.), „Freimüthige Bemerkungen über den Ursprung der Sprache" ꝛc. Altona 1827. — „Der Taubstumme im uncultivirten Zustande, nebst Blicken in das Leben merkwürdiger Taubst." ꝛc. Bremen 1832.

Sehr interessant.

„Elementar-Sprachbildungslehre ꝛc. mit besonderer Beziehung auf den Sprachunterr. Taubst." Essen 1841. — Paulsen (Dr.), „Die Taubst.-Anst. in Schleswig im Jahre 1838." Schleswig 1840. — Weinhold (E. B.), Taubst.-Lehrer zu Breslau, „Der Lesefreund, ein Lesebuch für Taubst., nebst einer Anweis., Taubst. sprechen und lesen zu lehren." Breslau 1836. — Harnisch (O. W.), „Die Taubst.-Anst." (zu Weißenfels) in „das Weißenfelser Schull.-Seminar und seine Hilfsanst." ꝛc. Berlin 1838. S. 173 ff. — Schulz (J.), Oberlehrer am K. Taubst.-Inst. zu Erfurt, „Erstes Sprech-, Lese- und Sprachbuch für Taubst." Erfurt 1829. — „Andachtsbuch f. Taubst." u. s. w. Erfurt 1840. — „Schreiblesebuch für den ersten Unterr. taubst. Kinder." Mit 330 Versinnlichungsbildern. Erfurt 1842. — Vieh (Joh. Paul), „Der Sprachunterr. der Taubst. nach Inhalt und Form." Nürnberg 1842. — „Grammatischer Bildersaal" ꝛc. Fürth 1846. — Vollrath (J. Fr. Chr.), „Der Sprechfreund, oder erstes Schulbuch für Taubst. und Vollsinnige." Weimar 1833. — Graßmann und Böttcher, „Kurze Nachricht über die Prooinzial-Taubst.-Schule in Stettin." Anclam 1841. — „Erste bis dritte Nachricht" ꝛc. Anclam und Swinemünde 1846. — „Jahresberichte (1. bis 4.) der Taubst.-Anst. der Freimaurer-Loge in Ratibor, von den Jahren 1836—1840." — „Jahresberichte über die Taubst.-Erziehungs-Anst. in Breslau in den Jahren 1835—1844." — Matthias (L. Chr.), „Die Taubst.-Sache im Großherzogthum Hessen." Friedberg 1845. — Haug (L.), Lehrer am K. Taubst.- u. Blinden-Inst. zu Gmünd, „Ausführliche Nachrichten über 20 der vorzüglichsten Taubst.- und Blinden-Anst. Deutschlands." Augsburg 1845. — Schmalz (Eduard) Dr., Arzt u. Geburtshelfer, „Kurze Geschichte und Statistik der Taubst.-Anst. und des Taubst.-Unterr." ꝛc. Dresden 1830. — „Ein Vortrag, gehalten in der allgem. Versammlung der Gesellschaft für Natur- und Heilkunde in Dresden." Dresden 1834. — „Faßliche Anleit., die Taubstummheit in den ersten Lebensjahren zu erkennen ꝛc., so wie auch die taubst. Kinder in dem elterlichen Hause zweckmäßig zu erziehen." Dresden und Leipzig 1840. — „Ueber das Absehen des Gesprochenen" ꝛc. Dresden 1841. — „Ueber die Taubst. und ihre Bildung, in ärztlicher, statistischer, pädagogischer und geschichtlicher Hinsicht" ꝛc. Dresden und Leipzig 1838. — Das Pfennig-Magazin v. J. 1835 Nr. 125—130. — „Thirteenth annual Report of the Pennsylvania institution for the deaf and dumb." Philadelphia 1833. — „Circular of the New-York institution for the instruction of the deaf and dumb." New-York 1835. — „Sixteenth annual report of the Directors of the New-York institution for the deaf and dumb" etc. New-York 1835. — „Seventeenth annual report of the Directors of the New-York institution for the institution of the deaf and dumb." New-York 1836. — „Eighteenth annual report" etc. New-York 1837. — „Nineteenth annual report" etc. New-York 1838. — „The charter, by-laws, and acts of Assembly relating to the Pennsylvania institution for the deaf and dumb" etc. Philadelphia 1842. — „The annual report of the board of Directors of the Pennsylvania institution for the deaf and dumb" etc. Philadelphia 1842. — „The twenty-eighth report of the Directors of the American-Asylum at Hartford for the education and instruction of the deaf and dumb." Hartford 1844. — „The twenty-ninth report etc. at Hartford" etc. Hartford 1845. — Peet Harvey Prindle, „Vocabulary and elementary lessons for the deaf and dumb." New-York 1844.

Der Aufsatz über „Taubstummenunterricht" ꝛc ist von einem Manne gefertigt, der gerade in dieser Angelegenheit einen vor andern längst gerühmten Namen hat. Eine Real-Encycl. darf wohl einen dergleichen Artikel in so inhaltsreicher Ausführlichkeit geben, wie er hier gegeben ist, und wird dabei eher Dank als Mißbilligung verdienen.

Die Redaction.

Technologie s. pädagog. Real-Encycl. „Naturkunde" Bd. II. S. 299.

Tegnér (Jesaias), Dr. der Theologie und Bischof von Wexjö in Schweden seit 1824 (jetzt in Ruhestand versetzt). Er ward 1782 geboren. Sein Vater war zwar Prediger, aber sein Großvater Bauer. Er bedauert, von der Beschäftigung seines Großvaters entfernt worden zu sein. Vor etwa 10 Jahren verfiel er in eine Geisteskrankheit. — Wer die im Jahre 1837 erschienene Schrift dieses hochwürdigen Mannes kennt: „Die Kirche und die Schule Schwedens in den beiden letzten Jahrzehnten mit besonderer Beziehung auf das Stift Wexjö." (Aus dem Schwedischen von Dr. G. Mohnike. Stralsund bei Löffler 1837. 1 Thlr.); oder wem unter den poetischen Werken des trefflichen Tegnér auch nur „die Nachtmahlskinder" genau bekannt sind, der wird auch sicher, er sei Lehrer in der Kirche oder Schule, gern Etwas von der persönlichen Haltung des Mannes wissen wollen. Da es uns an biographischen Nachrichten gebricht, so theilen wir hier zunächst einige interessante Notizen mit, wie sie im Morgenblatte des Jahres 1838 Nr. 88 in dem Aufs.: „Aus einer Reise in Schweden im Jahre 1826," vom Dr. Engelhardt gegeben wurden. Derselbe erzählt:

„Ich kam Morgens in Wexjö an, und nachdem ich im Gästgifvaregard abgestiegen war, und ein kleines schmales Zimmer zu ebener Erde angewiesen erhalten hatte, schickte ich sogleich meine Empfehlungsbriefe mit einem Begleitungsbillet in die bischöfliche Wohnung. Der Diener kam nach einer Weile zurück und brachte mir ein schwedisches Billet von Tegnér, folgenden wörtlichen Inhalts: „Es wird mir Vergnügen gewähren, Ew. ꝛc. Bekanntschaft diesen Nachmittag auf meinem Landhause Tüfvan zu machen, welches nur eine Viertelmeile von Wexjö entfernt ist. Ich wohne da und bin eben im Begriff, dahin zurückzufahren.

Ich bin verhindert, mich länger in der Stadt aufzuhalten, sonst würde ich Ew. ꝛc. sogleich besucht haben. Ich bitte, mich zu entschuldigen. Gehorsamst

Tegnér."

„Ich bestellte sogleich Pferde, um zur bestimmten Zeit der freundlichen Einladung folgen zu können, und nachdem ich ein einfaches Mittagsessen ganz in schwedischer Weise eingenommen hatte, kleidete ich mich an und fuhr einen hübschen Weg etwa dreiviertel Stunde nach dem bezeichneten Landhause. Ich stieg vor einem weiten Garten ab, der wohlangelegte Baumpartieen, Rasenplätze und Wasser hatte, und ging durch einen Baumgang über einen Platz nach dem Hause zu, das in der Mitte des Gartens stand. Ein Bedienter empfing mich, und da ich ihm gesagt hatte, wer ich sei und auf welche Veranlassung ich käme, führte er mich mit großer Freundlichkeit und Treuherzigkeit in Blick und Ton einige Stufen hinauf in einen Vorplatz, öffnete in diesem links eine Thür und ließ mich eintreten. Da stand Tegnér, ein großer stattlicher Mann mit etwas wenig gebückter, doch höchst edler und freier Haltung, und hieß mich willkommen. Ich sei ihm von Lund und Stralsund aus auf's Beste empfohlen. Nun muß ich zuvor sagen, daß ich doch mit einiger Befangenheit diesen Besuch gemacht hatte. Denn ich hatte in Schweden von mehren Seiten gehört, daß Tegnér etwas gegen die Deutschen habe, daß er glaube, sie wären sich ihrer Gelehrsamkeit und ihrer Verdienste um die Literatur zu stark bewußt, und daß er einen Deutschen das wohl könne fühlen oder wenigstens merken lassen. Auch war die erste Frage, die er an mich that, nicht von der Art, mich aus der Befangenheit zu ziehen. Er fragte mich in verständlichem, doch etwas gebrochenem Deutsch, ob ich Schwedisch spräche? Ich sagte ihm, daß ich in Deutschland Schwedisch gelernt und Gelegenheit gehabt hätte, es auch zu sprechen, und daß ich mich während meines bisherigen Aufenthaltes in Schweden auf alle Weise in Uebung gesetzt hätte. Versichern könne ich, daß ich besonders wissenschaftlichen Gesprächen zu folgen im Stande sei, und ich hätte in Lund die Probe gemacht, wo ich lange Gespräche mit seinem Freunde A. so fortgeführt hätte, daß A. Schwedisch und ich Deutsch sprach. Das gefiel ihm und er sagte, daß wir es eben so machen wollten. Er führte mich nach einigen Gesprächen über meine bisherige Reise und über die Bekanntschaften, die ich in Schweden schon gemacht hatte, wobei er sich besonders über die jungen Ystaderinnen belustigte, die mir vor Lachen keinen Bescheid geben konnten, in das Familienzimmer, wo ich seine freundliche Hausfrau und seine Nichte traf. Hier wurden allgemeine Gespräche fortgesetzt. Tegnér führte mich aber bald in ein Zimmer neben dem Familienzimmer (dieses letztere ist ganz der drawingroom der Engländer); wir setzten uns dort neben einander auf's Canapee, er ließ Madeira kommen (es sei ganz echter, bemerkte er, und ein Geschenk seiner Freundin, der geistreichen Gräfin Schwerin); ich mußte trinken, und es begann nun das eigentliche Gespräch. Ich nahm auch hier wahr, was ich bei allen bedeutenden Menschen, denen ich auf meinen Wegen begegnet bin, ohne Ausnahme wahrgenommen habe, daß man mit ihnen, sobald nur einiges Zutrauen sich einfindet, sogleich auf bedeutende Gespräche, ich meine auf Unterhaltungen über bedeutende Gegenstände kommt, über die jeder Denkende klar zu werden bemüht ist, auf die man immer und immer wieder zurückkommt. Es gehört dazu die Frage, auf welchem Puncte der Bildung die Nationen jetzt stehen. Wir sprachen von den großen literarischen Erscheinungen in Deutschland, und ich erwähnte des Aufschwungs, den unsere Literatur seit dem Befreiungskriege genommen habe. Er bemerkte, daß er mehr erwartet hätte, daß jene Blüthen mehr Früchte hätten tragen sollen. Wir sprachen auch über den Vorwurf, den die Schweden gern den Deutschen machen, daß sie eine schwerfällige Gelehrsamkeit überschätzten, und er ging gern darauf ein, als ich bemerkte, daß die deutschen Verhältnisse, die Menge der Einwohner, die große Anzahl von Bildungsanstalten und Bildungsmitteln ein anderes Resultat geben müßten, als die einfacheren Verhältnisse in Schweden. Indem wir so sprachen und er mir immer freundlicher zuredete, das Trinken nicht zu vergessen, stand er von Zeit zu Zeit auf, und als ob ein Gedanke ihn besonders ergriffen hätte, ging er mit starken Schritten durch die beiden Zimmer, die Augen schimmerten und er warf den Kopf mit einer edlen Bewegung, wie unwillkührlich im Sinnen, zuweilen zurück und blickte nach Oben. In dieser Stellung habe ich ihn Goethen ähnlich gefunden. Wir sprachen über schwedische Literatur, und er äußerte sich auf's Vortheilhafteste über Geijer und sprach mit Anerkennung von Atterboms Leistungen. Hier war er kein Parteimann, wie man sich wohl nach den Aeußerungen der Anhänger der beiden Parteien in Schweden hätte denken können; man hörte nur einen Mann sprechen, dem das Nationale, das Schwedische am Herzen lag, und der das Talent in sich fühlte, ihm Ehre zu machen. Ich gewann ihn lieber; die Zutraulichkeit des Gesprächs wuchs fortwährend, er sprach von den Planen, die er für sein Bisthum habe, was er für die Schulen und die Bildung der Geistlichen zu thun beabsichtige, und er behandelte diese Gegenstände mit einer herzlichern Wärme als die Fragen über Literatur und Politik. Wir traten wieder in's Familienzimmer heraus; die Jungfrauen mußten uns Atterbomsche Lieder nach Crusellschen Melodieen singen, die zarteste Rücksicht, die man für einen Freund Atterboms haben konnte. Ich mußte zum Abendessen bleiben, und nach langen, heitern Gesprächen traten wir gegen 11 Uhr hinaus in die schwedische Nacht, das heißt in die lichte, ätherische Dämmerung hinaus, welche in dieser Jahreszeit in Schweden die Nacht vertritt. Während mein Cabriolet vorfuhr und wir auf den Stufen vor dem Hause standen, schlug er die Augen mit einem innigen Gefühle nach dem schönen lichten Abendhimmel auf, der sich in dem Teiche des Gartens spiegelte, und alle Bäume und Gesträucher waren von dieser zauberhaften Dämmerung durchlichtet; dann wandte er sich zu mir, legte mir die Hand auf die Schulter und sagte mit seiner männlichen Stimme in dem klingenden Schwedisch: „Nun sagen Sie Ihren Freunden in Deutschland, daß wir auch eine Natur in Schweden haben." Und dann umarmte er mich herzlich, und wir schieden, als ob wir Brüder wären, und wie ich durch die schöne Nacht in dem leichten Wagen hinflog, fühlte ich mich von einer tiefen Rührung ergriffen, darüber, daß ich Zeichen der Liebe von einem jener hochgestellten Men-

schen erhalten hatte, welche die Lichtpuncte in der geistigen Geschichte der Völker bezeichnen. Ich glaube nie deutlicher erkannt und gefühlt zu haben, welche überwältigende Kraft in der Vereinigung von Geist und Gemüth in einem vaterländischen Manne liegt."

Reden von Esaias Tegnér, dem Dichter der Frithiofssage. Aus dem Schwedischen von Tinette Homburg. 1844. (Geh. 25 Ngr. Velinp. 1 Thlr.)

Bevor T. sein kirchliches Amt antrat, war er bekanntlich Professor in Lund, und so zerfallen die hier gesammelten Reden in academische, Schul- und kirchliche Reden. Alle zeichnen sich durch Adel der Gesinnung und schöne schwungvolle Sprache aus.

Da zu hoffen steht, daß der gegenwärtige edle König Oscar von Schweden, der schon früher über dieses Reiches Schul- und Unterrichtswesen geschrieben, der daselbst noch einer höhern Fürsorge bedürfenden Schule sich väterlich annehmen werde, so verweisen wir bei dieser Gelegenheit blos auf zwei Schriften, welche das bisher bestandene Volksschulwesen ꝛc. Schwedens darstellen: Die erste ist die schon oben angegebene und durch Dr. Mohnike aus dem Schwedischen übersetzte „Kirche und Schule Schwedens" ꝛc.; die andere ist: W. v. Schubert: „Schwedens Kirchenverfassung und Unterrichtswesen."

Die Uebersetzerin der oben genannten Reden ist eine vormalige Erzieherin. Sie wünscht, daß dieselben nicht blos in die Hände von Gelehrten und Schulmännern, sondern auch in die Hände des weiblichen Geschlechts kommen. In der That zeichnen sie sich durch mancherlei aus; durch den rednerischen, bilderreichen Schmuck, was von dem Dichter zu erwarten stand, ohne doch aufzuhören, einfach zu sein; durch die Gediegenheit des Inhalts, durch den tiefen sittlichen Ernst. Die Schulreden (6 an der Zahl) erinnern zunächst an Herder's Schulreden. Dieselben wurden am Schlusse von Gymnasial-Prüfungen gehalten. Sie behandeln zum Theil sehr zeitgemäße Themata: Wichtigkeit einer selbstständigen Methode. — Einmischen der Jugend in die Tagespolitik. — Hauptgebrechen der Zeit. — Genius einer Schule u. s. w. Auch durch Offenheit über die Zustände der Schulen zeichnen sich diese Reden aus.

In Schweden ist die Schule eng mit der Kirche verknüpft. Die meisten studirten Lehrer werden nachher Prediger. Da bei deren Beförderung das Dienstalter entscheidet, so gewährt das Schulamt Vortheile. Jedes Jahr des Schuldienstes wird nämlich doppelt gezählt. — Die Bischöfe sind in Schweden die Ephoren aller Schulen ihres Stifts; sie stellen mit dem Consistorium die Lehrer an.

Wir legen Eine bemerkenswerthe Stelle vor. (S. 119):

„Was den Unterricht betrifft, so hat man in der letzten Zeit angefangen, viel (vielleicht zu viel) Gewicht auf die Methode zu legen. Die Methodisten in der Religion behaupten, daß die Bekehrung auf einmal komme, in einem Augenblick, durch ein Wunder des heiligen Geistes. Und ungefähr auf dieselbe Weise erwarten die Methodisten in der Pädagogik, daß eine jede Methode Wunder thun und ohne weitere Bemühungen das Unterrichtswesen neu gestalten und verbessern werde. Gewiß beruht auch der gute Erfolg des Unterrichts wesentlich auf der Methode; aber es ist nur schlimm, daß gerade das Wesentliche in der Methode selbst das Leben und die Klarheit ist, womit sie aufgefaßt und ausgeübt wird! Eine jede neue Lehrart, die durch Andere vorgeschrieben wird, beginnt damit, den Lehrer selbst in die Schule zu nehmen, und gewöhnlich macht er seine eigenen Studien hierin auf des Schülers Kosten. Zudem kann dieselbe Methode, die in des Einen Hand vortrefflich ist, in der des Andern todt und unfruchtbar sein; denn wie scharf auch das Schwert sei, so beruht doch der Hieb hauptsächlich auf dem Arme, der ihn führt. Es giebt keinen geschickten Lehrer, der nicht eigentlich seine eigene Methode hätte, die auf seine Gemüthsart, seine Erfahrung, auf die Art des Lehrgegenstandes, auf die Persönlichkeit des Schülers gegründet ist. Eine jede Methode ist für den Lehrer gut, insofern sie für ihn paßt; sie ist für den Schüler gut, insofern sie seine Aufmerksamkeit weckt und wach erhält, und ihm Lust zum Lernen beibringt. Die allgemeinen Vorschriften hierüber können nützlich sein als Anleitungen zu freier Behandlung, aber nicht als bestimmt anempfohlene Handgriffe. Es ist mit der Unterrichtskunst wie mit der Poesie: sie hat ihre allgemeinen Regeln, denn sonst wäre sie keine Kunst; aber bei der Ausübung mußte von jeher eine Unendlichkeit von Verschiedenheiten eintreten, denn sonst wäre sie keine freie Kunst. Und es ist eine auf Erfahrung begründete Wahrheit, daß man im Allgemeinen immer das am Besten und mit dem meisten Erfolge ausübt, was man selbst erfunden hat. — Kurz, die Lehrart ist wichtig, aber das Allerwichtigste davon, nämlich die Anwendung, kann nicht vorgeschrieben werden. Es ist recht, daß man sich aneignet, was die Zeit in dieser Hinsicht bietet. Und wie viel ist nicht in den letzten Decennien geändert und verbessert worden! Ein jeder Unparteiische erkennt dies mit Freuden. Wer aber glaubt, daß eine Lehranstalt, hohe wie niedrige, durch eine vorgeschriebene Veränderung in der Lehrart sogleich wie neugeboren werden könne, und daß dies vor allem Andern die Hauptsache im ganzen Erziehungssysteme sein solle, der kennt weder das menschliche Gemüth noch die Schule."

Eine lobende Angabe der Reden von Esaias Tegnér wird mitgetheilt in den „Rhein. Blätt." 32. Bds. 1. Hft. 1845. S. 108 f. — Jüngst erschien: „Tegnér, E., Axel, Romanze. Nach dem schwed. Original und in dessen Versmaße übersetzt von G. Schilling." Stuttgart, Hallberger. kl. 8. (21 Ngr.)

Telegraphie in der Schule. Mit diesem Worte bezeichnet die Schule das Händeindiehöhehalten der Schüler, als Zeichen für den Lehrer, daß sie irgend eine Mittheilung zu machen haben, sei es mit Rücksicht auf eine der Classe vorgelegte Frage, oder aus freiem Antriebe, etwa um einen Einwand vorzubringen, den Lehrer auf den Sand zu setzen u. dergl.

Man findet es natürlich, besonders für volle Schul-Classen, daß dem Lehrer ein Kennzeichen gegeben sei, sich auch über das Wissen der Schüler in's Klare zu setzen, an welche er sich nicht unmittelbar mit seiner Frage wenden kann. Zugleich glaubt man, ein besonderes Mittel zur Erhaltung der Aufmerksamkeit und Regsamkeit darin zu finden, daß, so wie an Jeden in der Classe die Frage gerichtet, so auch Jeder berechtigt werde, anzuzeigen, wie er dem Unterrichte folge. Deßhalb wird in den meisten Lehrbüchern der

Didaktik die Frage über jenes Zeichengeben nicht weiter erörtert, sondern es wird Letzteres als etwas sich von selbst Verstehendes in der Form einer Regel hingestellt. Gewöhnlich läßt man die Hand oder einen Finger in die Höhe recken, und beschränkt solches dahin, daß nicht etwa der ganze Arm oder der Körper nachfolge, keine Lufthiebe ausgetheilt werden u. s. w. Daß dieser Gebrauch schon seit langen Jahren in vielen Schulen eingeführt und beibehalten wird, möchte fast für die Zweckmäßigkeit desselben sprechen; indeß jüngst wird von einem erfahrnen Schulmanne in der von Gräfe und Clemen herausgegebenen „Pädagog. Zeitung" (Jahrg. 1846. 9. Hft. S. 406.) berichtet, wie ihm die vorgenannte telegraphische Einrichtung mehr Nachtheile als Vortheile im Gefolge zu führen scheine. Er verbreitet sich darüber im Folgenden:

1) Die Erhaltung der Ruhe und Ordnung wird ungemein erschwert. Es begreift sich, daß, wenn auch das Erheben des Armes nicht unmittelbar mit störenden Körperbewegungen verbunden sein muß, diese doch zu leicht durch jenes hervorgerufen werden. Das gilt besonders für die Schüler, deren Naturell an sich etwas queckfilberig ist und die am Ende, wenn sie mit dem Arme nicht dem Lehrer bis vor die Nase reichen können, Luft bekommen, mit den Füßen auf die Bank und noch weiter zu springen. Nun sagt man zwar: ja, so weit darf's (in einer wohldisciplinirten Schule) nicht kommen! Aber wir meinen auch nicht, daß es immer so komme; nur wird dem Lehrer die gehörige Beschränkung stets einige Noth machen; er wird sich unterbrechen müssen, um an die Ordnung zu erinnern, wohl gar zu strafen, und diese Nachtheile könnten nur überwogen werden, wenn jenes Zeichengeben sonst bedeutende Vortheile mit sich führte. Zu jenem kommt noch, daß die Schüler, welche hinter den armausstreckenden Mitschülern sitzen, dem Auge des Lehrers wenigstens insoweit entzogen werden, daß sie treiben können, was nicht zur Ordnung gehört, z. B. die Lection ablesen, plaudern, zuflüstern, andere Beschäftigungen vornehmen u. dergl.

2) Der Lehrer ist leicht in Gefahr, nur die bessern Schüler zu fragen und die schwächern unbeachtet zu lassen.

Das wird besonders bei lebendigen und eifrigen Lehrern vorkommen; diesen wird eine nicht geringe Zahl aufgehobener Hände leicht Veranlassung werden, schnell vorwärts zu eilen. Wir sagen wieder nicht, daß dies immer so wäre, und glauben gern, wenn Einer versichert, daß er sich da meistens an diejenigen Schüler wende, welche kein Zeichen geben. Wir haben einen Lehrer gekannt, der noch dazu Theolog und nicht practisch vorgeübt war, bei dem die Schüler aufmerksam waren, und wenn er sie mit dem Rücken nach ihm gekehrt hätte sitzen lassen; deßhalb wollen wir aber doch nicht das unordentliche Sitzen der Schüler als etwas Statthaftes ansehen. Merken gar schwächere Schüler, daß es dem Lehrer auf die gehobene Hand ankommt, so wird immer einer oder der andere da sein, der eine kleine Betrügerei nicht scheut, selbst wenn er in Gefahr kommt, dann und wann ertappt zu werden. Die Erfahrung lehrt, daß gerade solche Schüler, die, wenn sie wirklich gefragt werden, nichts Zusammenhängendes wissen, am Oftersten die Hand emporrecken; weßhalb sie das thun, ist leicht zu erkennen. Man wird meinen, daß der tüchtige Lehrer so etwas ganz durchschauen und abstellen werde; wohl! wir aber meinen, der Lehrer wird auch seine Schüler durchschauen, wenn sie keine Finger in die Höhe halten. Wenn er sich etwas auf Physiognomik versteht, werden ihm die Mienen seiner Schüler genug sagen, und sollte er unter ihnen etliche ausdruckslose Gesichter haben, an denen sich nichts erkennen läßt — je nun, dann wird er das auch merken und diese Schüler nicht für unwissend halten, weil sie stets dasselbe Gesicht schneiden.

Ganz abgeschafft werden soll das Institut des Fingerhaltens gerade nicht. Zuweilen wendet sich wohl der Lehrer mit der Frage: Wer kann antworten? an die ganze Classe, und dann dient dieses Verfahren wirklich zur Anregung, wie zur Stärkung der Aufmerksamkeit. Bei kleineren Schulen mag solches sogar öfters vorkommen, als bei größeren. Es macht einen ungemein schlechten Eindruck, wenn man 14- bis 16jährige Schüler, wohl gar Seminaristen oder Gymnasiasten, ihre drei Fuß langen Arme erheben und vorstrecken sieht. Hier sollte jegliches Zeichengeben ganz wegfallen, denn für solche Schüler sind andere Mittel vorhanden, um sich von ihrem Fleiße u. s. w. zu überzeugen.

Auch das Aufstehen größerer Schüler beim Antworten scheint mehr eine Einrichtung zu sein, die sich grundlos forterbt, als daß man eines besondern Nutzens wegen so streng auf dieselbe hält; (vielleicht sollte sie ein Zeichen der Achtung gegen den Lehrer sein, vielleicht auch als Mittel zum freieren und lauteren Sprechen dienen.) Die Nachtheile fallen größtentheils mit den oben bezeichneten zusammen; Vortheile sind kaum anzugeben. Will man dem Schüler eine geeignete Abwechselung verschaffen, was bei Kindern jüngern Alters wohl zuweilen möglich ist, so lasse man alle zuweilen stehen und man erreicht dadurch mehr, als durch jenes oft wiederkehrende Sichstellen und Sichsetzen, das nothwendig den Schüler zu unruhigen Bewegungen veranlaßt und dem Lehrer den Ueberblick über die Classe erschwert. Soll aber dieses Aufstehen eine Respectserweisung gegen den Lehrer, oder gegen den Ort, oder gegen irgend etwas Anderes sein — nun, so wird diese Einrichtung, eben weil sie nur eine Form ist, desto eher darum abzuschaffen sein, wenn sie mehr üble als gute Folgen mit sich führt. **10.**

Temperamente. Die Lehre von den Temperamenten ist sehr alten Ursprungs. Sehr früh mußten aber auch die Beobachter bei einer sorgfältigen Vergleichung der Menschen untereinander darauf aufmerksam werden, daß sich die Natur derselben, von leiblicher, geistiger und gemüthlicher Seite betrachtet, ebenso wie ihre äußere Gestalt, ihre Gesichtszüge und die Proportion ihrer Körpertheile zu einander, auf unendlich mannigfaltige Weise unterscheide. Diese Verschiedenheit, welche jedes Menschen besondere Persönlichkeit ausmacht, würde indessen nur zur Annahme eines Temperaments für jeden besondern Menschen geführt haben. Man mußte aber bei einer solchen Vergleichung auch finden, daß manche Menschen sich in ihren leiblichen, geistigen und gemüthlichen Eigenschaften ähnlich sind, daß sie sich in dieser Beziehung classificiren lassen, wie man sie nach ihren blos körperlichen Verschiedenheiten in große und kleine, fette und magere u. s. w. classi-

ficirt. Dies führt nun zur Annahme der Temperamente.

Wohl nur aus Vorliebe für die Vierzahl und für die Analogie mit den vier Elementen nahm die Empedokliſche Schule vier Temperamente an, nämlich das ſanguiniſche, phlegmatiſche, choleriſche und melancholiſche, und machte daraus, entſprechend den Qualitäten der vier Elemente, ein warmes, kaltes, trocknes und feuchtes; eine Annahme, die, inſofern ſie das Gegebene zu erklären verſucht, allerdings falſch iſt, als Claſſification der Menſchen nach dieſer Seite hin aber ſo wahr und richtig aufgegriffen iſt, daß auch die ſpätere Zeit nichts Weſentliches daran zu ändern vermocht hat. —

Wie indeſſen im Laufe der Zeiten die Syſteme und Theorieen der Philoſophen und Aerzte wechſelten, ſo wurde auch an der Lehre von den Temperamenten gemodelt und geändert, ihre Zahl bald vermehrt, bald vermindert, hauptſächlich aber ihre Begründung auf mannigfaltigen Wegen verſucht und ſie bald mehr in das Gebiet des Leiblichen, bald mehr in das des Geiſtigen gezogen. So nannte Galen das Temperament **concentum et harmoniam omnium miscibilium** (κρασις), und theilte ſie nach ſeinen vier Cardinalflüſſigkeiten, Blut, gelbe und ſchwarze Galle und Waſſer, ein. Schon damals erhob ſich zwiſchen ihm und Chryſippos ein Streit über den geiſtigen und körperlichen Antheil der Temperamente, indem der Letztere jeden Einfluß des Körpers auf die Seele leugnete. Späterhin wendeten die Paracelſiſten die drei Grundſtoffe: Salz, Schwefel und Mercur, auf die Temperamentenlehre an; noch ſpäter unterſchieden Stahl und Fr. Hoffmann zwiſchen der Einwirkung der vier qualitates auf die Miſchung des Körpers (corpus mixtum) und auf deſſen lebendiges Weſen (corpus vivum), bis endlich Haller den Einfluß der flüſſigen Theile des Körpers ganz davon ausſchloß, und als Grundlage der Temperamente das Princip der Muskelreizbarkeit erklärte. Erſt im Laufe des vorigen Jahrhunderts fing man an, auch dem pſychiſchen Elemente dabei einige Geltung zu verſchaffen. So nahm Ernſt Platner ein attiſches oder geiſtiges, ein lydiſches oder thieriſches, ein römiſches oder heroiſches und ein phrygiſches oder kraftloſes Temperament an, deren Exiſtenz durch das Gleich- oder Uebergewicht des Thieriſchen und Geiſtigen beſtimmt wird. Mehr der alten griechiſchen Lehre zugewendet, reducirte Kant dagegen die Baſen der Temperamente (Blut, Galle, ſchwarze Galle und Schleim) auf Modificationen des Blutes. Nach ihm iſt das Temperament, in dem das Blut vorwaltet, das der Leichtblütigen (Sanguiniſchen); die überwiegende Thätigkeit der Galle erhitzt das Blut, und erzeugt das der Warmblütigen (Choleriſchen); die verdorbene Galle macht das Blut dick und veranlaßt das der Schwerblütigen (Melancholiſchen); das phlegmatiſche Temperament iſt ihm das der Kaltblütigen. In den neueſten Zeiten endlich iſt von verſchiedenen Philoſophen und Aerzten die Begriffsbeſtimmung der Temperamente auf verſchiedene Weiſe verſucht und der pſychiſche Factor dabei zumeiſt als mitwirkend angenommen worden. Einige laſſen dabei mehr den Willen, Andere das Gemüth eine Rolle ſpielen, noch Andere geſtehen dem Geiſte und Gemüthe einen Antheil zu, faſt Alle aber ſtimmen darin überein, daß auch der Antheil der Körperbeſchaffenheit nicht ganz außer Rechnung geſtellt werden dürfe.

So wenig man ſich nun über die Grundbedingungen der Temperamente vereinigen konnte, ebenſowenig war man über die Zahl derſelben einig. So nahmen Metzger und Bartels deren nur zwei, ein reizbares und ein träges, Prochaska dagegen deren fünf an, indem er, Galen's Eintheilung folgend, noch das böotiſche Temperament, nämlich das melancholiſche verbunden mit großer Körperſtärke, beifügte. V. Lenhoſſek zählte deren ſechs, die vier bekannten nebſt dem athletiſchen und gemäßigten. V. Walther unterſchied nach den vorherrſchenden Grundſyſtemen das reproductive oder phlegmatiſche, das ſenſible oder melancholiſche, und ein irritables Temperament, welches in das choleriſche und ſanguiniſche zerfällt. Wrisberg und Rudolphi nahmen, geſtützt auf die Erfahrung, daß nie ein Temperament allein, ſondern ſtets eine Miſchung von zweien vorhanden ſei, deren acht an.

Wenn man auch annehmen muß, daß ein Gegenſtand wie der zu beſprechende, im Laufe der Zeiten von den jedes Mal herrſchenden philoſophiſchen und mediciniſchen Syſtemen und Theorieen eine ſtärkere oder ſchwächere Färbung angenommen haben werde und dadurch mehr oder weniger entſtellt worden ſein müſſe, wie denn namentlich ſeine Vermiſchung mit pathologiſchen Conſtitutionen mehr zu ſeiner Verdunkelung als zu ſeiner Aufhellung beigetragen hat; ſo läßt ſich doch auch von der anderen Seite vorausſetzen, daß eben ein ſolcher Gegenſtand, der ſo viele Köpfe durchlaufen und an dem ſich das Nachdenken und der Scharfſinn ſo vieler Denker verſucht hat, wohl, was die Erfahrung betrifft und was auf die Seite der ſinnlichen Anſchauung fällt, hinreichend erforſcht ſein müſſe. Was man auch immer über das Urſachliche der Temperamente gedacht, geſtritten, zum Theil auch gefabelt haben möge, über die den verſchiedenen Temperamenten zum Grunde liegenden und ſie bezeichnenden Erſcheinungen iſt man einig; die Grundtypen davon ſind von den älteſten Zeiten bis auf die neueſten dieſelben geblieben, und wenn man ſich auch hier und da von der urſprünglichen Vierzahl entfernt hat, ſo ſind doch die neu eingeſchobenen Glieder nichts mehr als Ergänzungen und Vermiſchungen der urſprünglichen Temperamente, ja der allgemeine Volksſinn hat ſich nie mehr als jene vier Grundtemperamente auforingen laſſen.

Irren wir nicht, ſo geht aus den ſinnlichen Erſcheinungen der Temperamente eine beſondere Miſchung geiſtiger, gemüthlicher und körperlicher Eigenſchaften hervor, ſie ſind beſondere Individualitäten nach dieſer dreifachen Beziehung und Verſchmelzung, auf Grund einer Vergleichung ähnlicher Merkmale in beſondere Claſſen gebracht, oder, wie Joh. Müller ſie definirt, perennirende eigenthümliche Zuſtände und modi der Wechſelwirkung der Seele und des Organismus. Aus bloßen organiſchen Bedingungen allein können ſie nicht abgeleitet werden, denn die Muskelkraft iſt, wie der genannte Phyſiolog ſehr richtig bemerkt, weit entfernt, choleriſch zu machen, und das phlegmatiſche Weſen kommt bei gut vegetirenden und ſchlecht vegetirenden vor. Nicht alle Wohlgenährte und Dickbeleibte ſind phlegmatiſch, es giebt ſehr hagere Menſchen genug von entſetzlichem Phlegma, und es giebt Choleriſche von wohlgenährter, hagerer, muskuloſer und zarter Be-

schaffenheit, und ebenso Sanguinische. Aber man wird ebensowenig ableugnen wollen, daß gewisse Körperconstitutionen häufig mit gewissen Temperamenten im Verein vorkommen; man wird sich unter dem Bilde des Phlegmatischen lieber einen Wohlbeleibten, körperlich schwer Beweglichen denken, als einen Hagern oder mit straffer Muskelfaser-Begabten; ebensowenig wird man in dem Dickbäuchigen einen sanguinischen Sausewind suchen. Schon der große Menschenkenner Shakespeare deutet dies in folgender Stelle seines „Julius Cäsar" an:

Cäsar.

Laßt wohlbeleibte Männer um mich sein,
Mit glatten Köpfen und die Nachts gut schlafen;
Der Cassius dort hat einen hohlen Blick,
Er denkt zu viel: die Leute sind gefährlich!

Antonius.

O fürchtet den nicht; er ist nicht gefährlich,
Er ist ein edler Mann und wohlbegabt.

Cäsar.

Wär' er nur fetter! — Zwar ich fürcht' ihn nicht;
Doch wäre Furcht nicht meinem Namen fremd,
Ich kenne Niemand, den ich eher mide,
Als diesen hagern Cassius. Er lies't viel;
Er ist ein großer Prüfer und durchschaut
Das Thun der Menschen ganz; er liebt kein Spiel,
Wie du, Antonius; hört nicht Musik;
Er lächelt selten und auf solche Weise,
Als spott' er sein, verachte seinen Geist,
Den irgend was zum Lächeln bringen konnte.
Und solche Männer haben nimmer Ruh',
So lang' sie Jemand größer sehn als sich;
Das ist es, was sie so gefährlich macht.

Im krankhaften Zustande vollends ist der Einfluß des Somatischen auf das Temperament unverkennbar, der Muthigste kann zum Melancholiker, der Phlegmatischste zum verwegensten Plagegeist werden u. s. w.

Ueberhaupt dürfen wir Das, was der Himmel zusammen verbunden hat, Geist und Körper, nie auf einseitige Weise von einander scheiden. Eins ist der Spiegel des Andern, und es stellt sich durch neuere physiologische Untersuchungen immer klarer heraus, daß die psychischen Erscheinungen nicht immer allein von dem Gehirn und dem mit ihm verknüpften Nervensysteme abhängig sind, sondern daß auch alle übrigen Systeme und Organe des Körpers, Knochen, Bänder, Sehnen, Muskeln, das Hautsystem, das System der Athmungsorgane, das gesammte Gefäßsystem, das System der Verdauungs- und Assimilationsorgane und das Sexualsystem selbstthätig auf ihre Weise zu den Manifestationen des Seelenlebens beitragen, und daß die Normalität dieser Manifestationen, wenn auch in Art und Maß verschieden, ebensowohl von der Integrität dieser Theile des Organismus als von der des Gehirns und des übrigen Nervensystems abhängig ist. Da aber eben diese Systeme und Organe in jedem Individuum auf eigenthümliche Weise gebildet sind, so läßt sich nicht bezweifeln, daß auch ihre Beziehungen zu der jedesmaligen geistigen und gemüthlichen Sphäre verschieden und auf die Bestimmung des Temperaments nicht ohne Einfluß sein werden. Geistige, gemüthliche und leibliche Fäden durchkreuzen sich und sind in den verschiedenen Temperamenten auf mannigfache Weise zusammengewebt.

W. Motherby in seiner neuesten Schrift: „Die Temperamente." Ein anthropologischer Versuch. (Leipzig b. Wigand 1843.) giebt zu, daß die gleichen Temperamente meist auch von gewissen unter einander ähnlichen körperlichen Eigenthümlichkeiten begleitet erscheinen und somit eine gewisse Harmonie zwischen Seele und Leib bekunden, läßt aber das Leibliche durch das Psychische bestimmt werden, und versetzt daher den Grund der Temperamente lediglich in die psychische Sphäre, indem er sich auf eine Analogie am leiblichen Organismus beruft, der zufolge die Gestaltung des lebendigen und pulsirenden Gehirns nicht von der starren Schädeldecke bestimmt wird, sondern gegentheils die letztere gänzlich von der Lebensthätigkeit des Gehirns abhängt. Aber abgesehen davon, daß hier Leibliches auf Leibliches einwirkt, möchten wir nicht einmal die Abhängigkeit der Schädelbildung von der des Gehirns unbedingt einräumen. Auch hier ist die Bestimmung gegenseitig. Ohne Schädeldecke würde sich auch die Form und Gestalt des Gehirns umändern, und es giebt Fälle genug, wo die letzte durch krankhafte Abänderung der ersten gleichfalls zu Abweichungen bestimmt wird. Auf gleiche Weise aber, wie hier sich Gehirn und Schädeldecke in ihrer Bildung entgegen kommen, ebenso treten auch Psychisches und Leibliches in der Bildung der Temperamente zusammen, ohne daß man sagen kann, das Eine sei das Begründende des Andern.

Um die fernere Ansicht des Verfassers von den Temperamenten gehörig würdigen zu können, müssen wir zuvor seine Ansicht über die psychische Sphäre überhaupt vorausschicken. Er unterscheidet nämlich Geist und Seele im Menschen streng von einander. Der Geist ist so verschieden von der Seele, wie die Bedingung einer Erscheinung von der Erscheinung selbst, dies ist der formelle oder Begriffsunterschied zwischen beiden; der reale Unterschied aber ist der, daß der Geist erst durch und vermöge der auf ihn einwirkenden Leiblichkeit zur Seele im Menschen wird, oder kurz gefaßt, die Seele ist die Erscheinung des Geistes im Menschen. Der reine Geist, wie er uns nur bei Gott denkbar ist, ist nur ein Allerkennen, ein Allwissen, die höchste Intelligenz, der Geist κατ' ἐξοχην; unvollkommener ist die Seele im Menschen, denn sie ist der durch die Leiblichkeit bedingte und gebundene Geist, darum muß sie sterben, weil sie erst ihr Ziel erreichen soll, und darum ist ihr das Wollen beigegeben, dessen Gott nicht bedarf, weil das Wollen ein noch erst zu Erreichendes voraussetzt, mithin eine Unvollkommenheit in sich trägt, die wir nach unsern Begriffen Gott nicht beilegen können. Es ist die Seele ihrer Natur nach nicht verschieden vom Geiste, aber sie ist ein nur mehr materiell bedingter Geist, sie ist nichts Besonderes an sich, sondern nur ein bestimmter Zustand des Geistes, und darum ist die Seele auch sterblich wie der Leib, in dem sie nur lebt, bedingt durch das Verhältniß der Leiblichkeit, und sterben muß, sobald der leibliche Tod das Verhältniß endet.

Dies vorausgesetzt, gehören die Temperamente dem reinen Geiste nicht an, wohl aber der Seele, diesem durch das Leibliche gebundenen Geiste. Die Thätigkeit der Seele aber theilt der Verf. in das Denken und das Handeln. Im Bereich des Denkens finden wir die Temperamente nicht, mit ihm haben sie nichts gemein und sind von dem Denkvermögen vollkommen unabhängig. Nirgends findet sich eine Harmonie zwischen der Gedankenstärke eines Individuums und seinem Temperamente. Mit jedem beliebigen Grade des

Denkvermögens ist jedes beliebige Temperament nicht nur vereinbar, sondern findet sich auch in der Wirklichkeit damit vereint, beide stehen also in keinem Causalnexus. Darum giebt es ebensowohl einfältige als geistreiche Sanguiniker, Choleriker, Melancholiker und Phlegmatiker, was nicht möglich wäre, wenn das Denkvermögen eine bestimmende Herrschaft über die Temperamente auszuüben im Stande wäre.

Das Denkvermögen ist indessen nur die eine Hälfte der Seelenthätigkeit, die zweite ist das Handeln; dieses aber setzt das Empfinden und das Begehren voraus, und diese beiden Letztern ruhen im Gemüthe. Das Gemüth allein empfindet und begehrt; das Begehren ist seine Thätigkeit, das Empfinden seine innere Aufnahme der äußeren Eindrücke mit nachfolgender Reaction. Das Begehren treibt zur That, ist Bedingung derselben, aber der Wille erst bestimmt das Vollführen. Das Begehren ist ein unwillkürlicher Trieb; gesellt sich zu ihm der Gedanke, so entsteht das Wollen oder Nichtwollen. Das Empfinden ist ursprünglich passiv, wird aber sofort activ durch seine lebendige Reaction und erzeugt Lust und Schmerz, Thun und Unterlassen. Das Begehrungsvermögen übt im neugeborenen und noch gedankenlosen Kinde die erste Thätigkeit aus und liegt schon ausgebildet in ihm. Es gehört auch ebendeßhalb nicht zum rein Geistigen (anima der Römer), sondern zum Gemüth (animus); dieser animus ist das Streben, die Bedingung alles Handelns, und eben hier ist es, wo wir die positive Heimath der Temperamente finden. Der Verf. definirt sie als Modificationen des Begehrungsvermögens, je nach Grad und Richtung verschieden.

Unterlassen wir es hier, mit dem Verf. über seine Begriffsbestimmung der Seele zu rechten, obwohl wir ihm einwenden könnten, daß der durch die Leiblichkeit bedingte und gebundene Geist deßhalb nicht aufhöre, ein Geist zu bleiben, und deßhalb auch nicht sterblich sein könne, und daß bei einer solchen Vereinigung von Geist und Leib in der Seele auch dem letztern sein Antheil an der Erzeugung der Temperamente nicht abgesprochen werden könne, insofern er ja mit dem Geiste eine Einheit bilde, das Bindende wohl auch einen Einfluß auf das Gebundene haben müsse; aber jedenfalls können wir dem Verf. nicht beistimmen, wenn er das Denkvermögen von der Mitwirkung an den Temperamenten gänzlich ausschließt. Die Seele als denkendes, fühlendes, handelndes Princip gedacht, steht in unzertrennlicher und unausgesetzter Wechselwirkung mit dem Körper, und diese Verbindung ist so eng, daß das Eine ohne das Andere nicht gedacht werden kann. Wie sollte daher jene Wechselwirkung da aufhören, wo sie als eigenthümlicher, perennirender Zustand für gewisse Individuen besteht? Denn Temperamente sind nichts Anderes als besondere Individualitäten, nach dem Princip der Aehnlichkeit zusammengestellt. Der Begriff des Individuums schließt aber ebensogut das Denken wie das Fühlen, Handeln u. s. w. ein. Wenn man daher an dem Sanguiniker ein rasches, von einem Objecte zum andern überspringendes Wesen, ein schnelles, übereiltes Urtheil, bei vorwaltender Einbildungskraft; bei dem Melancholiker eine stille, ruhige Beobachtung, ein Festhalten an einer Idee und eine Neigung zum Grübeln; bei dem Phlegmatiker eine wenig energische Einbildungskraft, ein trägeres Auffassungsvermögen, überhaupt beschränktere Verstandeskräfte im Allgemeinen als Eigenthümlichkeiten ihrer respectiven Temperamente bezeichnet, so hat man dazu ebensogut das Recht, als wenn man dabei die jedem dieser Temperamente eigenthümlichen Gemüthseigenschaften geltend macht. Daß sich bei dem neugeborenen Kinde schon Spuren des Temperamentes in Trieben, Verlangen und Begehren kund geben, ist kein Einwurf gegen unsere Ansicht, denn freilich kann es sich hier noch nicht in der denkenden Sphäre äußern, weil ihre Entwickelung erst in eine spätere Zeit fällt, und wenn der Verf. sagt, mit jedem beliebigen Grade des Denkvermögens sei jedes beliebige Temperament nicht nur vereinbar, sondern finde sich auch in der Wirklichkeit damit vereint, beide könnten daher nicht im Causalnexus stehen, so können wir dies zwar einigermaßen in Bezug auf den Grad, aber keineswegs auf den Modus des Denkens zugeben. Ebensowenig können wir der Behauptung beistimmen, daß Geisteszerrüttungen, welcher Art sie auch sein mögen, nie im Stande seien, das angeborne Temperament qualitale zu verändern, sondern daß umgekehrt das natürliche und angeborne Temperament seinerseits stets die Gattung der Geistesalienation bestimme, daß in solchem Falle der Sanguiniker ein zerstreuter, faselnder, ein sogenannter lustiger Narr, der Choleriker ein Störrischer, Eigensinniger und bei äußerm Widerstande ein Tobsüchtiger, der Melancholiker ein in sich gekehrter, stiller und düsterer Kopfhänger, der Phlegmatikus ein nachgiebiger, stumpfer, die Außenwelt wenig beachtender Blödsinniger werde. Dem widerspricht aber ganz und gar die Erfahrung und muß ihm um so mehr widersprechen, als die Geisteskrankheiten in den meisten Fällen von sehr verschiedenen organischen Veränderungen bedingt sind und diese bekanntlich unter Umständen den heitersten Sanguiniker zum trübsinnigsten Melancholiker umwandeln können.

Können wir nun auch dem Denkvermögen seinen Antheil an den Temperamenten nicht rauben lassen und müssen wir sie vielmehr als auf organischen sowohl als auf seelischen Bedingungen in weiterer Bedeutung beruhend betrachten, so geben wir doch gern zu, daß dabei das gemüthliche Sein des Menschen eine größere Rolle spielt, als das denkende, und daß der Wille, obwohl nicht ganz von aller Theilnahme ausgeschlossen, als herrschendes Element über alles menschliche Denken und Handeln, auch das Temperament sich unterthan macht.

Lesenswerth ist, was der sel. Schwarz in dem von Curtmann neuherausgegebenen „Lehrbuche der Erziehung" ꝛc. (1. Th. S. 93 f.) in Bezug auf die Temperamente bemerkt. S. auch Handel's Kinder-Seelenlehre ꝛc. S. 41 ff. 10.

Terrorismus — pädagogischer. Bekanntlich versteht man unter diesem Namen ein Schreckenssystem (von terror, der Schrecken). Der Terrorismus sucht seine Zwecke durch Gewalt und Grausamkeit zu erreichen, also auf die Gemüther vornehmlich durch Furcht und Schrecken zu wirken. Man unterscheidet mehre Arten des Terrorismus, man spricht von einem politischen (man denke an den im Laufe der französischen Revolution von Marat und Robespierre eingeführten), criminalistischen, philosophischen oder überhaupt literarischen, religiösen

oder kirchlichen, aber auch von einem pädagogischen, der mit dem religiösen und kirchlichen in gewisser Verbindung steht.

Es ist ein großer Fehler in der Erziehung, wenn man ein Kind das Böse und Schlechte nicht an sich verabscheuen, sondern nur die schlimmen Folgen desselben fürchten lehrt. Frühzeitig wird es wohl angeleitet, das Nützliche und Schädliche, nicht aber, das Gute und Böse zu unterscheiden; das Böse ist ihm nur dann böse, wenn es nachtheilige Folgen hat. So erscheint ihm die Sünde in allen Gestalten nicht, wie sie an sich ist, sondern nur, wie sie sich in ihren Wirkungen kund giebt. Es wird nun bald herausklügeln, wo eine unbemerkte schlechte That ihm nicht allein keinen Nachtheil, sondern sogar Vortheil bringt, und es wird sie unbedenklich verüben. In dieser gänzlichen Verkehrung der kindlichen Willensrichtung, verbunden mit der höheren intellectuellen Bildung, welche man in neuerer Zeit den Kindern angedeihen läßt, mag hauptsächlich der Grund liegen, warum jetzt so häufig über Entartung unserer Jugend geklagt wird, und warum hier und da Erzieher und Schulmänner Stock und Ruthe oder wohl gar den pädagog. Terrorismus in Schutz nehmen, oder den alten Schuldespotismus gern wieder einführen möchten. Sie berufen sich hierbei auf die strenge Schulzucht voriger Jahrhunderte, ja auf Sirach und Salomo, denken aber nicht an den Unterschied der Erziehung und Volksbildung, der zwischen Sonst und Jetzt stattfindet. Wie wenig wurde früher für eigentliche Geistesbildung der Jugend gethan! Je geringer aber diese war, je geistesärmer, je ungebildeter und roher die Kinder des Volkes heranwuchsen, desto roher und despotischer mußte die Zucht sein, desto strenger mußten sie unter der Ruthe gehalten werden, desto ernster war das Schreckenssystem anzuwenden.

Unter dem Volke Israel ward nach ächt sittlicher Willensrichtung wenig gefragt; wer äußerlich das Gesetz beobachtete, war ein guter Israelit, wenn er es auch nur that, um „dem Fluche des Gesetzes" zu entgehen. So stand der Mosesjünger Zeitlebens unter der gesetzlichen Ruthe, und es wäre sogar widersinnig und dem ganzen so niedrigen Bildungsstande der Nation widersprechend gewesen, wenn man bei den Kindern hätte „der Ruthe schonen" sollen. Für ein knechtisches Joch wurden sie erzogen; darum mußte man ihren Hals beugen von Jugend auf.

Widersinnig aber und dem Geiste des Christenthums widersprechend war es, daß man jenen mosaischen Zuchtmeister, der nur sein Wesen treiben sollte bis auf Christum, in die christliche Heilsanstalt herübernahm. Der Grund davon lag wohl in der eigenen Herzenshärtigkeit der neuen Christusbekenner, die zwar Christen hießen, aber in dem früheren knechtischen Geiste, den sie empfangen, beharreten, ohne sich den kindlichen Geist des Evangeliums anzueignen. Diese Härtigkeit, diese fortdauernde sittliche Unwürdigkeit, diesen gänzlichen unevangelischen Sinn der Eltern mußten die armen unschuldigen Kinder büßen, und es ist ausgemacht: je verdorbener und sittlich-roher die Eltern sind, desto härter und roher werden auch die Züchtigungsmittel sein, welche sie bei ihren Kindern anwenden, desto mehr werden sie knechtische Furcht zum Hebel des Gehorsams, zur Triebfeder des kindlichen Thuns und Lassens machen; denn Knechte können nur Knechte erziehen. Man denke an die Zucht des Mittelalters, wie sie im Hause und in der Schule gehandhabt wurde, und wovon uns K. v. Raumer in seiner „Geschichte der Pädagogik" so manches saubere Geschichtchen erzählt. Der pädag. Terrorismus hatte den Stab der Herrschaft.

Dieses unchristliche System hat leider! viele Jahrhunderte hindurch unter Christen sich erhalten und sich in die Häuser und Schulen um so fester eingebürgert, je weniger der milde Geist Christi einzudringen vermochte. Dies lag aber in der menschlichen Verkehrtheit, welche die reinste und erhabenste aller Religionen so schändlich verkannte, daß sie unfruchtbare, von Concilien wie von einzelnen Menschen erfundene Glaubenssätze an die Stelle des Gebotes der Liebe setzten, die Annahme derselben gewaltsam erzwangen, ihre Verwerfung als Ketzerei verfluchten und schwer bestraften und somit nur das Andersdenken über dogmatische Lehrsätze und Spitzfindigkeiten, nicht aber sittliche Schlechtigkeit und Mangel der Liebe verwarfen und verketzerten. Diese Verkehrtheit ist selbst in die protestantische Kirche und in anderer Beziehung auch in die protestantisch-evangelischen Schulen übergegangen. Der Geist der Liebe, der im Reiche Christi herrschen soll, ward niedergekämpft und ein wahres Schreckenssystem eingeführt. — S. Krummacher: „die christl. Volksschule" im Artikel: Strafe und Belohnungen.

Doch in unserer Zeit ist es — Gott sei Dank! — besser geworden; der Geist der Liebe und Milde hat in der Christenwelt mehr Platz gewonnen und sich daher auch über die Schulwelt zu verbreiten gesucht, obschon diese und jene Kirche unserer Zeit demselben von mehr als einer Seite entgegentreten will. In demselben Grade als in früherer Zeit der pädagog. Terrorismus nicht allein mit dem Bildungszustande des Volkes verträglich, sondern sogar zeit- und naturgemäß war, ist er jetzt mit der vorgeschrittenen und immer weiter vorwärts schreitenden Bildung unverträglich, zeit- und naturwidrig. Ein Kind, bei welchem eine höhere geistige Entwickelung erstrebt wird, muß auch in Absicht auf seine Willensbestimmung höheren Motiven zugänglich gemacht werden, und Eltern und Lehrer, welche ihr Kind oder ihren Zögling durch Furcht oder Schrecken beherrschen, zeigen, daß sie selbst noch auf einer niedrigen Stufe der Bildung stehen. Durch bloße Vorhaltung der schlimmen Folgen des Bösen, so wie durch das bloße Stock- und Ruthenregiment wird die sittliche Bildung ebenso zurückgedrängt, als Schule und Zeitgeist die Verstandesbildung fördern. Darum weg mit diesem Regimente; weg mit dem pädagog. Terrorismus! **10.**

Tetzner (Joh. Theodor Christian) Dr., geboren zu Frankenhausen im Jahre **1792** am **15.** November.

Sein Vater war Bürger und Kürschnermeister des Städtchens; zugleich trieb derselbe einen kleinen Handel mit Hasen- und Fuchsbälgen. Er stammte aus Jena, wo seine Eltern ein (verschuldetes) Haus besessen und die Zimmer desselben an Studenten vermiethet hatten, ein Umstand, der durchaus nicht zu übersehen ist, da er wahrscheinlich die Veranlassung dazu gab, daß Universitätsleben und wissenschaftliche Bildung

bei der Familie des armen Handwerkers zu Frankenhausen stets im hohen Ansehen standen.

Nach mancher mühseligen Wanderung ließ er sich zu Stollberg am Harz als Kürschner häuslich nieder, wo ihn aber das Glück nicht begünstigte. Frau und Kinder starben ihm kurz hinter einander; die Vermögensumstände waren zerrüttet, er hoffte, durch eine neue Ansiedlung und Verheirathung in Frankenhausen das Glück fester zu bannen. Geschickt, arbeitsam und thätig, klug in allen Unternehmungen, außerdem von den neuen Schwiegereltern unterstützt, hatte er allerdings dazu die größten Hoffnungen; doch die eintretenden Zeitumstände brachten ihn nicht nur nicht vorwärts, sondern von Jahr zu Jahr mehr zurück, so daß öfters im Tetznerschen Hause wirkliche Noth einbrach. Dessen ungeachtet verfehlten die Eltern beide nicht, an ihre Kinder zu wenden, was sie nur irgend erübrigen konnten. Vor Allem wurde der ältere Sohn, Wilhelm Tetzner, der das Unglück gehabt hatte, durch die Blattern lahme Arme zu bekommen, und der also für jedes Handwerk untauglich war, zum Studiren bestimmt. So sehr der jüngere, Th. Tetzner, auch eine gleiche Begünstigung wünschte, so mußte er doch diesen Wunsch unterdrücken; zur Schule wurde er aber, gleich seinem Bruder, treulich angehalten.

Die Frankenhäuser Schule war eine der gewöhnlichen kleinen Stadtschulen. Sie galt für ein Lyceum und schickte auch jährlich Zöglinge auf die Universität. Das ging zur Noth, so lange tüchtige Lehrer sich der Sache mit Ernst annahmen, und die Anstalt war, namentlich unter dem Rectorate des als pädag. Schriftsteller wohlbekannten Ernst Thierbach, gewiß nicht eine der schlechtesten. Auch mit Thierbachs Abgange erhielt sie sich noch, da dieser seine leitende Hand ihr nicht entzog; doch war das Abnehmen der wirklichen, gründlichen Bildung schon in den ersten Jahren nach jener Zeit sichtbar genug. Die Zucht des Geistes verschwand und ein laxes Wesen kam an ihre Stelle. Es fehlte den Lehrern, zumal in den Oberclassen, theils das nöthige Ansehen, theils mangelten ihnen auch die Kenntnisse, welche man von einem Gymnasiallehrer fordern muß. Sie waren alle selbst auf der Frankenhäuser Schule vorgebildet, hatten sodann Theologie studirt und betrachteten meist ihre jetzige Lage nur als einen Uebergang zum ruhigen Pfarrleben.

Ehrenvolle Ausnahmen gab es auch hier, und Tetzner erwähnt besonders eines wackern Lehrers, mit Namen Hofmann. Dieser war ein Schulmeister, wie er sein soll. Bei ihm, dem Hauptlehrer in Tertia, legten die Knaben in Sprachen und Wissenschaften einen so guten Grund, daß er selbst durch die Verkehrtheiten späterer Einflüsse nicht verwischt werden konnte.

Die Zeit rückte nun heran, wo unser Theodor Tetzner sich für irgend einen Beruf entscheiden sollte. Zu einem Handwerke bezeigte er keine Lust, und studiren — dazu war kein Geld da; also ergriff er einen Mittelweg, ging unter das Frankenhäusische Singechor und suchte sich zum Landschullehrer vorzubereiten.

Die Choristen frequentirten nur einen Theil der gewöhnlichen Schulstunden; in dem, was sie für ihren Stand besonders wissen mußten (Religion, Katechetik, Musik) erhielten sie hinlänglichen Unterricht von dem Consistorialrathe Thierbach und von dem als Gründer der großen Musikfeste berühmt gewordenen Musikdirector Bischof. Thierbach und Bischof waren für sie die einzigen Leitsterne; die Stunden der übrigen Lehrer wurden fast gar nicht beachtet, auch wenig besucht.

So standen die Sachen, als Tetzner in seinem sechzehnten Jahre nach Prima versetzt wurde. Er war Chorist, oder, wie man jetzt zu sagen beliebt, Seminarist wie jeder Andere, trieb Musik, bearbeitete die Thierbachischen Unterrichtsgegenstände (das wenige Griechisch und Lateinisch trat auf diese Weise ziemlich in den Hintergrund), auch gab er Privatunterricht, um sich Kleidung, Bücher u. dergl. selbst anzuschaffen, da seine Eltern dies nicht mehr zu thun vermochten.

Die Zeiten wurden immer nahrloser und drückender; einige verunglückte Speculationen hatten den betriebsamen Vater gänzlich ruinirt; überdies war der ältere Bruder Wilhelm nach Jena zur Universität abgegangen und forderte das Nothwendigste, das doch geschafft werden mußte. Der jüngere, Theodor, blieb mithin auf sich angewiesen. Auch behagte ihm jetzt das leichte Choristenleben gar nicht übel, zumal hier seine Neigung zur Musik durch Bischof hinlänglich befriedigt wurde. Vom Studiren war keine Rede mehr.

Plötzlich kehrte der ältere Bruder, Wilhelm, im Sommer 1810 von Jena zurück. Zwei seiner vertrautesten Freunde, von einem nervösen Fieber befallen, waren in seinen Armen gestorben; er hatte bei ihnen alle Pflichten der Freundschaft Tag und Nacht erfüllt, hatte sich aber dadurch selbst eine Nervenschwäche zugezogen, die seinem Leben Gefahr drohete. Auf Anrathen des Arztes begab er sich deßhalb nach Hause und versuchte, sich im Kreise seiner Familie und den schönen Umgebungen seiner Vaterstadt zu zerstreuen. Die Cur schlug glücklich an; aber nach Jena zurückzugehen, schien bedenklich, er wählte also Halle zu seinem künftigen Aufenthaltsorte. In Halle nun brachte er es durch unermüdete Thätigkeit und durch ein gesetztes, sittliches Betragen bald dahin, daß er Unterrichtsstunden an den deutschen Schulen der Franckschen Stiftungen erhielt; auch verschaffte ihm seine Fertigkeit im Clavierspielen Zutritt in mehren Bürgerhäusern und durch Unterricht in Musik wesentliche Unterstützungen. Die Zuflüsse von Hause hörten ziemlich ganz auf und er half sich auf eigene Hand redlich durch.

Welchen Eindruck mußte aber eine so erfreuliche Nachricht auf den jüngern Bruder ausüben! Die frühern Wünsche machten sich wieder geltend; jetzt eröffneten sich Aussichten in eine freudigere Zukuft; unter Arbeit und Sorge, unter Entbehrungen aller Art war es möglich, das erwünschte Ziel zu erreichen, und er faßte den heroischen Entschluß, auf eigne Kraft vertrauend, die academische Laufbahn zu beginnen. Gott werde ja weiter helfen! —

Die Eltern genehmigten den Plan, obgleich sie sich die Schwierigkeiten bei der Ausführung desselben keineswegs verheimlichten. Genug, Tetzner sattelte vollständig um, holte im eigentlichsten Sinne, obgleich er schon in Prima saß, die Elemente der griechischen und lateinischen Sprache nach und es gelang ihm nach mancher Anstrengung, daß er sich Ostern 1812 zum Abiturientenexamen melden konnte.

Die Frankenhäuser Schule hatte indessen mancherlei Veränderungen erfahren, namentlich im Lehrerper-

sonale; leider! waren aber die Neuangestellten ihrer Aufgabe noch weniger gewachsen und eine Indisciplin sondergleichen drohete, das morsche Gebäude gänzlich zu zertrümmern. Hätte Thierbach nicht noch einige Stunden ertheilt, hätte er nicht die Fähigern hervorgezogen, sie durch Wort und Beispiel zur Thätigkeit ermahnt, schon damals wäre die Schule eingegangen; doch er hielt sie noch nothdürftig aufrecht.

In dieser Anstalt nun und unter diesen Umständen hatte sich Tetzner zur Universität vorbereitet. Natürlich blieb, außer einigen Privatstunden, welche Thierbach ertheilte, Alles dem Selbststudium überlassen; aber das Examen wurde bestanden, das Testimonium maturitatis, freilich zugleich mit dem Testimonio paupertatis in Empfang genommen, und 1812 im August zog der — wohl nur dem Zeugnisse nach — bene praeparatus in Halle ein.

Nur kurze Zeit blieb der junge Studio mit seinem Bruder in Halle zusammen. Er wurde von diesem, der zu einer Hauslehrerstelle abging, bei den Schulinspectoren, zugleich in mehren Familien eingeführt und trat so als Lehrer an Jenes Stelle. Daß er nur wenige Unterrichtsstunden ertheilen konnte, wenn nicht der Hauptzweck seines Hierseins aus den Augen gesetzt werden sollte, versteht sich wohl von selbst. Ferner ist zu bedenken, daß Tetzners Universitätszeit in die verhängnißvollen Jahre 1812—1816 fiel, wo die Noth in Halle zum Theile übergroß war, die Leute froh waren, wenn sie nur die ewigen Forderungen und Einquartierungen befriedigen konnten, sich mithin durch Unterricht nur Wenig verdienen ließ, wo es also dem Armen kümmerlich genug erging und er oft sich genügte, wenn er am trocknen Brote oder einem Gericht gesotteuer Kartoffeln sich sättigen konnte. Doch ließ er deßwegen den Muth nicht sinken, obgleich Manneskraft nöthig war, um aufrecht zu bleiben.

Hinsichtlich der Studien hatte ihm sein Bruder noch manchen guten Rath ertheilt, der freudig befolgt wurde. Namentlich waren ihm philologische, philosophische und historische Vorlesungen am Nothwendigsten, weil es in diesen Gegenständen mit dem ehemaligen Frankenhäuser Schüler übel genug bestellt war. Deßhalb wurden vorzüglich Lange und Schütz seine Lehrer, und wenn Ersterer auch nicht durch ausgezeichnete Unterrichtsgabe auf ihn einwirkte, so that er es doch um so mehr durch Umgang, guten Rath und Unterstützung mit Hilfsmitteln (er war Bibliothekar an der Universitätsbibliothek). Ihm hat Tetzner viel, sehr viel zu vedanken. Schütz stand damals noch allein an der Spitze des philologischen Seminars, und, selbst ein geistreicher Mann, verstand er es, Geister zu erwecken. Auch Tetzner trat unter die Expectanten zu einer Seminaristenstelle, nahm an den Uebungen Theil, ohne je die geldlichen Vortheile zu genießen. Logik wurde bei dem Ehrenmanne Maaß, so wie theologische Encyclopädie und Methodologie bei dem unvergeßlichen Niemeyer gehört, welcher zugleich das pädag. Seminar leitete. Auch an den Uebungen dieser Anstalt nahm Tetzner thätigen Antheil.

Frisch und fröhlich begannen zu Ostern 1813 die academischen Vorlesungen; da wurde plötzlich die Universität durch einen Machtspruch Napoleons aufgehoben. Die Studirenden wanderten aus und auch Tetzner begab sich in seine Himath zurück, nicht wohl wissend, was weiter zu thun sei, da die Weltereignisse anfingen, sich gar wunderlich zu gestalten, Der unverdrossene Thierbach unterstützte seinen ehemaligen Schüler mit Büchern, und dabei kam dieser immer mehr zu der Erkenntniß, daß bei den mancherlei Disciplinen das eigene Studium ebensoweit bringe, wo nicht noch weiter, als das Anhören, Nachschreiben und Repetiren der Collegien. Zugleich ertheilte er, während seiner jetzigen Anwesenheit in seiner Vaterstadt, einigen der vornehmern Kinder Unterricht, theils aus Neigung, theils, um etwas Geld zu verdienen, sollten es auch nur wenige Thaler sein; denn von den Eltern konnte er nichts verlangen.

Die Schlacht bei Leipzig wurde geschlagen, in Preußen eilte Alles zu den Waffen; allein die Begeisterung in dem kleinen Fürstenthum Schwarzburg-Rudolstadt, zu dem Frankenhausen gehört, war nicht so stark, daß sie gleich der in Preußen gewirkt hätte; dennoch zeigte auch Tetzner den guten Willen, bekam aber wie Alle, welche sich den Wissenschaften widmeten, den Abschied.

Darauf erscholl die Kunde von der Wiedereröffnung der Universität Halle und wurde von dem fast Verzweifelnden mit Jubel aufgenommen. So sollte es also doch möglich werden, das unternommene Werk zum Ende zu führen! Ja, die Aussichten wurden eben günstiger als je.

Bei seinem frühern Aufenthalte in Halle hatte Tetzner auch Unterricht in einer starkbesuchten Parochial-Schule ertheilt. Der Vorsteher derselben bedurfte jetzt eines Lehrers, dem er sich ganz anvertrauen konnte, und seine Wahl fiel auf den jüngern Tetzner, welcher folgleich der Aufforderung folgte und schon im Januar 1814 zu seiner Bestimmung abging. Bald war man über die Bedingungen einig. Tetzner verstand sich zu einer bestimmten Anzahl Unterrichtsstunden und machte sich zugleich anheischig, sich um die Anstalt, nach Maßgabe seiner Intelligenz, mehr zu bekümmern, als es sonst von Hilfslehrern wohl zu geschehen pflegt; dafür versprach Jener ihm freie Wohnung, Kost, Heizung, Wäsche und monatlich einen Thaler Geld. Wer war froher, als Der, welcher bis dahin eine Schüssel Kartoffeln für Luxusessen gehalten hatte! Nun gab es für ihn gar keine Sorgen mehr und er konnte nicht nur seinen Studien mit allem Fleiße obliegen, sondern gewann auch dabei große Liebe für das Unterrichtswesen. Von Hause hatte er schon lange nichts mehr zu hoffen; der Vater war gestorben, von nachgelassenem Gelde oder Gut zeigte sich auch nicht eine Spur, und das geringe mütterliche Vermögen befand sich noch in den Händen der Großeltern, die dessen durchaus nicht entbehren konnten. Wozu bedurfte aber auch der Glückliche noch einer Unterstützung? Zwar mußte er arbeiten und viel arbeiten; doch das that er gern, schon zufrieden, daß ihm alle ängstlichen Nahrungssorgen fern blieben.

Jetzt studirte er nach der angefangenen Weise fort, besuchte wenige Vorlesungen, schaffte aber desto mehr für sich, besonders des Nachts, und so verstrich die Zeit bis zum Neujahr 1815, wo eine neue Epoche seines Lebens begann.

Der Vorsteher jener Parochialschule hatte eine Witwe geheirathet, die vielleicht um die Hälfte älter war, als er selbst. Anfangs ging es ganz gut, aber bald gab es allerhand Häkeleien, woran wohl beide

Theile nicht unschuldig sein mochten. Der Mann hatte mehr an Gelde gehofft und die Frau wurde — eifersüchtig. So kam Zank über Zank in das Haus, und es konnte nicht fehlen, daß auch Tetzner in die Streitigkeiten hineingezogen wurde.

Um allen diesen Unannehmlichkeiten zu entweichen, ging er deßhalb zu Ostern **1815** auf das hallische Waisenhaus und nahm hier so viele Unterrichtsstunden, daß er, bei seinen geringen Ansprüchen an das Leben, von dem Ertrage derselben sich wohl ernähren konnte. Er unterrichtete als Hilfslehrer an der lateinischen Hauptschule, an der Realschule, den Bürgerschulen und dem Königl. Pädagogium. Das Leben gestaltete sich immer freundlicher. Zwar fehlte es nicht an Arbeit, doch blieb noch stets so viel Zeit übrig, daß man die eigenen Studien dabei nicht zu vernachlässigen brauchte. Der wackere Wegscheider hatte damals eben seine theologische Gesellschaft errichtet und Tetzner, ein treuer Anhänger der rationalistischen Ansicht, trat derselben bei. Hier wurden Aufsätze geliefert und recensirt, da wurde disputirt und docirt, daß es eine Lust war, und mancher tüchtige Theolog mag wohl erst in diesem Vereine die Weihe für seinen Beruf erhalten haben. Erste Mitglieder waren die jetzt in Göttingen fungirenden Professoren Gieseler und Lücke. Außerdem wurden noch die philologischen Vorlesungen einiger jüngeren Männer besucht, und namentlich die des (nun auch heimgegangenen) Prof. Jacobs, der es ganz besonders verstand, Lust und Liebe für die classischen Studien zu beleben.

Ueberhaupt herrschte zu jener Zeit auf dem hallischen Waisenhause unter den angehenden Lehrern ein rühmlicher Geist des Fleißes. Waren die Unterrichtsstunden ertheilt, so ging es entweder an das Studiren, oder man versammelte sich in den weitläufigen Gärten der Anstalt, wo oft über die wichtigsten Angelegenheiten haarscharf disputirt wurde. Hier, auf einer einsamen Gartenbank, las Tetzner viele der spätern lateinischen Schriftsteller, ingleichen den ganzen Homer; zugleich übersetzte er unter Anderm auch die Schillerschen Räthsel lateinisch in das Versmaß des Originals, ganz so, wie sie später in der Hildesheimer kritischen Bibliothek abgedruckt erschienen sind.

Ein Mann trat ihm jetzt näher, der auf Tetzners nachmalige Lebensschicksale beinahe wundervollen Einfluß gehabt hat, nämlich Dr. Wilhelm Bernhardt, Inspector des Waisenhauses und der Bürgerschulen. Dieser war es, der des zwischen Pädagogik und Theologie Schwankenden Neigung gänzlich auf das Erziehungs- und Unterrichtswesen lenkte, mit Rath und That zur Hand ging und kurz darauf (im Jahre **1816**) seinem jungen Freunde eine Lehrerstelle in dem berühmten Salzmannschen Erziehungs-Institute zu Schnepfenthal verschaffte.

So verließ Tetzner das liebe Halle und die Männer, welche ihm so theuer und werth geworden, mit wehmüthigem Herzen; doch auch Schnepfenthal zog ihn gar bald freundlich an. Zwar wollte das Abgeschnittensein von allem literarischen Verkehr weniger behagen, dafür gefiel die naturgemäße Lebensweise, die Freiheit von allen ökonomischen Sorgen, der nähere Umgang mit der unverdorbenen Jugend um so mehr, und dankbar hat Tetzner es stets erkannt, daß an Praktik in der eigentlichen Erziehungskunst er Schnepfenthal mehr verdanke, als allen Theorieen.

Im Unterrichtswesen herrschte hier übrigens große Licenz; jeder Lehrer konnte ziemlich treiben, was er wollte und wie er es wollte. An Uebereinstimmung des Lectionsplanes war nicht zu denken und für Bildung des Gelehrten geschah fast gar nichts. Trefflich war die körperliche Erziehung, woran Tetzner insbesondere solchen Gefallen fand, daß er den ehrwürdigen Veteranen Guts Muths (Gotthilf Salzmanns treuester Gefährte schon in den ersten Tagen seines dortigen Aufenthaltes) ersuchte, die gymnastischen Uebungen mitmachen zu dürfen. Er fand sich bald in die Sache, so daß ihm zum Theil dieser Unterrichtszweig selbst übertragen wurde. In Schnepfenthal vereinigte sich Tetzner auch wieder mit seinem Bruder Wilhelm (jetzt Pfarrer im Hannöverschen und bekannt als Herausgeber einer Naturgeschichte), der im Herbst **1816** seine Hauslehrerstelle aufgab und gleichfalls Lehrer an dieser Anstalt wurde.

Was Tetzner hier hatte lernen können, mochte er wohl nach anderthalb Jahren begriffen haben; deßhalb ersuchte er seinen väterlichen Freund Niemeyer, der ihn immer ausgezeichnet wohlwollend behandelt hatte, um irgend eine anderweitige Empfehlung. Wie groß war nun die Freude, als jener herrliche Mann den Schnepfenthalsmüden im Herbste des Jahres **1817** nach Halle zurück berief, damit er als Oberlehrer an die lateinische Schule treten, zugleich das Amt eines Aufsehers in der mit dem Gymnasium verbundenen Pensionsanstalt versehen und die gymnastischen Uebungen des gesammten Waisenhauses und Pädagogiums leiten sollte! Mit einem guten Gehalte und freier Station, einer beneidenswerthen Muße und der schönsten Gelegenheit zur eigenen Weiterbildung begannen die schönsten Jahre in Tetzners Leben. Das Zusammenwirken vieler jungen Leute an einer und derselben Schule brachte eine Regsamkeit unter das Ganze, wovon man an andern Instituten kaum einen schwachen Begriff hat. Auf der einen Seite war man zum frohen Lebensgenusse aufgefordert, auf der andern trieb es unwiderstehlich zum Studiren. Selbst die jüngsten Lehrer bekamen, wenn es nur sonst anging, die Erlaubniß, auch in den obersten Classen zu unterrichten, und hier mag wohl erst Mancher (auch Tetzner) die Wahrheit des Wortes „docendo discimus“ im vollsten Umfange erkannt haben. In dieser Zeit entstand seine „Voltigirschule,“ ingleichen die „Geschichte der Hellenen und Römer,“ welche Werke erst mehre Jahre nachher im Buchhandel erschienen sind.

Es liegt am Tage, daß der Aufenthalt in einer Universitätsstat dem wissenschaftlich Gebildeten mehr bietet, als jeder andere Ort. Wie anregend wirken die herrlichen Muster, die man täglich vor Augen hat! An Aufmunterung, Rath, Unterstützung kann es Keinem fehlen, wer es nur sucht. Die meisten von den jüngern Lehrern hatten Zutritt in den Häusern der Professoren; die Universitätsbibliothek nebst der bedeutenden Schulbibliothek standen Jedem offen; dabei das fröhliche Zusammenleben, die milde und doch so einflußreiche Herrschaft von oben herab, eines Niemeyer, eines Knapp — alles Dieses konnte fast nichts zu wünschen übrig lassen. Es war eine schöne Zeit! Die ältern Lehrer, zum Theil academische Docenten (Lange,

Wachsmuth), standen mit ihren jüngern Collegen stets in freundlichem Verkehr; aber, wie entfalteten sich die Geister der Letztern, und welche Früchte haben sie schon seit der Zeit getragen! Fast Alle, mit denen Tetzner auf dem hallischen Waisenhause zusammen arbeitete, haben sich durch ihre Schriften oder hohe Stellung einen Namen erworben. So Gieseler, Thilo, Stallbaum, Schirlitz, Stäger, Fiedler, Güte, Herold, Karl Niemeyer, sind theils mehr, theils minder berühmte Leute geworden, und sie Alle werden eingestehen, daß sie den Hauptanstoß in der glücklichen Lage auf dem hallischen Waisenhause erhalten haben. Einer hatte dieses, der Andere jenes Lieblingsstudium, und ein Jeder suchte den Andern für sich und seine Angelegenheiten zu begeistern. (Stäger hielt z. B. Vorlesungen über Mathematik nach Thibaut, und mancher seiner Zuhörer bekam erst hier einen Begriff von Mathematik und Lust zu dieser Wissenschaft. Stallbaum studirte eben den Plato, als dessen Herausgeber er sich einen solchen Namen erworben hat, und theilte gar gern von seinen Forschungen mit. So ging es durchgängig, und wer nicht gänzlich vernachlässigt war, der mußte hier vorwärts.)

Und dennoch waren die jungen Lehrer nie ganz zufrieden. Die Jugend macht gar leicht zu große Ansprüche! Bald war ihnen Dies, bald Jenes nicht recht; bald glaubten sie sich nicht hinlänglich geehrt, bald nicht sattsam belohnt, bald nicht kräftig genug in ihrem edlen Wirken unterstützt; bald wurden ihre für unfehlbar gehaltenen Ansichten in den Conferenzen doch verworfen; bald entstanden auch kleine Zwistigkeiten unter dem Collegio selbst. Von einer anderweitigen Anstellung hofften Alle das Beste und sind wahrscheinlich Alle — getäuscht worden.

Beinahe wäre auch damals Tetzner dem Lehrstande, der ihn doch scheinbar so unwiderstehlich gefesselt hatte, untreu geworden. Die Sache verhielt sich so:

Er hatte einige Männer kennen gelernt, die sowohl in Hinsicht ihres Charakters, als ihrer Kenntnisse allgemein hochgeachtet waren, und sie gehörten zu dem Bunde der Freimaurer. Um solchen Leuten näher zu treten, suchte auch Tetzner um Aufnahme in den Orden nach. Da Bernhardt ihn vorschlug, Maaß und Wegscheider die Bürgschaft übernahmen, wurde sein Wunsch schon **1817** am **31**. December erfüllt. — Kurze Zeit darauf trug ihm ein einflußreiches Ordensmitglied die Predigerstelle in einem Halle benachbarten Dorfe an. Zwar hatte sich Tetzner seit seinen Universitätsjahren nur wenig mit theologischen Wissenschaften befaßt, überhaupt dieselben mehr als Nebenstudium betrachtet; indessen hoffte er dennoch, das theologische Examen zu bestehen, und die Aussicht auf eine baldige und gute Versorgung erregte in ihm wirklich die Idee, eine ruhige Predigerstelle dem mühe- und arbeitsvollen Schulleben vorzuziehen. Schnell wurden alle Anstalten getroffen; Wagnitz, Knapp und Niemeyer examinirten; die licentia concionandi war rühmlichst errungen, und schon wollte sich der neugebackene Candidatus Theologiae aufmachen, um in Magdeburg das Weitere zu betreiben, als — sich einige andere Schwierigkeiten zeigten, die ihn gar bald wieder auf den ersten Weg zurückführten.

Dem Patron waren nämlich mehre Candidaten vorgeschlagen; die Bauern wünschten aber zu ihrem Seelsorger einen gewissen Ramdohr, früher Tetzners College und noch immer treuwerther Freund. Er schien mehr begünstigt, und so trat der erste Bewerber freiwillig zurück, zumal seine künftigen Beichtkinder feierlich gegen ihn protestirten. Er sei, meinten sie, 1) ein Doctor (bei den Landleuten gleichbedeutend mit Arzt), sie wollten aber keinen Arzt, sondern einen Pastor. — Er sei 2) ein Seiltänzer (Turnlehrer), was sich nicht für einen Prediger schicke, und 3) wisse man nicht, was man von ihm als einem Freimaurer halten solle. —

Während der Unterhandlungen war es aber dem Tetzner nach und nach ganz klar geworden, daß er sich zum eigentlichen Seelsorger einer Gemeinde weniger eignete; dennoch hielt er eine Probepredigt, trieb aber von jetzt ab wieder das Schulwesen mit aller Lust und allem Eifer, ohne sich ähnliche Gedanken nochmals beikommen zu lassen.

So gut nun die Lage in Halle war, so wünschte Tetzner dennoch nach einiger Zeit eine Veränderung derselben, theils um den Kreis seiner Erfahrungen zu erweitern, theils um sich einen eigenen Heerd zu gründen, was bei seiner Stellung als Aufseher nicht möglich war.

Zwei schöne Jahre hatte er auf dem Waisenhause verlebt, als er, ohne sein Zuthun, durch Bernhardt nach Magdeburg als Lehrer an die daselbst neu errichtete höhere Gewerbe- und Handelsschule empfohlen wurde. Den Ruf dahin erhielt er im Spätherbst **1819** und nahm ihn an. Mit dem **1**. December **1819** ward er durch den Director Hundeiker eingewiesen; aber anfangs wollte es ihm in seinem neuen Amte wenig behagen. Das eigentliche wissenschaftliche Leben und Treiben war vorbei; Aeußerungen des Jugendmuthes, die in Halle so gern noch übersehen wurden, mußten verschwinden; die Schuldisciplin stand auf keiner hohen Stufe und es gab also mancherlei Aerger beim Unterricht selbst. Auch der ganze Einrichtungsplan der Schule sagte ihm nicht zu. Der Director, ein guter, lieber Mann, hatte geringen Einfluß; unter dem Lehrercollegio, das aus den heterogensten Bestandtheilen zusammengesetzt war, herrschte wechselseitiges Mißtrauen; genug, in Magdeburg stellte sich gerade das Gegentheil von Dem heraus, was in Halle so außerordentlich angesprochen hatte.

Doch gab es auch Einiges, wodurch sich jenes Unbequeme leichter ertragen ließ; dahin gehörte: die Hoffnung, daß es bald besser werden müsse, da ein Zerrenner die Schulen eingerichtet hatte und sie noch immer leitete; die prompte Auszahlung des Gehaltes; der reichliche Nebenverdienst; ein gutes, braves Weib, das sich Tetzner von Halle nachgeholt; das allmählige Zusammentreten der Gleichgesinnten und wissenschaftlich Gebildeten unter den Lehrern; auch wohl die Gewohnheit: — das waren die Würzen der bisher ungewohnten Speise. Hier, in Magdeburg, erkannte Tetzner aber auch gar bald, daß er sich in viele Unterrichtsfächer erst hineinarbeiten müsse, wenn er mit Nutzen wirken wolle, und so geschah es, daß er die classischen Studien nun hintenan setzte und anfing, sich mit aller Macht auf die sogenannten Realien zu legen. So weh' ihm dies auf der einen Seite that, so diente es doch auf der andern dazu, den Kreis seines Wissens, vorzüglich aber seine Ansichten über das Unterrichts-

wesen selbst, zu erweitern. Er hatte ja nun alle möglichen Arten von Schulen durchgemacht; von der niedrigsten Elementarclasse bis zu den obersten Classen des berühmtesten Gymnasiums hatte er unterrichtet. Mit der Erziehung für das bürgerliche, höhere Geschäftsleben war er eben so vertraut geworden, wie mit dem Unterrichte für den Gelehrtenstand; — in Magdeburg wurde er in das Realschulwesen eingeweiht. So verlebte er fünf Jahre bei glücklichen Verhältnissen zu Hause und im Umgange mit wackern Freunden, unter denen vorzüglich sein nächster College, der Professor Richter, und der, leider! zu früh verstorbene Director Heyse namhaft zu machen sind. Auch in der Schule gestaltete sich Manches anders und besser. Hundeiker wurde nach Bremen berufen und Schulz kam an seine Stelle, ein Mann, für sein Amt ganz tüchtig.

Eine schöne Muße bewirkte, daß Tetzner einige Schriften für die Jugend verfaßte: „Abende auf dem Hermannstein" und „Schule der sieben Weisen." Darauf folgte, durch seine amtliche Stellung und durch den Umgang mit Heyse dazu aufgefordert, die Bearbeitung des „Leitfadens für den deutschen Sprachunterricht", ingleichen das „Lesebuch für Bürgerschulen." Auch wurden die früher schon bearbeiteten Hefte: „die Voltigirschule" und die „Geschichte der Hellenen" zum Druck befördert, die „Geschichte der Römer" aber in der Reinschrift vollendet.

Für immer in Magdeburg und namentlich in derselben Lage zu bleiben, war nie Tetzners Wunsch. Das Einseitige der Unterrichtsgegenstände, auch wohl manche andere, nicht zu beseitigende Dinge wurden ihm mit jedem Tage unerträglicher. Da meldete ihm abermals Bernhardi, daß man zu Langensalza in dem geliebten Thüringen das Schulwesen geordnet habe und nun einen Director suche; zugleich theilte er ihm die Grundzüge der neuen Schuleinrichtung mit, wonach mit einer Bürgerschule ein Seminar und eine Vorbereitungsschule für Gymnasien verbunden sei. Da blühete die Hoffnung, vielseitig zu wirken; da ließen sich die gesammelten Erfahrungen an den Mann bringen; da durfte Tetzner hoffen, selbstständiger zu sein, als in Magdeburg: er bewarb sich also um die Stelle und erhielt sie auch ohne Weiteres. Die öconomischen Verhältnisse hatten sich zwar durch diese Veränderung nicht gebessert; indessen auf jeden Fall die amtlichen. Mit schwerem Herzen nahm er von seinen bisherigen Freunden, mit leichterm von seinem Amte Abschied und erreichte am 14. April 1824 seinen jetzigen Wohnort Langensalza.

Ein herzliches Entgegenkommen des (nun auch zu seiner Ruhe eingegangenen) hochverständigen Superintendenten Dr. Bonitz, der, selbst ein ächter Schulmeister, stets der Lehrer Freund war; ein brauchbares Lehrercollegium; eine lobenswerthe Humanität von Seiten des Magistrats und eine vom Schulrath Hahn überaus zweckmäßig entworfene Organisation des Langensalzaer Schulwesens, belehrten den neuen Director gar bald, daß er eine glückliche Wahl getroffen hatte. Frisch und fröhlich begann er sein neues Werk, und hatte die Freude, schon im ersten Jahre zu erleben, daß es trefflich gedieh, und daß es sich die Achtung und das Vertrauen der wackersten Einwohner in einem hohen Grade erwarb. Bei seinen eigenen Unterrichtsgegenständen sowohl, als auch bei der Beaufsichtigung der Schulclassen war er so ganz in seinem Elemente. Der freundliche Umgang mit Bonitz ersetzte den frühern Umgang in Magdeburg gänzlich. Mit Arbeiten war er nicht so überladen, daß er nicht auch einige Zeit auf schriftstellerische Versuche hätte verwenden können; meistentheils bearbeitete er aber Gegenstände für die Langensalzaer Schule insbesondere berechnet, z. B. „Andeutungen aus der Geschichte aller Völker"; „Andeutungen aus der Geschichte des Mittelalters"; das „Lesebuch für Oberclassen." Zugleich erschienen noch „der Schwimmer- und Voltigir-Katechismus," auch „Zeitgeist und Stock," ingleichen eine Menge Abhandlungen und Recensionen in pädagog. Zeitschriften.

Die Vorbereitungsschule und das Seminar zu Langensalza sind im Jahre 1829 aufgehoben und jetzt besitzt die Stadt nur bürgerliche und Volksschulen. Manche wollten sich mit dieser Maßregel nicht befreunden; Tetzner hat indessen sich dazu verstanden, in diesen Schulen auch ferner Unterricht zu ertheilen, und die Aufsicht über dieselben zu führen, obgleich er nicht ohne Schmerz sich an vergangene Zeiten erinnerte. —

Die von ihm herausgegebenen, in das Schulfach einschlagenden Schriften sind ungefähr folgende:

a) Lesebuch für Bürgerschulen. Magdeburg 1822. — b) Lesebuch für Oberclassen, 2. Auflage. Leipzig 1843. — c) Geschichte der Hellenen. Brandenburg 1824 — d) Geschichte der Römer. Brandenb. 1824. — e) Neue Voltigirschule. Nordhausen 1822. f) Katechismus der Voltigirkunst. Leipz. 1828. — g) Schwimmerkatechismus. Leipz. 1827. — h) Andeutungen aus der Geschichte älterer Völker. Mühlheim 1824. — i) Allgem. Geschichte; 2 Bde. 2. Aufl. Leipz. 1837. — k) Leitfaden für den Unterricht in der allgemeinen Geschichte. 2. Aufl. Leipz. 1840. — l) Allgem. Geschichte in Tabellen. Leipz. 1840. — m) Erdkunde für Bürgerschulen, Seminarien ꝛc. Leipz. 1843. — n) Geschichte der Zigeuner. Weimar 1835. — o) Preußen; Geschichte seines Volkes und seiner Fürsten von der frühesten bis auf die neueste Zeit. 3 Bde. Leipz. 1845—1846. — p) Gewöhnliche Wahrheiten in ungewöhnlichem Gewande. Langensalza 1845.

Themen zur Bearbeitung für Volksschullehrer. Es sind hier und dort in Schriften Themata aufgestellt, welche den Elementarschullehrern über Gegenstände des Volksschulwesens aufgegeben werden können, um ihre Bearbeitung bei Conferenzen zu besprechen. Wir theilen hier diejenigen mit, welche der Prediger Fr. Thiemann in Reesen bei Burg in der Allg. S.-Z. des Jahres 1833 (Abth. I. Nr. 42.) aufstellte:

I. Religion und Sittenlehre, mit Bibellesen und bibl. Geschichte.

1) Katechisation über Röm. 3, 23. 24. 2) Desgleichen über das siebente Gebot. 3) Desgl. über den Ausspruch: „Der Herr hat mein noch nicht vergessen, vergiß, mein Herz, auch seiner nicht!" — 4) Entwurf zu einer mündlichen Katechisation über Joh. 9, 4. 5) Desgl. über Röm. 8, 6. 6) Desgl. über 1 Timoth. 2, 4. 7) Desgl. über 1 Timoth. 6, 6—10. 8) Desgl. über 1 Mos. 50, 20. und andere Stellen des A. und N. Testaments. 9) Examen über Matth. 26, 17—29., in einer Volksschule angestellt. 10) Vortrag in der Schule zu ***. Taufe Christi, und Einsetzung der christlichen Taufe. 11) Entwurf zu einem mündlich zu haltenden Examen über die Regierungsgeschichte Davids. 12) Examen in der Schule zu *** über die Geschichte des Apostels Petrus. 13) Angabe einer Anzahl von Stücken in der biblischen Geschichte, welche etwa von dem Unterrichte in Volksschulen auszuschließen sein möchten, nebst Beweis. 14) Wie soll der Landschullehrer Vaterlandsliebe bei der Schuljugend wecken und fördern? — 15) Ermunterung zur willigen Leistung der Abgaben an den Staat. Gespräch zwischen einem Landschullehrer und einem Landmanne. 16) Wie muß der Landschul-

lehrer in seiner Schule dem Irrthume entgegenwirken, daß Religionskenntnisse einem frommen Herzen vorzuziehen wären? — 17) Entwickelung der Nothwendigkeit, daß der Landschullehrer viele Bibelsprüche lernen, und viel in der Bibel lesen lasse; nebst Andeutung eines zweckmäßigen Verfahrens hierbei. 18) Angabe der Mittel, wodurch ein treuer Landschullehrer den öffentlichen Gottesdienst für die Kinder wohlthätiger machen könne. 19) Wie kann der Landschullehrer mitwirken, wenn ein verbessertes Gesangbuch bei der Gemeinde eingeführt werden soll? —

II. Lesen.

1) Thesen zur Vertheidigung der Nominalmethode gegen die Lautmethode. 2) Wie ist beim Uebergange von der Nominalmethode zur Lautmethode in Volksschulen zu verfahren? 3) Ueber cursorisches und statarisches Lesen in Landschulen.

III. Schönschreiben.

1) Rechte Anwendung der Hilfslinien beim Schönschreiben zur Angabe der Länge und Lage der Buchstaben. 2) Vom gegenseitigen Verhältnisse der Einübung der deutschen und lateinischen Handschrift in Landschulen. 3) Wie ist beim Auf- und Schnellschreiben dahin zu sehen, daß das Schönschreiben nicht darunter leide? 4) Was ist von der Amerikanischen oder Tactschreibmethode zu halten?

IV. Aufschreiben und Aufsätze.

1) Anleitung zur Anfertigung von Briefen in Volksschulen, in einigen über beliebig gewählte Gegenstände geführten Gesprächen zwischen Lehrern und Schülern. 2) Brief. Ein Schulknabe beschreibt den Brand in *** einem Gönner, und bittet um eine Bibel. 3) Ein Knabe der Schule zu *** erkundigt sich bei einem Knaben zu *** nach einer dort vorgefallenen Begebenheit, und Antwort.

Anmerkung. In den Musteraufsätzen ist der angemessene Ton Hauptsache; sie zeigen, vom Lehrer verfaßt, den Grad seiner Lehrfähigkeit.

V. Sprachlehre.

1) Wie wird den Kindern einer Volksschule der Begriff der Hauptwörter, und der Wörter, welche in besonderen Fällen als Hauptwörter gebraucht werden, zweckmäßig beigebracht? — in Vergleichung mit den Regeln und Methoden für einen streng wissenschaftlichen Sprachunterricht. 2) Examen in einer Volksschule über die sogenannten Präpositionen. 3) Practische Erläuterung des Unterschiedes vom Dativ und Accusativ persönlicher Fürwörter, in einer Volksschule. 4) Probe der Erläuterung der Begriffe „Subject, Prädicat und Object" in einer Landschule. 5) Kurzes Examen über ähnlich klingende Wörter.

VI. Rechnen.

1) Vergleichung der Vortheile und Nachtheile, welche die Eintheilung des Thalers nach Neugroschen beim Kopfrechnen gewährt, in Bezug auf altes Courant. 2) Beispiele, wie beim Kopfrechnen die Kinder der verschiedenen Ordnungen zugleich und ihren Kräften angemessen geübt werden. 3) Examen über ein in der Schule zu *** ausgerechnetes, etwas schweres Reguladetri-Exempel. 4) Wie ist das Tafel- und Kopfrechnen bei der Einübung der Regel de Tri in Volksschulen mit einander zu verbinden? — 5) Beispiele der Theilungsrechnung für einige in einer Landgemeinde vorkommende Fälle; in einem Examen erläutert.

VII. Gesang.

1) Richtige Behandlung der Kinder in Absicht ihrer Singfähigkeit, nach ihrem verschiedenen Alter und ihrer eigenthümlichen, fortwährenden, oder vorübergehenden körperlichen Beschaffenheit. 2) Wiefern ist bei dem ein- und mehrstimmigen Gesange in der Landschule auf den Umstand Rücksicht zu nehmen, daß bei den Knaben sich größtentheils erst nach der Schulzeit die Stimme umsetzt? 3) Ueber das Sinken der Stimme beim Schul- und Kirchengesange. 4) Welcher Mittel muß sich der Vorsänger in Landkirchen beim Einüben unbekannter und bei der Berichtigung falsch gesungener Kirchenmelodieen bedienen? mit Berücksichtigung des Falles, wenn eine Orgel vorhanden ist. 5) Wie viele Zeit ist dem Unterrichte im liturgischen Gesange zu widmen, im Verhältnisse zu dem übrigen Gesangunterrichte? — mit Berücksichtigung verschiedener Fälle und mit Erläuterung durch specielle Angaben. 6) Wenn und wiefern trägt die Uebung im liturgischen Chorgesange in Landkirchen zur Verbesserung des Gesanges der Gemeinde bei? 7) Verantwortlichkeit des Landschullehrers für die Gesangbildung der Gemeinde, von der religiösen und sittlichen Seite.

VIII. Denkübungen.

1) Unterricht in Denkübungen mit größeren und kleineren Kindern zusammen über die Eigenschaften von Hausthieren. 2) Thesen über die Nothwendigkeit unmittelbarer Denkübungen in der Landschule, das ihnen zu widmende Zeitmaß, ihre Ausdehnung und ihre Verbindung mit den übrigen Unterrichtsgegenständen; zur Disputation. 3) Warnung vor einigen unrichtigen und dem Mißbrauche einiger richtigen Sprichwörter. Katechisation in einer Landschule. 4) Wie sind in einer Landschule die Anschauungsübungen zu betreiben?

IX. Gemeinnützliche Kenntnisse.

1) Probe eines historisch-geographischen Unterrichts in einer Landschule. Gegenstand: Schlacht bei Leipzig 1813, mit kurzer Einleitung und mit Entwickelung der nächsten Folgen. 2) Richtige Vertheilung der in Landschulen dem Geschichtsunterrichte zu widmenden Zeit für allgemeine und vaterländische Geschichte, und Verhältniß beider zur biblischen und Religionsgeschichte. 3) Johann Huß und die Hussiten. Geschichtsvortrag in einer Landschule mit katechetischen Erläuterungen. 4) Examen in einer Volksschule über die Geschichte des Augsburger Glaubensbekenntnisses. 5) Entwickelung einer richtigen Vorstellung von Landcharten; Gespräch zwischen Lehrer und Schülern einer Landschule. 6) Examen in der Schule zu *** über die Erdzonen, nebst practisch-katechetischer Hinweisung auf die Weisheit Gottes bei dieser Einrichtung der Erde. 7) Unterricht in einer Landschule über die Entstehung von Tag und Nacht, Jahr und Jahreszeiten. 8) Wie weit muß die Kalenderkenntniß in Landschulen eingeübt werden? — 9) Bekämpfung abergläubiger Vorstellungen von Kometen und ungewöhnlichen Naturereignissen und Naturerscheinungen, in einem Gespräch zwischen Lehrer und Schülern. 10) Dialogische Belehrungen über Sonnenfinsternisse. 11) Bekämpfung der Vorurtheile gegen Blitzableiter. Gespräch zwischen einem Landmanne und einem Gebildeteren. 12) Unterredung zwischen Lehrer und Kindern einer Landschule über die Zugvögel. 13) Vergleichung des Inhaltes dreiseitiger Figuren. Gespräch in einer Landschule. 14) Ueber die Einrichtung einer Locomotive bei der Eisenbahn. 15) Ueber Dämpfe.

X. Disciplin und Schuleinrichtung.

1) Zusammenstellung des Nutzens und Schadens, welcher dadurch entsteht, daß eine überfüllte Landschule, bei welcher nur ein Lehrer ist, in zwei Classen getheilt wird, welche abgesonderten Unterricht erhalten. 2) Wird erfahrungsmäßig dadurch Gefahr für die Sittlichkeit der Schulkinder auf dem Lande herbeigeführt, daß man Knaben und Mädchen gemeinschaftlich unterrichtet? — 3) Welcher Unterschied ist in der Disciplin bei Knaben und Mädchen in gemischten Landschulen zu machen? 4) Soll der Lehrer auf dem Lande die außer der Schulzeit, — zu welcher auch die Zeit des Gottesdienstes gerechnet wird, — vorkommenden Vergehungen der Schulkinder bestrafen? — 5) Wie weit darf und muß sich die Befugniß und Verpflichtung der Ordnungs- und Aufsichtsschüler erstrecken? — Abhandlung mit practischen Erläuterungen. 6) Nutzen der Musterbücher, d. h. solcher Bücher, in welche wohlgelungene Aufsätze der Schüler eingetragen werden, in Landschulen, und Andeutung eines zweckmäßigen Verfahrens des Lehrers in Absicht derselben. 7) Untersuchung, ob es vorzuziehen sei, die jährliche Osterschulprüfung auf dem Lande in der Kirche oder in der Schule zu halten; mit Berücksichtigung der besonderen Umstände. 8) Wodurch ist überhaupt die Disciplin in der Schule am Besten zu handhaben?

XI. Verhältnisse des Landschullehrers.

1) Ueber die Verwaltung des Gemeindeschreiberamtes durch Landschullehrer u. dergl. 2) Unter welchen Umständen ist ländliche Wirthschaft dem Amte des Landschullehrers unschädlich? 3) Ueber das Verhalten des Landschullehrers gegen seinen Pfarrer und Local-Schulinspector.

Andere, das Schulwesen betreffende Themen, die sowohl von Geistlichen, als Schullehrern und Candidaten beantwortet werden können, dergleichen in des sel. Spieß Schrift: „über Geistlichen-Vereine" angegeben werden, sind folgende:

1) Woher kommt es, daß in neueren Zeiten sich so viele Stimmen für die Trennung der Schule von der Kirche erhe-

ben? 2) Ist es wirklich an seinem Orte, die Schule von der Kirche zu trennen? 3) Was haben besonders die Geistlichen zu thun, daß diese Stimmen über die Trennung — sich nicht mehr erheben? 4) Wie können junge Theologen sich zu geschickten Schulaufsehern vorbereiten? 5) Wie fangen ältere Geistliche es an, damit sie sich die nöthigen Kenntnisse über das Schulwesen erwerben? 6) Ist es wirklich genug, was oft von Geistlichen behauptet wird, daß allgemeine Kenntnisse des Schulwesens hinreichend seien, um ein würdiger Schulaufseher zu sein? 7) Einzelne Theile der Schulkunde können bearbeitet werden. 8) Genaue Bestimmung der Lehrgegenstände der Volksschule. 9) Sollten die Geistlichen nicht wirksamen Antheil nehmen an der Lehrer Vereinen? 10) Wie soll der Geistliche seine Schulbesuche einrichten? 11) Wie oft soll der Geistliche in die Schule kommen? 12) Ist es recht, die Schulprüfungen in der Kirche zu halten? 13) Welcher Theil der Schulprüfung gehört besonders in die Kirche? 14) Von welchem Altersjahre an müssen Schulkinder die Kirche besuchen? 15) Wie fängt man es am Besten an, daß die Kinder die Kirche und den Gottesdienst lieb gewinnen? 16) Auf welche Weise sorgen die Schullehrer am zweckmäßigsten für den rechten Kirchenbesuch der Schulkinder?

Dergleichen Themata, wie sie im Vorhergehenden gegeben sind, bietet von Zeit zu Zeit die „Sächsische Schul-Zeitung dar, auch können sie besondern Schulschriften u. s. w. entnommen werden.

H. j.

Theorie. Das griechische Wort theoria, zuerst allgemein = Beschauen, wurde von den Griechen selbst frühzeitig specieller von geistigem Anschauen und Betrachten, von Untersuchung und Speculation genommen, als Inbegriff von Lehrsätzen gedacht, wozu dann die Praxis, die Bethätigung dieser Lehrsätze im Leben, als Gegensatz trat. Noch specieller wurde dann das Wort gebraucht, wenn man darunter blos die Rhetorik verstand, in deren Ausbildung zuerst der philosophische Geist der Griechen sich versuchte. Die Philosophie im Allgemeinen scheint erst Aristoteles, der übrigens auch die trichotomische Eintheilung der Philosophie in Logik, Physik und Ethik nicht ganz aufgab, in eine theoretische und eine practische getheilt zu haben (Diogen. Laert. V. 28. Pseudoplutarch. de placit. philos. 1. sub init.), wie er denn auch einen theoretischen und practischen Verstand unterschied (de anima III. 10. II.) Zur ersteren rechnete er Logik und Physik, zur letzteren Ethik und Politik; jene sollte es mehr mit dem Nothwendigen und Ueberall-Gleichen, diese mit dem Freien und Individuellen zu thun haben. Allein wiefern Ethik und Politik Gegenstand oder auch Resultat geistiger Betrachtung waren, mußte nothwendig auch sie als Theorie gedacht und dem Leben als Praxis gegenübergestellt werden, so daß alle Philosophie, alle wissenschaftliche Darstellung als Theorie erschien, neben welcher das Leben in seiner unendlichen Bewegung und Mannigfaltigkeit einherschreitend zu denken war. So die populäre Auffassung des Verhältnisses. Nach ihr ist Theorie wieder ganz allgemein jede mehr oder weniger systematische Auffassung und Bearbeitung des Gegebenen; und so kann auch das scheinbar aller wissenschaftlichen Behandlung proteusartig sich Entziehende Gegenstand der Theorie werden, wie z. B. ein Franzose des vorigen Jahrhunderts eine Theorie des Paradoxen (deutsche Uebersetzung 1778) geschrieben hat. Vergl. Lachmann „Ueber Paradoxie und Originalität." Zwei philosophische Versuche. Zittau und Leipzig 1801. 8. Und gerade bei dieser populairen Auffassung wird nie geläugnet werden, daß die Theorie vom Leben und der Erfahrung sich nicht trennen dürfe, vielmehr nur insoweit auf Anerkennung Anspruch habe, als sie die Fülle der hier sich darbietenden Erscheinungen unter die von ihr aufgestellten Gesetze zu bringen vermag. —

So ist nun auch der Reichthum pädagogischer Erfahrungen in den Kreis wissenschaftlicher Betrachtung gezogen worden, eine Theorie des Erziehens und Unterrichtens, die Pädagogik und Didaktik, entstanden. Und sie mußte entstehen. Der menschliche Geist kann niemals bei der unmittelbaren Erfahrung stehen bleiben, vielmehr strebt er das Gewirr der sich aufdringenden Erscheinungen, die Menge der vor seiner Seele durch einander laufenden Einzelheiten überall zu ordnen und einen Standpunkt zu gewinnen, von wo aus er eine Uebersicht erlangen und das Gemeinsame in der Mannigfaltigkeit, daß Gesetz in der Verwirrung erkennen kann. Auch bei der erziehenden Thätigkeit konnte er bei vereinzelten Erfahrungen nicht stehen bleiben, konnte er nicht glauben, daß er in jedem Falle, durch einen glücklichen Tact geleitet, das Aechte werde zu finden vermögen (vergl. die Artikel: Erziehungslehre und Princip der Pädagogik); er bedurfte der Theorie und erstrebte sie. Dabei haben aber gerade die Pädagogen immer am Meisten die Wahrheit der Dichterworte anerkannt:

Grau, edler Freund, ist alle Theorie,
Doch grün des Lebens goldner Baum.

Mitten in der Erfahrung stehend, können sie von dieser nie sich losreißen, halten sie vielmehr Theorie und Praxis stets in innigem Zusammenhange. Vielen kann man vielleicht sogar den Vorwurf machen, daß sie, mit den Resultaten ihrer Praxis zufrieden, nicht selten etwas zu wenig um die Theorie sich bekümmert haben. Ein Beweis dafür möchte auch der sein, daß die pädagogische Literatur so außerordentlich reich an Lehrbüchern, Leitfäden ꝛc. ist, während verhältnißmäßig nur wenig producirt wird, was zur Fortbildung der Pädagogik als Wissenschaft beitrüge; und doch sind hier noch so viele Fragen zu beantworten, so viele dunkle Punkte aufzuhellen.

Sehr characteristisch ist es, daß diejenigen unserer deutschen Philosophen, welche sich mit besonderem Selbstgefühle Männer der Speculation genannt haben, nicht dazu gekommen sind, sich nicht haben entschließen können, die Pädagogik in den Kreis der philosophischen Wissenschaften aufzunehmen und eine Bearbeitung derselben von ihren Principien aus zu unternehmen. Getrauten sie sich nicht mit ihrer Theorie an ein Gebiet des Lebens heranzukommen, dessen Erscheinungen so schwer in willkürlich aufgestellte Kategorieen sich hineinpressen lassen? —

In welcher Ausdehnung der Volksschullehrer sich die Aufgabe zu stellen habe, mit der Theorie seiner Lehrfächer sich bekannt zu machen, kann zweifelhaft sein. So viel aber ist ausgemacht, daß er ohne genauere Bekanntschaft mit der Theorie den von ihm zu behandelnden und mitzutheilenden Stoff nicht mit voller Freiheit und Frische handhaben wird, wie er wohl auch ohne tieferes Eindringen den wahren Genuß und die reine, heilige Freude, welche die Sache geben kann, nicht findet. Es ist gewiß im Allgemeinen nicht zu rathen, vorzugsweise abgeleiteten Darstellungen zu folgen; der strebende Schulmann wird es auch verschmähen, von Andern nach Belieben aus der ewigen Quelle

des Wissens sich tränken zu lassen, wo er mit einigem Muthe selber bis zur Quelle vordringen und nach seinem Bedürfnisse sich erquicken kann.

S. den Artikel: „Praxis" in der pädag. Real-Encycl. Bd. 2 S. 418. Kl.

Thieme (Carl Traugott) Dr. der Philosophie. Ein solcher war er in der That, daher er sich auch als ein Extra-Mensch und Extra-Pädagog gezeigt hat. Geboren zu Canitz bei Oschatz in Sachsen, wo sein Vater Pfarrer war, studierte er auf der Fürstenschule zu Meißen und auf der Universität zu Leipzig. Nachdem er einige Jahre Hauslehrer gewesen war, wurde er in Leipzig **1772** Katechet an der Peterskirche, **1776** Rector in Lübben, **1784** Rector in Merseburg und **1790** Rector zu Löbau in der Sächs. Oberlausitz. Er starb **1802** am **30.** Mai in Görlitz, wohin er sich um seiner Kränklichkeit willen begeben hatte, damit er seinem Arzte näher käme.

Derselbe hat in der N.-Lausitz. Monatsschrift Jgg. **1804** (Juli und August) ein kleines Gemälde von dem hochachtungswerthen Dr. Thieme entworfen, welches noch heute Beachtung verdient. Wir theilen hier einzelne Züge davon mit, und knüpfen daran besondere liter. Bemerkungen.

Thieme's ganzes Thun und Treiben war auf das Erziehungsfach, auf die Erziehung des Menschen nicht etwa zum Gelehrten, sondern des Menschen und Staatsbürgers im Menschen, und des Menschen als denkenden und vernünftigen Wesens, nach Maßgabe der Anlagen in jedem Einzelnen gerichtet. Er beurtheilte die Menschen, welche sich ihm näherten, nicht schnell; aber wenn er sich die Mühe gab, sie genau zu beobachten, und besonders nach dem Maßstabe für den allgemeinen Menschenwerth, in Rücksicht auf unsere Bestimmung, sehr richtig. So auch die, welche ihm zur Unterweisung und Erziehung anvertraut waren.

Wenn es darauf ankam, junge Männer, die sich dem Erziehungsfache widmen wollten, durch einen theoretisch-practischen Unterricht mit dem ganzen Umfange und Innern dieses Wirkungskreises bekannt zu machen, da konnte nicht leicht Jemand mehr leisten als Thieme. Und so liegt in seinen Schriften, so klein sie sind, doch ein Schatz von durchdachten, durchaus brauchbaren Erfahrungen und Begriffen für die Methodik der Erziehungskunst, der ihnen lange Werth geben wird.

Thieme war, ohne daß er einen großen Wust von Gelehrsamkeit in seinem Kopfe gehabt hätte, gleichwohl ein sehr verdienter Lehrer und Schulmann. — Besonders hatte er einen Schatz von Begriffen, wie ihn tausend Gelehrte mit weit mehr gelehrten Kenntnissen nicht aufweisen können, einen Schatz von durchgearbeiteten, ganz klaren, durchaus für den Menschen brauchbaren Begriffen, der sein Eigenthum, Product seines Kopfes, ein Werk seines Fleißes, Resultat seines Nachdenkens war, der ihm nach Willkür zu Gebote stand, und den er mit der Bestimmtheit, Klarheit, Deutlichkeit u. s. f. Andern mitzutheilen im Stande war, mit welchen er dachte. Er war nicht Vielwisser, aber origineller Denker.

Seinen Werth als Schriftsteller muß man sehr hoch anschlagen, man mag auf den Stoff sehen, den er behandelte, oder auf die Art und Weise, wie er ihn behandelt hat. Zwar erntete er nicht eben große Lobeserhebungen dafür ein, daß aber, ungeachtet der mangelnden Anpreisungen in literarischen Zeitungen doch der innere Werth dieser schriftstellerischen Arbeiten erkannt wurde, beweisen zum Theil die wiederholten starken Auflagen seiner „Ersten Nahrung" und seines „Gutmanns", zum Theil auch das Heer von Nachahmern und Commentatoren, die ihn und sein Verdienst eben sosehr verunehrten und beschränkten, wie es bei Kant in ähnlicher Rücksicht der Fall war. Abgerechnet seine Schrift: „Ueber die Hindernisse des Selbstdenkens," die ihm zuerst die Aufmerksamkeit erwarb, und als selbstdenkenden Kopf hinreichend characterisirte, trat er nun im Erziehungsfache als Schriftsteller auf.

Seine „Erste Nahrung" und sein „Gutmann" verdienen vielleicht noch mehr, als Kants unsterbliche Kritik, nicht blos classische Werke für die Nation und die lebende Menschheit, sondern als Meisterstücke für alle Zeiten und Völker angesehen zu werden. So klein und unwichtig sie dem Aeußern nach erscheinen, so durchaus gehaltreich ist ihr Inneres, gleich gediegenem Golde. — Wenn man auch das erstere Urtheil des Biographen auf dem Standpuncte unserer Zeit als ein übertriebenes oder gar verfehltes ansehen muß, so kann ich doch noch heute dem letztern meine Zustimmung nicht versagen, obschon Andere im Verlaufe der Zeit mit Ehren auf Thieme's Schultern getreten sind.

Rastlos strebte Thieme im Denken nach hellen, klaren, bestimmten Begriffen, und eben so strebte er im Schreiben, und erreichte eine Klarheit, Kürze und Bestimmtheit, die nichts zu wünschen übrig läßt. Er schrieb viel und dachte fast blos mit der Feder in der Hand, ließ aber nur wenig drucken, und feilte an seinen schriftlichen Arbeiten mit einer Sorgfalt und Genauigkeit, wie man sie nicht leicht bei einem andern Gelehrten antrifft. Daher hat aber auch der Styl in diesen Büchern einen classischen Werth, und die Sprache darf musterhaft genannt werden. Das Bestreben, sich deutlich und bestimmt auszudrücken und rein zu schreiben, erstreckte sich bis auf seine kleinsten schriftlichen Arbeiten, und selbst unbedeutende Beilagen zu Briefen waren mit einer Sorgfalt behandelt und mit einer Nettigkeit ausgestattet, die man so oft an Gelehrten und in manchen andern Rücksichten auch an unserm Thieme vermißte. Dessen ungeachtet, und ob er gleich, wie es scheint, nicht eher schrieb, als bis ihm der Gedanke hell vor Augen stand, besserte er doch an seinen, besonders der öffentlichen Mittheilung bestimmten Arbeiten unaufhörlich, und war nie völlig damit zufrieden, auch wenn es Andere waren.

Daß er bei einer solchen Stimmung ein sehr strenger Richter der gelehrten Arbeiten von Andern war, in sofern sie sein Fach angingen und er sie zu beurtheilen sich fähig fühlte, und daß er, besonders über unbefugte Scribler dieser Art, die satyrische Geisel eben so unbarmherzig als glücklich schwang, ist begreiflich. Dabei leitete ihn nichts als die reinste, lauterste Liebe zur Sache selbst. Er kannte keine persönliche Tendenz, huldigte aber mit standhafter Treue, ohne blinde Anhänglichkeit, der Wahrheit, die er durch mühsamen Fleiß und angestrengte Studien gefunden hatte, ohne Rücksicht auf Zeit und Ort, auf Personen und Umstände.

Den nämlichen selbstständigen Gang ging Thieme auch in Rücksicht der Philosophie. In der Wolfischen Schule war er erzogen, den Kantischen Kriticismus lernte er in männlichen Jahren; an keiner von beiden Philosophieen hing er fest, mit keiner machte er sich ganz vertraut. Ueberhaupt war das eigenthümliche Gebiet der Philosophie nicht die Sphäre für die Thätigkeit seiner gesunden, starken Denkkraft und seines mächtigen Scharfsinnes. Er philosophirte auf seine freie Hand und ließ sich auf nichts so unbedingt ein, als auf das Nachdenken über das Erziehungswesen. Und diesen Gegenstand behandelte er mit der gründlichsten Philosophie, als geübter, sachkundiger, fähiger Denker. — Damals lebte in der Königl. Sächs. Oberlausitz als Ober-Amts-Kanzler zu B. ein Mann, bei dem Thieme's Ideen und Pläne zur Verbesserung des öffentlichen Schulwesens einen starken Anklang fanden: — es war der nachmalige, um das Schulwesen der sächs. Lausitz unsterblich verdiente, aber bereits längst verstorbene Regierungsrath und Ritter Herrmann, der so Manches ausgeführt hat, wozu es dem wackern Freunde Thieme an Macht und practischer Gewandtheit fehlte.

Durch die Gewohnheit war ihm das Denken, ohne darnach in seinem Hause und seiner Schule zu handeln, so sehr zum Bedürfniß und zur andern Natur geworden, daß er das letzte oft vergaß, nicht zu handhaben oder sich dabei nicht zu benehmen wußte.

Die wichtigen politischen Begebenheiten seiner Tage waren ihm nie gleichgiltig, doch schien es, als ob sie ihn fast nur in sofern interessirten, wie fern sie mit dem Hauptgegenstande seines Denkens und Lebens zusammenhingen. Der französischen Revolution, die in seine Zeit fiel, konnte er aber seinen Beifall nicht schenken, und er versprach sich von ihr keinen rechten bedeutenden und mittelbaren Einfluß auf menschliche Bildung, da er nur zu gut wußte, wie sehr der Mensch, wenn er wirklich aufgeklärt und ausgebildet werden soll, geschont, und wie wenig er übereilt sein will; da er überzeugt war, daß das ganze Aufklärungsgeschäft einzig von einem verbesserten Erziehungswesen ausgehen müsse; aber weder auf einem Staatsbanquerott, noch auf politischen Ränken, nicht auf dem blühenden Zustande des mehrentheils nur ganz selbstsüchtig getriebenen Manufactur- und Fabrikwesens, des auf Nichts als Füllung des Beutels ausgehenden gewinnsüchtigen Handels, nicht auf militairischer Stärke und Größe, noch auf ähnlichen Nebendingen, Producten der politischen Civilisation, Abgeschliffenheit und Feinheit, beruhe. Wie er nach diesem Gesichtspuncte einzelne Stände als solche — nicht die Menschen in solchen, diejenigen wenigstens nicht, welche Pflichten des Standes, des politischen Ranges, der bürgerlichen Verhältnisse und Pflichten des Menschen als Menschen überhaupt zu unterscheiden und beide zu erfüllen wissen, — betrachtete und ihren Werth anschlug, läßt sich nun ohne besondern Fingerzeig beurtheilen.

Als Staatsbürger überhaupt genommen, war er weder unruhiger Kopf, wenn ihm auch manche hergebrachte Einrichtung in einem gehässigen Lichte erschien, noch blinder Vertheidiger bestehender Verfassung, aber ruhiger, treuer Unterthan, wie es den Lehrern in Schulen und Kirchen geziemt. Doch stieß er nicht selten, und gar nicht aus Uebereilung oder Unwissenheit, sondern aus Laune und Eigenwillen, gegen manche Gewohnheit im bürgerlichen Leben an; auch schonte er schwache Seelen nicht immer so, wie seine eigenen Grundsätze und Ueberzeugungen es heischten; dennoch war er kein böser Mensch.

Er lebte nicht gesellig, sondern eingezogen, und arbeitete unaufhörlich. Arbeit war ihm wahres Bedürfniß geworden, aber nicht blos dies, die Lust und Liebe dazu, sein emsiger Fleiß war auch Product seines humanen, am Wohle der Menschheit redlich theilnehmenden Herzens. Hochmuth war nie sein Fehler; gegen Ruhm und Ehre war er nicht gleichgiltig; aber die Anbeterei der Welt, die nur kranken, kleinen, schwachen Seelen schmeichelt, war ihm verhaßt, seinem starken Geiste zuwider. Er kannte seinen Werth, würdigte sein Verdienst, und daran genügte ihm. Selbstzufriedenheit, entsprungen aus dem Gefühle, seiner Pflicht möglichst nachgekommen zu sein, war ihm mehr, als Fürstenbeifall und Recensentenlob, mehr als Ordensbänder und diamantne Ringe. Er war keiner Heuchelei fähig; sein Herz war nicht gerade offen, aber ganz ohne Falsch. So mußte man den Mann, ungeachtet mancher rauhen Ecke seiner Außenseite und manches Stachels an seinem inneren Menschen, lieben und werthschätzen.

Literatur.

Der größte Theil der Schriften, besonders der Schulschriften Thieme's, ist, besonders den Themen nach, so interessant, daß wir nicht umhin können, eine Gallerie derselben hier aufzustellen, wovon einzelne schon in der Biographie namhaft gemacht worden sind.

Thieme's Gutmann oder sächs. Kinderfreund. Ein Lesebuch für Bürger- und Landschulen. Zwei Theile. 10. verbesserte Aufl., besorgt durch den verstorbenen Freischul-Director M. Dolz. Leipzig b. Vogel. 1829. (20 Ngr.)

Diese Schrift fand zu ihrer Zeit in den Elementar- und Hausschulen Sachsens, auch außerhalb, eine fast allgemeine Aufnahme und hat heute noch großen Werth, obschon so manches Lesebuch der neuesten Zeit, das hier und dort eingeführt ist, keine Vergleichung mit demselben aushält. Von dem „Gutmann" erschien 1803 der 3. und 1804 der 4. Theil, auch s. t. die Gutmannsche Schule. Sie ward in's Dänische, Holländische und Französische übersetzt. Auch erschienen zu Hamburg 1802 „Unterhaltungen und Erläuterungen über Gutmann oder den Sächs. Kinderfreund."

Desselben gesunde Nahrung für den gesunden Menschenverstand. Durchgesehen von M. Dolz. 1839. 9. Aufl. Leipz. b. Vogel.

Dieses Büchlein machte gleicherweise zu seiner Zeit viel Aufsehen und fand solchen Beifall, daß es in's Ungarische, Lateinische und Dänische übersetzt ward. Als Fortsetzung und Erläuterung davon erschien: Joh. Gottfr. Gruber, Zweite Nahrung für den gesunden Menschenverstand. Leipz. 1798. So mancher kindliche Verstand hat aus Thieme's „Nahrung" gesunde Entwickelung und Stärkung gezogen. Stoff, viel und passender Stoff zu den sogenannten Verstandes- oder Denkübungen wird darin gegeben.

Derf. Ueber die Hindernisse des Selbstdenkens in Deutschland, eine gekrönte Preisschrift. Leipz. 1788. 8.

Diese Schrift ward veranlaßt durch die Preisfrage, welche in der (Beckers) Deutsch. Zeitung 1785 St. 22 aufgegeben war. Die in der That sehr interessante Aufgabe zu dieser Preisschrift war folgendermaßen ausgedrückt:

„Welches sind die in dem gegenwärtigen bürgerlichen, kirchlichen, wissenschaftlichen und geselligen Zustande der deutschen Nation wirklich vorhandenen Hindernisse des Selbstdenkens? Und was bringt jeder der hier anzugebenden Mängel und Mißbräuche insbesondere für Irrthümer, Schwächen und Fehler des Verstandes hervor?" Zur Lösung dieser Frage war unser Thieme der passendste Mann.

Deff. Programm: Ob die Kinder klüger werden dürfen als die Eltern? Löbau 1795. gr. 8. — Deff. Progr.: Ueber das ABC. Ebendas. 1798. 8.
Noch heute lesenswerth.
Deff. Progr. Ueber die Glückseligkeit der Stadt und Gemeinde, die sich einer guten Schule erfreut. Ebend. 1798. 8. — Derf. Ideal eines Lesebuchs für Bürger- und Landschulen. Leipz. 1793. 8. — Derf. Ueber die Schädlichkeit ungeordneter Lectüre für junge Leute. Leipz. 1785. 4. — Ueber den herrschenden Ton der Schule. 1786. — Ueber den sittl. Ton in öffentl. Schulen. 1789. — Ueber die Kennzeichen einer blühenden Schule. 1790. — Erdmann, eine Bildungsgeschichte. 1800. — Aufmunterungen zum vernünftigen Denken und Handeln; ein Buch für bildungsbeflissene Jünglinge. Neue Ausgabe. 1801. — Paul Warnefried oder Verbesserung alter Schulanstalten. Leipzig 1784.

Wir könnten leicht diese Gallerie der Thieme'schen Geisteskinder noch erweitern, denn es sind mehre Gelegenheitsschriften hier unberührt geblieben; allein das bisher Aufgeführte wird den Verewigten von dem Kenner literarischer Producte ohne Mühe von einer ansprechenden Lichtseite erkennen lassen. Einzelne der vorgenannten Schriften sind in Dr. Hergangs „Zehn Jahren aus meinem Schulleben" 2. und 3. Theil ausführlich und zum Theil ganz mitgetheilt.

Thieme war ein denkender Mann, philosophirender Pädagog, Leiter und Anführer, practischer Erzieher und ein ausgezeichneter Mensch. Wenn wir nicht irren, ist Fr. W. Thieme, Verf. der „Ideen zu einer Reform des gesammten Schulwesens" (jetzt in Hagen?) sein talentvoller Sohn.

Thiere. Die Behandlung und Benutzung derselben in pädagog. Hinsicht. — Thierquälerei.

Die Thiere sind bekanntlich dem Menschen und seinen Zwecken, insofern diese moralisch sind, durchaus untergeordnet. Wir sind befugt, sie nur als Mittel zu betrachten, keineswegs aber als Wesen, die selbst Zweck wären, zu würdigen, welche Würdigung nur sittlich vernünftigen Wesen zukommen kann. Gebrauchen sollen und dürfen wir die Thiere als Mittel zu unsrer physischen, ästhetischen und moralischen Ausbildung, und Alles, was sie als nicht vernünftige, nicht moralische, aber doch empfindende Geschöpfe von uns als sittlichen Vernunftwesen fordern können, ist dieses: daß wir sie nicht mißbrauchen, daß wir sie ohne Noth, ohne giltigen Zweck in ihrem unschädlichen Dasein nie stören, und, wenn wir sie mit Befugniß tödten, ihnen auch dann schonend unnöthige Schmerzen ersparen.

In diesen wenigen Sätzen, welche keines Beweises bedürfen, liegt der ganze Umfang unserer Pflichten gegen die Thiere. Größere Rechte gestattet den Thieren selbst der gewissenhafteste Mensch, wenigstens in seinen Handlungen nicht. Oder wird ihm vielleicht sein Gewissen darüber Vorwürfe machen, den Wolf, der seiner Heerde drohete, getödtet, den Marder, der seinem Federvieh nachstellte, erlegt, die Mäuse seines Hauses vergiftet, die Raupen, welche seinen Bäumen, die Schnecken, welche seinen Ländereien Verwüstung verkündeten, zu Millionen vertilgt zu haben. Ueberall muß das Leben der Thiere den Zwecken und dem Wohle der Menschheit weichen. Zweifelst Du, Leser, aus Zartgefühl gegen die Thierwelt, an der Wahrheit dieser Behauptung, so beobachte die Vorsehung selbst, ohne deren Willen kein Sperling vom Dache fällt, in der Natur handeln: sie giebt zur Erhaltung des Gleichgewichts jedem Thiere seine Feinde, Millionen Insekten übergiebt sie, oft schon im Keime, dem Raube eines einzigen Vogels; sie rafft durch eine Ueberschwemmung, durch einen einzigen Frost, durch einen Regen oft Myriaden hin. Sie selbst gab dem Menschen die Macht, über das Thierreich zu herrschen, und verbot durch das Sittengesetz nur den Mißbrauch dieser Macht.

Ohne Zweifel liegt es im Mangel an gehöriger Entwickelung des Begriffes von unserm Verhältnisse zur Thierwelt, wenn einige Pädagogen durchaus an der Rechtmäßigkeit des Gebrauches der Thiere zu jedem vernünftigen Zwecke — sobald das Tödten dabei Bedingung ist, zweifeln. Es kommt freilich bei solchen Zwecken darauf an, ob er nicht auf einem andern Wege, als auf dem blutigen durch die Thierwelt, zu erreichen wäre. Aber zu weit getrieben dürfte es sein, wenn mancher Pädagog selbst die Veranstaltung von Thiersammlungen, wie sie die Jugend beschäftigt, verwirft. Eine nicht weniger übertriebene, ganz mißgeleitete Empfindsamkeit ist es, wenn Andere die gesammte Thierwelt mit gleicher Liebe, mit gleichen Pflichten wie die Menschen umfassen wollen, und daher jedes Kind wegen eines getödteten Insekts, ohne weitere Rücksicht auf Umstände, sogleich grausam schelten. Es ist wahr, wir sind Christen und als solche haben wir als erstes Gesetz Liebe zu erfüllen und daher auch den Thieren Wohlwollen zu beweisen; wir sind daher verpflichtet, die uns über die Thiere verliehene Herrschaft mit Weisheit auszuüben, alle vermeidlichen und zwecklosen Uebel von den Thieren zu entfernen, und diejenigen Thiere, welche uns besondere Dienste leisten, dankbar zu pflegen; auch zu achten auf die weise Ordnung, welche Gott auch in die thierische Schöpfung eingeführt hat. (S. von Ammon's Handbuch der christl. Sittenlehre 3. Theil.)

Allein es giebt Menschen, welche als zartfühlende Thierfreunde sich über eine getödtete Fliege ereifern, und dennoch zu einer andern Zeit in ihren Gesinnungen wenig Consequenz verrathen. Den Metzger beschuldigen sie doch der Grausamkeit nicht und übergehen es sogar mit Stillschweigen, wenn er, um schmackhafte Würste zu bereiten, die armen Schweine langsam verbluten läßt. Und doch ist es wirkliche Grausamkeit, weil blos ein sinnlicher Genuß uns nicht berechtigen kann, Thiere zu quälen. Sie scheinen also jede Behandlung der Thiere, jede Art sie zu tödten, für rechtmäßig zu halten, sobald es auf unsere Nahrung und unser Vergnügen dabei ankommt.

Ueberhaupt stößt man mit solchen Grundsätzen überall auf Inconsequenzen, welche die sichersten Beweise ihrer Unhaltbarkeit sind. Wir verbieten unsern Kindern, Insekten zu sammeln, Vögel zum Ausstopfen zu tödten, die Jungen zur Brutzeit von der Mutter zu nehmen u. dergl. m., und opfern tausend Thiere der bloßen Leckerhaftigkeit; auch Gaumenkitzel ist also ein edlerer Zweck als Erweiterung der Kenntnisse, Erweckung und Schärfung der Aufmerksamkeit auf Naturgegenstände, Uebung der Sinne, Ausbildung der Geschicklichkeit, welches Alles, und noch mehr, durch jene Beschäftigungen bei den Kindern erreicht werden kann. Doch nein, wir schätzen allerdings die Naturgeschichte als ein vortreffliches Bildungsmittel, beken-

nen auch, daß ohne Anschauung der Naturgegenstände selbst bei Kindern in dieser Wissenschaft wenig auszurichten ist. Was ist zu thun? Wir holen ausgestopfte Thiere, Insektensammlungen, in Spiritus aufbewahrte Amphibien u. s. w. zum Gebrauche beim Unterrichte herbei und prägen dessenungeachtet den Kindern den Grundsatz ein, daß es unerlaubt ist, Thiere zu tödten. Noch mehr, wir führen unsere Zöglinge in's Museum, bewundern in ihrer Gegenwart die darin befindlichen vortrefflichen Thiersammlungen; wir sprechen mit vieler Achtung von den Männern, welche sich durch deren Veranstaltung verdient gemacht haben; — dennoch aber ist es erlaubt, Thiere zu tödten. Werden Kinder mit offenem Verstande nicht selbst diese Widersprüche bemerken, und kann der Erzieher bei diesem Bemerken gewinnen? — Freilich nicht; doch möchte er jene Widersprüche dadurch zu heben im Stande sein, daß er die Kinder seiner Unterweisung über den Zweck solcher öffentlichen Sammlungen, so wie über den wenigen Nutzen und den häufigen Schaden belehrt, den hunderttausendmal vervielfachte kleine Particularsammlungen einzelner Kinder mit sich führen.

Doch dies bei Seite gesetzt; man giebt uns zu, daß das Tödten der Thiere zu vernünftigen Zwecken rechtmäßig ist, greift aber die Sache noch von einer andern Seite an. Man befürchtet, die Kinder durch diese Beschäftigung zur Grausamkeit zu verstimmen. Ich antworte: nicht das Tödten der Thiere, wohl aber unser ungeschicktes, nachlässiges Benehmen dabei, und vorzüglich eine Menge von Fehlern, auf welche die Kinder bei anderweitiger Behandlung der Thiere verfallen können und die vom Erzieher als unbedeutend übersehen, oder zum Theil wohl gar von ihm selbst begangen werden, können diese sehr üble Verstimmung des Charakters hervorbringen. Wenn wir die Sache nicht ernsthaft genug betreiben, und den Kindern erlauben, mit dem Leben der Thiere zu spielen, wenn wir z. B. lustige Mäusejagden anzustellen erlauben, wenn wir den jungen Katzen lebendige Mäuse zuwerfen und den Kindern erlauben, sich an dem grausamen Spiele dieses Raubthieres mit seinem Raube zu ergötzen, wenn wir es übersehen, daß die Kinder, blos zum Vergnügen, Ameisenhaufen und Wespennester zerstören, die Hausthiere unter irgend einem Vorwande mit Gelächter verfolgen und durch Aengstigung quälen, wenn wir die Katze, der wir durch eigene Unachtsamkeit Gelegenheit zum Raube eines Stubenvogels gaben, oder den Hund, der sich unreinlich verhielt, vor den Augen der Kinder mißhandeln, oder auch wohl von den Kindern selbst mißhandeln lassen, wenn wir Kindern Thiere zur Wartung übergeben und uns dann wenig darum bekümmern, ob sie vielleicht vernachlässigt werden, oder eine solche Vernachlässigung mit halber Gleichgiltigkeit übersehen u. s. w. — dann ist es freilich natürlich, wenn Trieb zur Grausamkeit in den Gemüthern der Kinder entsteht.

Man präge den Kindern bei jeder Gelegenheit durch Lehre und Beispiel den Grundsatz ein, daß die Thiere uns nur zu vernünftigem Gebrauche, nicht aber zu zwecklosem Spiel, nicht zur Mißhandlung gegeben sind. Man mache die sorgfältigste Wartung bei einmal übernommener Pflege, schonende Behandlung bei jeder Gelegenheit und selbst beim Tödten, das nie mit Leichtsinn verrichtet werden darf, zur unerläßlichen Pflicht, und ahnde streng jede Vernachlässigung, jeden bewiesenen Leichtsinn, jede absichtliche Mißhandlung. Man bleibe bei den Beschäftigungen der Kinder mit Gegenständen des Thierreichs nicht bei äußern Kennzeichen und Merkmalen stehen, sondern belehre sie auch über ihren innern Bau, über ihren wichtigen Einfluß in die Oeconomie der Natur, und über den großen Nutzen, den sie überhaupt dem Menschen gewähren. Diese Kenntnisse von dem Werthe der Thiere werden allein schon eine mächtige Schutzwehr gegen den Fehler der Grausamkeit abgeben.

Es ist unpädagogisch, das Wort Grausamkeit bei dieser Angelegenheit zu häufig zu gebrauchen, und gleich grausam zu nennen, was oft bloße Unvorsichtigkeit oder Leichtsinn war. Wird die Bedeutung des Wortes und die Energie der Vorstellung nicht bei den Kindern durch diesen unbedachtsamen Gebrauch verlieren? und wenn dies der Fall ist, kann man wohl Kindern größern Nachtheil verursachen, als durch Schwächung ihres moralischen Gefühls bei irgend einer Vorstellung?

Man erlaube den Gebrauch der Thiere den Kindern nicht zu früh ohne die sorgfältigste Aufsicht. Je unentwickelter der Verstand, desto leichter können sie, sich selbst überlassen, aus bloßem Unverstande, auf Mißbrauch verfallen, und dieser Mißbrauch würde ihr Gefühl unfehlbar abstumpfen. Je bildungsfähiger, je menschenähnlicher das Thier ist, dessen Mißbrauch man aus Unachtsamkeit zuläßt, desto nachtheiliger werden die Folgen davon sein.

Das Kind darf die Beschäftigung mit Gegenständen aus dem Thierreiche, sobald es auf wirklichen Gebrauch der Thiere ankommt, nie als Spiel betrachten, es muß sie vielmehr jederzeit als nützliche, zur Vermehrung seiner Kenntnisse, zur Ausbildung seiner Geschicklichkeit nöthige Arbeit anerkennen. Jede Ausartung solcher Beschäftigungen in's Spiel sollte jedes Mal mit Ausschließung auf eine beträchtliche Zeit, in Verbindung mit nachdrücklicher Mißbilligung, bestraft werden.

Die Beschäftigung und der Umgang mit den Thieren kann aber auch — was noch mehr übersehen wird — Kinder, beim Mangel gehöriger Aufsicht, leicht auf den entgegengesetzten Fehler führen. Zu häufiger Umgang mit bildungsfähigen Thieren hat oft eine Art intimer Freundschaft zur Folge, deren Energie unter diesen Umständen nur allzuleicht zu einem sehr hohen und dann sehr nachtheiligen Grade steigt. Besonders ist dies beim Umgange mit solchen Thieren zu befürchten, die sich, z. B. die Hunde, durch eine vorzügliche Anhänglichkeit an den Menschen auszeichnen. Das Begehrungsvermögen erhält hier eine falsche Richtung. Das Herz des Kindes erschöpft sich im Umgange mit Thieren und behält für Wesen seines Gleichen zu wenig übrig. Die Gefahr ist nun um so größer, da das Kind meistentheils das Thier nach seinem Willen lenken und mit ihm machen kann, was es will, im Umgange mit seines Gleichen, besonders mit Erwachsenen, stößt es oft an, findet Widerstand — und ist es dann zu verwundern, wenn das Uebergewicht der Zuneigung auf Thiere fällt, oder wenn Kinder Thiere mehr als Menschen lieben lernen? Sollten so viel traurige Beispiele der Ausartung, Beispiele von Men-

schen, die, zur Schande der Menschheit, ihre Mitbrüder aus überschwenglicher Neigung gegen ihre Lieblingsthiere vernachlässigen, Beispiele von Eltern, die ihre Kinder, von Herrschaften, die ihr Gesinde wegen eines Vergehens an einem ihrer Lieblinge aus dem Thierreiche, mißhandeln oder wohl gar aufopfern konnten, sollten dergleichen entehrende Züge des Characters nicht vielleicht Folge jenes Erziehungsfehlers sein, und sollte man daher nicht jeden zu vertrauten Umgang der Kinder mit Thieren, besonders mit Hunden, sorgfältig verhüten? Doch gesetzt auch, daß die Gefahr, bei übrigens guter Erziehung, nicht so groß ist, so bleibt zu große Zuneigung gegen Thiere dessenungeachtet immer sehr mißlich. Ein Mensch, der seinen Hund zur Ungebühr liebt, wird, wenn sich an dem Thiere Spuren der angehenden Tollheit zeigen, sich schwerlich entschließen, es zeitig genug tödten zu lassen, und — schon manches Unglück entstand aus dieser Ursache.*) Auch kann man überhaupt diesen Fehler als eine Krankheit betrachten, welche die Leiden des Lebens eines solchen Kranken nicht unbeträchtlich vermehrt. Nicht genug, daß ihm der Tod seiner Anverwandten und Freunde Schmerzen verursacht, er klagt auch lange über den Verlust eines Vogels, grämt sich anhaltend über den Tod seines Pferdes und geleitet seinen Lieblingshund mit Thränen zu Grabe. In Wahrheit eine Quelle von Leiden, deren man den Menschen durch Aufmerksamkeit und vernünftige Grundsätze in Betreff dieses Gegenstandes der Erziehung sicher überheben könnte. Erzieher hingegen, die durch ihre Aeußerungen den Thieren fast gleiche Rechte mit den Menschen zu gestatten scheinen, bedenken freilich nicht, daß sie eben dadurch zu diesem schädlichen Mißverhältnisse Anlaß geben, indem sie die Kinder zu einer ungebührlichen Schätzung der Thiere verleiten.

Es versteht sich übrigens wohl von selbst, daß man bei Anwendung der hier aufgestellten Grundsätze — wenn man sie anders richtig findet — auch auf individuelle Bestimmungen des Characters der Zöglinge Rücksicht nehmen muß, um die Behandlung gehörig darnach zu modificiren.

S. Smellie's Philosophie der Naturgeschichte, aus dem Englischen von Zimmermann. Berlin 1791. — Reimarus von den Kunsttrieben der Thiere. 4. Ausgabe. Hamburg 1798. — Gedanken über den Einfluß der bekannten Lieblingsbeschäftigungen der Knaben (bes. des Anlegens von Schmetterlings- und Käfersammlungen) auf deren Bildung. Von Dr. L. Glaser. Erste Abtheil. in der Allgem. S.-Z. 1846 Nr. 6. — Dr. von Ammons Predigt über das weise Wohlwollen des frommen Menschen gegen die Thiere. Dresden 1829. — Schild und Waffen gegen Thierquälerei. Ein Beitrag zu allgemeiner Förderung der Menschlichkeit von H. W. von Ehrenstein. Nebst einem Canzelvortrage vom Oberhofprediger Dr. von Ammon und andern Beilagen, namentlich auch mehren hier bezüglichen Gesetzen und Verordnungen. Leipzig bei B. G. Teubner 1840. — Götz über die beste Methode, Kinder von dem Fehler, Thiere zu martern, abzubringen, in Zerrenner's Schulfreunde, 1., 2., 3. Bd. — Mehr in die Hände der Kinder gehört: Der Mensch und die Thiere. Ein gemeinfaßliches Lesebuch v. A. J. Kellner 1801. (15 Ngr.) — S. auch der pädag. Real-Encycl. 2. Bd. S. 297.

*) Nach Maillet weiß man in Egypten, wo die Hunde schaarenweise auf den Straßen umherirren, nur darum nichts von ihrer Geschlechtswuth, weil ihre Nahrung naturgemäßer und ihre Freiheit weniger beschränkt ist.

Daß sich in neuer Zeit Vereine zur Verhütung der Thierquälerei gebildet haben, ist bekannt. — Wenn sie nur mehr ausrichten könnten!

Eine besondere Art der Thierquälerei ist die, welche sich Aerzte und Naturforscher erlauben, um in die Geheimnisse des organischen Lebens einzudringen. Erschreckliche Experimente, welche in dieser Absicht von deutschen, italienischen, französischen, englischen u. a. Aerzten und Naturforschern an Hunden, Katzen, Kaninchen, Fröschen u. a. Thieren mit einer so raffinirenden Kaltblütigkeit gemacht worden sind, daß man sich kaum eines grausenartigen Abscheues erwehren kann. Aber wer giebt uns denn ein Recht, die Thiere zu quälen, um unsere Kenntnisse zu bereichern? Oder heiligt der Zweck die Mittel? Ueberdies ist der Schritt von dieser Thierquälerei zur Menschenquälerei für gleichen Zweck nicht weit und daher auch letztere schon wirklich vorgekommen. Ja, in England hat man sogar Menschen erstickt, um ihre Leichname für die Anatomie benutzen zu können.

Noch können wir nicht umhin, hier den Münchener Verein gegen Thierquälerei vor andern namhaft zu machen. Vorstand desselben ist Hofrath Dr. Perner. Seine Schriften, durch welche Aufklärung über die Pflichten gegen die Thiere verbreitet werden soll, finden überall Eingang. Von dessen Pfennigbildern von Gail sind bereits 1,200 000 Exemplare ausgegeben und eine neue Auflage in eben so vielen Exemplaren wird vorbereitet. Zaglers Schrift: „Pflichten gegen die Thiere" ist 100,000 Mal ausgegeben und es wird jetzt eine vierte Aufl. von 25,000 Exemplaren gedruckt. Die Behörden in Baiern beeifern sich, die Bemühungen des Vereins zu unterstützen. S. Allg. Anz. der Deutschen. Jahrg. 1846 Nr. 130. Der Münchener Verein arbeitet gegen Mißhandlung der Pferde, besonders den Mangel an Fütterung und Ueberladen, gegen Euglisiren der Pferde, gegen Einspannen von Hunden, gegen Mißhandlung der Gänse, gegen Doppeljoche beim Rindvieh, gegen grausames Schlachten der Schweine.

Thierbach (Ernst), Fürstl. Schwarzb. Consistorialrath und Superintendent zu Frankenhausen. Dieser noch lebende Gelehrte hat sich für Lehrer und Jugend durch folgende Schriften bekannt gemacht:

Lehrbuch der Katechetik zum Unterrichte über dieselbe und zur Selbstbelehrung. Hannover 1830. (1 Thlr.)

Wer sich durch philologische und philosophische Studien gebildet hat, dem wird dies Lehrbuch genügen. Die darin gegebene Theorie ist in leicht faßliche Regeln gekleidet und mit concreten Beispielen erläutert worden in

Dess. Katechisirkunst, eine theoretisch practische Anleitung zur Erwerbung der Fertigkeit im Katechisiren. 5 Thle. 1826—1831. Nordhausen. (2 Thlr. 27 Ngr.)

Diese Schrift ist gleichsam als ein Commentar zu dem Lehrbuche anzusehen.

Ders. Abriß der katechetischen Regeln und Anweisung zur Einübung derselben. Sondershausen, Eupelsche Hofbuchh. 2. verb. und verm. Aufl. 1842. — Ders., Handbuch der Katechetik, eine Anweisung zur Erwerbung der Fertigkeit im Katechisiren. 2. verb. und verm. Aufl. 2 Bde. 8. Sondershausen, Eupelsche Hofbuchhandl. 1837—38. (2 Thlr. 20 Ngr.)

Der erste Band handelt in einem ersten Theile von der Religion, in einem zweiten von der katechetischen Lehrart.

Beurtheilung dieser katechet. Schriften Thierbachs findet sich in Hergangs „Handb. der pädag. Literatur" 1840 und in dessen „Zehn Jahren aus meinem Schulleben." Th. 1 u. 2.

Derſ., Religionsunterricht in niedern und höhern Schulen, nach ſeinem Weſen und Zweck dargeſtellt. Sondershauſen 1833. (18 Ngr.) — Deſſ. Lehrbuch der chriſtl. Religion für Confirmanden und für die obern Claſſen der Stadt- und Landſchulen, auch für die mittlen Claſſen der Gelehrtenſchulen. Sondershauſen 1838 8. 16 Ngr.

Thomas von Kempen. Dieſer Mann, deſſen Name über die Erde gegangen, gehörte zu der in den Niederlanden von Geert Groote (gewöhnlich Gerhardus magnus genannten) geſtifteten Brüderſchaft der Hieronymianer. Von dieſen wollen wir zuletzt etwas mittheilen.

Thomas von Kempen ward zu Kempen oder Kampen, einem Städtchen im Erzſtifte Cöln (unweit dem heutigen Crefeld) im Jahre 1380 geboren. (Einige laſſen ihn 1386 geboren werden.) Sein Geſchlechtsname war Hammerken oder Hämmerlein (daher Thomas Malleolus). Früh von ſeinen armen Eltern zum Kirchendienſt beſtimmt, kam er in ſeinem zwölften Jahre nach Deventer, wo ſich beſonders Florentius (Prior eines Kloſters regulirter Canoniker) durch Unterricht, Unterſtützung und Beiſpiel um ihn verdient machte. So zur Frömmigkeit geleitet, widmete der empfängliche Jüngling ſich mit aller Strenge den klöſterlichen Uebungen. Dabei lag er mit unermüdlichem Fleiße den theologiſchen Studien ob, beſonders dem Leſen der Bibel. Mit entſchiedener Neigung zum Kloſterleben begab er ſich, zwanzig Jahr alt, in das Kloſter der Auguſtiner Chorherren auf dem Berge der heiligen Agnes, nahe bei Zwoll, wo er 71 Jahre lang ein ſtilles, beſchauliches Leben führte und 1472 92 Jahre alt ſtarb. Zu Zwoll ſoll ſich ſein Bildniß befinden, mit der Unterſchrift: In omnibus requiem quaesivi et nusquam inveni, nisi in angelo cum libello.

Von Thomas haben wir die Lebensbeſchreibungen der beiden Gerharde, des Florentius und mehrer anderer bedeutenden Hieronymianer, überdies viele Erbauungsſchriften. Unter dieſen iſt eine, die geleſenſte von allen, das Werk von der Nachfolge Chriſti, das in ſehr viele Sprachen überſetzt, 1800 Auflagen erlebte. In's Lateiniſche überſetzte es Caſtellio (derſelbe, welcher die Vulgata in's Lateiniſche überſetzte). Man hat es beſtritten, daß Thomas von Kempen der Verfaſſer ſei. Viele entſcheiden ſich für ihn, z. B. Ullmann. In der letzten Zeit hat Lanjuinais mit Wahrſcheinlichkeit dargethan, daß eigentlich Joh. Gerſen, ein Deutſcher, der zwiſchen 1220 und 1240 als Benedictiner-Abt von St. Stephan der Citadelle zu Vercelli in der Lombardei lebte, um dieſe Zeit das Werk de imitatione J. Chr. geſchrieben habe, Thomas aber nur Verfaſſer der antwerpner Abſchrift deſſelben vom Jahre 1441 ſei. Es findet ſich auch, (nachdem es wieder lateiniſch zu Sulzbach 1815. 8. erſchienen,) in folgender Sammlung: Auserleſene Schriften des ehrw. Th. a. Kempen, deutſch bearbeitet von J. Andr. Herderer. Ilmenau 1834. 12. Bd. 1. Die neueſte franzöſiſche Ueberſetzung (par Mr. de Genoude) erſchien zu Paris 1836. 8. und die neueſte deutſche mit Zuſ. zu Leipzig 1836. 8. und von J. B. Weigl zu Sulzbach 1836. 16. Auch hat man das Werk de imitatione J. Christi neuerlich in wendiſcher Sprache, überſetzt von Mannack, erſcheinen laſſen. Bautzen bei Schlüſſel 1845.

Der hohe Werth dieſer Schrift iſt ſchon von Luther geprieſen und von Leibnitz und Haller erkannt worden. Sie dringt ſo wahr und kräftig auf das rechte Chriſtenthum, daß ſie auch jetzt von den Gliedern aller chriſtlichen Kirchenparteien mit gleichem Nutzen geleſen werden kann. — Doch genug von dieſem Gegenſtande, der zunächſt für den Theologen eine beſondere Wichtigkeit hat. Betrachten wir aber den Th. v. K. in pädagogiſcher Beziehung, ſo können wir von ihm ſagen, daß er es war, der zuerſt in den Niederlanden das Streben nach claſſiſcher Bildung angeregt hat. Sein frommes Gemüth gab den Bildungsmännern jenes Landes den Geiſtesſchwung, der die claſſiſche Literatur und das Studium der heiligen Schrift zu der großen Verbeſſerung in der Kirche und in den Wiſſenſchaften einführte. Was Petrarca in dieſer Hinſicht jenſeits der Alpen war, das war noch mehr diesſeits Th. v. K.

Th. v. K. hatte ſich nach der Gewohnheit ſeiner Zeit und zumal als Hieronymianer im Schönſchreiben geübt. Er ſchrieb Miſſalien ab, auch Geſänge, die man unrichtig unter ſeinen Schriften aufführt, ferner die ſämmtlichen Werke des heiligen Bernhard, und noch als Subprior die ganze Bibel in 4 Folianten. dazu gehören allerdings fertige Finger; aber er ſchrieb auch ſchön. Mit dieſem Schönſchreiben verband man das Einmalen verzierter Initialen und anderer Zeichnungen, ſo daß Manche über den Aufwand für koſtbare Farben Klage führten. Solches Schönſchreiben und Zeichnen war des Thomas Liebhaberei. Da er viel abſchrieb, und die geiſtlichen Bücher hierzu auswählte, ſo blieben ihm natürlich diejenigen Stellen, welche ſein Gemüth am Meiſten anſprachen, auch die liebſten zum Ausſchreiben, und ſie entquollen bei dem Zuſammenſtellen, ſo wie dieſes ſelbſt, nunmehr als ſein Eigenthum aus ſeinem Gemüthe.

„Wenngleich ein Gerſon," ſagt Schwarz am unten angezeigten Orte, „ein eben ſolches Buch wie das de imitatione Christi hätte ſchreiben können, ſo beweiſ't das nur, daß Th. v. K. ſein Geiſtesverwandter war, wie er es war mit allen Schriftſtellern von tiefchriſtlichem Gemüthe, die er in ſich aufgenommen hatte, und weit entfernt, ihn blos für einen ausſchreibenden Sammler zu halten, müſſen wir vielmehr in ihm den Geiſtesmann erkennen, der das Weſen der chriſtl. Erbauung von alten Zeiten her aufgefaßt und in kurzer Rede ausgeſprochen hat. — In dem Exemplare von 1441 ſteht: Finitus et completus est per manus fratris Thomae a Kempio."

Und nun einige Mittheilungen über die Hieronymianer, denen unſer Thomas angehörte.

Geiſtliche Verbrüderungen waren in jenen Zeiten nicht ungewöhnlich und wurden bei der allgemeinen Klage über die Sittenloſigkeit der Cleriker und die Vergeudung der reichen Pfründen auch nicht ungern geſehen. Die Brüderſchaft der Hieronymianer, welche, wie oben berührt worden iſt, von Geert Groote in Gemeinſchaft mit Florentius Radewin geſtiftet ward, zeichnete ſich aber vor allen andern als heilbringend aus. Sie ſuchte die bisherigen Uebel des Kloſterweſens zu vermeiden und einen ganz andern Geiſt in ein ſolches gemeinſames Leben einzuführen.

Florentius Radewin lebte damals als Canonicus zu Utrecht. Als er von Gerhard's Wirkſamkeit in Deventer hörte, gab er ſein Canonicat auf, ward

Vicar an der Kirche St. Lebuin in Deventer und Gerhards vertrautester Freund. Eines Tages sagte er zu diesem: Geliebter Meister, was würde es schaden, wenn ich und jene schreibenden Cleriker von gutem Willen (**bonae voluntatis**) das Geld, was wir wöchentlich auszugeben haben, zusammen legten und in Gemeinschaft (**in communi**) lebten. Gerhard erwiderte: Die Bettelmönche werden dem Plane aus allen Kräften Widerstand leisten. Als aber Florentius sagte: Was könnte es schaden, wenn wir doch anfingen, vielleicht schenkte Gott dem Unternehmen Gedeihen; da gab Gerhard nach und versprach, sich der Sache anzunehmen.

Das war der Ursprung der Brüder, welche man, an Florentius Worte sich anschließend, Brüder vom guten Willen (**fratres bonae voluntatis**) und Brüder vom gemeinsamen Leben nannte. Außerdem führten sie nach Hieronymus und Gregor dem Großen, die sie als Patrone betrachteten, den Namen Hieronymianer und Gregorianer. Auch **fratres collationarii** nannte man sie, weil sie Collationen, d. i. geistliche Speisungen des Volkes veranstalteten.

In Deventer entstand nun um das Jahr **1384** das erste sogenannte Fraterhaus, das Florentius hergegeben hatte und in welchem die Brüder zusammen lebten. Am Ende des **15**. Jahrhunderts zog sich eine Kette solcher Häuser von Cambrai in den Niederlanden durch ganz Norddeutschland bis Culm in Westpreußen, von der Schelde bis zur Weichsel. Das war die Frucht von Radwins gesegnetem Gedanken.

Gerhard war nur so glücklich, die ersten Anfänge zu erleben, denn er starb an der Pest im Jahre **1384**. Sterbend ernannte er den Florentius zu seinem Nachfolger; er konnte keinen bessern wählen. Zuletzt sprach er: „Siehe, ich werde vom Herrn gerufen, die Zeit meiner Auflösung ist da; Augustin und Bernhard klopfen an die Thür." (Er starb am Geburtstage des heil. Bernhard.)

Th. v. K. characterisirt den Bernhard als einen Mann, der mit der ascetischen Strenge eines Augustin und Bernhard das Heil seiner Seele suchte. Allem, auch dem unschuldigen sinnlichen Genusse entsagte er; er trug schlechte Kleider, aß auch ungebrannte und ungesalzene Speisen und vermied jede nähere Bekanntschaft mit Frauen.

Was die Wissenschaft betrifft, so sagte er: Die Wurzel deines Studirens und der Spiegel deines Lebens seien zuerst die Evangelien, denn sie enthalten das Leben Christi; ferner die Lebensbeschreibungen und Aussprüche der Kirchenväter, sodann die Briefe Pauli und die Apostelgeschichte, hierauf erbauliche Schriften von Bernhard, Anselm, Augustin u. A.

Hinsichtlich der ascetischen Strenge war Florentius dem Gerhard ähnlich; doch scheint er bei aller Innerlichkeit seines Lebens ein heiterer und höchst practischer Mann gewesen zu sein. Durch die reinste, uneigennützigste Liebe übte er eine fast magische Herrschaft über seine Umgebungen, besonders ehrten und liebten ihn die Jüngern. Er war ein Mann voll göttlicher Weisheit und Erkenntniß Gottes in Christo, sagt Th. v. K. Wiewohl er Gerhard den Großen nur **16** Jahre überlebte, so hat er doch in dieser kurzen Zeit sehr viele Fraterhäuser eingerichtet. Das Fraterhaus in Deventer, dem er selbst vorstand, war, nach Th. von Kempen, eine demüthige Nachahmung des apostolischen Lebens, ein Spiegel der Heiligkeit; alle Brüder waren dort Ein Herz und Eine Seele, entsagend, andächtig, barmherzig.

Was die Einrichtung eines solchen Hauses betrifft, so lebten etwa **20** Brüder zusammen und hatten gemeinsame Casse und Speisung. Vier unter ihnen waren gewöhnlich Priester, die andern Cleriker und Laien. Die Cleriker entsprachen Mönchen, doch ohne es zu sein, da sie keine Regel und kein Gelübde auf Lebenszeit ablegten. Durch mannigfaltige Handwerke erwarben die fleißigen Brüder ihren Unterhalt, besonders durch Abschreiben, wie schon erwähnt worden. Nach Erfindung der Buchdruckerkunst waren es Hieronymianer in Gouda, welche in Holland zuerst druckten.

Dem Wunsche Gerhards entsprechend, stiftete Florentius im Jahre **1386** zu Windesheim, unweit Zwoll, ein Kloster regulirter Canoniker, „welches in Rath und That den Mittelpunct für die Vereine des gemeinsamen Lebens bilden sollte." Bald entstand ein zweites auf dem St. Agnesberge bei Zwoll, wo Th. v. K. **71** Jahre lang weilte und starb; im Jahre **1430** war die Zahl dieser Klöster schon auf **45** angewachsen. Die Klosterbrüder beschäftigten sich mit Abschreiben; die Askese schienen sie einige Zeit übertrieben zu haben. Weil mehre von ihnen durch allzugroße Enthaltsamkeit verrückt geworden, fragte man im Kloster Windesheim jeden neu Aufzunehmenden: ob er gut essen und gut schlafen könne und gern gehorche, denn auf diesen drei Puncten gründe sich die religiöse Ausdauer.

Nach einem so segenreichen Leben und Wirken starb Florentius, **50** Jahre alt, im Jahre **1400**.

Nächst ihm und Gerhard wirkte ein dritter Mann einflußreich auf die Hieronymianer, nämlich Gerhard Zerbolt, gewöhnlich nach seinem Geburtsorte Gerhard von Zütphen genannt. Er war im Jahre **1367** geboren und starb, nur **31** Jahre alt, im Jahre **1398**, wahrscheinlich in Folge seines übertriebenen Studirens.

Die Angriffe von Seiten der Bettelmönche, welche Gerhard der Große erfuhr, vererbte er auf die Hieronymianer. Am giftigsten verklagte sie der sächsische Dominicaner Grabow beim Papst Martin **V.** und trug darauf an, sie in den Bann zu thun. Der Canzler Johann Gerson gab aber auf der Kirchenversammlung zu Costnitz im Jahre **1418** über diese Anklage dahin sein Gutachten ab: Die Klageschrift sei als ketzerisch zu verbrennen. Grabow mußte widerrufen.

Auf diese Weise wurden die Hieronymianer vom Papste wie vom Concilium förmlich anerkannt, eine Bulle Eugens **IV.** von **1437**, eine zweite Sixtus **IV.** von **1474** ertheilte ihnen Rechte; auch Pius **II.** war ihnen günstig. Im Jahre **1505** wurde das letzte Bruderhaus, das zu Cambrai, gestiftet. Die größte Wirksamkeit der Brüder fällt in das **16.** Jahrhundert. Als die Reformation eintrat, schlossen sich viele von ihnen an dieselbe an; in mehre ihrer Stiftungen dagegen zogen Jesuiten ein.

Wegen ihrer pädagogischen Wirksamkeit wurden die Brüder **fratres scholares** genannt. Diese Wirksamkeit war jedoch nach Zeit und Umständen verschieden, und ist daher nicht leicht zu characterisiren.

Gerhard der Große, nachdem er sich mit scholastischen Studien und überhaupt mit rein Theoretischem

abgemüht hatte, wandte sich mit ganzer Seele dem Practischen zu und wollte einzig das Wissen anerkennen, was unmittelbar auf Lebensheiligung Einfluß übt. Mit ihm stimmt der fromme, in sich gekehrte Th. v. K. ganz überein. Er wandte sich ganz vorzüglich dem Studium der Bibel zu. Ja, Liebe trieb diese Männer an, Alles zu thun, um dem ungelehrten Volke das Buch des Heils zugänglich zu machen. Gerhard von Zütphen verbreitete gleichfalls mit allem Eifer die Bibel in der Muttersprache unter das Volk. Das ist aber Anfang und Fundament des christlichen Volksunterrichts. Giebt man dem Volke die Bibel, so muß es lesen lernen, woran sich das schreiben lernen anschließt. Was hier sich zuerst regte, das trat zur Zeit der Reformation mächtig auf.

Die Hieronymianer widmeten sich aber nicht einzig dem Volksunterrichte, sondern auch dem höhern gelehrten. An einigen Orten waren die Brüder selbst Lehrer und besorgten die wissenschaftliche Bildung, an andern Orten aber schlossen sie sich an die bestehenden Schulen an, unterrichteten in denselben, unterstützten die Schüler u. s. w. In den Fraterhäusern wurde auch wohl lesen, schreiben, singen und das Latein sprechen gelehrt. Dennoch blieb in ihren Anstalten das christliche Element vorherrschend.

Die Blüthe ascetischer Frömmigkeit, welche aus dem Institute des gemeinsamen Lebens hervorgetrieben wurde, ist Thomas von Kempen, die Blüthe philosophischer Gelehrsamkeit Agrikola, Alexander Hegius und wenn man will auch Erasmus, die Blüthe theologischer Wissenschaft Johann Wessel.

Noch wollen wir nicht unbemerkt lassen, daß das vorgenannte Brüderhaus sich so vortrefflich zeigte, daß auch bald nachher Frauen auf solche Weise zusammentraten, weibliche Handarbeiten machten, dabei Mädchen zur Erziehung aufnahmen und also ein Schwesterhaus errichteten. Und so weiset uns diese Anstalt, wie alles Echte, nicht nur auf Altes, sondern auch auf Neues hin, nämlich auch auf die Brüdergemeinde, welche viertehalbhundert Jahre später in der evangel. Kirche entstand.

S. Schwarz Geschichte der Erziehung 1. Bds. 2. Abth. S. 236. ff. unter dem Artikel: „Die Niederländische Schule." — K. v. Raumer im 1. Theile der Geschichte der Pädagogik S. 64 ff. — Cramer Geschichte der Erziehung und des Unterrichts in den Niederlanden ꝛc. S. 260 ff. — Die letzte Schrift ist bei dieser kleinen Abhandlung nicht benutzt worden, um nicht über die Redact. der pädag. Real-Encycl. eine unverschämte Schmähung zu bringen.

10.

Thomasius (Christian) Dr. Hat auch dieser Mann nicht unmittelbar auf das Volksschulwesen eingewirkt, so hat er doch dem höhern Schulwesen einen so gewaltigen Impuls gegeben, daß er nicht ohne wohlthätige Einwirkung auf den Volksunterricht bleiben konnte und geblieben ist. Er verdient daher wohl eine Aufnahme in die pädagog. Real-Encycl.

Thomasius erblickte das Licht der Welt am 1. Januar 1655 zu Leipzig, wo sein Vater, Jakob Thomasius, sich als Lehrer der Redekunst und Rector der Thomasschule mannigfaltige Verdienste erwarb. Unter seiner Leitung studierte der hoffnungsvolle Sohn schon in einem Alter, in welchem man es unter uns seiten gewohnt ist, ohne sich einem bestimmten Berufe hinzugeben, — Philosophie und von 1675 in Frankfurt a. d. O. die Rechte, ward 1679 Dr. der Rechte, unternahm dann eine Reise nach Holland und kehrte hierauf nach seiner Vaterstadt zurück, wo er juristische und philosophische Vorlesungen hielt. Hier zog er sich aber durch seine Freimüthigkeit und sein Bestreben, den gelehrten Vortrag zu reformiren (er schlug zum großen Erstaunen seiner Collegen 1688 ein deutsches Programm am schwarzen Brette an), so viele Feinde zu, daß er sein Vaterland verlassen mußte, da schon in Dresden ein Verhaftsbefehl wider ihn ausgewirkt war. —

Ein neues Versinsterungssystem hatte damals das protestantische Deutschland überzogen. Da stand der noch immer nicht genug gekannte und geschätzte Thomasius auf, der größte Geist seiner Zeit, der ihre Gebrechen mit wunderbarer Klarheit durchschauete. Nur sein Sieg über den Aberglauben, und die durch ihn bewirkte Abschaffung der Hexenprozesse hat ihn berühmt gemacht. Das, was er sonst noch wollte, ist zum großen Theil vergessen worden, weil er es in seinem gar zu erbärmlichen Zeitalter nicht durchsetzen konnte. Doch verdankte man ihm den Sieg der deutschen Sprache über die Lateinische in der gelehrten Literatur, den Aufschwung der philosophischen Facultät über die theologische, juridische und medicinische, und damit zugleich den Sieg der Denk- und Studienfreiheit über den bereits eingeschlichenen Servilismus, die unermeßliche Entfaltung aller noch im Keime schlummernden wissenschaftlichen Ideen, die erst jetzt üppig hervorbrechen konnten, nachdem die alte dreifache Mauer der drei Facultäten von der philosophischen durchbrochen war. Th. wollte noch mehr, er wollte den Unterschied der Facultäten überhaupt aufheben, er glaubte, daß es nur eine allgemeine menschliche Bildung geben dürfe; er wollte aus den verknöcherten Kirchen- und Staatssclaven wieder freie und natürliche Menschen gemacht wissen.

Sobald er sich aber den Vorurtheilen widersetzte, und öffentlich die Partei des Puffendorf ergriffen hatte, wurde er besonders von Carpzow und Alberti verfolgt. Nach vielen widerwärtigen Häkeleien und Streitigkeiten sah sich Th. genöthigt, seine Vaterstadt zu verlassen.

Mit genauer Noth entfloh er 1690 aus Leipzig, wo man ihm Ketten bereitete und all das Seinige confiscirte, weil er die Vermählung des Herzogs Moritz von Zeitz mit der reformirten Prinzessin von Brandenburg in einer Schrift vertheidigt hatte. Er wandte sich an den Churfürsten Friedrich III. nach Berlin und bat ihn um Schutz und um die Erlaubniß, sich in Halle niederlassen zu dürfen, um der studirenden Jugend, die sich etwa dort bei ihm versammeln möchte, Vorlesungen halten zu dürfen. Der Churfürst, welcher es von seinem großen Vater her wußte, daß es nicht die schlechtesten Unterthanen sind, welche ihres Glaubens und ihrer Meinungen wegen vertrieben werden, nahm keinen Anstand, Th.'s Bitte zu bewilligen. So begab sich denn der verfolgte Mann nach Halle und setzte hier auf der Ritteracademie seine Vorlesungen fort. Fruchtlos waren die fernern Verfolgungen seiner Feinde, wie die von Seiten Carpzow's, der in einem Schreiben an den Churfürsten von Sachsen, den Entflohenen „einen notorischen Erzbösewicht" nannte, und verlangte daß man sich wegen

seiner Bestrafung an den Churfürsten v. Brandenburg wenden solle.

Der große Beifall, den Th. in Halle erhielt, ward die nächste Veranlassung zur Errichtung einer Universität daselbst. Zum Theil waren ihm die Studenten in großer Anzahl von Leipzig gefolgt, theils von andern Orten hergekommen. Als der Churfürst und nachmalige erste König von Preußen, **1691**, bei einer Durchreise durch Halle die große Anzahl der Studirenden wahrgenommen, die sich um Th. versammelt hatte, beschloß er, eine neue Universität zu errichten.

Der König lebte in einer natürlichen Opposition gegen Oesterreich und Sachsen, deren politischen Einfluß auf Deutschland er durch jedes Mittel zu neutralisiren suchte. Daher durfte Puffendorf über die Reichsverfassung spotten darum wurde Th. in Halle wohl aufgenommen, um der sächsischen Gelehrsamkeit, über welche damals noch nichts ging, eine neue preußische entgegenzustellen.

Th. ward bei der Einweihung der Universität im Jahre **1694** nebst der Würde eines Raths, die er schon vorher mit einem Gehalt von **500** Thalern erhalten hatte, zum ordentlichen Lehrer der Rechte ernannt.

Im Jahre **1709** wurde er, da seine Feinde in seiner Vaterstadt inzwischen entweder gestorben waren, oder die Stadt verlassen hatten, und man seinen Werth und die ihm früher widerfahrene Ungerechtigkeit erkannte, unter sehr vortheilhaften Bedingungen nach Leipzig berufen; er schlug aber den Antrag aus und ward dafür noch in demselben Jahre von seinem Landesherrn zum Geheimerath und **1710**, nach Stryk's Tode, zum Director der Friedrichs-Universität, Professor primarius und Decan der Juristenfacultät ernannt; — Würden, welche die Achtung beweisen, die sich Th. erworben hatte.

Unter dem Schutze jenes oben erwähnten preußischen Interesses gedieh das Gute, was Th. wollte, und wenn sich auch keineswegs von da sein Geist weiter ausbreitete, so doch die deutsche Sprache, die er in die Wissenschaften wieder einführte, und die Belebung aller in die philosophische Facultät gehörigen freien Studien des Geistes, der Geschichte, der Natur. Als er in Leipzig zum ersten Male eine deutsche Vorlesung hielt, standen allen Professoren in Deutschland die Haare zu Berge und man schrie Zeter über ihn. Die Ankündigung seines ersten Collegiums in deutscher Sprache (**1687**) hieß: „Discurs, welcher Gestalt man den Franzosen im gemeinen Leben und Wandel nachahmen soll." Mit practischem Tacte hatte er den Punct sicher getroffen, worin man sich die Franzosen zum Muster nehmen solite. Die Ausbildung der Muttersprache sollte man von Frankreich lernen.

Umsonst hatte Luther sein schönes körniges Deutsch geschrieben, alle Theologen, Juristen, alle Gelehrte, selbst die gekrönten Poeten, schrieben wieder lateinisch, und nur den leichtfertigen Versemachern der damals herrschenden schlesischen Poetenschule verzieh man ihr armseliges Deutsch. Wer noch Deutsch schrieb, verunstaltete die Schönheit seiner Sprache durch Flittern, die er den Franzosen und den Alten abborgte, um seine Rede damit reichlich zu umhängen; je mehr fremde Wörter man unter die deutschen schob, desto zierlicher und geschickter glaubte man zu sprechen, und es ist zuweilen schwer zu erkennen, ob das Deutsche oder das Französische die Grundlage ist. Auf der hohen Schule wurde der Jüngling gewöhnt, Latein zu denken, und hatte dann für das Gedachte nur ein lateinisches Wort; denn sein Lehrer unterrichtete ihn nur in lateinischer Sprache und lehrte ihn die deutsche vergessen. So rissen sich die Gelehrten von den Ungelehrten los und bildeten einen eigenen Staat im großen Staate des menschlichen Geschlechts. Sie sollten dieses erziehen, und warfen selbst eine Kluft zwischen sich und das Geschlecht, welche das Eingreifen ihres Geistes in's Leben der Menschen unmöglich machte. — Allgemein und tief eingewurzelt war der Wahn, der Gelehrte dürfe nur Latein schreiben, denn die lateinische Sprache sei die Sprache der Gelehrten. Daher legte es denn auch die Universität Leipzig **1688** als ein „erschreckliches, und so lange die Universität gestanden habe, noch nie erhörtes crimen" aus, daß Th. deutsch las. Die Studenten liefen aus der ersten Vorlesung davon, weil er ihnen zu freisinnig war. Die armen Leute hatten keinen Begriff mehr von Wahrheit und Natürlichkeit, geschweige denn von dem, was ehemals der deutsche Freimuth hieß. So wollte man die Studenten haben und so wären sie geblieben, wenn der edle Geist des Th. nicht dennoch allmählig auf die Erbärmlichen eingewirkt hätte.

Vom Haß der Collegen verfolgt, von der Seelenlosigkeit der jungen Leute nicht unterstützt, konnte Th. in Leipzig nichts ausrichten, außer durch ein über ganz Deutschland verbreitetes, zum ersten Male in deutscher Sprache geschriebenes Journal, worin er dem ganzen gelehrten Unsinne seines Zeitalters den Krieg erklärte. Das Journal hieß: Monatliche Gespräche. Leipzig **1688—90**. Davon wurde ein Theil auf Veranstaltung des H. G. Masius in Kopenhagen durch den Henker verbrannt. Er kleidete anfangs Alles in ein Gespräch ein, das zwischen einem practischen Kaufmanne, einem diplomatisirenden Cavalier, einem gründlichen Gelehrten und einem orthodoxen Dummkopf, dem Repräsentanten aller damaligen Buchstabengelehrsamkeit, geführt wurde. Schon diese Einkleidung zeigte, daß er die Gelehrsamkeit zur Natur und zum practischen Leben zurückführen und die Scheidewand zwischen dem lateinischen Gelehrten und dem übrigen deutschen Volke zertrümmern wollte.

Später in Halle suchte er sich ebenfalls ein größeres Publicum, auch außer seinem Auditorio, durch populaire Schriften zu erhalten, z. B. durch seine Philippika gegen die Hexenprozesse, durch eine Vernunftlehre, durch eine vortreffliche Schrift über den Staat, durch eine leider damals noch nichts fruchtende Schrift gegen die Tortur ꝛc.

Wohl hatten die wenigen Verständigen bereits die Albernheit des Hexenglaubens verlacht und die Menge der Unschuldigen bedauert, die ihm geopfert oder doch mit Schmach und Schande vor der Welt bedeckt wurden; aber Vorurtheile, die ihre jungen Gemüther so ganz durchdrungen hatten, und die im Aelterwerden mit denselben eins geworden waren, verblendeten meistens auch die Augen derer, denen man im Uebrigen einen hellen Blick nicht absprechen kann; und Furchtsamkeit vor der Allgewalt der Pfaffen mochte auch Viele zurückgehalten haben, daß sie ihre Meinung darüber sagten. In Frankreich, England und Holland

hatte man dagegen geschrieben, und in Deutschland hatte ein Unbekannter den Richtern die größte Behutsamkeit beim Hexenprozeß anempfohlen. Auch hatte wirklich, wenigstens im protestantischen Deutschland, das Verbrennen der armen Frauen, die das Unglück hatten, etwas von der Natur vernachlässigt zu sein, und über 50 Jahr alt zu werden, aufgehört; aber auf den leisesten Wink des ersten Buben oder des unwissenden Bauern, daß irgend eine Person sich eines Bündnisses mit dem Teufel verdächtig mache, war für die Beschuldigte das Gefängniß gewiß und es wartete ihrer eine schauderhafte Inquisition, die sie wenigstens um ihre Ehre brachte. Selbst die Unmündigkeit war kein Freibrief vor diesen Richterstühlen. Th. hat selbst Acten drucken lassen, nach welchen 1694 ein achtjähriges Kind blos deßhalb zur Inquisition gezogen wurde, weil es eine Maus aus einem Taschentuche drehen konnte, und eine alte Frau, die es ihm gezeigt, wäre fast auf die Tortur gekommen. Darum war es gewiß von Th. sehr löblich, daß er die bereits zur Sprache gebrachte Sache wiederum aufnahm und versuchte, ob er nicht mit mehr Erfolg und unterstützt von dem Gewicht seines Namens, dagegen zu wirken im Stande sei. Der Verdruß darüber, daß bei den ersten Hexen-Acten, welche 1694 an die Universität geschickt wurden, seine Stimme, die er unüberlegt und durch Autorität verführt, gegen die Beklagte abgelegt hatte, von seinem ehemaligen Lehrer Stryck verworfen wurde, machte ihn aufmerksam, und da ihm nach und nach mehre Acten dieser Art in die Hände fielen, wurde er das ungegründete, verblendete und gewaltsame Verfahren, das bei diesen Prozessen statt fand, bald gewahr und ging nun näher auf die Sache ein, fand, daß der Teufel, der den Hexereien als Vorsteher diente, kaum 500 Jahre alt sei, und ließ 1701 eine Disputation vom Verbrechen der Zauberei vertheidigen, die 1702 deutsch mit einer näheren Erklärung ausgegeben wurde. Th. erkannte darin noch Vieles an, was jetzt thörigt scheint, aber vielleicht war es weise Ueberlegung, die ihm rieth, so zu Werke zu gehen, um seine Absicht desto gewisser zu erreichen.

Mit seinem gesunden Verstande, seiner unbeschreiblichen Rastlosigkeit und Thätigkeit, mit dem durchaus practischen Verfahren, erscheint er oft wie ein kleiner Luther, nur ohne Luthers Poesie. In seinen vielen Gelegenheitsschriften war er nicht spöttisch, selten muthwillig und verletzend.

Sein Deutsch war noch eine unsaubere Mischung; doch zeigt die Vergleichung seiner späteren Schriften mit den frühern, wie die Sprache schon merklich fortgerückt war. Ueber die verschiedenen Collegien, welche Th. 1701 in Halle las, war auch eins über den deutschen Styl. Es war ihm nicht genug, die Sprache seines Vaterlandes auf den Lehrstuhl gebracht zu haben: „er suchte sie auch von dem Lehrstuhle herab zur Deutlichkeit und Artigkeit, d. h. zu einer natürlichen Reinigkeit zu erheben, auf daß sie andern Menschen, mit denen wir reden, nicht verdrießlich, unanmuthig und ungeschickt vorkomme.“ Denn es schien ihm eine große Unförmigkeit, daß ein Mensch sich befleißigen sollte, in fremden Sprachen Vollkommenheit zu erlangen, hingegen ungeschickt wäre, in seiner Landessprache deutlich und artig zu reden und zu schreiben. Und doch hatte ihn eine zwölfjährige Erfahrung gelehrt, daß auch diejenigen unter seinen Zuhörern, „die ihr gut Latein von Schulen mitgebracht, wenig oder gar kein Deutsch gekonnt.“ Er hieß seine Zuhörer Arbeiten in deutscher Sprache machen, und diese von ihnen selbst laut vorlesen, damit auch ihre Aussprache und Declamation angenehm und zierlich werden sollte.

Hatte nun Th. ein Princip allgemeiner menschlicher und deutscher Bildung im Gegensatz gegen die facultätsmäßige und lateinische geltend gemacht, das wenigstens später durchdrang, so darf auch nicht übersehen werden, daß er als Freund und Rathgeber Aug. Herm. Franke's wahrscheinlich auf dessen pädagogische Ideen großen Einfluß gehabt hat, und daraus mag es sich auch erklären, warum Franke zum ersten Male die sogenannten Realien (Unterrichtsgegenstände zum Gebrauch im wirklichen Leben, deutsch. und neuere Sprachen, Geschichte, Geographie, Naturgeschichte im Gegensatz gegen den nur die alten todten Sprachen pflegenden Humanismus) in seinem Waisenhause einführte, ein Beispiel, das freilich damals noch nicht von Andern nachgeahmt wurde. Nur die Jesuiten pflegten neben ihrer Scholastik auch so viele gründliche Realien, besonders Mathematik und Mechanik zu treiben, als ihren politischen Zwecken gemäß war.

Schon 1689, als Franke in Leipzig in eine Untersuchung gekommen war, scheint Th. mit ihm befreundet gewesen zu sein, denn Franke ließ sich von ihm zu seiner Rechtfertigung ein rechtliches Bedenken geben. Th. selbst war mehr rechtlich als gläubig, und doch nicht eben ungläubig.

Mit großem Ruhme setzte er seine wissenschaftlichen Bemühungen bis an seinen Tod fort. Dieser erfolgte am 23. September 1728, nachdem er bereits früher, bei herannahendem Alter, seine Aemter abgegeben hatte. In zwanzig, dreißig Jahren wurde durch Th. und zu Halle mehr Altes neu beseelt und benutzbar gemacht, als vorher kaum in fünf Mal so langer Zeit, sagt Joh. v. Müller in der Vorrede zu dem am Schlusse angeführten Werke.

Dennoch dauerte es noch ein halbes Jahrhundert, ehe Th.'s Ideen Eingang fanden und der gesunde Menschenverstand endlich den Sieg gewann. Denn leider muß man eingestehen, daß, wäre nicht Rousseau in Frankreich aufgestanden, so wären wir, trotz Thomasius und Franke, sicherlich wieder in der lateinischen Barbarei der Schulen untergegangen.

Von seinen vielen Schriften ist ein besonderer Catalog vorhanden, der zu Halle gedruckt, und mehrmals wieder aufgelegt worden ist. Luden hat sein Leben beschrieben, (Berlin 1805. 8.) und zwar aus Thomasius eigenen Schriften. Diese Arbeit ist hierbei benutzt worden. H. j.

Tillich (Ernst) Dr. der Philos. Dieser zu seiner Zeit ausgezeichnete Pädagog war seiner Geburt nach ein Lausitzer, denn er ward im Jahre 1780 zu Bresen bei Guben geboren, das damals zur sächsischen, jetzt aber zur preußischen Lausitz gehört. S. Peschecks Verdienste Lausitzischer Schriftsteller um die deutsche Jugend. Zittau 1829. 26 S. 8. Eine kleine interessante Schrift. Wörle und Münch in ihren encyclopäd. Schulschriften haben daher Unrecht, wenn sie, ohne seinen Geburtsort zu wissen, unsern T. im Jahre 1777 geboren werden lassen. Frühzeitig trat aus ihm ein lebhafter, selbstdenkender Geist hervor, dem

sich ein höchst liebenswürdiger, edler Character zugesellte. Der inneren Richtung seines Geistes und Characters folgend, widmete er sich dem Unterrichte der Jugend, nachdem er seine Universitäts-Studien vollendet hatte. Selbst noch Jüngling, errichtete er in Leipzig eine Unterrichts- und Erziehungsanstalt, wanderte bald nachher in die Schweiz zu dem damals gefeierten Extrapädagogen Pestalozzi, um hier den Schatz einer naturgemäßen Unterrichtsmethode sich öffnen zu lassen. Geistig bereichert begab er sich dann nach Dessau und übernahm hier in Gemeinschaft Olivier's (s. dessen Biographie in der pädag. Real-Encycl.) die Leitung eines größern Lehr- und Erziehungsinstitutes. Verschiedenheit der Ansichten trennte ihn von seinem Freunde und er behielt die Direction des Institutes allein. Sein allzuheftiger Feuereifer für das Werk der Jugendbildung verzehrte leider! allzufrüh seine Kräfte, und er vollendete seine rühmlichst begonnene Laufbahn schon in einem Alter von 30 Jahren; er starb am 30. October 1807. — Sein Bildniß befindet sich vor dem ersten Bande der „Neuen Bibliothek für Pädagogik ꝛc. von Guts-Muths." Jgg. 1810. Er zeigte sich als trefflichen Methodiker. Dies beweisen seine Schriften, die noch heute Beachtung verdienen; wir nennen hier folgende:

Tillich (E.) Erstes Lesebuch für Kinder. 2 Theile. Leipz. 1811.

Dieses Lesebuch erschien früher unter dem Titel: „Der erste Unterricht, von Tillich." Es gehört zu den brauchbarsten Schulschriften. Einen zweiten Theil zur zweiten Auflage des ersten Unterrichts hat ein Herr Friederich, ganz im Tillich'schen Geiste bearbeitet, herausgegeben. Der Director der höhern Bürgerschule zu Frankfurt a. d. O., Herr K. W. Wiecke, hat das erste Lesebuch in einer vierten verb. und verm. Auflage 1843 (Leipz. Rein'sche Buchhandl.) erscheinen lassen; der 2. Theil hat eine 3. verb. und verm. Aufl. 1843 erlebt.

T. Grundregeln der Schön- und Rechtschreibekunst. Mit 2 Tabellen für das lateinische und deutsche Alphabet, gezeichnet v. Irmisch. Leipz. 1804. (1 Thlr.)

Die Grundregeln Tillichs haben ihren Werth, nur die Musterschrift ist mißlungen. S. Zschille unter dem Art. „Schreiben" in der pädag. Real-Encycl.

T. Lehrbuch der geometr. Verhältnisse mit 16 Kupfern. Leipz. 1807. (1 Thlr.) — Dess. allgem. Lehrbuch der Arithmetik. Dritte, völlig verb. und mit einem practischen Theile verm. Auflage von Dr. F. W. Lindner. Leipz. 1836. (1 Thlr.)

In der „Allgem. Schul-Zeitung" Jahrg. 1834 Nr. 41 und 42 gedenkt Director Ewich zu Barmen der Verdienste Tillichs um den Rechnenunterricht, indem er „Aphorismen und Fragmente über den Unterricht im Kopfrechnen" liefert, die Tillichs Manen geweihet sind. Auch wird der großen Verdienste unsers Tillich um die Lehrweise der Mathematik in der A. S.-Z. Abtheil. 1 Nr. 21 ff. Jahrg. 1829 rühmend gedacht.

„Beiträge zur Erziehungskunst, zur Vervollkommnung sowohl ihrer Grundsätze als ihrer Methode, Eltern und Erziehern gewidmet",

gab Tillich in Gemeinschaft mit dem Prof. C. Weiß zu Leipzig in den Jahren 1803—1805 heraus.

Tischer (Joh. Friedr. Wilh.) Dr. theol. Dieser in literarischer und amtlicher Beziehung mehrfach bekannte Gelehrte hat namentlich auch durch Schriften für die Zwecke der Schule gewirkt und verdient als ein besonderer Freund und Kenner des Volksschulwesens in der pädag. Real.-Encycl. aufgeführt zu werden.

Er ward zu Dautschen bei Torgau am 5. August 1767 geb. und starb am 28. April 1842 zu Pirna im Königreiche Sachsen, wo er zuletzt Superintendent und Oberpfarrer war. Seine Verdienste um Kirchen- und Schulwesen erhoben ihn zum Ritter des k. sächs. Civil-Verdienst-Ordens. Bei der Einrichtung des Bürgerschulwesens zu Pirna und insbesondere bei Erbauung der Bürgerschulgebäude daselbst war er vor Andern wirksam gewesen. Er hatte mehre geistliche Aemter mit besonderer Thätigkeit und besonderem Verbesserungseifer verwaltet. Vorher seit 1792 Pf. zu Dautschen, ward er im Jahre 1797 als Superintendent und Oberpfarrer nach Jüterbogk, (jetzt preuß.) befördert; vom Jahre 1798—1823 stand er in gleichen amtlichen Verhältnissen zu Plauen im sächsischen Voigtlande. Als Schriftsteller wirkte er sowohl im Gebiete der Volksliteratur und Homiletik, als der Pädagogik. Wir heben unter seinen zahlreichen und geistvollen Schriften hier folgende aus:

Dr. Tischer, Leben berühmter Reformatoren ꝛc. 10 Bde. Ein Lesebuch für den Bürger; auch einzeln: Wiklef's Leben. 1801. (15 Ngr.) — Theil 2: Huß. 1798. (20 Ngr.) — Theil 3: Calvin. 1818. (15 Ngr.) — Theil 4: Luther. 1818. (15 Ngr.) — Theil 5: Zwingli. 1800. (15 Ngr.) — Theil 6: Melanchthon. 1801. (15 Ngr.) ꝛc. — Ders., Die Hauptstücke der christl. Religion. Leipzig E. Fleischer. 27. Auflage. 1846. (4 Ngr.)

Dieser Katechismus wird in sächsischen Schulen viel gebraucht. Der Pfarrer M. Einenkel hat einen Auszug für Elementarschulen daraus gefertigt. Leipz. 1836. — Der Verfasser hat folgenden Commentar darüber erscheinen lassen:

Das Christenthum in den Hauptstücken unserer Kirche. Ein Handbuch zur Selbsterbauung und zum Gebrauche für Lehrer bei Erklärung des kleinen Schulbuchs: Die Hauptstücke der christl. Religion. Zweite, verbess., mit einem Sach- und Spruchregister versehene Aufl. Leipz. E. Fleischer. 1837. (2 Thlr. 5 Ngr.)

Ob man schon diesem Tischerschen Commentare darüber einen Vorwurf machen kann, daß er zweien Herren dienen will, so kann man ihn doch seinem Inhalte nach empfehlen.

Ders., Biblische Geschichten zum Gebrauche für Volksschulen, mit den Worten der Bibel ausgezogen. Pirna, Leipz. b. E. Fleischer in Commission. 1833. (5 Ngr.) Recht brauchbar.

Eine Lieblingsidee des verewigten T. war, ein Lehrerinnen-Seminar in Verbindung mit einer Kleinkinderschule zu gründen, vermuthlich um der Heimath seines Wirkens, dem lieben Pirna, eine besondere Wohlthat zu erweisen. Die Stiftungssumme bestand in 12,000 Thalern, wovon 5000 zu einer Bewahranstalt testamentlich bestimmt waren. In seinem Testamente sprach er den Wunsch aus, „daß die hohe Staatsregierung das zur Realisirung seiner Idee sonst Erforderliche zuschießen möchte." Allein die Stände des Jahres 1846 lehnten leider! die Annahme und Verwendung des Legats ab, und das Legat ist an die Tischerschen Erben, denen ihr Stammvater ein großes Vermögen hinterlassen hat, wieder zurückgefallen. —

Wie sehr unser T. für Verbesserung des Unterrichts in der Volksschule eingenommen war, kann man unter Anderm daraus erkennen, daß er zu seiner Zeit, als die wechselseitige Schuleinrichtung in Deutschland so viel Aufsehen machte, auf eigene Kosten nach Eckernförde reisete, um sie an Ort und Stelle kennen zu lernen. Von einer durch ihn eingeführten Anwendung dieser Schuleinrichtung haben wir jedoch nichts vernommen; doch äußert er sich in einer An-

merkung zu der geistreichen Schrift: „Die Pflicht der Kirchlichkeit aus den Gesetzen der Sittenlehre (Leipzig b. E Fleischer **1836**)" über diese Einrichtung auf folgende Weise: „Eine neue Methode nehme ich aus, denn Ehre, dem die Ehre gebührt. Nicht blos Methode, sondern eine gänzliche Umgestaltung ist die von dem hochverehrten Propste Dr. Zerrenner im Holsteinischen gefundene, und von ihm mit Recht gepriesene wechselseitige Schuleinrichtung, die den Zweck aller Erziehung, Sittlichkeit, am Sichersten erreicht." — Der sonst scharfsehende Mann hatte wohl in dieser Angelegenheit zu schwach gesehen. Ohne Zweifel wird er späterhin Diesterwegs und Anderer Urtheil über die wechselseitige Schuleinrichtung vernommen haben. Obschon nur pädagogisirender Theolog, hat er doch Recht, wenn er S. **23** in derselben eben angezeigten Schrift spricht: „Nichts ist sonderbarer, als bald dieses bald jenes pädagogische Princip an die Spitze zu stellen und von demselben, wie Viele thun, die Erweiterung des Welthorizonts zu erwarten. Und noch sonderbarer ist es, wenn man meint, gerade dieser oder jener Brennstoff werde die Virtuosität der Geister herbeibringen und einen neuen pädagog. Nußknacker abgeben." Es liegt viel Wahres in dieser Expectoration; indeß sollte sie auf die Pestalozzi'sche Schule gerichtet sein, so möchten wir sie wenigstens unpassend finden. Wie scharf seine Beobachtungsgabe und wie tief sein psychologischer Blick war, beweisen vorzüglich seine „Predigten" und seine „Gnomen".

Tobler (Johann Georg). Dieser am **10.** August des Jahres **1843** zu Nyon verstorbene Erzieher aus der Pestalozzischen Schule verdient auch in der pädagog. Real-Encycl. ein ehrenvolles Andenken, und zwar ganz nach der Zeichnung, wie sie der im Jahre **1843** entschlafene Dr. Niederer von ihm entworfen hat. —

Geboren in der Schweiz zu Trogen (im Canton Appenzell-Außerrhoden) am **17.** October **1769**, verlor derselbe schon im dritten Jahre seine Mutter und im zehnten seinen Vater. Sein Schulunterricht war höchst dürftig, wie überhaupt in jener Zeit. Seine Neigung trieb ihn zum Predigerberufe. Er konnte aber aus Mangel an Vermögen erst im **23.** Jahre (**1792**), mit höchst mangelhaften Vorkenntnissen ausgerüstet, die Universität Basel beziehen. Mit allen Eigenschaften zu einem vortrefflichen Prediger und Katecheten begabt, fehlte ihm zur Erlernung fremder Sprachen das Wortgedächtniß. Dieses Hinderniß trat ihm, um das Candidatenexamen zu bestehen, überall entgegen. Er sollte auf einer andern Laufbahn einen größern Wirkungskreis finden. Daher vertauschte er die theologischen Studien mit dem practischen Berufe eines Hauslehrers und Erziehers.

Im Jahre **1799** stellte er sich an die Spitze einer Mädchenanstalt für nach Basel ausgewanderte Kinder. Ein Ruf von Pestalozzi führte ihn im Mai **1800** nach Burgdorf. Dort fand er schon seine Freunde Krüsi und Buß vor, dort verheirathete er sich und nach kurzer Unterbrechung mit Pestalozzi nach Münchenbuchsee und Ifferten wandernd, wirkte er **7** Jahre mit ihm vereinigt. Die Umstände führten ihn von da nach Mühlhausen, wo er, neben andern Bestrebungen, eine Fabrikschule gründete, die schnell von **400** bis zu **600** Schülern anwuchs, die jedoch mitten im glücklichen Fortgange **1811** aufgelöst wurde. Tobler kehrte nach Basel zurück, zunächst um seine pädagog. Ansichten und Erfahrungen zu sammeln und eine nach Pestalozzi's Bildungsgrundsätzen bearbeitete Geographie druckfertig zu machen.

Indessen zwang ihn seine ökonomische Lage, eine Anstellung zu suchen. Er fand sie **1812** in Glarus, wo er als Lehrer bei einer Privatanstalt angestellt wurde. Am Neujahrstage **1817** erhielten er und seine Mitlehrer der „Theuerung wegen" den Abschied. Gleich darauf trat er auf's Neue als Hauslehrer in eine angesehene dortige Familie, wo er drei volle Jahre blieb. Als diese ihre Kinder der inzwischen errichteten Cantonsschule anvertraute, wandte er sich nach Arbon (am Bodensee), mit dem Plane, statt einer Anstalt ein bildendes Vater- und Mutterhaus zu errichten; der Ort war zu klein. Tobler wandte sich ein Jahr später nach St. Gallen. Hier ging ihm der wahre Stern seines selbstständigen pädagogischen Lebens auf. Es muß dankbar anerkannt werden, daß St. Gallen ihm Spielraum gab, sein Erzieher- und Bildnertalent zehn Jahre hindurch frei und ungehemmt an den Tag legen zu können und zu bewähren. Zu den edelsten Früchten gehört die Bildung seiner Söhne zu des Vaters würdigen Nachfolgern. **1831** konnte er dem ältern seine Anstalt vertrauensvoll abtreten, der **1836** St. Gallen verließ und Niederer nach Ifferten und Genf folgte, an welchen beiden Orten er eigenen Instituten vorstand und zugleich um Niederers Tochteranstalt sich höchst schätzbare Verdienste erwarb. Gegenwärtig bekleidet er die Directorstelle der Cantonsschule in Trogen.

Die letzten Jahre verlebte T. in Basel, zuletzt bei seinem zweiten Sohne, dem Unternehmer einer Knabenanstalt in Nyon, wo er nach einer kurzen Krankheit den **10.** August **1843**, im **74.** Altersjahre starb. Die letzten Monate seines Lebens wurden noch durch ein erhöhtes geistiges Selbstgefühl, durch die erhebende Aussicht, seine Tage an seinem Geburtsorte zu enden, wohin er sich sehnte, und durch eine rastlose Thätigkeit, seine Schriften und seine häuslichen Angelegenheiten zu ordnen, beglückt. Sein inneres Leben ging für die Erde hell erglänzend unter, wie die Sonne im Abendroth und in Unsterblichkeit verkündender Bläue des Himmels.

Nach diesem kurzen Umrisse seines zwar nicht schicksalvollen, aber vielbewegten und kämpfereichen äußern Lebens sei vergönnt, in wenig Worten eine Characteristik von T.'s innerer geistiger Eigenthümlichkeit, von seiner persönlichen Stellung zur Pädagogik und von seinen Verdiensten um die Menschen- und Volksbildung, d. i. von Demjenigen zu geben, wodurch er der schweizerischen gemeinnützigen Gesellschaft wahrhaft angehörte. —

Die sittlich-religiöse Gesinnung war in ihm vorherrschend, Grundton seiner Seele. Sein Vater, für sein gefühlvolles Gemüth Vater und Mutter zugleich, hauchte sie dem Kinde und Knaben ein. Er machte die Maxime: Trachtet am Ersten nach dem Reiche Gottes, oder was bei ihm gleichbedeutend geworden, nach dem Reiche der Bildung in Christi Sinn, und nach seiner Gerechtigkeit, so wird Euch das Uebrige alles zufallen, zur Richtschnur seines Lebens und wurde selbst in Lehre und Beispiel ein lebendiger Beitrag zur

Beantwortung der Frage, worauf es bei sittlicher Volksveredlung ankommt.

Sobald er schreiben konnte, übte er sich, Predigten und Katechisationen nachzuschreiben, und gewann dadurch eine ausgezeichnete Fertigkeit im deutschen Ausdruck und eine Gewandtheit der Analyse, die ihn später in den Stand setzten, Kinderlehren und Predigten aus dem Stegreif zu halten und musterhafte Predigtpläne zu entwerfen. Popularität und Erbaulichkeit machten ihn bei mehren Gemeinden, die seine Vorträge hörten, so beliebt, daß sie ihn zum Pfarrer wünschten. Besonders einfach, rührend, anschaulich, eindringend und ergreifend waren seine Morgen- und Abendgebete mit Kindern und Zöglingen. In Augenblicken höherer Aufregung sprach gleichsam der Geist und die Liebe des Apostels Johannes in dessen Briefen aus ihm. Auch brachten seine sonntägigen Religionsvorträge u. a. auf die verwilderten Fabrikkinder in Mühlhausen eine anerkannte Wirkung hervor.

Student in Basel, hatte T. auf mehre Mitstudirende einen überwiegenden, zum Fleiß antreibenden, für die Würde des künftigen Berufs begeisternden Einfluß. Er war Mitstifter einer bildenden Gesellschaft, ein Name, der durch spätere Ereignisse für ihn und andere Theilnehmer prophetisch geworden. Unter seinen Freunden und den Uebrigen zeigte sich auch in ihrer spätern Lebensrichtung ein auffallender Unterschied. —

Während er seine Stelle als Hauslehrer und Director der Töchterschule in Basel versah, blieben Basedow, Campe, Salzmann seine Führer. Seine Lehrweise gestaltete sich zu dem, was in neuerer Zeit die socratische Methode genannt worden. Echt socratisch, wollte T. nur die Hebemutter und Säugamme für den Geist und das Gemüth des Schülers und Zöglings sein. Er war es jedoch nicht im Sinne des Griechen, sondern im Sinne des Christen, bis der Mann auf den pädagogischen Schauplatz trat, der dem Worte Bildung eine ganz neue Bedeutung geben, die Erziehung und den Unterricht geistig umfassen, die Pädagogik um eine Stufe des Unendlichen höher stellen, ihre selbstständige Wissenschaft und Kunst vorbereiten und begründen, und dadurch Epoche machen sollte: **Pestalozzi**. Ihm fiel T. zu und für die Zukunft anheim. —

T. erfaßte Pestalozzi's Idee und Methode alsobald in ihrer universellen Bedeutung für die Menschen- und Volksbildung. Die Individualität ihres Princips zu erfassen, war ihm schwerer. Er begriff dasselbe als Selbstthätigkeit. Diese aber begriff er nur als eine aufnehmende und wirkende, durch Anschauung und Uebung zu entwickelnde Kraft (Receptivität und Spontaneität oder Empfänglichkeit = Sinn und Fähigkeit = Vermögen) und zwar mit vollkommener Berechtigung für die gegebenen Unterrichtsgegenstände: Natur, Mensch, Gott. Pestalozzi hatte aber das Vorhandensein einer dritten, bisher unbekannten Selbstthätigkeit der menschlichen Natur und in den ursprünglichen Erzeugnissen derselben die Elemente des Geistes und Gemüthes nachgewiesen, nämlich die productive Selbstthätigkeit der intellectuellen und sittlichen Kräfte = Anlagen. In ihr bestand das Eigenthümliche und Große von Pestalozzi's methodischer Schöpfung und der dadurch herbeigeführten psychologisch-pädagogischen Entdeckung und Umwälzung. Denn dadurch ist die Selbstständigkeit des Entwickelungs- und Bildungsganges der menschlichen Natur gesichert und die wahre geistig-sittliche Emancipation der Schule grundsätzlich auf immer festgestellt.

In der ersten Zeit der Anstalt nahm T. mit Allen an Allem als belebender und belebter Lehrer und Schüler zugleich Antheil. In dieser allgemeinen Belebung bestand Pestalozzi's Jubel. Denn alle Lehrer waren Schüler und alle Schüler Lehrer, insofern sie etwas selbstthätig hervorbrachten und Inneres offenbarten. Da sich bald das Bedürfniß der Sonderung und Ordnung der Unterrichts- und Uebungsfächer anforang, führte es T. zur Uebernahme der speciellen Bearbeitung der Realfächer und unter diesen des ersten, der Elementar-Geographie. Er legte die Grundlagen dazu von der Erdoberfläche und von dem Gesichtskreis des Schülers zugleich harmonisch aus, mit einem Erfolg, der ihn zum Vater der neuen geographischen Bildungsmethode machte. Ritter, der seine Arbeit kannte und von ihr ausging, versetzte sie außer das Gebiet der Bildung durch einen Riesensprung in's Gebiet der Wissenschaft.

Das persönliche Verhältniß T.'s zu Pestalozzi war weder ein glückliches noch dauerhaftes. Pestalozzi besaß die Gabe nicht, jedem Gehilfen seine Stelle anzuweisen und sein eigenthümliches Verdienst zu würdigen. Er war weder Organisator noch Administrator, und was T. diesfalls wünschbar fand, betrachtete er als eine Anmaßung und Schwäche. T. hätte die Kraft der unmittelbaren Ausführung besitzen müssen, um seine Ansichten geltend zu machen. Wer etwas entschieden Tüchtiges vermochte, vermochte in Pestalozzi's Augen Alles, und wem Etwas fehlte, was er gerade suchte, Nichts. Von den elementarischen Leistungen damals verschlungen, hatte T. nicht, was ihn befriedigen und ergänzen konnte. Die Elementarisirung der Unterrichts- oder sogenannten Realfächer forderte zu viel auf einmal, weil das Element und das Gesetz zweier Sphären aufgefunden und harmonisch verbunden werden mußte: das des Gegenstandes und das der kindlichen Kraft. Pestalozzi aber forderte von T. auch für das Zusammengesetzte einfache, schnelle und unmittelbar in die Augen fallende Resultate, für welche außerdem die unentbehrlichen Hilfsmaterialien mangelten. Zudem gebrach T. häufig, was Pestalozzi: für den rechten Gegenstand das rechte Wort; und T. als Gatte und Vater konnte nicht für ihn allein leben.

Die einseitige Würdigung T.'s ging auf Gehilfen und Zöglinge der Anstalt über. Pestalozzi's Stimmung und Meinung entschied durchgängig über den Einfluß, den ein Gehilfe und Lehrer zu gewinnen vermochte. —

In Münchenbuchsee stand T. als Mitleiter der dortigen Abtheilung der Pestalozzischen Anstalt zwischen Pestalozzi und Hrn. von Fellenberg. Uebereinstimmung mit Letzterm hätte nur durch eine gänzliche Unterwerfung unter seine Auctorität stattfinden können, auf die Hr. v. Fellenberg durch seine gesellschaftliche Stellung Anspruch machen konnte. Allein sie war wegen der von Grund aus verschiedenen Welt-, Menschen- und pädagogischen Anschauung leider! unmöglich. Pädagogisch ging zwar Hr. v. Fellenberg auch von Pestalozzi's Ansichten, aber von dem Standpuncte aus

auf dem Pestalozzi stand, als er Lienhard und Gertrud schrieb, wo er die Volksschule als Mittel ansah, der Gesellschaft taugliche Werkzeuge für ihre Bedürfnisse zu erziehen, z. B. für Feldbau, Fabrik, Handlung. Der gesellschaftliche Kastengeist besteht dabei; „das Individuum wird nicht als moralische Person behandelt und der Gesellschaft als dem Höheren untergeordnet, sondern aufgeopfert." Ueber diesen Standpunct hatte er sich aber in Stanz und Burgdorf durch einen Sprung erhoben. Er kehrte ihn nämlich um, ließ die Zwecke fallen und gewann das Princip der persönlichen äußerlichen Selbstständigkeit, nicht blos als ein negatives, sondern als ein positives. Diesen Standpunct erkannte Hr. v. Fellenberg nicht, T. hingegen konnte nicht von ihm ablassen. Die wahre Ursache, daß nie eine Vereinigung Pestalozzi's und der Pestalozzianer mit Hrn. v. Fellenberg zu Stande kam, liegt im angegebenen Gegensatze der Anschauungsweise der Dinge und keineswegs in bloßen Zufälligkeiten.

In Mühlhausen und später in Glarus machte T. nun neue Schulen. Sein Mißverhältniß zu den Forderungen der Zeit an den Lehrer und Erzieher trat schneidend hervor. Er erfuhr bis zum Versinken in Armuth und Elend, daß Keiner ungestraft, wenn auch im Besitz einer höhern Wahrheit und durch Gesinnung stark, vertrauungs- und unterstützungswerth, sich der Zeitrichtung entgegensetzt. Jede neue Wahrheit hat ihre Märtyrer, auch die pädagogische.

Was in ihr lag und zur Reife gekommen war, hat er in St. Gallen an den Tag gelegt, als Oberhaupt und Mittelpunct seiner Anstalt, als Erzieher und Lehrer seiner Zöglinge, als Leiter und Führer seiner Gehilfen, unermüdeter und unerschöpflicher Versucher immer neuer Anwendungsmittel der Pestalozzischen Methode in der Sprachlehre, in der Geographie und Naturgeschichte. Er erfand eine zweckmäßige Buchstabir- und Lesemaschine, vereinfachte Mittel zum Kartenzeichnen, einen beachtungswerthen, obgleich unvollendeten Gang des naturhistorischen Unterrichts. Beständig die Volksschule im Auge, dachte er auf wohlfeile Unterrichtsmaterialien und beherzigte die Schullehrerbildung, um die er sich ebenfalls Verdienste erwarb.

Ein Gedankenbild, das ihn seit seiner Verbindung mit Pestalozzi nie verließ, war die Bildung der Mütter zu Erzieherinnen, eigentlich die Einsetzung des weiblichen Geschlechts in seine Bestimmung und dessen Befähigung für den höchsten Beruf. Noch in den letzten Jahren seines Lebens war er dafür begeistert und die Niedererſche Töchteranstalt in Genf verdankt ihm wohlthätige Anregungen.

Seine fruchtbarste Schriftstellerperiode fällt in die Zeit seines Aufenthalts in Glarus, nachdem er vorher schon die Kinderschrift „Ali und Ala oder die kleinen Insulaner" und dann „Peter oder die Folgen der Unwissenheit", „Ferdinand Dulder oder die Macht des Glaubens" und „Gotthold oder der wackere Seelsorger" publicirte. Diese Werke waren aus seinem Herzen geschrieben, weder eine Erzeugung des Pestalozzischen Bildungsgeistes noch der bloßen Nachahmung, noch bloße Arbeiten der Noth, sondern aus allen diesen Einwirkungen zusammen geflossen, darum nicht originell genug, um Aufsehen zu erregen, aber nützlich und lehrreich für die Classe von Lesern, denen sie bestimmt sind. Es sind Gemälde seiner persönlichen Ansichten, Gefühle und Ideale, welche unsere Zeit ohne Widerspruch unter die sogenannten Volksbücher aufnehmen kann.

Auch lieferte er Arbeiten und Beiträge in gemeinnützige Zeitschriften. Seine Predigtentwürfe hatten, wie er später erfuhr, mehr Abonnenten als er selbst wußte.

Sein liebstes Bild des Wirkens war das des Pflanzens von Fruchtbäumen, das Schönste und Ausdrucksvollste, in dem sein Andenken fortlebt. —

Ton der Schule. Der Ton der Schule oder der Character und Geist, der in der Schule herrschend ist, geht bekanntlich von dem Lehrer aus, von dem Geiste des Lehrers, von dem Lehrgeiste, der dahin seine Richtung nehmen muß, daß die Zwecke der Schule gefördert und alle Bildungsmittel der Schule zur Erreichung dieser Zwecke verwendet werden. S. Lehrgeist im 2. Bde. der pädagog. Real-Encycl. S. 167. Ein Hauptbildungsmittel der Schule, insbesondere der Volksschule, ist der Unterricht, und dieser muß in der Volksschule ein erziehender, d. h. ein in Hinsicht des Gegenstandes und der Methode auf die allseitige Bildung der Schüler berechneter sein. Außerdem erfordert der Zweck der Schule als Bildungsmittel eine disciplinarische Schulordnung oder eine solche innere und äußere Einrichtung, durch welche der Hauptzweck der Schule, oder Erziehung und Unterweisung der Schüler erreicht wird. Was den genannten Bildungsmitteln erst ihre heilsame Wirksamkeit sichert, ist der Geist des Lehrers, welcher sie handhabt, und der von ihm ausgehende Geist und Ton der Schule, in denen sich diese zur gedeihlichen Förderung ihres Zweckes bewegt. Ueber die Bildungsmittel der Volksschule überhaupt ist zu vergleichen: Niemeyer, Grundsätze Th. 2 dritter Hauptabschnitt. §. 34 ff. — Schwarz, (neu bearbeitet von Curtmann.) Th. 2. — Hergenröther, Erz.- und Unterrichs-Lehre. Th. 1. §. 17 ff. Th. 3. §. 112. — Denzel, Einleit. in die Erz.- und Unterr.-Lehre. §. 22 ff. — Scherr, Handb. der Pädag. 1. Th. 3. Abth. §. 35 ff. — Köthe, christl. Volksbildung. S. 495 ff. — Otto (Wilh. Dr.) Die Lehre von den Volksschulen ꝛc. Dillenburg b. Ed. Pagenstecher. 1845. (1 Thlr.) Eine sehr empfehlungswerthe Schrift.

Ob der Ton einer Schule gut oder schlecht sei, wird ein guter Pädagog und Schulmann, wie der wackere Ewich, bald erkennen, auch wenn er nur mit flüchtigem Blicke in dieselbe schaut. Die Schulinspectoren und Schulbehörden sollten solche Schärfe des Blickes haben und zu erlangen suchen, wenn sie zum Wohle der Schule wirken und in der Schule einen guten, rechten Ton einführen wollen. Alle Schuldirectoren und Schullehrer sind durch ihren Beruf verpflichtet, solchen Blick ihres Innern immer mehr zu schärfen, damit der Ton und die Einrichtung ihrer Schulen zur Erreichung der Schulzwecke immer besser und vollkommener werde. Es giebt einen falschen und verkehrten Ton der Schule; wo dieser, durch Schuld der Lehrer, herrschend geworden ist, da wird das Reich Gottes in die Kinderwelt nicht kommen. Genau hängt damit zusammen der Lehrton, der an dem oben angeführten Orte der pädagog. Real-Encycl. beschrieben wird. Er ist diejenige Stimmung, in der

sich der Lehrer beim Unterrichte befindet, die Art, wie er sich vom Lehrgegenstande durchdrungen zeigt, die Weise, wie er von seinem Hineinleben in die Sache Zeugniß giebt; der Lehrton ist also weit mehr als die bloße Beschaffenheit des Vortrages, er bezeichnet die ganze Haltung des Lehrers und Erziehers beim Lehrgeschäft. Soll der Unterricht des Lehrers ein wirklich erziehender werden, so muß damit eine disciplinarische Schulordnung verbunden sein. Die Schuldisciplin kann am Besten durch den Schulunterricht gehandhabt und befördert werden, ohne daß man besondere Schulgesetze u. dergl. braucht. S. den Artikel: Schul-Disciplin. 10.

Tonisches Lesen. S. in der pädagog. Real-Encycl. den Artikel „Lesen." — Dieser Gegenstand verdient eine besondere Aufmerksamkeit des Lehrers in der Schule. Von vielen Lehrern, besonders solchen, die noch nach alter herkömmlicher Weise das Lesen betreiben, wird der rechte Lesetон, der den Sinn und Verstand des Gelesenen oder zu Lesenden berücksichtigt, völlig unbeachtet gelassen, und man hört noch heute, obschon so viel über diesen Gegenstand gesprochen und bestimmt worden ist, in so mancher Schule ein eintöniges und mit singender Stimme verrichtetes Lesen. Wir wollen hier diesen wichtigen Gegenstand in der Weise aufführen, wie ihn ein gewandter Lehrer unsrer Zeit bezeichnet hat, nämlich C. F. Laukhard, zweiter Lehrer an der Musterschule in Friedberg in der Wetterau, in dem von ihm (Darmstadt bei G. Jonghaus 1843) herausgegebenen beachtenswerthen „Tagebuche eines Lehrers", S. 30 ff. unter dem Titel: „Betont Lesen." Derselbe berücksichtiget hierbei Folgendes: 1) gewisse Voraussetzungen, 2) die Tonpausen, 3) die Tonhöhe, 4) die Tonstärke, 5) die Tonbewegung, 6) die Tonfarbe.

1) Voraussetzungen.

Vorausgesetzt wird das laute, deutliche und fertige Lesen. Zum Lautlesen sind die Kinder oft schwer zu bringen, besonders jüngere Knaben und Mädchen. Ein gutes Mittel ist, wenn man die Stimme etwa um einen halben Ton höher stellen läßt, oder auch, wenn man verlangt, daß alle Mitschüler, selbst die entferntesten, den Leser verstehen müssen. — Das Deutlichlesen beruht auf der Aussprache aller Laute. Man kann den Kindern zeigen, daß durch Deutlichkeit das Lautlesen fast ganz ersetzt wird. Ein Lehrer, welcher nur halblaut, aber deutlich spricht, wird auch von den entfernt Sitzenden verstanden. Das Fertiglesen beruht auf Uebung, wozu man die Kinder durch Vorlesen und Nahebringen des Lesestoffs leicht anfeuern wird. Wenn diese Voraussetzungen erreicht sind, so kann man das Uebrige näher berücksichtigen, nämlich vorerst:

2) und 3) die Lesepausen und die Tonhöhe.

Der Lesende will einen größern Gedankenzusammenhang in seiner innern Gliederung zur Anschauung bringen. Hierbei kommt es nun hauptsächlich darauf an, daß er das Ganze, welches durch die verschiedenen Glieder gleichsam zerrissen wird, (da es nur in Theilen — der Vorstellung eingeht) eben dennoch als ein Ganzes darstelle. Hieraus folgt im Allgemeinen, daß die Stimme des Lesenden erst am Ende des Lesestücks zur Ruhe herabsinkt — wenn der Schluß nicht durch eine Frage gebildet wird.

Da nun aber Niemand bei einem größern Ganzen weder ohne Anhalt lesen, noch der Zuhörer ohne Ruhepunct auffassen kann, so müssen Abtheilungen und Pausen gemacht werden, welche am Ende jeden Satzes nach einem Puncte eintreten. Nach dem Puncte ruht die Stimme und der Ton fällt. Dies kann auch nach einem Strichpunct — wenn Hauptsätze an einander gereiht — oder nach einem Doppelpunct, — wenn etwa die Rede eines Andern angeführt wird — geschehen.

Ist dagegen ein Satz noch nicht beendigt — bei Neben- und Zwischensätzen — und die einfachen Sätze oder Satztheile sollen blos gesondert werden durch das Komma, so ruht die Stimme zwar, hält aber den Ton auf derselben Höhe, zum Beweise, daß noch etwas zu sagen ist.

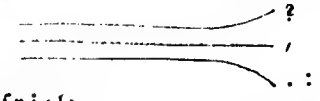
Daraus folgt denn:

1) Beim Punct, Strichpunct, Doppelpunct und Ausrufzeichen ruht und fällt die Stimme, weil der Satz vollständig ist.

2) Beim Komma ruht die Stimme blos, ohne zu sinken, weil der Satz noch nicht zu Ende ist.

Die Stimme beim Komma, wie oft geschieht, auch sinken zu lassen, ist gewiß fehlerhaft.

Bei der Frage aber? bei einem Fragesatz lassen wir zu Ende die Stimme gleichfalls oben, wie beim Komma, warum? Weil sie ein unvollendeter Satz ist, dem die Antwort noch zur Vollständigkeit fehlt. Um diese zu beschleunigen, biegen wir sogar (doch ja nicht zu stark!) am Ende die Stimme noch etwas in die Höhe. Fehlerhaft aber ist jedenfalls das plötzliche in die Höheschnellen des Tons am Ende der Frage. Man hört oft sogar, daß Einer die Stimme vor dem letzten Worte noch einmal sinken läßt, um einen rechten Anlauf zu nehmen und wie von einem elastischen Schwungbrette einen tüchtigen Ruck in die Höhe zu bekommen. Die Pausen mit dem Sinken und Heben der Stimme ließen sich an diesem Bilde etwa anschaulich machen:



Beispiel:

Es giebt Bäume ——, welche Nadeln ——, und andere ——, welche Blätter haben ⌒. Möchtest du die Erzählung vom Bäumchen ——, welches Nadeln statt Blätter haben wollte ——, einmal lesen ⌒?

4) Die Tonstärke.

Es ist nun aber nicht hinreichend, daß ein Ganzes blos nach der Länge oder Kürze seiner Glieder anschaulich werde, da in den einzelnen Gliedern wieder Wörter sind, die theils wichtig, theils unwichtig erscheinen. Die durch sie bezeichneten Dinge können nämlich schon durch die einfache Nennung ihres Namens hinlänglich bezeichnet sein, oder aber ihre Thätigkeit, ihr Verhältniß zu einander, ihre Verbindung mit andern Dingen muß außer der Benennung auch noch durch den stärkern Ton der Stimme hervorgehoben werden. Das Wort durch einen Druck der Stimme hervorheben, heißt: es betonen.

Ich bemerke hier ausdrücklich, daß das Hervorheben der betonten Wörter, welches, wenn es übertrieben wird, den widrigsten Eindruck macht, durch einen Druck (daher Nachdruck) der Stimme geschehen muß, aber nicht durch einen spitzigen, hüpfenden Stoß und Sprung, wodurch das Ganze, was doch als Einheit erscheinen soll, auf's Häßlichste zerrissen und zerstückt wird. Die Stimme soll nur, indem sie ruhig über die Vorstellungen dahin gleitet, hie und da etwas stärker werden, wodurch aber keineswegs der ruhige Strom der Gedanken gestört und unterbrochen wird. Freilich gehört hierzu eine tiefe und lebendige Vorstellung des Ganzen als solchen, in dem die Theile wohl von einander verschieden vorhanden sind, aber dennoch in die ganze Harmonie einstimmen. Die geschicktesten Vorleser haben daher immer (besonders bei poetischen Stücken, wo es ganz vorzüglich auf das Ganze ankommt) eine Art höhere Monotonie in ihrem Vortrage gehabt, welches die Schönheit und den Wohlklang keineswegs beeinträchtigte, sondern hob.

Das scharfe, stechende, absichtsvolle Pointiren der betonten Wörter kommt meist von einer kleinlichen flachen Auffassung, welche über den Theilen das Ganze aus den Augen verliert, daher denn auch ein solches Hüpfen und Springen der Stimme, dieses Quälen der hervorragenden Wörter, fast den Eindruck macht, wie ein leichtes Fuhrwerk, das man über eine schlechtgepflasterte Straße poltern hört.

Die wichtigste Frage ist nunmehr, welche Wörter sollen betont werden?

Das allgemeine Princip, nach welchem in unserer Muttersprache betont wird, scheint mir dieses zu sein:

Alles Wesentliche, was sich von selbst versteht, braucht blos genannt zu werden, und hat den Ton nicht. Betont wird dagegen das Zufällige, das Wechselnde und Bestimmende, während das Bestimmte tonlos bleibt.

Ob dieser Grundsatz ganz richtig, will ich nicht entscheiden; er schien mir nebst folgenden daraus hergeleiteten Regeln haltbar genug. Wenigstens dürfte er die Einfachheit für sich haben. —

I. Gegensätze haben vorherrschend den Ton und schließen alle sonstigen Regeln aus. Z. B. Euer Garten ist größer als der unsrige.

1) Hierher gehören einige substantivische und hinweisende Fürwörter, z. B. dieser, jener, der eine, der andere, da, wo man gern ist ꝛc.;

2) entgegenstellende Bindewörter und Adverbien gehören gleichfalls hierher: du gehst morgen; ich auch; allein es wird uns doch nichts helfen.

II. Bestimmungen, seien es nun Wörter im Satz oder in der Zusammensetzung, haben den Ton, während das bestimmte Wort (in Zusammensetzungen das Grundwort) tonlos bleibt. Insbesondere:

1) In zusammengesetzten Wörtern das Bestimmwort: Gartenhaus, Ofenschirm, Fingerring, Uhrkette; beibehalten, ausrufen, besonders wo in einer trennbaren Zusammensetzung das Bestimmwort an's Ende kömmt, z. B. du gehst morgen mit uns aus. (Bekannt sind die Ausnahmen, wo das Grundwort vorherrscht: übersetzen, überspannt ꝛc.)

2) Im Satz hat das ergänzende Object als nächste Bestimmung des Prädicats den Ton; ferner das bestimmende Object. Bei einem adverbialen Ausdruck fällt der Ton auf das Dingwort: z. B. Gegen Abend ward es kühl. Das bloße Adverb hat häufig den Ton: Er schreibt gar schön. Armen alten Leuten giebt man immer etwas.

3) Im zusammengesetzten Prädicat (wenn dies überhaupt den Ton hat, siehe weiter unten) wird das Begriffswort oder das Bestimmwort betont: Die Fledermaus ist ein Säugethier; wir hatten ihn gerufen; ich werde nicht kommen können; er kommt gelaufen; du mußt reisen.

III. Da das Bekannte, schon Dagewesene von dem Neuen, wie Wesentliches von Zufälligem verdrängt wird, so müssen in einem größern Ganzen alle bereits dagewesenen Begriffsbezeichnungen vor ganz neu auftauchenden zurückstehen.

IV. Als Hauptheile sind Subject und Prädicat tonlos. Dies gilt auch großentheils vom Attribut.

Ausnahmen:

1) Subject und Attribut haben den Ton, wenn sie weiter als gewöhnlich nach dem Ende des Satzes gedrängt werden, und nun, als scheinbar vergessen, hervorgehoben werden müssen: Das vornehmste Geschöpf ist der Mensch. — Da kommt das Schicksal roh und kalt. —

2) Ein unbezügliches Prädicat hat selbst den Ton. Die Laternen brennen heute nicht. Die Hunde bellen.

3) Fürwörter haben auch als Objecte nie den Ton (sie gehen auf etwas Dagewesenes oder Bekanntes): Er brachte mir's. Ich kannte ihn nicht. Ich glaubt' es ihm.

4) Wenn das Attribut ein Genitiv ist, so wird es meist betont.

V. Die Interjectionen, die theils ein augenblickliches Gefühl in ein Wort drängen, theils abgekürzte Sätze sind, haben ihrer inhaltschweren Kürze wegen vorwaltend den Ton: Leider kann er nicht mehr. Aber ach! es war zu spät.

Einige Beispiele zur Erläuterung folgen in dem nächsten Abschnitt.

Einige Lesestücke mit angegebener Betonung.

Anmerkung. Die durchschossen gedruckten Wörter in nachstehenden Lesestücken sollen betont werden. Die in Klammern beigesetzten Nummern weisen auf die vorausgeschickten Regeln hin.

Der habgierige Hund.

Ein Hund hatte ein Stück Fleisch (II, 2) gefunden, und schwamm (VI, 2) damit durch einen tiefen Fluß (II, 2). In dem klaren Wasser (II, 2) sah er sein Bild (II, 2) und meinte (IV, 2), das (I, 1) sei ein anderer (I) Hund, der habe auch (I, 2) ein Stück Fleisch (III) im Maule (III). Das, dachte er, sollst du ihm nehmen (II, 3), und hastig (II, 2) schnappte (IV, 2) er darnach. Da entfiel (IV, 2) ihm das (I, 1) Fleisch, das er hatte (I), und das er haben wollte (I) war auch (I, 2) auf einmal verschwunden. Da (II, 2) paßte auf den Hund das alte Sprüchwort (IV, 1):

Wer das Fremde (I) begehrt
Ist des Eigen (I) nicht werth.
(Berlinische Handfibel.)

In folgender Erzählung sollen die Regeln nicht citirt werden, da dieses die Uebersicht verwirrt. Sie werden leicht zu finden sein.

Die gemästete Henne.

Eine Frau hatte eine Henne, welche täglich ein Ei legte. Damit hätte sie zufrieden sein können; allein, da sie eine habsüchtige Frau war, so wollte sie es dahin bringen, daß ihre Henne Vormittags ein Ei legte, und Nachmittags noch eins. Deshalb fing sie an, ihre Henne immer reichlicher zu füttern. Sie machte aber einen schlechten Gewinn. Denn als die Henne durch das übermäßige Futter fett geworden war, legte sie gar nicht mehr und die Frau mußte sie schlachten.

(Curtman's Vorlesebuch.)

Der kluge Peter sagt einmal bei Tische:
Warum soll man im See nicht fischen können?
Es sind darin so viele, viele Fische,
Daß sie mit Köpfen wider einander rennen.

Nix in der Grube,
Du bist ein böser Bube,
Wasch' dir dein Beinchen,
Mit rothen Ziegelsteinchen.

„Wo mag mein Fingerhütchen sein?"
Tapp! lag es auf dem Tisch. —
„Mein Sessel ist von Staub nicht rein!"
Husch! fegt ein Federwisch. —
„Wer fädelt mir die Nadel ein?"
Zipp! saß der Faden drin.
„Die Kerze giebt so matten Schein!"
Putz! flog die Schnuppe hin!

(Aug. Kopisch.)

---

5) und 6) Tonbewegung und Tonfarbe. Beides ist für die Schule weniger wichtig, und man kann das Nöthige darüber kurz so zusammenfassen.

Die Tonbewegung ist bald die langsamere ruhige, bald die rasche schnelle oder doch lebhaftere Aufeinanderfolge der Wörter und Sätze. Erstere wird im Erzähltон, letztere im Redeton angewendet. Es ist den Kindern leicht klar zu machen, daß ein Erzählender ruhiger und gehaltener sprechen kann, als der, welcher mit eignen Worten unmittelbar an der Handlung Theil nimmt. Wenn man eine Erzählung und eine darin vorkommende Rede in demselben Tone herliest, so wird sich das Unnatürliche der gleichen Tonbewegung am Auffallendsten herausstellen.

Unter der Tonfarbe verstehe ich jene nicht zu beschreibende Veränderung im Ton und Vortrag, welche der Stimme und der Tonbewegung von den in einem Lesestücke veranschaulichten Gefühlen und Leidenschaften mitgetheilt wird. Das verschiedene Colorit des Tons kommt meist in der Gesprächsform und in lebhaften Schilderungen vor, und da Kinder der selbstbewußten Bestimmtheit des Gefühls, welche nur bei dem reiferen Alter vorkommt, entbehren, so sollen sie solche auch nicht ausdrücken. Es ist häßlich, wenn Kinder die Stimme des Zorns, des Mitleids, der Liebe ꝛc. nachahmen und mit der Stimme malen, weil sie nur als die Affen und Papageien Erwachsener erscheinen und stets übertreiben werden. Sie würden ebensowenig die fein nüancirten und gebrochen in Harmonie gebrachten Farben eines Gemäldes zu schätzen wissen und eher die schreiendsten Töne vorziehen.

Daß dieser hier verhandelte Gegenstand in vielen Schulen noch zu wenig beachtet wird, ist bekannt und wird durch folgende Verfügung eingeschärft, welche in letzter Zeit die k. Regierung zu Erfurt durch die Oberschul-Aufsicht den evang. Lehrern zugehen ließ:

„Seitdem die Gründung des Unterrichts auf die Einübung der Bücherſprache deutlicher erkannt und in Ausführung gebracht worden ist, hat die scharfe Gliederung der Laute in den Schulen überall zugenommen, und die guten Folgen davon liegen vor. Es ist aber die Aufmerksamkeit der Lehrer hiervon dergestalt befangen worden, daß bei den Sprachübungen die Betonung, in welcher die innerste Bewegung des Gemüthes, die lebendige Seele der Worte in der leisesten Abschattung des Gefühls, wie in den stärksten Zügen des Willens sich ausdrückt, wenig Beachtung gefunden hat oder in einem sehr geringen Maaße ausgebildet worden ist. Auch verlangt die Betonung einen Grad der Bildung des Lehrers, der bei den Anfängern, welche aus den Seminarien kommen, und nicht viel classische Schriften gelesen haben, gewöhnlich nicht vorausgesetzt werden kann, vielmehr selbst bei größerer Gedankenreife niemals sich von einem alle Geisteskräfte spannenden Eingehen in die Tiefen des menschlichen Herzens trennen läßt. Gerade aus diesem Grunde ist für die Ausbildung der Lehrer und die daraus hervorgehenden Wirkungen des Unterrichts dieser Gegenstand eine nicht mehr zurückzuhaltende Forderung, und nicht eben wenige Schulen sind glücklicher Weise in der Lage, in ihrer Erfüllung bald mehr oder weniger hervorleuchten zu können. Wir werden bei den Schulvisitationen u. s. w. die Aufgabe verfolgen und hoffen die Lehrer durch die Ephoralbehörde u. s. w. darauf vorbereitet zu finden." S. Pädag. Zeitung **1846**. 4. Hft. S. 230.

Tonkunst. Von dieser Kunst darf wohl nicht blos in einer musikalischen und philosophischen Encycl., sondern auch in einer pädagogischen geredet werden, da alle Pädagogen und Lehrer von ihr Kenntniß haben, wenn auch nicht eigentliche Tonkünstler sein sollen. Auch hat ja die Tonkunst in der That eine so allgemein ansprechende Kraft, daß Luther erklärte, Menschen, welche von ihr nicht ergriffen würden, müßten Klötzen und Steinen gleichen. Darauf bezieht sich auch sein bekannter Spruch: Wer nicht liebt Weib, Wein und Gesang ꝛc. Ja, er meinte ebendeßwegen, daß der Teufel die Musik nicht leiden könne. Auch hat man wirklich oft versucht, die bösen Geister aus den von ihnen besessen geglaubten Menschen durch die Macht der Töne zu vertreiben.

Die Tonkunst ist, wo nicht die älteste schöne Kunst, doch gewiß eine der ältesten und verbreitetsten. Selbst die Wilden in Amerika haben ihre Tonkunst, obwohl freilich eine noch sehr rohe. Daß diese Kunst der höheren Bildung und Gesittung vorausging und selbst ein Beförderungsmittel derselben wurde, erhellt aus den bekannten Erzählungen von Amphion, Orpheus und andern alten Tonkünstlern, denen doch gewiß etwas Wahres zum Grunde liegt.

Um nun von dieser Kunst einen richtigen Begriff zu gewinnen, müssen wir von einer Betrachtung über die Töne im Allgemeinen ausgehen. Was ein Ton überhaupt sei, läßt sich eigentlich nicht mit Worten sagen; man muß den Ton hören, also durch eine eigenthümliche Sinneserregung, durch eine Empfindung des Gehörs lernen, was ein Ton sei. Denn mit der Erklärung, der Ton sei eine Lufterschütterung, die wieder durch eine ihr entsprechende Gehörerschütterung wahrgenommen werde, ist wenig oder nichts erklärt. Ein Tauber würde dadurch immer nicht erfahren, was denn nun das so Erklärte sei. Wenn es aber auch ir

dieser Beziehung an einer bestimmten Erklärung fehlt, so lassen sich doch die Töne gar wohl eintheilen, und zwar erstlich in ungegliederte oder unarticulirte und in gegliederte oder articulirte. Anders freilich fällt die Eintheilung der Töne bei den Musikern aus. S. Dr. Schillings Encyclopädie der musikalischen Wissenschaften ꝛc. unter dem Artikel: „Ton."

Jene, die unarticulirten, heißen auch bloße Töne, Laute oder Klänge, und sind ursprünglich einfach. Denn vernimmt unser Ohr einen einzelnen Ton dieser Art, so unterscheidet es weiter keine Mannigfaltigkeit in demselben. Nur die Akustik als wissenschaftliche Theorie von den Tönen vermag auch hier noch gewisse Elemente als einfachere Töne, aus welchen jener gleichsam zusammengeschmolzen, zu unterscheiden. Allein zu dieser wissenschaftlichen Analyse der Töne gehört schon ein sehr geübtes Ohr und eine genauere Aufmerksamkeit auf das, was man durch das Gehör empfindet. Dagegen unterscheidet auch das ungeübteste Ohr sehr leicht nicht nur stärkere und schwächere, sondern auch höhere und tiefere Töne, woraus gewisse Abstufungen derselben, eine bestimmte Tonleiter und mehre Tonarten hervorgehen. Auch hierüber hat die Akustik und die darauf gegründete Theorie der Tonkunst selbst weitere Auskunft zu geben. Diese Kunst vermag nämlich auch die scheinbar einfachsten Töne dergestalt zusammenzusetzen (zu componiren — weshalb man den Tonkünstler, wiefern er Töne so zusammensetzt, auch schlechtweg einen Componisten nennt), daß selbst das ungeübteste Ohr deren Mannigfaltigkeit bemerken muß. Dadurch treten jene Töne in ein bestimmtes Verhältniß zu einander und werden nun äußere Zeichen des Innern. Diese Zeichen aber sind an sich immer als natürliche zu betrachten, wenn sie auch auf noch so künstliche Weise hervorgebracht und mit einander verknüpft werden mögen. Denn jedes lebende und empfindende Wesen, welches Töne hervorbringen kann, drückt dadurch ganz natürlich sein Inneres aus. Vergnügen und Freude, Schmerz und Traurigkeit, Furcht und Schrecken, Sehnsucht und Bangigkeit u. s. w. finden darin ihren eben so natürlichen als angemessenen Ausdruck. Daher bezeichnet das Kind schon von seiner Geburt an, bevor es noch reden kann, seine Empfindungen und Gemüthszustände durch unarticulirte oder bloße Töne, und die Thiere, welche überhaupt nicht reden können, thun es gleichfalls. Allein der Mensch hat das eigenthümliche Vermögen, die Töne, welche seine Brust ausstößt, durch gewisse Glieder seines Körpers, welche Sprachwerkzeuge (organa loquelae) heißen, auch gliedern oder articuliren zu können. Diese articulirten Töne, dergleichen alle Wörter sind, wiefern sie wirklich ausgesprochen werden, sind daher schon ursprünglich zusammengesetzt; denn jeder für sich ist ein tonisches Ganze, welches aus Theilen odern Gliedern besteht, die das Ohr sehr leicht unterscheidet. Darum läßt sich ein solcher Ton auch für das Auge mittels der Buchstabenschrift darstellen. Wiefern nun die schöne Kunst sich der bloßen oder unarticulirten Töne als eines Darstellungsmittels bedient, um etwas ästhetisch Wohlgefälliges hervorzubringen, und dadurch unser Gemüth zu belustigen, heißt sie schlechtweg: Tonkunst, auch Tonik, tonische oder tönende Kunst im engern Sinne, weil es der Künste, welche durch bedeutsame Töne darstellen, noch mehre geben kann. Um aber das Wesen oder den ästhetischen Grundcharacter dieser Kunst noch genauer kennen zu lernen, muß man wieder unterscheiden die einzelnen Töne, als Elemente der Tonkunst, und die verbundenen Töne oder die Zusammensetzung derselben zu einem größern tonischen Ganzen, das ein schönes Kunstwerk sein soll. Die einzelnen Töne sind entweder angenehm oder unangenehm, je nachdem sie das Ohr auf eine dem Organe angemessene oder unangemessene Weise in Bewegung setzen. Natürlich zieht die Kunst jene diesen vor. Denn diese berühren das Gehör so widerlich, daß sie das Organ gleichsam zu zerstören drohen, vermögen also nicht, einen wohlgefälligen Eindruck auf das Gemüth zu machen. Die Kunst wird daher von ihnen entweder gar keinen Gebrauch machen, oder höchstens nur in einzelnen Fällen des Contrastes wegen zur Hebung der angenehmen Töne, oder auch um eine starke und heftige Bewegung auszudrücken und so das Gemüth in seinem Innerstern zu erschüttern. Wiefern nun aber die Tonkunst die angenehmen Töne vorzugsweise braucht, ist sie selbst nur angenehme oder reizende Kunst. Denn ihre Töne wirken als ein angenehmer Sinnesreiz auf Gehör und Gemüth. Sie schmeicheln jenem und schleichen sich eben dadurch in dieses ein. Daher giebt es auch Thiere, auf welche dieser Sinnesreiz wirkt (Elephanten, Pferde, Hunde, sogar Spinnen, von welchen die musikalische Zeitung irgendwo erzählt, daß sie jedes Mal aus ihren Löchern im Gefängnisse hervorkamen und sich dem Gefangenen näherten, wenn dieser auf seiner Geige spielte). Indessen giebt es auch viele Menschen, welche die Tonkunst nur um dieses Sinnesreizes willen lieben und sie daher jeder ardern minder reizenden Kunst vorziehen. Und eben dies ist wohl der Grund, warum diese Kunst die gemeinste oder populärste, sowie auch die zudringlichste von allen geworden ist. Denn keine hat, außer den eigentlichen Tonkünstlern, auch noch eine so große Menge von Liebhabern, daß man unter Tausenden von Dilettanten kaum einen Virtuosen findet. Und wenn es irgend einem dieser Liebhaber einfällt, sich hören zu lassen, so muß ihm die ganze Nachbarschaft zuhören, wäre sein Spiel auch noch so erbärmlich. — Allein die Tonkunst als schöne Kunst hat noch einen weit höhern Character. Ihr Wesen beruht in dieser Hinsicht einzig auf der Verbindung der Töne als eines Mannigfaltigen in der Zeit zur ästhetischen Einheit, also auf der Zusammensetzung der Töne oder auf der tonischen Composition. Darum eben nennt man den Tonkünstler als Schöpfer eines musikalischen Kunstwerks oder den Tonsetzer (wofür man auch zuweilen Tondichter sagt) einen Componisten, und wer nicht so componiren, sondern nur, was ein Anderer für ihn gesetzt hat, ausführen oder executiren kann, der ist blos ein halber Tonkünstler. Er vollzieht gleichsam nur einen fremden Willen; er ist nur ein Mittelding, durch welches laut wird, was ein Anderer in sich erzeugte, wie der Declamator eines fremden Gedichts. Dieses Auseinandertreten des componirenden und des executirenden Tonkünstlers ist aber nur etwas Abgeleitetes und Zufälliges, obwohl bei der heutigen Ausbildung der Kunst wieder etwas Noth-

wendiges. Ursprünglich mußte Beides (Componiren und Executiren) vereinigt sein. Der erste Tonsetzer oder Urcomponist hatte ja noch keinen solchen Stellvertreter; er mußte also selbst verlautbaren, was er geschaffen hatte; oder Schaffen und Verlautbaren war eins und dasselbe. — Durch die Zusammensetzung treten nun die Töne in ein so bestimmtes Verhältniß zu einander, daß sie eben dadurch eine bestimmte Gestalt oder Form annehmen. Man muß daher auch das materiale Wohlgefallen an den Tönen, welches sich immer nur auf den sinnlichen Reiz derselben als angenehmer Klänge bezieht, sorgfältig unterscheiden von dem formalen Wohlgefallen an denselben, welches sich blos auf die Art und Weise ihrer Zusammensetzung (forma compositionis) bezieht, indem sie durch diese erst zu schönen Tönen oder vielmehr zu einem schönen Kunstwerke werden. In der Wirklichkeit, d. h. wenn wir ein solches Kunstwerk in uns aufnehmen, fließen freilich jene beiden Arten des Wohlgefallens so in einander, daß man sie gar nicht mehr unterscheidet, wenn man nicht eben als Kunstkenner zuhört und urtheilt. Es ist aber das Verhältniß, in welches die Töne durch ihre Zusammensetzung treten, ein dreifaches, nämlich ein melodisches, ein harmonisches und ein rhythmisches, so daß ein durchaus vollständiges Tonstück Melodie, Harmonie und Rhythmus nothwendig in sich vereinigt. Die Melodie ist die regelmäßige und wohlgefällige Aufeinanderfolge der Töne. Vermöge derselben wechseln höhere und tiefere, stärkere und schwächere Töne, auch wohl verschiedene Tonarten, mit einander ab, je nachdem es das Spiel der Empfindungen und die jedesmalige Gemüthsstimmung fordert, welche dadurch ausgedrückt werden soll. Melodie muß daher nicht blos der Gesang, sondern überhaupt jedes Tonstück haben, weil ein solches ohne Tonwechsel gar nicht möglich ist. Die fortwährende Wiederholung eines und desselben Tons würde sogar zur unerträglichsten Monotonie werden, wenn auch der Ton selbst noch so angenehm wäre. Die Melodik macht daher den ersten Theil der Theorie der Tonkunst aus. Die Harmonie hingegen ist die regelmäßige und wohlgefällige Gleichzeitigkeit der Töne. Einige Töne sind nämlich mit einander verträglich; sie gefallen dem Ohre, wenn sie zugleich gehört werden; sie stimmen also zusammen, consoniren oder harmoniren, wie die vier Töne, welche einen vollständigen Accord bilden (Prime oder Grundton, Terze, Quinte und Octave). Andere Töne sind mit einander unverträglich; sie mißfallen dem Ohre, wenn sie zugleich gehört werden; sie stimmen also nicht zusammen, dissoniren oder disharmoniren, wie zwei neben einander liegende Töne (Prime und Secunde, oder auch Prime und Septime, welche letzte wieder neben der Octave von jener liegt). Doch kann es auch Fälle geben, wo solche Töne mit einander vereinbar sind, z. B. wenn aus einer Empfindung oder Gemüthsstimmung in die andere, und so auch aus einer Tonart in die andere übergegangen werden soll. Dann muß aber die Disharmonie oder Dissonanz bald in Harmonie oder Consonanz aufgelöst werden, weil jene, fortdauernd, das Ohr gleichsam zerreißen würde; wie wenn Jemand auf einem verstimmten Instrumente spielt oder oft falsche Töne angiebt. Die Harmonik macht also den zweiten Theil der Theorie von der Tonkunst aus. Fragt man nun, was in der Tonkunst wesentlicher und wichtiger sei, ob Melodie oder Harmonie, so ist zwar über diese Frage von Theoretikern und Practikern viel gestritten worden. Wir wollen nur folgendes Wenige darüber bemerken:

Offenbar ist es nicht nothwendig zur Erzeugung eines Tonstücks, daß mehre Töne zugleich, wohl aber, daß mehre nach einander gehört werden, wenn auch nicht gerade viele. (Bekanntlich componirte Rousseau einen Gesang aus drei Tönen, die, in verschiedenen Abwechselungen und Verhältnissen gehört, schon eine recht hübsche Melodie gaben). Die wesentliche Grundbedingung eines schönen Tonstücks ist demnach allerdings die Melodie. Die Harmonie aber hebt und belebt dieselbe, indem die begleitenden Töne die Melodie gleichsam forttragen und deren Eindruck auf das Gemüth verstärken. Melodie und Harmonie verhalten sich also in der Tonkunst ungefähr eben so zu einander, wie Zeichnung und Färbung in der Malerei. Daher ist es auch ein unverzeihlicher Fehler, wenn die Harmonie so überfüllt ist, daß sie die Melodie erdrückt oder erstickt. Denn alsdann wird es dem Gehöre schwer oder gar unmöglich, aus der ungeheuren Menge von Tönen irgend eine Melodie herauszufinden. Die Menge von Instrumenten, die man nach und nach erfunden hat und nun bei Aufführung großer Tonstücke im Orchester versammelt, hat unstreitig zu dieser harmonischen, aber unmelodischen Ueberfüllung Anlaß gegeben, hat die Kunst ihrer ursprünglichen Einfachheit beraubt und sie in eine verwickelte Künstelei verwandelt. Auch ist nicht zu läugnen, daß die Erfindung einer guten Melodie mehr Sache des musikalischen Genies ist; während jeder von der Natur nicht ganz Verwahrloste sehr bald lernen kann, zu einer gegebenen Melodie die passende Harmonie aufzufinden, da dies von ziemlich bestimmten (selbst akustisch-mathematischen) Regeln abhängt. Hier zeigt sich also mehr der musikalische Geschmack in der Auswahl, Verbindung und Verzierung der Töne, um in jedem Falle weder zu wenig noch zu viel zu thun. — Indessen erschöpfen Melodie und Harmonie noch nicht das ganze Wesen der Tonkunst Es muß auch drittens noch der Rhythmus hinzukommen, dessen Theorie die Rhythmik heißt. Unter jenem ist nämlich zu verstehen die regelmäßige und wohlgefällige Fortschreitung der Töne in der Zeit oder das Zeitmaaß ihrer Bewegung. Diese Bewegung wird bald schneller, bald langsamer sein, je nachdem es die Gemüthsstimmung und der Wechsel der Gefühle mit sich bringt. Traurigkeit z. B. fordert eine langsame Bewegung mit gehaltenen Tönen, Heiterkeit oder gar Lustigkeit eine schnellere, gleichsam hüpfende Bewegung. Hierauf beruht also das, was man Tact und Tempo nennt, und was ein so wichtiges Element der Tonkunst ist, daß durch Verfälschung desselben (z. B. durch Verwandlung des Viervierteltacts in Zweivierteltact, oder des Andante in Allegro oder Adagio) ein Tonstück allen Effect verlieren kann. — Nehmen wir nun alles Bisherige zusammen, so ist ein tonisches Kunstwerk nichts Anderes, als ein freies und doch regelmäßiges Spiel mannigfaltiger Gefühle, dargestellt durch eine (größere oder geringere) Menge von unarticulirten, aber wohlverbundenen Tönen; und das ästhetische Wohlgefallen daran beruht vorzugsweise auf der Form der Composition

d. h. auf der Art und Weise der Verknüpfung jener Töne in Ansehung ihres harmonischen Zugleichsein und ihres melodisch-rhythmischen Aufeinanderfolgens. Daher kann ein schönes Tonstück einen sehr verschiedenen Character haben, je nachdem die dadurch dargestellten Empfindungen und Gemüthsstimmungen beschaffen sind. Ebendarum unterscheidet man auch verschiedene Arten von musikalischen Kunstwerken und Musiken, als Kammer- oder Concertmusik, Kriegsmusik, Tanzmusik, Kirchenmusik, Theatermusik. Die beiden letzten Arten aber gehören schon nicht mehr zur einfachen Tonkunst, von welcher bisher die Rede war, sondern zur zusammengesetzten, welche Gesangkunst heißt. In dieser Beziehung unterscheidet man auch noch überhaupt Instrumentalmusik und Vocalmusik, indem die Letztere eben nichts Anderes als Gesangkunst ist. Denn wenn die Menschenstimme blos modulirt, ohne articulirte Töne vernehmen zu lassen, so gilt dies der Instrumentalmusik gleich. Daher ist es eigentlich ein Mißbrauch der Menschenstimme und ein Beweis vom Verfalle der Kunst, wenn Sänger oder Sängerinnen Tonstücke, welche ursprünglich bloße Instrumentalmusik sein sollten, wie die bekannten Variationen von Rode, mit ihrer Kehle vortragen. Das ist nichts als musikalische Seiltänzerei. — Die Tonkunst hat übrigens von jeher viel Freunde gehabt, und Shakespeare hält es gar für ein böses Zeichen, wenn Jemand kein Freund dieser Kunst sei.

Die Tonkunst ist aber auch eine sehr gesellige Kunst; sie einigt die Menschen und läßt viele zugleich sowohl an der Ausführung als am Genusse ihrer Werke theilnehmen. Gleichwohl gab es im Alterthume Gesetzgeber und Philosophen, zu welchen auch Plato gehört, welche die Ausübung dieser Kunst wegen ihres mächtigen Einflusses auf das Gemüth, wodurch sie auch wohl schädlich werden könne, großen Schranken unterwerfen wollten. Sie wollten z. B. gewisse Tonwerkzeuge und gewisse Tonweisen nicht dulden, weil sie meinten, daß dieselben zu weichlich oder zu einschmeichelnd wären und daher die Menschen verweichlichen und zur Ueppigkeit und Wollust reizen könnten. (Am Hofe des Erzherzogs Karl, nachmaligen Kaisers Karl V., zu Middelburg entstand sogar darüber ein musikalisch-ritterlicher Zweikampf, indem einige Ritter behauptet hatten, die Tonkunst mache ihre Verehrer so weich und weibisch, daß kein mannhafter Ritter sich mit ihr abgeben könne, weßhalb der anwesende Pfalzgraf Friedrich II., ein großer Verehrer der Tonkunst, das Gegentheil mit dem Degen in der Faust zu beweisen suchte und auch seine Gegner glücklich besiegte). Geradezu läßt sich dies wohl nicht ableugnen. Allein darum hat man noch kein Recht, der Ausübung der Kunst so positive Schranken zu setzen. Man lähmt den menschlichen Geist, wenn man ihn von allen Seiten beschränkt, um blos möglichen Gefahren vorzubeugen. Nach jener Maxime könnte es am Ende wohl dahin kommen, daß man auch noch für musikalische Compositionen Censoren anstellte, welche die schönsten Stellen derselben unter dem Vorwande strichen, daß sie auf die Zuhörer einen gefährlichen Eindruck machen könnten. Hat man ja doch aus diesem Grunde schon die poetischen Texte zu solchen Compositionen verstümmelt! Wenn werden die Menschen begreifen lernen, daß der wirkliche Schade, der aus solchen Eingriffen in die menschliche Freiheit hervorgeht, weit größer ist, als der mögliche, oft auch nur eingebildete, dem man dadurch vorbeugen will! —

Literatur.

Michâlis über den Geist der Tonkunst. Leipz. 1795. 8. — Fortsetzung oder zweiter Versuch. Ebend. 1800. 8. — Für Freunde der Tonkunst von Friedr. Rochlitz. Leipz. 1825. 2 Bde. 8. — Rousseau's Briefe über die Musik*). Sulzbach 1822. 8. — Schubart's Ideen zur Aesthetik der Tonkunst. Wien 1806. 8. — Ueber Reinheit der Tonkunst (von Thibaut). Heidelberg 1826. 8. — A. Kretzschmer's Ideen zu einer Theorie der Musik. Stralsund 1833. 4. — Aesthetik der Tonkunst. Von Dr. Ferd. Hand. Th. 1. Leipz. 1837. 8. — Vollst. Aesthetik der Tonkunst. Von Dr. G. Schilling. Mainz 1838. 8. — Einen höhern Flug nehmen Dalberg's Blicke eines Tonkünstlers in die Musik der Geister. Erfurt 1787. 8.

H. j.

*) Wir wollen hier bemerken, daß die alten Griechen unter dem Worte „Musik" nicht die Tonkunst verstanden, wie wir, sondern den ganzen Umfang von Kenntnissen und Fertigkeiten des menschlichen Geistes.

Töchterschulen s. Mädchenschulen.

Trapp (Ernst Christian). Dieser Pädagog aus der philanthropischen Schule hat an verschiedenen Anstalten seiner Zeit gewirkt, als Rector zu Itzehoe von **1773** bis **1776**, als Conrector und Professor zu Altona bis gegen Ende **1777**, als Professor bei dem Educationsinstitute zu Dessau bis **1779**, als Professor der Pädagogik auf der Universität zu Halle bis **1783**, da er diese Stelle niederlegte und zu Hamburg eine Erziehungsanstalt übernahm, jedoch nur bis **1786**, worauf er nach Salzdalum bei Wolfenbüttel zog und dort in Gemeinschaft mit dem Rath Campe wirkte, dessen Mitarbeiter am Revisionswerke er schon früher gewesen war. Woher dieser Wechsel der Berufsplätze bei ihm gekommen sein mag, wissen wir nicht, vermuthen aber können wir, daß sein regsamer Geist nach immer Höherm, Besserm und Freierm auch im Erziehungswesen strebte; übrigens war solcher Berufswechsel zur damaligen Zeit nichts Seltenes.

T. ward im Jahre **1745** am 8. November zu Drage („Friedrichsruhe") in Holstein geboren und starb am 18. April **1818** als Vorsteher eines Privatinstitutes zu Salzdalum. Aus seinem Jugendleben ist aus dem „Magazin f. Schulen und Erziehung" (**1767** Bd. **1.** S. **364**) unter andern folgender Zug aufgeführt. „Sein Lehrer, Rector Ehlers zu Segeberg, bezeugt nämlich von ihm, daß er ihm auch nicht ein einziges Mal Veranlassung gegeben habe, ihm andere als freundliche Erinnerungen zu geben, und daß ihm die Erinnerung an sein Betragen und seinen Fleiß vom höchsten Werthe gewesen sei; deßhalb empfahl er auch den jungen T., da ihm die Mittel zum Studiren fehlten, in einer besondern Schulschrift."

T. suchte die neue Pädagogik in ein System zu ordnen. Klarheit und Consequenz hat er vielleicht vor allen Schriftstellern seiner Schule voraus. Auch gehört er unter die bündigsten Apologeten gegen Rehberg'sche und andere Angriffe, welche dem, was sie neue Pädagogik nennen, alles Uebel, das jetzt auf Erden ist, zuschreiben möchten, als ob die alte Pädagogik davor sicher gestellt hätte. Späterhin erklärte er sich warm für die Pestalozzische Methode,*) endete aber geistesschwach.

*) Er schrieb an einen Freund: „Ich freue mich, daß Cook-Pestalozzi noch mehr unbekanntes pädagogisches

Seine Schriften, wie sie in Enslin's Bibliotheca paedag. (1824) aufgezeichnet stehen, sind:

Der Erzieher, eine Wochenschrift. 3 Abth. 8. Leipz. 81. (1 Thlr.) — Gesangbuch für die Jugend. 8. Ebend. 83. (3 gGr.) — Tägliches Handbuch für die Jugend. 8. Hamb. 84. Hoffmann. (10 Ngr.) — Versuch einer Pädagogik. 8. Berlin 80. (1 Thlr. 5 Ngr.) — Unterredungen mit der Jugend. 8. Hamb. 1822. Hoffmann. (20 Ngr.)

T. gehörte zu den Pädagogen seiner Zeit, welche das Studium der alten Literatur und das Verdienst der guten Latinität für sehr unerheblich und die gelehrte Erziehung für unnöthig hielten. Daher äußerte er in seinen Schriften, daß die Erlernung fremder Sprachen eines der größten Uebel sei, welche die Schulen in Deutschland drücken. S. auch in der pädagog. Real-Encycl. den Artikel „Philanthropie" S. 394. 2. Bd. —

Trennung der Geschlechter s. den Artikel „Geschlechter" 1. Bd. S. 784 f.

Triebe. Wo Leben ist, da ist auch Streben, Streben zur Entwickelung und Aneignung, — Trieb. Trieb ist daher im Naturleben so gut, wie im Leben des Geistes; in der Pflanze, im Baume, im thierischen Körper bemerken wir den Trieb, das Bedürfniß des Menschen nach Erkenntniß, die Sehnsucht nach dem Uebersinnlichen und Göttlichen ist Trieb. Um einen allgemeinen Ausdruck zu geben: Trieb ist die in allem Leben liegende Tendenz zur Erreichung seiner Bestimmung; je geistiger der Trieb, mit desto größerem Rechte kann er als ein Streben nach Vervollkommnung bezeichnet werden. Die einzelnen Triebe sind nur die Modificationen eines solchen Strebens.

Aber es ist bemerkenswerth, daß diese einzelnen Triebe zum Theil mit großer individueller Bestimmtheit wie ursprünglich gegeben sich ankündigen. So möchte man von manchen Thieren behaupten, daß der bei ihnen hervortretende Trieb zum Wandern angeboren sei. Gall ließ in seinem Garten junge Kukuke von andern Vögeln füttern; so lange nun die übrigen Kukuke im Lande blieben, verließen auch jene Jungen den Garten nicht; als aber die Alten fortzogen, flogen auch sie aus dem Garten hinweg, obwohl sie mit ihnen gar keine Berührung gehabt hatten. So hat man bei den aus dem Neste aufgezogenen Nachtigallen wahrgenommen, daß sie auch bei der besten Bewirthung zur Zeit der Wanderung sehr unruhig werden, im Käfige hin und her fliegen, besonders bei Mondschein, bei welchem die Nachtigallen am Liebsten wandern. — Ob aber nun doch von einem Angeborensein im gewöhnlichen Sinne geredet werden könne, das entscheidet sich leicht aus dem unter Angeboren Gesagten. Es werden sich unstreitig alle solche Erscheinungen von individueller Bestimmtheit aus einer ursprünglichen Disposition ableiten lassen, die nur unter gewissen Bedingungen und Verhältnissen zu so individuellen Entwickelungen führt.

Fragen wir nach der hier möglichen Eintheilung, so möchten besonders folgende Arten der Triebe in Betracht kommen. 1) Der Trieb der Selbsterhaltung. Derselbe ist entweder auf Abwehr drohender Gefahren und Beseitigung von Hemmnissen fröhlichen Gedeihens, oder auf Aneignung des zum Bestehen Nothwendigen gerichtet. In ersterer Beziehung ist bekannt, wie selbst die Thiere der niedrigeren Ordnungen ihr Leben sicher zu stellen wissen, welche Gewandtheit, welche Kraft sie dabei an den Tag legen; eben so braucht kaum daran erinnert zu werden, wie die Thiere aller Classen bei der Aufsuchung ihrer Nahrung fast immer von einem ganz richtigen Triebe und dem glücklichsten Instincte geleitet werden, wie die erste Thätigkeit des Kindes durch den Trieb nach Nahrung bestimmt wird, wie derselbe Trieb im menschlichen Leben auf tausendfache Weise und nach den mannigfaltigsten Richtungen hin sich geltend macht. Merkwürdig ist dabei, wie dieser an sich so natürliche und berechtigte Trieb auch bei den Thieren schon sich verirrt: Der Grünling läßt im Gebauer keinen andern Vogel zum Futter kommen; der Specht verjagt alle andern Vögel gleicher Art aus seinem Reviere; der Hamster ist wegen seines emsigen Ansammelns von Vorrath sprichwörtlich geworden; der hungrige Löwe würgt nicht blos das Thier, dessen Fleisch und Blut ihn sättigt, sondern eine ganze Heerde.

2) Der Trieb nach Bewegung, nach freier, selbstständiger Bewegung, zeigt sich bereits beim Kinde, das noch im Mutterleibe ruht. „Es ist noch nicht der Zug des Hungers oder Durstes, welcher das im Verborgenen keimende Leben nach der begehrten Nahrung hinbewegt, denn die Nahrung kommt demselben ohne sein Zuthun, aus dem Herzen der Mutter; es ist nicht das Bedürfniß des Athmens, sondern in seiner Einfachheit und Reinheit das Streben nach Bewegung. Dieses regt nachmals die zarten Glieder des neugeborenen Kindes und die Füße und Hände des Knaben zu ihrer beständigen Geschäftigkeit auf, und wird im Jünglinge ein Trieb nach freiem Bewegen, von Ort zu Ort, durch ferne, weite Räume." v. Schubert. — Hierher gehört nun auch der oben schon erwähnte Trieb der Zugvögel, eben so die Wanderlust, welche ganzen Völkern eigen ist. Eng damit verbunden ist

3) der Thätigkeitstrieb; aber er steht höher, ist edler, kann nur dem Menschen zugeschrieben werden. Schon der Knabe baut, ordnet, schafft in mannigfacher Weise, gestaltet um sich unermüdlich seine kleine Welt; alle Pädagogen wissen, wie trefflich sie diesen Trieb benutzen können, wie nothwendig es ist, auf die Richtungen zu achten, welche er nimmt, wie überaus wichtig, ihn, wenn er sich verirren will, auf die rechte Bahn zurückzulenken. Im Allgemeinen fordert auch dieser Trieb, ja gerade er am allermeisten, daß ihm eine ungehemmte Bewegung verstattet werde, und wird sie ihm versagt, so lehnt er sich wohl mit Ungestüm gegen die Hemmungen auf, durchbricht die Schranken, wirft Alles, was sich ihm entgegenstellt, zu Boden, — er äußert sich als Freiheitstrieb.

4) Der Begattungstrieb (Fortpflanzungstrieb) ist, wenn er nicht entartet ist, ein Sehnen und Streben nach schöpferischer Thätigkeit. Er ist gewaltig, zuweilen furchtbar; wenn er sich regt, schweigen alle andern Triebe. Mit seiner Erregung treten aber auch

---

Land entdeckt, oder doch das von Andern entdeckte genauer beschrieben und besser benutzt hat als ich, und gebe nun in meinem Alter noch eben so willig bei ihm in die Schule, als ich es vor 30 Jahren bei Rochow, Basedow, Wolke that. — Daß sich Pestalozzi's Schule mir zuletzt noch aufthat, erheitert den Abend meines Lebens. ich kann Dir nicht sagen, wie sehr."

im Thiere manche Kräfte gesteigert hervor. Mit dem Eintritte der Geschlechtsreife wird die Raupe zum Schmetterling, die weibliche Ameise setzt Flügel an, die ihr bald nach der Vermählung wieder entfallen, der Hirsch bekommt sein prächtiges Geweih. Es ist, als strebe dann die innere Lebenskraft aus dem leiblichen Verbande mächtig heraus.

5) Der Geselligkeitstrieb endlich hält Kinder und Eltern, Familien, Geschlechter zusammen, verbindet Völker zu politisch geordneten und gegliederten Gesammttheilen; er ist es zugleich, welcher das Thier zur Pflege seiner hilflosen Brut bestimmt, die Schaaren der Vögel zu weiten Wanderungen über Land und Meer zusammenführt, die wilden Pferde der Steppen zu Heerden verbindet. Es ist nur eine eigentliche Gespanntheit dieses Triebes, wenn im Hühnervolke der Hahn mit seiner wunderlichen Herrschsucht sich geltend macht. Lehrreich ist es nun aber zu betrachten, wie neben dem Geselligkeitstriebe die Selbstsucht auch in der Thierwelt zerstörend hervortritt. In einem Thiergarten zerfleischte der Bär die geliebte Bärin und fraß sie auf; umgekehrt zerfleischt und verzehrt das Weibchen der Spinnen und Fangheuschrecken das Männchen; nicht selten sieht man den mütterlichen Canarienvogel die noch nackten oder halbbefiederten Jungen verstümmeln, statt sie zu füttern und zu wärmen.

Das Verhältniß der Triebe und Neigungen bestimmt sich nach dem Gesagten leicht. Der Trieb ist, wenn auch nicht etwas Angeborenes in dem gewöhnlichen Sinne, etwas von Natur schon in individueller Bestimmtheit Gegebenes, doch in einer ursprünglichen Disposition bei jedem Geschlechte der Wesen gleich begründet; die Neigung ist immer eine freiere, mehr von den äußeren Bildungsverhältnissen abhängige psychische Bildung, darum auch nur bei dem Menschen entstehend, nur ihm beizulegen. Gemeinsam aber ist beiden das Streben nach Erfüllung und Befriedigung, und auch insofern hängen sie eng zusammen, daß auf dem immer natürlichen Triebe ganze Gruppen von Neigungen sich begründen. Wie viele Neigungen wachsen z. B. aus dem Triebe der Selbsterhaltung hervor! Auch der Geiz ist eigentlich nur eine Verzerrung des Erhaltungstriebes. —

Ist ein pädagogischer Einfluß auf die Triebe möglich? Unstreitig. Man kann die Triebe stärken, indem man ihnen Befriedigung gewährt; man kann sie schwächen, wenn man ihnen Befriedigung versagt. Es liegt auf der Hand, welcher weitgreifende Einfluß damit dem Erzieher von der Natur eingeräumt worden ist. Das Kind, der Knabe, der Jüngling verlangt nach Bewegung; es kommt außerordentlich viel darauf an, in welcher Ausdehnung ihm Bewegung verstattet, wie dieselbe geregelt und in welche Bahn sie geleitet wird. Das Kind will essen und trinken, will sich sättigen; Niemand wird behaupten, daß es gleichgiltig ist, ob es überfüttert oder an Mäßigkeit und Regelmäßigkeit in der Befriedigung gewöhnt wird. — Hierbei wird auch niemals vergessen werden dürfen, daß die Triebe auch dann schon verstärkt und gesteigert werden, wenn man ihre Befriedigung vorstellen, denken, in Phantasiebildern vor die Seele treten läßt, sowie dieselben auch schon dann geschwächt und vermindert werden, wenn man das Vorstellen ihrer Befriedigung verhindert. Der Geschlechtstrieb im Jünglinge kann zu einer verderblichen Stärke anwachsen auch ohne wirkliche Befriedigung, allein dadurch, daß derselbe wiederholt, vielleicht in Folge aufreizender Lectüre, Gegenstand des Vorstellens wird und als Phantasiespiel die Seele beschäftiget. Nahe liegt es, wie die Macht der Triebe durch das Gewicht höherer Neigungen beschränkt, ihre Forderung immer wieder auf das rechte Maaß zurückgeführt werden kann (vergl. den Art. Neigungen). Der Mensch soll von den Trieben in seiner höhern Thätigkeit nie gehemmt werden, und auch da, wo er ihrem Verlangen nachgiebt, nie vergessen, daß die sittlichen Anforderungen, welche in seinem Bewußtsein hervortreten, eben so natürliche und natürlich-berechtigte sind, als die Forderungen seiner Triebe, welche er mit dem Thiere gemein hat. Kl.

Trivialschule. Diese Benennung einer Elementarschule kommt her von dem Namen Trivium, welcher eigentlich einen Platz bedeutet, wo drei Straßen zusammenstoßen, dann aber überhaupt einen Ort, wo ein lebhafter Verkehr stattfindet. Man erklärt diesen Namen gewöhnlich daraus, daß die römischen Schulmeister, die sich nicht durch öffentliche Anzeigen im Intelligenzblatte bekannt machen konnten, ihre Schule gewöhnlich in volkreichen Gegenden der Stadt eröffneten, um desto mehr Zulauf zu erhalten. Aber schon zu Quintilians Zeit war die eigentliche Bedeutung des Wortes ziemlich verwischt; eine Trivialschule war, was wir jetzt eine Elementarschule nennen, und Trivialkenntnisse bezeichneten diejenigen für das Leben unentbehrlichen Kenntnisse, die man in solchen Schulen erwerben konnte. Noch jetzt gebrauchen wir das Wort in dieser Bedeutung, und das Triviale ist uns das Abgedroschene, allgemein Bekannte. So war es indessen nicht bei den Lehrern des Mittelalters, die bei dem Trivium an die Dreizahl (Grammatik, Rhetorik, Dialektik), bei dem Quadrivium nur an die Vierzahl der dazu gehörigen Wissenschaften (Arithmetik, Geometrie, Musik und Sphärik, d. i. Astronomie) dachten. Ueber das Verhältniß beider s. Cramers Geschichte der Erz. und des Unterr. in den Niederlanden ꝛc. (Stralsund 1843.) S. 15 ff.

Tropen und Figuren. Einen Haupttheil der Stylistik jeder Sprache bildet die Lehre von den Figuren und Tropen, unter welchen man im Allgemeinen jede bildliche und uneigentliche Ausdrucksweise versteht. Der Gebrauch jener Wörter figura (Bild, Gestalt) und tropus (griech. τροπος, Umkehrung) im grammatischen und rhetorischen Sinne findet sich schon bei den Alten, namentlich bei dem Rhetoriker Quinctilian. Schon dieser klagte jedoch über das Schwankende beider Begriffe und versuchte eine Theorie derselben zu geben (Instit. orat. IX. I.); doch blieb es erst den Sprachphilosophen unserer Zeit vorbehalten, den Unterschied zwischen Figuren und Tropen bestimmter festzusetzen, und namentlich gebührt dem Hofrath Adelung das Verdienst, die Untersuchung darüber auf's Neue angeregt zu haben.

Man spricht wohl auch von grammatischen Figuren, und versteht darunter jede Abweichung von den Regeln der Sprachlehre und von dem gewöhnlichen Sprachgebrauche, mag diese Abweichung nur einzelne Buchstaben oder Sylben, oder die Zusammensetzung der Wörter und Wortstellung betreffen. Dahin gehört

die regelwidrige Weglassung oder Hinzufügung einzelner Buchstaben und Sylben, der Gebrauch veralteter Wörter, die Abweichung von der gewöhnlichen Wortfolge u. dergl. — Hier haben wir es aber nur mit den sogenannten rhetorischen Figuren (Rede- oder Sprachfiguren) zu thun, die „rhetorische" genannt werden, weil der redneriſche Styl vorzugsweise sich derselben bedient hat; doch auch die Poesie macht sehr oft von ihnen Gebrauch, und sie sind weder der höhern Prosa, noch der Sprache des gewöhnlichen Lebens fremd.

Adelung erklärt die Figuren überhaupt als „Modification des Ausdrucks, um die Lebhaftigkeit des Styls zu bewirken," und stellt die Vermuthung auf, daß der Ausdruck „Figur" von den stärksten und lebhaftesten Hilfsmitteln dieser Art entnommen sei, welche in der That etwas Bildliches enthalten. Näher liegt es jedoch, das Wort Figur ganz einfach in dem Sinne „Gestalt," also hier „besondere Gestaltung der Ausdrucksweise" aufzufassen.

Unter den neuen Theorikern hat Pölitz diesen Gegenstand mit besonder Vorliebe behandelt, so wie auch Reinbeck (in seinem „Handbuche der Sprachwissenschaft" Bd. 1. Abth. 2. Duisburg 1814. S. 23 ff., und in seiner „angewandten allgemeinen Sprachlehre" 2. Aufl. Essen 1819. S. 24 ff.) den Tropen und Figuren die gebührende Aufmerksamkeit geschenkt hat. Pölitz, der in mehren seiner Schriften seine Theorie der bildlichen Redeweise aufgestellt und weiter ausgebildet hat — (vergl. dessen „Sprache der Deutschen, philosophisch und geschichtlich dargestellt" — „allgemeine Sprachkunde." Leipzig 1804, S. 181 ff. — Besonders aber „Gesammtgebiet der deutschen Sprache", Leipzig 1825. Bd. 1. S. 422 ff.) begnügte sich nicht damit, die Tropen nur als untergeordnete Figuren zu betrachten, und letztere, wie sonst gewöhnlich, einzutheilen in 1) solche, die sich auf die bestimmten Worte beziehen, 2) in solche, die sich auf die ganze Wendung des Gedankens beziehen, und 3) in musikalisch-poetische, die sich nur auf den Klang beziehen. Wir geben in Folgendem eine kurze Uebersicht seiner Theorie.

Der Gebrauch der Figuren und Tropen ist ein freies Spiel der Einbildungskraft, welches zum Zwecke hat, den dargestellten Gegenstand stärker zu versinnlichen. Das blos mechanische Leben des abstracten Begriffes erscheint dabei als ein organisches, doch mit der Voraussetzung, daß die Verbindung der Ideen unter einander den Gesetzen der Sprache und des Denkvermögens vollkommen entspreche. Darum muß sich jedes Ganze von Figuren mit Hinwegnehmung des darin enthaltenen Bildes wieder in deutliche Begriffe auflösen lassen.

Da der bildliche Ausdruck innerhalb der Sprachdarstellung nur unter den beiden Hauptgestaltungen (Modificationen) sich ankündigen kann

1) daß der aufgestellte Begriff entweder blos nach einzelnen stärker versinnlichenden Eigenschaften und Merkmalen (Prädicaten) erscheint, oder

2) daß der eigentliche Subjectsbegriff mit einem ihm ähnlichen Bilde vertauscht und dieses an seiner Stelle aufgeführt wird;

so folgt daraus, daß es nur zwei Hauptclassen des bildlichen Ausdrucks giebt. Darauf beruht der Unterschied der Figuren und Tropen.

I. Figuren.

Der eigenthümliche Character derselben besteht darin, daß der Subjectsbegriff in seiner eigentlichen Bedeutung stehen bleibt, und nur der Prädicatsbegriff durch die bildliche Bezeichnung verändert wird. Dies kann auf doppelte Weise geschehen:

A. Dem Subjectsbegriffe wird blos ein versinnlichendes Prädicat beigelegt, ohne dadurch die ganze stylistische Umgebung desselben zu verändern. Dahin gehören:

1) Das Beiwort (Epitheton) — erhöhete Versinnlichung durch bildliche Bezeichnung des Prädicats. (Z. B. Die goldene Aehre.)

2) Die Bedeutsamkeit (Emphasis) — Verstärkung des Prädicatsbegriffes.

(„Eine Rose, gepflückt vom liebenden Mädchen, das Thränen trübten, lag und welkte dahin auf den bestäubten Blumen des Grases." Klopstock.)

3) Die Ausführung (Exergasie) — Erweiterung des Subjectsbegriffes durch Vergleichung desselben mit sinnverwandten Begriffen.

(„Gott ist dein Schutz, dein Erb' und Theil,
Dein Glanz und Freudenlicht;
Dein Schirm und Schild, dein' Hilf' und Heil,
Schafft Rath und läßt dich nicht."
P. Gerhard.)

4) Die Uebereinstimmung (Congruenz oder Harmonie) — Zusammenstellung des Subjectsbegriffes mit Naturgegenständen, so daß in der Versinnlichung eine äußere Aehnlichkeit zwischen beiden hervortritt.

(Vergl. das schöne Gedicht von Salis: „Ermunterung": Seht, wie die Tage sich sonnig verklären ꝛc.)

B. Zu der Versinnlichung des Prädicatsbegriffes tritt noch die Veränderung der stylistischen Umgebung des Subjectsbegriffes hinzu. Hierher sind zu rechnen:

1) Die Frage.

(„Was rennt das Volk? was wälzt sich dort
Die langen Gassen brausend fort?" Schiller.)

2) Die Anrede.

(„Geh! ich reiße mich los, obgleich die männliche Tugend
Nicht die Thräne verbeut,
Geh! ich weine nicht, Freund. Mein Leben müßt' ich durchweinen,
Weint' ich, Geliebter, dir nach." Klopstock.)

3) Der Ausruf.

(„Herr! Herr! Gott! barmherzig und gnädig!
Du Naher, erbarme dich meiner!" Klopstock.)

4) Die Anspielung, wo die Eigenthümlichkeit eines Gegenstandes durch seine Vergleichung mit einem andern bekannten bestimmter und versinnlichter hervorgehoben wird.

(„Und wie nach Emmaus weiter ging's
mit Geist- und Feuerschritten." Göthe.)

5) Das Beispiel, wo man den Gegenstand durch einen ähnlichen erläutert.

(„Johannes wird hingerichtet und der ernste Sittenprediger stirbt den Tod des Verbrechers. Aehnliches ist zu allen Zeiten Vielen von denen begegnet, die wir als große Männer verehren müssen. Wollt ihr Beispiele aus der Geschichte der Griechen und Römer? — Denket an jenen Volksführer, welcher — —; an jenen Weisen" u. s. w. Tzschirner.)

6) Das Gleichniß, wo dem Subjectsbegriffe ein anderer ähnlicher Gegenstand gegenüber gestellt,

und mit demselben kurz und gewöhnlich nur in einem Puncte verglichen wird.

(„Wie der Mond aus grauer Nebeldämm'rung Flor
Hebt aus öder Trauer Sich mein Geist empor."
Matthisson.)

7) Die Vergleichung (Parallele) — weitere Ausführung des Gleichnisses.

(„Ein Regenstrom aus Felsenrissen
Er kommt mit Donners Ungestüm;
Bergtrümmer folgen seinen Güssen,
Und Eichen stürzen unter ihm."
Schiller: „Die Macht des Gesanges".)

8) Der Gegensatz (Antitheton) — Vergleichung zweier Gegenstände mit Hervorhebung der Unähnlichkeiten.

(„Die Erinnerung ist das einzige Paradies, aus welchem wir nicht getrieben werden können." J. Paul.)

9) Die Entgegensetzung (Antithese) — wo die mit einander verglichenen Gegenstände nach ihren Prädicaten wirklich sich entgegengesetzt sind, oder einem und demselben Gegenstande zwei widersprechende Prädicate beigelegt werden.

(Vergleiche Blumauer's „Glaubensbekenntniß eines nach Wahrheit Ringenden", oder Kotzebue's: „Was ist der Mensch? Halb Thier, halb Engel!")

10) Die Wiederholung. Sie ist entweder:

a) Wortwiederholung (Epizeuxis),

(„Aufersteh'n, ja aufersteh'n wirst du, mein Staub, nach kurzer Ruh!" Klopstock.)

oder

b) Wiederholung des Anfangs (Anaphora),

(„Jede Sonne, die ich froh begrüßte,
Jeder Mond in stiller Himmelspracht,
Jeder Morgen, der mein Leben weckte,
Jeder Abend, der mich froh gemacht,
Jede Stunde, da ich Weisheit lernte,
Jede Ahnung, die den Geist erhob" ꝛc. Witschel.)

oder

c) Wiederholung des Schlusses (Epiphora).

(Vergl. das Lied: „Der am Kreuz ist meine Liebe" — v. Fritsch — und „Meinen Jesum laß ich nicht", v. Keymann.)

11) Die Beschreibung (Description) — weiter durchgeführte Darstellung der einzelnen versinnlichenden Merkmale eines Gegenstandes.

(„Der alte Vater Martin war
Mit Ehren sechs und achtzig Jahr.
Er schlich so matt, er schlich so schwer
An seinem Stab' im Dorf' einher;
Sein Haupt mit weißem Haar geschmückt
War längst dem Grabe zugebückt." Mahlmann.)

12) Die Umstellung oder Wortversetzung (Inversion) — Abweichung von der gewöhnlichen Wörterfolge (Construction).

(„Ohne Muth giebt es nicht Sieg, nicht Triumph."
Schmalz.)

13) Die Auslassung (Ellipse) — Weglassung eines oder mehrer Wörter. Sie heißt Interruption (Unterbrechung), wenn man wegen der Macht des Gefühls oder der Leidenschaft nicht weiter reden kann, und Aposiopesis, wenn man den Faden der begonnenen Wortfolge ganz fallen läßt und einen andern auffaßt.

(Der berühmte Monolog Hamlet's von Shakspeare. Clavigo's Monolog v. Goethe: Todt! Marie todt ꝛc, Leicester's Monolog in Maria Stuart, v. Schiller.)

14) Die Abwesenheit des Bindewortes (Asyndeton).

(„Er ruft mit lechzender Zunge: Mich dürstet! Ruft s, trank, dürstete, bebte, ward bleicher, blutete, rufte: Vater, in deine Hände befehl' ich meine Seele." Klopstock.)

15) Die Häufung des Bindewortes (Polysyndeton).

(— „und seh'n voll stiller Bewunderung
Sonnen und Mond und Gestirn." Voß.)

16) Die Selbstverbesserung (Epanorthosis), wenn man das, was man sagte, durch Verstärkung des aufgestellten Begriffes gleichsam verbessert.

(„Hast du denn einen Segen, Vater, für deine Kinder — ach! und du hast ja so viele Segen! — so lege Gedeihen auf diese Stunde." Dräseke.)

17) Die Vorbegegnung (Präoccupation) — Versinnlichung der Darstellung durch Einwürfe und deren Widerlegung.

(Vergl. den Eingang der v. Ammon'schen Predigt über Luc. 1, 39—56. „Daß nichts unsere freundschaftlichen Verhältnisse so sehr zu veredeln vermag, als die Religion.")

18) Das Zugeständniß (Concession), Einräumung eines möglichen Einwurfes, doch ohne Aufhebung des aufgestellten Begriffes.

(„Zugegeben, daß die Leiden oft unsern Augen Thränen entlocken; einverstanden, daß unsere Schultern oft des Lebens Bürden zu ertragen haben, die schwer drücken und lasten; was sind sie doch alle gegen die Schuld?" Tischer.)

19) Die Uebergehung (Präterition) — wenn man einen aufgestellten Begriff nicht weiter fortführt, sondern durch einen unvorbereiteten Uebergang sogleich eine andere Gedankenreihe anknüpft.

(Mehre Stellen in Tell's Monolog: „Durch diese hohle Gasse muß er kommen.")

20) Die Erweiterung oder Häufung (Amplification oder Cumulation) — die sich der Description nähert. Sie wird zur Individualisirung (Theilschilderung, Distribution), sobald man durch die Aufstellung der einzelnen Merkmale das Ganze gleichsam in seine Theile auflöset.

(„Ein zänkisches Weib gleicht einer lebendigen Hölle,
einer steten Maultrommel,
einer immerwährenden Beißzange,
einer unaufhörlichen Klappermühle,
einem klirrenden Schubkarren,
einem unerträglichen Hausübel,
einem unruhigen Poltergeiste,
einem bellenden Kettenhunde." Abr. a St. Clara.)

21) Die Steigerung (Gradation) ist entweder Aufsteigerung (Klimax) oder Absteigerung (Antiklimax).

(„Geld verloren, etwas verloren;
Ehre verloren, viel verloren;
Gott verloren, Alles verloren." Harms.)

22) Die Uebertreibung (Hyperbel) — leidenschaftliche Vergrößerung oder Verkleinerung des Gegenstandes. Doch kann die Verkleinerung auch aus Bescheidenheit geschehen (Litotes).

(„Bin ich nicht adelig? Die Engel dienen mir,
Der Schöpfer buhlt um mich und steht vor meiner Thür'."
Angel. Silesius.)

23) Die Betheuerung.

(„Wahrlich, wahrlich! ich sage euch.")

24) Der Verstellungston (Ironie).

Dahin gehören:

a) Das Nachspotten (Mimesis), spöttische Wiederholung der Worte des Andern.

(Fiesko. „In den Armen der Liebe, die Ihnen den Mißtritt der Eifersucht abbittet." — Julia. „Eifersucht? Eifersucht? Was will denn das Köpfchen?" Schiller.)

b) Die Verspottung (Diasyrmus).

(„Pfeif', o Vortrefflicher, mit uns aus Einem Loche;
Dann machst du alle Tag' Epoche!" Bouterwek.)

c) Der herzzerreißende Spott (Sarcasmus).

(„Wie aber, schläft er vielleicht nur? — Freilich, ach, freilich! das ist nun freilich ein Schlaf, wo es ewig niemals guten Morgen heißt.“ Franz Moor in Schiller's „Räubern.“)

25) Die Umänderung (Hyppallage) — wo die gewöhnliche Bezeichnung der Begriffe verändert und ein Begriff besonders hervorgehoben wird.

(„Das Grün der Wiesen“ statt: die grünenden Wiesen.)

II. Tropen.

Tropen sind Vorstellungen und Bilder, die sich gegenseitig darstellen können, und unterscheiden sich von den Figuren dadurch, daß zunächst der Subjectsbegriff selbst unter einer bildlichen Darstellung erscheint, wodurch gewöhnlich auch die ganze stylistische Umgebung des Gepräge des Bildlichen erhält.

A. Tropen, wo blos die eigentliche Bezeichnung des Subjectsbegriffes mit einer uneigentlichen bildlichen vertauscht wird.

1) Der Namenswechsel (Metonymie), wenn man statt des eigentlichen Subjectsbegriffes einen ihm ähnlichen bildlichen setzt.

) Wirkung statt der Ursache.

(„Der Donner hat eingeschlagen“ — st. der Blitz.)

b) Ursache statt der Wirkung.

(„Leihen Sie mir Ihr Ohr“ — st. Ihre Aufmerksamkeit.)

c) Das Vorhergehende statt des Nachfolgenden.

(„Das letzte Lebewohl“ — st. der Trennung. „Er hat gelebt“ — st. er ist todt.)

d) Das Nachfolgende statt des Vorhergehenden.

(„Er ist eine Beute der Würmer,“ — st. er ist gestorben.)

[c) und d) heißen auch Metalepsis.]

e) Die Eigenschaft statt des Subjects.

(„Die weinende Unschuld.“)

f) Die Zeit statt der Begebenheit.

(„Das Zeitalter der Reformation“ st. die Kirchenverbesserung.)

g) Der Ort statt der darin befindlichen Gegenstände.

(„Ganz Deutschland“ st. alle Deutsche.)

h) Die Gegenstände statt des Ortes.

(„Ich schritt über aufgethürmte Leichen“ st. Schlachtfeld.)

2) Die Mitbezeichnung (Synekdoche), wenn man Begriffe an die Stelle anderer setzt, welche entweder als Theilvorstellungen in einem andern Begriffe enthalten sind, oder welche gegenseitig als Gattung und Art sich verhalten.

a) Das Ganze statt der Theile.

(„Ganz Europa“ st. sehr viele Länder oder Bewohner Europa's.)

b) Der Theil statt des Ganzen.

(„Eig'ner Heerd“ st. ein eig'nes Haus.)

c) Das Geschlecht statt der Gattung.

(„Die Menschheit bebte vor der spanischen Inquisition.“)

d) Die Gattung statt des Geschlechts.

(„Ohne Gottes Willen fällt kein Sperling vom Dache“ st. kein Vogel.)

e) Die Gattung statt der Art.

(„Die repräsentativen Staatsformen“ st. der namentlichen Aufzählung der Staaten, die eine repräsentative Verfassung haben.)

f) Die Art statt der Gattung.

(„Dieser Maler ist kein Raphael.“)

g) Einzahl statt Mehrzahl.

(„Der Deutsche ist betriebsam.“)

h) Die bestimmte Zahl statt der unbestimmten.

(„Das Unglück von Tausenden.“)

i) Die Eigenschaften statt des Wesens.

(„Schönheit blüht in diesem Kreise.“)

k) Das Wesen statt der Eigenschaft.

(„Die Tiefe seines Erkenntnißvermögens.“)

3) Die Uebertragung (Metapher), wo der Subjectsbegriff mit einem entsprechenden bildlichen Begriffe verbunden wird, so daß die Prädicate des Gegenbildes auf den Subjectsbegriff und die des Subjectes auf dessen Gegenbild übertragen werden.

(„Der Lenz des Lebens.“)

4) Die Umschreibung (Periphrase) — Schilderung eines Gegenstandes, ohne denselben zu nennen.

(Vergl. Matthisson's „Elysium“
Goethe's „Kennst du das Land.
Schiller's „In einem Thal bei armen Hirten“ und „die Macht des Gesanges.“)

5) Die Personification (Prosopopöie), wenn man leblosen Gegenständen die Eigenschaften von lebendigen und vernünftigen Wesen beilegt, oder sie selbst als wirkend darstellt und behandelt.

(„Die Himmel erzählen die Ehre Gottes und die Veste verkündigt seiner Hände Werk. Ein Tag sagt's dem andern und eine Nacht thuts kund der andern.“)

6) Die Sermocination, wenn leblose Dinge, oder abwesende Personen, Verstorbene, Geister, höhere Wesen redend eingeführt werden.

(„Bringt, ruft auch der geringste Wurm,
Bringt meinem Schöpfer Ehre.
Mich, ruft der Baum in seiner Pracht,
Mich, ruft die Saat, hat Gott gemacht!
Bringt unserm Schöpfer Ehre.“ Gellert.)

B. Tropen, wo durch die bildliche Bezeichnung des Subjectsbegriffes zugleich die ganze stylistische Umgebung desselben das Gepräge des Bildlichen erhält.

1) Die Allegorie, in welcher der Gegenstand nicht selbst, sondern unter einem ihm völlig entsprechenden Bilde erscheint.

(Lessing's bekannte Erzählung von den drei Ringen in „Nathan dem Weisen.“ — Viele Parabeln und Fabeln sind nichts Anderes als Allegorieen.)

2) Die Vision — in welcher abwesende Gegenstände und Personen, oder überirdische Wesen, wie Verstorbene, Engel, die Gottheit selbst, zur sinnlichen Erscheinung gebracht werden.

(Häufig in den prophetischen Büchern der h. Schrift.)

Die ästhetischen Wortspiele, wie die Onomatopöie (Nachbildung der Naturtöne durch Worte), die Echo (Wiederhall der Endsylbe des vorangegangenen Wortes), die Annomination (Verstärkung des Hauptbegriffes durch den Gleichklang stammverwandter Wörter) und die Alliteration (Anfangsbuchstaben oder Anfangssylben, die gleichlauten) zählt Pölitz nicht zu den Figuren.

Mit dieser Classification vergleiche man noch die von H. A. Schott in dessen „Theorie der Beredtsamkeit“ aufgestellte. Dieser Rhetoriker nennt Redefiguren „diejenigen in der Natur der Sprache gegründeten Arten des Ausdrucks (sie mögen in einzelnen Worten bestehen, oder sich durch ganze Sätze hindurchziehen), welche aus dem Gemüthe des Redenden dann hervorgehen, wenn eine vorzügliche Thätigkeit der Einbildungskraft und des Gefühls seine Vorstellungen begleitet.“ Schott unterscheidet objective und subjective Redefiguren, in so fern sich ihre anschaulich bezeichnende Kraft zunächst entweder auf die darzustellende Vorstellung bezieht, oder auf das Gemüth des

Redenden, und das Verhältniß, in welches er bei der Handlung der Rede mit den Zuhörern tritt. Die objectiven Figuren bestehen 1) in einer vorzüglich anschaulichen Ausbildung einer Vorstellung, welche durch beigefügte Merkmale geschieht (Epitheton — Exergasie — Distribution — Cumulation); 2) in einer Zusammenstellung der darzustellenden Vorstellung mit einer andern entweder ähnlichen oder unähnlichen (Vergleichung — Gleichniß — Antitheton — Antithese); 3) in einer Vertauschung der Vorstellungen (Synecdoche — Metonymie — Periphrase — Metapher — Allegorie — Prosopopöie — Personification — Sermocination — Ironie — Hyperbel); 4) darin, daß sie die Wichtigkeit und Größe einer Vorstellung im Verhältniß zu andern mit vorzüglicher Klarheit bezeichnen (Gradation — Inversion — Wiederholung). — Die subjectiven Figuren haben den gemeinschaftlichen Character, daß die Handlung, welche bei der Rede theils im Gemüthe des Redenden selbst, theils zwischen ihm und den Zuhörern vor sich geht, als lebendige Handlung in diesen Wendungen des Ausdrucks unmittelbar anschaulich bezeichnet wird. — Die subjectiven Figuren zerfallen also in 2 Hauptclassen: 1) anschauliche Bezeichnung der lebendigen Handlung, welche im Redenden selbst vorgeht, (hierher gehören: Epanorthosis — Präoccupation — Betheuerung — Verwünschung); 2) anschauliche Bezeichnung der lebendigen Handlung, welche zwischen dem Redner und seinen Zuhörern geschieht (Apostrophe — Frage — Concession — Präterition — Beschwörung ꝛc.)

Mehres über diesen Gegenstand sehe man bei

Adelung Ueber den deutschen Styl Bd. 1. Berlin 1789. S. 280 ff. — Steiner Abhandlung über die wichtigsten Redefiguren. Münster 1802. — Snell Lehrbuch der deutschen Schreibart. 2. Aufl. Frankfurt 1801. — Heinsius Theut. Th. 3. S. 82 ff. — Bernhardi Sprachlehre. 2. Theil. Berlin 1803. — Maaß Grundriß der allgemeinen und besondern Rhetorik. 2. Ausg. Halle 1814. Rutilius Lupus de figurissententiarum atque verborum, ed. Ruhnken. Lugd. Batav. 1768. — Godofr. Hermann duae commentatt. de differentia prosae et poëticae orationis. Lips. 1803. — Müller Scriptio de variis rebus grammaticis. Viteb. 1822. p. 22 sqq.

Freunden und Kennern der französischen Sprache empfehlen wir:

L'art de parler et d'écrire correctement la langue française etc. par M. l'Abbé de Lévizac. Paris 1822. Tom. II. p. 362 sqq. (Des Tropes et des Figures.)

Für den Pädagogen ist es wichtig, seine Zöglinge die Bedeutung und den Gebrauch der Tropen und Figuren kennen zu lehren. Die heilige Schrift selbst und jedes Gesangbuch sind so reich an jenen Redefiguren, daß es dem Lehrer nicht schwer werden kann, dergleichen aufzusuchen und zusammenzustellen. Es würde aber zu weit führen, wenn er den Kindern eine Theorie, ähnlich der eben aufgestellten, geben wollte; er hat vielmehr nur gelegentlich darauf hinzuweisen. Schon der Anschauungsunterricht giebt dem Lehrer Veranlassung, die leichtesten und im gewöhnlichen Leben häufig vorkommenden Tropen den Kindern vorzuführen. Weiterhin bietet der Leseunterricht angemessenen Stoff; nicht weniger auch die Bibelerklärung, wiewohl sich hier der Lehrer vor zu tiefem Eingehen in die bloße Erklärung der Worte und Formen zu hüten hat. Ueberhaupt wird er sehr oft die Erfahrung machen, daß der Sinn eines Bildes dem Kinde auffällig klar ist, ohne einer weitern Entwickelung zu bedürfen. — Am Meisten eignet sich der Sprachunterricht zur Behandlung der Tropen. Natürlich gilt auch hier die Grundregel aller Pädagogik: „Vom Leichten zum Schweren!" Die Frage, die Anrede, der Ausruf — beginnen auch hier, wie in obenstehender Theorie; dann werden sogleich Metonymie und Synekdoche folgen können. — Die schwierigsten Figuren sind erst bei der Lectüre größerer, classischer Lesestücke vorzunehmen.

Die Erklärung der Tropen erfolgt am Besten auf katechetisch-heuristischem Wege — erst mündlich; dann wird die gefundene Erklärung oder Umschreibung durch die Kinder schriftlich wiedergegeben. Die Uebertragung von Fabeln und Liedern in Prosa kann hier besonders instructiv werden, — versteht sich in der Hand eines gewandten Lehrers. — Später sind die Kinder selbst anzuhalten, gegebene Begriffe tropisch auszudrücken; doch hat der Lehrer immer darauf zu sehen, daß das Bild auch der dargestellten Sache genau entspreche, so wie er auch bei den schriftlichen Arbeiten der Kinder, der übermäßigen Häufung des bildlichen Ausdrucks vorzubeugen hat. K—sch.

Trotz. Wird eine kräftig aufstrebende Seele in ihrem Aufstreben öfter aufgehalten und gehemmt: so bildet sich endlich ein starkes Widerstreben aus, die Neigung, dem fremden Willen das eigene Wollen nachdrücklich entgegenzusetzen. Dies ist der Trotz. Es ist dabei schon aus dem Gesagten klar, daß der Trotz vorzugsweise bei kräftigeren Naturen, also auch am Häufigsten bei dem männlichen Geschlechte, sich finden wird. Eben so ergiebt sich leicht, daß die Stärke dieses psychischen Gebildes, ob auch zunächst durch die ursprüngliche Kräftigkeit bedingt, doch immer gar sehr von äußern Anregungen und Einflüssen abhängig ist. Gerade hierdurch unterscheiden sich Trotz und Eigensinn (vergl. den Art.) von den Neigungen. Denn während diese Ansammlungen (Aggregate) von Schätzungs- und Strebungsangelegtheiten (vergl. den Art. Angelegtheiten) sind, und eine unmittelbar innere, gleichmäßige Stärke haben, sind Trotz und Eigensinn mehr äußerlich gebildet und haben also auch in sich weniger Haltung und Zusammenhang, ihr Streben ist nicht ein in sich starkes, festes, consequentes.

Man kann nun hiernach auch mit gutem Rechte behaupten, daß, wo bei Kindern Trotz hervortritt, die Erziehung an der Heranbildung desselben einen großen Antheil gehabt haben werde. Behandelt man Kinder von kräftigem Aufstreben, bei denen unstreitig ein milder, mit Festigkeit verbundener Ernst am Meisten durchsetzt und am Ersprießlichsten wirkt, mit Strenge und Härte, übereilt man sich ihnen gegenüber beim Strafen, stört man sie ohne Noth in ihren selbsterwählten, und darum gerade mit besonderer Liebe und Anspannung betriebenen Geschäften, quält man sie mit aufdringlicher Pedanterie, die Alles besser weiß und an Allem Ausstellungen zu machen hat, stellt man seine Forderungen zu hoch oder macht man sie zur Unzeit geltend, zeigt man sich, wo mehre Zöglinge neben einander zu behandeln sind, parteiisch, so darf man sich nicht wundern, wenn der Trotz sehr bald zu gefährlicher Stärke anwächst. Zuweilen wird aber auch unzeitige Milde und Nachsicht Trotz erzeugen können. Kräftige Kindernaturen fühlen sich dann versucht, die Probe zu machen, ob und in welcher Ausdehnung sie dem schwächlichen Erzieher gegenüber ihren Willen

durchsetzen können, und je öfter die Probe gelingt, desto gewisser wird, wenn der Erzieher hemmend herantritt, ein keckes Widerstreben ihm bemerkbar werden. Daher kann nun auch an Schulanstalten, wo mehre Lehrer neben einander in Wirksamkeit sind, die falsche Milde der Einen viel Nachtheil herbeiführen und den Andern ihr Wirken sehr erschweren. Kräftige Knaben, welche vor jenen mit ihrem Eigenwillen sich behaupten können, wollen auch determinirten Männern sich nicht fügen und unterhalten gern, auch wenn sie offenen Widerstand nicht wagen, eine verdeckte Bitterkeit, die einen wohlthätigen Einfluß wenigstens eben so sehr hindert, als ein offener Widerstand. Dasselbe gilt natürlich auch von denjenigen Kindern, welche unter der Zucht schlaffer Eltern stehn; solche Kinder finden es manchmal recht sonderbar, wenn ein Lehrer, der ihnen an sich freilich ferner steht und fremder ist, sich herausnimmt, die Zügel straffer anzuziehen, als Vater oder Mutter es zu thun pflegen, und haben sie sich daran gewöhnt, neben dem Willen der Eltern den eigenen Willen keck geltend zu machen, so glauben sie beinahe berechtigt zu sein, auch vom Lehrer Anerkennung dieses Willens zu fordern.

Der Trotz äußert sich entweder als geheimes, noch halb schüchternes Widerstreben, oder als offene Widerspenstigkeit und lauter Ungehorsam, oder, wenn dieser Widerstand gebrochen ist, als eine im Geheimen fortgenährte Bitterkeit. In Schulen werden sich keckere Gemüther auch dann und wann zu dem Versuche verleiten lassen, Andere zur Renitenz zu bewegen, und an Gymnasien ist es wohl zuweilen vorgekommen, daß eine ganze Classe gegen einen einzelnen Lehrer oder die ganze Schulordnung sich aufgelehnt hat. Gewiß ist auch in Anstalten, wo mehr erwachsene Schüler vereinigt sind, besondere Umsicht der Lenker nöthig. Je mehr der Knabe zum Jünglinge wird, desto mehr kommt er auch zum Gefühle seiner Kraft, desto mehr glaubt er ein Recht gewonnen zu haben, sich selber zu bestimmen, desto lieber wendet er sich in eine seiner Eigenthümlichkeit besonders zusagende Richtung, und tritt ihm nun der Lehrerwille rücksichtslos, pedantisch und launenhaft entgegen, so ist ein heftiges Widerstreben am Ende sehr natürlich. Ein solcher Lehrerwille macht schwächere Menschen zu Heuchlern, stärkere eben zu Trotzköpfen, und jenes ist fast noch schlimmer als dieses.

Freilich — der Trotz gefährdet das Gelingen der ganzen Erziehung. Das Ansehen des Erziehers und Lehrers steht auf dem Spiele, und der sittliche Einfluß zumal hört auf. Sehr schnell verleitet auch der Erfolg trotzigen Widerstrebens den Eltern oder Lehrern gegenüber zu einem schroffen Auftreten in jedem andern Verhältnisse.

Wie aber ist der Trotz wieder zu entfernen aus einem Gemüthe, in welchem er sich einmal festgesetzt hat? Das Wirksamste ist hierbei unstreitig, daß man, so oft der Trotz sich äußert, erst durch ruhig-ernstes Zureden, dann, wenn dies nicht wirkt, durch eine nachdrückliche Drohung, (aber freilich nur eine solche, von deren Durchführbarkeit man überzeugt sein kann), mit gegebener Frist zum Nachdenken, endlich durch entschiedenes Durchgreifen zur Nachgiebigkeit bringt. Freilich ist hierbei gar sehr zu beachten, was die denkende Erzieherin Frau Necker de Saussure bemerkt: „Hat das Kind einmal seinen Kopf darauf gesetzt, den Gehorsam zu verweigern, so ist es fast immer mißlich, wenn man es zum Gehorsam zwingen will. Hier zur Gewalt seine Zuflucht nehmen, in der Absicht, es zur Nachgiebigkeit zu nöthigen, heißt dasselbe feige machen, heißt die Furcht über den Muth, das Physische über das Moralische, das Thier über den Menschen triumphiren lassen. Zwar zerbricht man so eine allerdings schlecht angewandte Triebfeder, indeß würde man doch die angespannte Kraft derselben zu bereuen gehabt haben. Unter solchen Umständen ist die Bestrafung ganz an ihrer Stelle, verhängt nöthigenfalls eine recht scharfe, aber ohne nachgehends zu fordern, daß das Kind nun Das thue, dessen es sich vorher geweigert hatte. Die Züchtigung genügt, um eure Rechte zu sichern; daher sprecht nicht weiter über den streitigen Punct, denn ihr habt eure Würde behauptet, ohne die des Kindes zu verletzen." — Uebrigens überschätze man auch die sittliche Bedeutung des Trotzes nicht, schelte namentlich nicht als Bosheit, was vielleicht nur ein falsches Streben nach Selbstständigkeit ist. Vergl. auch Beneke Erziehungs- und Unterrichtslehre Bd. 1, S. 452 f. der zweiten Aufl. (über das Brechen des Willens); außerdem die Artt. Gehorsam und Nachgeben. Kl.

Trotzendorf s. Friedland. S. auch die des Interessanten viel darbietende Schilderung Trotzendorf's und seiner Schuleinrichtung in K. v. Raumer's „Geschichte der Pädagogik."

Trübungen nennt die neue Psychologie die durch überwältigende Eindrücke bewirkten bleibenden Verstimmungen der Seele. Es ist klar, daß eine so getrübte Seele die Welt umher in falscher Färbung erblicken, damit aber für unerquickliche Einflüsse von Außen immer empfindlicher, zu herbem Urtheile über Verhältnisse und Menschen immer geneigter, zu unpractischer, verwirrender Thätigkeit immer mehr disponirt werden wird. Und was von besonderer Bedeutung ist: die Trübungen sind die tiefste Grundlage des Bösen. Vergl. den Art. Bosheit und die genauere Entwickelung in Beneke's Grundlinien der Sittenlehre Bd. 1, S. 283 ff. und in dessen Erziehungs- und Unterrichtslehre Bd. 1, S. 489 ff.

Trübungen entstehen in der ersten Entwickelungsperiode vorzugsweise durch leibliche Schmerzen. Da ist die kindliche Seele ja noch überaus reizbar und hat demjenigen, was ihm Schmerz bringt, wenig oder nichts entgegenzusetzen; es ist dem Eindrucke fast wehrlos hingegeben. Allein wie rasch auch oft solche Erregungen und Mißstimmungen kommen, wie gern sie auch der ganzen Seele sich bemächtigen: so wirken sie doch weder sehr tief, noch halten sie sehr lange an, da sie ja in der Seele nur wenig vorfinden, woran sie haften könnten, und das Leben der Seele, je kräftiger es ursprünglich ist, gegen das Eingedrungene reagirt. Kehren freilich solche Schmerzerregungen in Folge einer krankhaften Disposition des Körpers allzu häufig wieder oder dauern sie lange an, so wird auch die Mißstimmung allmählig sich befestigen und eine dauernde Trübung werden. Wird jedoch das Kind von der Kränklichkeit nicht allzulange festgehalten, ringt sich die Leiblichkeit endlich zu frischer Gesundheit hindurch: so löset sich auch vom Herzen, was dasselbe beengte, und die helle Sonne, welche dem

Leben aufgegangen, durchbricht und verscheucht die Nebel, welche das Auge umschleierten. Dauert aber die Kränklichkeit vielleicht Jahre lang fort, hindert sie eine frohe Erhebung gänzlich und bieten sich daneben die Bilder eines ungehemmten Gedeihens, eines ungestörten Wohlseins an Andern zu schmerzlicher Vergleichung dar: so kann ein nachtheiliger Einfluß auf das Gemüth nicht ausbleiben, vielmehr werden sich übelwollende Neigungen entwickeln.

Aber viel gefährlicher sind trübe Einbildungsvorstellungen oder Erwartungen. Die durch diese erzeugten Trübungen, weit entfernt, blos vorübergehende Schatten zu sein, wurzeln nicht selten tief in der Seele ein und weichen vielleicht selbst dann nicht, wenn unter veränderten Verhältnissen eine Wiederkehr trüber Einbildungen und Erwartungen nicht mehr Statt findet oder die Seele mit klarem Bewußtsein und festem Willen jene Trübungen zu entfernen sucht. So ist bekanntlich die den Kindern durch Unverstand oder durch schreckbare Ereignisse eingeimpfte Furcht (s. d. Art.) auch im männlichen Alter zuweilen kaum zu beseitigen. Solche Vorstellungen und Erwartungen haben mehr als ein Mal das geistige Leben eines ganzen Zeitalters gelähmt; wir erinnern in dieser Beziehung nur an die im Mittelalter mehrmals hervorgetretene und dann in weiten Kreisen längere Zeit hindurch unterhaltene Erwartung vom nahenden Ende der Welt.

Noch tiefer wirken und noch bedenklicher sind die Schmerzempfindungen in Folge unbefriedigten Verlangens. Das Kind ist in einem steten Aufstreben; wie Vieles erscheint ihm anziehend und begehrenswerth und wie wenig vermag es zu ermessen, weshalb seine Wünsche unberücksichtiget bleiben müssen und zurückgewiesen werden! Weiß nun der Erzieher da, wo er nicht gewähren kann und darf, nicht abzuleiten, oder lenkt er gar unvorsichtig die Aufmerksamkeit auf Dinge, die er versagen muß, so entsteht eine Unlust im Kinde, die vielleicht unbedeutend und vorübergehend scheint, aber wenn sie öfter in dieser Weise erregt wird, als eine sehr schlimme Mißstimmung sich begründen kann. Ein Vater, der seinen Kindern öfter Versprechungen macht und doch nicht hält, wird sich nicht wundern dürfen, wenn die Kleinen ihn mehr und mehr mit Mißtrauen ansehen, seinen Worten überhaupt kein sonderliches Gewicht mehr beilegen und nun auch eine Erfüllung mit schwachem Danke hinnehmen. — Besonders schlimm wird die Sache, wenn etwa ein Knabe längere Zeit hindurch einen Lieblingswunsch still in sich genährt, mancherlei Berechnungen an die zu hoffende Verwirklichung geknüpft hat und endlich doch dem zur Bitte gewordenen Wunsche ein abschlägiger Bescheid zu Theil wird. Der Erzieher, welcher einen solchen Bescheid zu geben hat, wird wohlthun, für das Versagte von einer andern Seite her, wenn auch unmerklich, einen gewissen Ersatz zu bieten. — Und blicken wir in das größere Leben, in das Völkerleben der Gegenwart: woher kommt das dumpfe Mißbehagen, das gegenwärtig in weiten Kreisen vorhanden ist? Aus der Nichtbefriedigung lange gehegter, vielleicht auch gerechter Wünsche.

Am Tiefsten gehen jedoch die Trübungen, welche dann entstehen, wenn die Seele in ihren edelsten Gefühlen, in ihren heiligen Rechten verletzt wird. Es braucht hier nur daran erinnert zu werden, welche Mißstimmung etwa liebloser Tadel bei redlichem Willen in einer kindlichen Brust hervorrufen kann, welchen Schmerz unverdiente Zurücksetzung bereitet, wie hart der Spott über unverschuldete Gebrechen verwundet, wie schwer die Verweigerung eines klaren Rechts empfunden wird. Man müßte sich wundern, wenn in Folge solcher Behandlung, oder vielmehr Mißhandlung, nicht entweder Muthlosigkeit, oder stiller Grimm, oder Neid und Eifersucht, oder Rachsucht entstünde. Solche Behandlung demoralisirt vielleicht die herrlichsten Naturen.

Die Regeln für die Behandlung der Trübungen ergeben sich leicht. Als allgemeine Vorschrift wird man anzusehen haben: so lange das Kind den Eindrücken, welche seine Seele trüben können, in sich wenig entgegenzustellen hat, bewahre es nach Möglichkeit vor solchen Eindrücken; ist es in sich kräftiger geworden, so leite, wenn verstimmende Eindrücke sich nicht abwehren lassen, seine Aufmerksamkeit mit Umsicht auf etwas Anregendes und Erfreuliches hin. Daraus leiten sich speciellere Vorschriften ganz von selbst ab. So z. B. wird als Regel aufgestellt werden dürfen, daß man durch Schmerzempfindungen aufgeregte Kinder an einen andern Ort (etwa aus dem Zimmer in den sonnigen Garten) bringe, oder sie zu einer anziehenden Beschäftigung, einem unterhaltenden Spiele ꝛc. veranlasse. Nie zeige der Erzieher ein schwächliches Bedauern, vielmehr gebe er durch kräftige Haltung auch dem Kinde Halt. Allmählig mache er ein herzhaftes Ertragen seinem Zöglinge zu einer Ehrensache; er erinnere ihn daran, daß ein Verharren in trüben Gefühlen und Stimmungen allmählig das ganze Leben verbittern kann; er zeige ihm Beispiele von Solchen, die aus den drückendsten Verhältnissen sich emporgerungen und durch tausend Hemmnisse und Schwierigkeiten sich hindurchgeschlagen haben. Daß bei gereifteren Zöglingen religiöse Motive gerade hier mit besonderem Erfolge sich werden anwenden lassen, braucht kaum angedeutet zu werden. Nur glaube man nicht, durch einige fromme Redensarten Trübungen beseitigen zu können; religiöse Motive bilden für Trübungen ein wahres Gegengewicht erst dann, wenn in der getrübten Seele religiöses Leben entwickelt ist, das durch jene nur noch gesteigert oder concentrirt zu werden braucht. Kl.

Tugend ist die entschiednere Richtung des Willens auf eine der allgemein-giltigen Werthschätzung, der moralischen Norm (s. o. S. 266), angemessene Entwickelung und Darstellung des innern Lebens. Sie erstrebt also nicht mehr und nicht weniger als volle, durchgängige Uebereinstimmung des Strebens mit jener Norm, welche die Sittenlehre gewöhnlich das Sittengesetz, oder objectiv genommen, das göttliche Gesetz genannt hat; sie verwirft darum ebensowohl die Ansicht einer überspannten Ascetik, welche noch mehr thun zu können glaubt, als jene Norm vorschreibt, und, indem sie zu einer ganz absonderlichen Vollkommenheit und Heiligkeit emporstrebt, heilige Rechte der menschlichen Natur, deren Berücksichtigung jene Norm fordert, verletzt, als sie die Schlaffheit und den Leichtsinn derer richtet, welche unter jener Norm stehen bleiben. Die Tugend ist freilich ein Mehr; aber nur nicht im Vergleich zu der wahren, natürlichen (d. i in der Natur der menschlichen Seele begründeten,

Norm, sondern verglichen mit dem Maaßstabe, welchen die Menschen gewöhnlich an ihr Thun legen und der nicht selten tief unter jener natürlich-begründeten und darum allgemein-giltigen Norm steht. Die wahre Werthschätzung der Güter und Uebel bildet sich ja immer in wenigen Menschen rein und entschieden aus, und auch in diesen wenigen vielleicht nur in Idealen, denen das Streben nicht mit voller Kraft und Freude zugewendet ist. Die Meisten erlassen sich und Andern viel von dem, was die rechte Norm verlangt, und nehmen es nicht ängstlich, wenn gelegentlich eine Pflicht verabsäumt, einem bösen Gelüste nachgegeben, der Leidenschaft ein Exceß verstattet wird. Die höher Strebenden bewundert man vielleicht, aber ahmt sie nicht nach; vielleicht belächelt man sie gar als Thoren. Und so kommt es, daß man, was nach dem natürlichen Maaßstabe eben nur recht und angemessen ist, als etwas besonders Hohes ansieht; die Bewunderung der Ascese, des Klosterlebens, der Heiligen in der katholischen Kirche beruht allein auf jener Verkennung der wahrhaft sittlichen Norm. Daher wird nun auch die Großmuth nicht als etwas über dieser Liegendes anzusehen, vielmehr auch hier nur eine der rechten Norm angemessene Würdigung der Werthe anzuerkennen sein. Wenn Alexander an der Leiche des von den eigenen Satrapen gemordeten Darius erschüttert steht, seinen eigenen Mantel über dieselbe breitet und sie zur Königsgruft in Pasargadä führen läßt, so wird dies, genau genommen, wohl als Beweis menschlicher Theilnahme zu ehren, aber nicht als etwas sehr Großes zu preisen sein. Wenn Titus den zu seinem Untergange verschworenen Patriciern nicht nur das Leben schenkt, (nach seinem Vorsatze, **periturum se potius, quam perditurum**), sondern auch an die Mutter des Einen, weil sie weit entfernt wohnt, Eilboten sendet, um sie über das Schicksal des Sohnes zu beruhigen, wenn derselbe seinen heimtückischen, ihm fort und fort nachstellenden Bruder, anstatt ihn unschädlich zu machen, doch immer wieder mit Thränen bittet, **ut tandem mutuo erga se animo vellet esse** (Sueton. Tit. 9); so ist dies allerdings die liebenswürdigste Großmuth, aber doch immer nichts, was über die allgemein-giltige Norm hinausginge, was nicht Jedem in ähnlicher Lage als Pflicht erscheinen müßte. Es ist eben nur Reinheit der moralischen Werthgebung gefordert.

Allein zur Tugend gehört auch 1) daß die Werthschätzung und das Streben auf die höchsten Werthe und Güter (die geistigen) sich richte; 2) daß diese Werthschätzung und dieses Streben mit einer gewissen Stärke sich begründe; 3) daß die höchsten Interessen durch eine umfangreichere Anwendung größere Ausdehnung erhalten. Um das Gesagte an einem Beispiele zu erläutern: zur wahren Tugend wird es gehören, daß man, statt auf den nächsten und engsten Kreis sich zu beschränken, das Vaterland liebt, daß man das Wohl, die Ehre, die immer reichere Entwickelung desselben mit Eifer zu fördern sucht und stets lebendig vor Augen hat, welche Menge von einzelnen Interessen im Interesse des Vaterlandes zusammengeflochten sind, daß man endlich die Theilnahme, welche man dem Vaterlande widmet, in möglichst großer Ausdehnung bethätiget. Freilich zeigt sich hier am Meisten, wie schwach es mit der Tugend der Mehrzahl steht. Das Vaterland ist sehr Vielen nur ein Name und Schall — die Stärke und Lebendigkeit der auf dasselbe gerichteten Werthschätzungen und Bestrebungen so gering, daß sie immer wieder geneigt sind, das kleine Eigen-Interesse den großen Interessen des Vaterlandes vorzuziehen, daß sie, auch wo sie dem Vaterlande zu Liebe Etwas thun, nur in einer ganz vereinzelten Richtung sich halten und das so Geleistete doch mit einer gewissen Aufdringlichkeit geltend machen. Daher nun auch die Erscheinung, daß von den Interessen des Vaterlandes so Viele reden, und für dieselben so Wenige thätig sind. — Aber solcher Scheintugend begegnet man freilich überall, und die Jugend zumal begnügt sich oft mit vollklingenden Worten und Redensarten, wo auch sie schon fühlen könnte, daß nur ein lebendiges Ergreifen, ein in sich wahres Streben, eine frische Werkthätigkeit ohne Prunk und Flitter Werth hat.

Bei Auffassung des Tugendbegriffs sind bisher sehr häufig folgende Mängel hervorgetreten. 1) Die Tugend, an sich etwas rein Innerliches und darum Unbewußtes, wurde weit öfter nach ihren Aeußerungen, den tugendhaften Handlungen, oder nach ihren im Bewußtsein sich ankündigenden Forderungen, den Pflichtgeboten, als nach ihrem wahren Wesen erkannt, und konnte daher auch nicht „als regelnder Grundbegriff für die Moral" angewendet werden. 2) Die Tugend wurde vorzugsweise durch negative Erklärungen bestimmt, und durch Hervorhebung der moralischen Abnormitäten der bei Vernachlässigung des eigentlichen Wesens der Tugend ziemlich inhaltlosen Vorstellung der Tugend wenigens scheinbar ein Inhalt gegeben. Inwiefern auch die berühmten vier Cardinaltugenden der griechischen und römischen Moralisten (Weisheit, Mäßigkeit, Tapferkeit und Gerechtigkeit) wenig mehr als negative Bestimmungen geben, hat in vortrefflicher Weise Beneke (Grundlinien der Sittenlehre Bd. 1 S. 391 ff.) entwickelt; hier kann auf diese Darstellung nur verwiesen werden. 3) Die Tugend, unstreitig in der Idee nur Eine, wurde auch reell als durchaus Eine gedacht. Man sehe z. B., wie Cicero in seinem Werke von den Pflichten (II. 10) die durch seine vorhergegangene Exposition möglich gewordene Annahme abweist, als leugne er, **enim, qui unam haberet, omnes habere virtutes.** Aber alle tugendhaften Strebungen kommen ja von inneren Gebilden, welche durch Spuren früherer, ganz bestimmter und einzelner Entwickelungen begründet worden sind und folglich auch von ihrer Begründung an in ihrer ganzen Fortbildung das Gepräge des Individuellen, Besonderen an sich tragen werden. Jede einzelne Tugend ist auf besonderer Grundlage gleichsam angelegt, aus eigenthümlichen Elementen erwachsen, und verleugnet auch in der Verbindung und im Zusammenwirken mit andern Tugenden niemals diesen Ursprung. „Allerdings kann, was mit ausgezeichneter Vollkommenheit und Stärke in einer gewissen Form gebildet worden ist, in dieser Art als Musterform fortwirken und so die Ausbildung von Anderem in derselben Form veranlassen. Aber auch in diesem Verhältnisse muß Alles einzeln und vermöge einzelner elementarischer Akte entstehen. In dieser Beziehung also, oder von Seiten ihrer Gründe, ist die Tugend in jedem Falle ein überaus Vielfaches." Indeß macht B doch auch bemerklich, daß eine gewisse reale Einheit der Tugend

dann anzuerkennen wäre, wenn eine völlige Einstimmigkeit aller sittlichen Strebungen mit der wahren sittlichen Norm, also auch eine vollkommene Harmonie unter ihnen selbst Statt fände.

Bei der Eintheilung der Tugenden kann man, neben der alten Unterscheidung der vier Cardinaltugenden, welcher allerdings ein ganz wichtiges Theilungsprincip zu Grunde liegt,*) zunächst nach den Entwickelungsverhältnissen des Sittlichen unterscheiden und also Reinheit, Höhe, Stärke und Ausdehnung der sittlichen Werthgebungen hervorheben. Eine andere Eintheilung würde dadurch zu gewinnen sein, daß man die Tugend, welche ohne Kampf, ohne Bewußtsein eines Gegensatzes zu unsittlichen Mächten in der Seele, in Thätigkeit übergeht, von derjenigen unterschiede, welche sich im Kampfe neben unsittlichen Gewalten zu behaupten hat. Eine noch andere Eintheilung könnte daraus hergeleitet werden, daß die Tugend entweder lebendiges Empfinden und Aufstreben, oder blos im Denken vorhanden, in Begriffen und Sätzen gegeben ist. Vergl. d. Art. Moralische Grundsätze. Wenn die Stoiker eine dreifache Tugend, eine logische, physische und ethische, unterschieden: so geschah dies, weil sie zur Tugend, dem höchsten Gegenstande ihrer philosophischen Thätigkeit, Vollkommenheit des Denkens, Erkennens und Handelns forderten. Ganz unstatthaft ist es, wenn man die Tugend in die natürliche (philosophische), die bürgerliche (politische) und die übernatürliche (christliche) eingetheilt hat.

Wie man von einer Rangordnung der Güter sprechen kann, ebenso darf man auch von einer Rangordnung der Tugenden reden. In dieser Beziehung ist es z. B. klar, daß die sittlichen Werthschätzungen, welche sich auf Menschen richten, höher stehen, als diejenigen, welche auf Dinge sich wenden. Aber in Bezug auf die ersteren versteht sich wieder von selbst, daß diejenigen Thätigkeiten, welche uns selbst oder andere Menschen nur äußerlich fördern, einen geringeren Werth haben, als diejenigen, welche dem geistigen Leben zu gute kommen. Die Tugend des Arztes, der unverdrossen von einem Krankenlager zum andern eilt und überall mit Geduld und Milde Hilfe oder Linderung gewährt, ist aller Anerkennung werth; aber höher steht doch die Tugend des Seelsorgers, der die ihm Anvertrauten durch gewinnende Lehre und erhebendes Beispiel in der Richtung auf das Himmlische und Ewige zu erhalten sich bemüht, verirrte Seelen wiedergewinnt, zerrüttete Gemüther mit dem Balsam des göttlichen Wortes erquickt. Dabei ist nun nicht ohne Bedeutung, unter welchen Verhältnissen die Tugend sich bewährt. Höher steht der Arzt, der unter den Verheerungen einer Epidemie oder in den Schrecken eines Schlachtfeldes seiner Pflicht Gnüge leistet, als derjenige, welcher in den gleichmäßig ablaufenden Geschäften des gewöhnlichen Lebens sich bewegt; größer ist das Wirken eines Seelsorgers, der eine verwilderte Gemeinde regenerirt, als desjenigen, der in den wohlbestellten Weinberg eines wackern Vorgängers eintritt und nur zu erhalten hat, was er vorgefunden. Aber wer vermöchte die tausendfachen Abstufungen, die hier in Betracht kommen können, zu bestimmen, wer namentlich dann eine feste Scala aufzustellen, wenn er mit in Erwägung zieht, welche zahllose Modificationen durch die ursprüngliche Eigenthümlichkeit der einzelnen Menschen, durch ihren verschiedenen Bildungsgang, durch die besondere nationale Stellung, (wir erinnern hier an die Nationaltugenden), durch die besondere Gestaltung der Formen des religiösen Lebens ꝛc. bedingt sind! —

Vergl. oben die Artt. Moralisch und Pflicht. Besonders aber Beneke Grundlinien der Sittenlehre Bd. 1, S. 381 ff. Kl.

Türk (Carl Christian Wilhelm von). Dieser bis in die neueste Zeit herauf gefeierte und verdienstvolle Pädagog ward am 8. Januar **1774** zu Meiningen geboren. Er war der jüngste Sohn des Kammerpräsidenten und Obermarschalls von Türk, der aus einer angesehenen kurländischen Familie entsprossen, in die Dienste des Herzogs von Sachsen-Meiningen getreten war. Nach dem Tode seiner Mutter kam er, damals ein sechsjähriger Knabe, in das Haus seines Mutterbruders, des Oberjägermeisters von Bibra zu Hilddurghausen, wo er gemeinschaftlich mit dessen Söhnen, unter der Leitung eines strengen Hauslehrers erzogen wurde. Ohne eine öffentliche Schule besucht zu haben, bezog er 17½ Jahr alt die Universität zu Jena, wo er an seinem ältern Bruder Ludwig, der dort schon seit 1½ Jahren studirte, einen treuen Freund und ein Vorbild des Fleißes und der Sittlichkeit fand und mit mehren Altersgenossen, unter diesen auch mit F. v. Hardenberg, als Dichter unter dem Namen Novalis bekannt, und seinem nachmaligen Chef, dem noch lebenden Oberpräsidenten v. Bassewitz, ein enges Freundschaftsband knüpfte.

Nachdem er **1793** das Studium der Rechte beendigt hatte, meldete er sich in Meiningen zu einer Anstellung bei der Regierung, die ihm jedoch, weil sein Vater Kammerpräsident und sein Bruder bereits Mitglied der Regierung sei der wohlbestandenen Prüfung ungeachtet, versagt wurde. Was ihm durch Kenntnisse und Tüchtigkeit der Gesinnung zu erreichen nicht gelingen wollte, das gewährte ihm ein sehr untergeordnetes gesellschaftliches Talent. Bei einem Besuch in Hildburghausen wurde er dem Prinzen, nachmaligem Herzog Karl von Mecklenburg, dem Vater der verewigten Königin Luise, als ein geschickter L'hombre-Spieler bekannt, und gewann dessen Zuneigung in solchem Grade, daß der Prinz, als er durch den unerwarteten Tod seines Bruders zur Regierung gelangte, ihn für sein Land zu gewinnen beschloß. Schon im nächsten, Jahre, **1794**, erhielt Hr. v. Türk die Bestallung als Auditor bei der Justiz-Canzlei, zwei Jahre später wurde er zum Kammerherrn und zum Rathe bei der Justiz-Canzlei befördert. Im Jahre **1800** war sein Vordermann, der als preußischer Staatsmann wohlbekannte, nachmalige Justiz-Minister v. Kamptz aus dem mecklenburgischen Staatsdienste geschieden, und Hr. v. T. mußte an dessen Stelle, neben den Justizgeschäften, die Leitung der Schulangelegenheiten über-

*) Die Weisheit giebt gleichsam den Plan zur Ausführung; die Ausführung selbst umfaßt in Bezug auf uns selbst die Mäßigkeit und die Tapferkeit, in Bezug auf andere Menschen ist sie durch die Gerechtigkeit bezeichnet. Vergl. Cicero de offic. I. 5: (honestum) aut in perspicientia veri sollertiaque versatur: aut in hominum societate tuenda tribuendoque suum cuique, et rerum contractarum fide: aut in animi excelsi atque invicti magnitudine ac robore: aut in omnium, quae fiunt quaeque dicuntur, ordine et modo.

nehmen. Die Aufgabe, welche ihm sein Amt hiermit stellte, zog ihn in solchem Maaße an, daß sie ihn seinem früheren Berufe nach und nach gänzlich entfremdete.

Im Jahre **1804** nahm v. T. auf **6** Monate Urlaub, besuchte mehre Schulen, lernte namentlich Olivier, Tillich und Pöhlmann kennen, die damals als Pädagogen eines ausgezeichneten Rufes genossen. In demselben Jahre begab er sich auf etliche Monate zu Pestalozzi nach München-Buchsee, und machte sich mit dessen Ansichten, namentlich mit J. Schmid's Behandlung der Raumlehre und der Mathematik bekannt. Die Ergebnisse seines Aufenthaltes bei Pestalozzi veröffentlichte er in seinen „Briefen aus München-Buchsee" (Leipzig **1808. 2** Thle.) einer Schrift, die zu den tüchtigsten und belehrendsten Nachrichten über Pestalozzi's Methode gehört.

Als er nach Mecklenburg zurückkam, konnte er sich's nicht versagen, auch als Lehrer thätig zu sein; er sammelte um sich eine Schaar von Knaben, unterrichtete sie täglich zwei Stunden, und machte auch die Schullehrer mit Pestalozzi's Methode bekannt. Auf seinen pädagogischen Reisen hatte er die Prinzen von Oldenburg kennen gelernt, und so kam es, daß er zu Ende des Jahres **1805** unter sehr vortheilhaften Bedingungen, mit einem Jahrgehalt von **1400** Thalern, als Justiz- und Consistorialrath nach Oldenburg berufen wurde.

Auch in dieser neuen Stellung war es ihm ein Bedürfniß, als Lehrer und Erzieher thätig zu sein. Auch hier sammelte er eine Schaar von Kindern um sich, die er täglich zwei Stunden unterrichtete; auch nahm er einige junge Leute zu vollständiger Erziehung in sein Haus auf. Diese Art der Thätigkeit fand aber nicht den Beifall des Herzogs; dieser ließ ihm den Wunsch ausdrücken, daß er sich ganz den juristischen Arbeiten seines Amtes widmen möge, und lehnte sein Gesuch, ihn blos mit Schulsachen zu beschäftigen, entschieden ab. Dieser Umstand, in Verbindung mit der damaligen Lage des von den Franzosen besetzten Herzogthums Oldenburg, die auch für Hrn. v. T. große ökonomische Bedrängniß herbeiführte, bestimmte ihn, seine Stelle in Oldenburg aufzugeben, um sich ganz dem Erziehungsfache zu widmen.

Im Jahre **1808** ging er mit einigen Zöglingen, Söhnen eines Bremer Kaufmanns, nach Yverdun zu Pestalozzi, und unterrichtete eine Zeit lang in dessen Anstalt. Sein Werk: „die sinnlichen Wahrnehmungen" ꝛc. ist eine Frucht des Unterrichts, den er in Pestalozzi's Anstalt ertheilte. Die dortigen Zustände befriedigten ihn aber nicht, und es entstand bald zwischen ihm und Pestalozzi eine immer mehr zunehmende Spannung. Dies veranlaßte Hrn. v. T., sich von Pestalozzi zu trennen und eine eigene Erziehungsanstalt auf dem Schlosse zu Vevay am Genfer See zu errichten. Hier lebte er nun im Kreise einer zwar kleinen, aber durch seine Liebe und seinen Eifer gemüthlich und geistig geförderten glücklichen Kinderschaar. Die ökonomischen Verhältnisse entsprachen indeß den Erwartungen nicht, und Hr. v. T. sah die Unmöglichkeit ein, die Anstalt, welche im Jahre **1814** in das nicht weit von Vevay entfernte Schloß zu Latour de Peilz verlegt worden war, für eigene Rechnung fortzuführen. Er bot deshalb der preuß. Regierung seine Dienste an und wurde auch bald darauf (**1815**) als Regierungs- und Schulrath nach Frankfurt a. d. O. berufen.

Der Lehrcursus über Pestalozzi's Methode, den er hier im September des Jahres **1816** mit beinahe siebzig Geistlichen und Lehrern hielt, war für Viele, welche Pestalozzi's Namen damals vielleicht zum ersten Male hörten, eine Anregung, die nicht ohne Frucht blieb. Seine Bemühungen, den Unterricht im Rechnen zu verbessern, veranlaßten ihn zur Herausgabe seines „Leitfadens für den Unterricht im Rechnen", der noch immer zu den bessern Büchern dieser Gattung gehört. (**5.** Aufl. **1830**). Nach Natorp's Rückkehr in sein Vaterland (**1817**) wurde v. T. zum Schulrathe bei der Regierung zu Potsdam berufen, eine Stellung, in der er **16** Jahre lang thätig gewesen ist, die er aber **1833** aufgab, um seine ganze Zeit und Kraft den von ihm gegründeten gemeinnützigen Anstalten zu widmen.

Zu diesen Anstalten gehören, außer der Schwimmanstalt zu Potsdam, einer Kinderbewahranstalt ebendaselbst, und den Veranstaltungen zu Beförderung des Seidenbaues, folgende wohlthätige Stiftungen:

1) Die Schullehrer-Witwencasse a) zu Sorau, b) für den Regierungsbezirk Frankfurt, der er den Ertrag seines Rechnenbuches überwies, und c) für den Regierungsbezirk Potsdam.

In dem Regierungsbezirke Frankfurt hat man es nachmals zweckmäßiger gefunden, statt eines Witwenvereins für den ganzen Regierungsbezirk Synodal-Witwencassen zu gründen, welche auch an den meisten Orten einen sehr erwünschten Fortgang haben. Bei der Lehrer-Witwencasse für den Regierungsbezirk Potsdam hatte man leider! versäumt, den wahrscheinlichen Erfolg nach vorliegenden Erfahrungen zu berechnen, und so kam es, daß nach wenigen Jahren der auf bloße Schätzung angenommene Pensionssatz sehr bedeutend herabgesetzt werden mußte, was in neuerer Zeit so viele und so unbegründete Klagen veranlaßt hat.

2) Die Friedensgesellschaft zu Potsdam, gestiftet am Reformationsfeste **1818**, ein Verein zur Unterstützung talentvoller, aber unbemittelter Jünglinge, welche sich der Kunst oder den Wissenschaften widmen. Mehr als hundert junge Männer sind durch diese Gesellschaft unterstützt worden.

Ausführlicheres über diesen Verein, sowie auch die Statuten desselben finden sich in „Guts-Muths N. Bibliothek für Pädagogik ꝛc. **2** Forts. **4.** Bd. S. **313** ff.

3) Das Civil-Waisenhaus, (ein Zwillingskind nennt es v. T.) in welchem jetzt gegen **30** verwaiſ'te Knaben erzogen werden. Den ersten Fond der Anstalt gewährte der Verkauf einer dem Hrn. v. T. gehörigen Gemäldesammlung. Die Königl. Bestätigung erhielt die Anstalt durch eine Cabinetsordre vom **21.** Februar **1825.** Bis zum Jahre **1841** hatten **36** junge Leute in dieser Anstalt ihre Erziehung erhalten.

4) Der Fond zur Erziehung und Unterstützung verwaiſ'ter Mädchen, der mit dem Civil-Waisenhause gleichen Ursprung hat und in derselben Art, wie dieses, verwaltet wird. Bis zum Jahre **1841** waren zwanzig verwaiſ'te Mädchen von der Anstalt unterstützt worden.

5) Das Waisenhaus zu Klein-Glienicke bei Potsdam, für verwaiſ'te Kinder aus den Claſſen der Gewerbtreibenden, der Elementarlehrer und der niedern Staatsbeamten.

Die Einrichtung ſowohl des Civil-Waiſenhauſes als des Waiſenhauſes zu Klein-Glienicke ſind in beſonderen Schriften (Potsdam 1838—1844) ausführlich beſchrieben, und die Berichte, welche die bezüglichen Waiſenämter alljährlich in den Amtsblättern mittheilen, weiſen deren gedeihlichen Fortgang nach. Es mag indeß nicht ohne Intereſſe ſein, die beſonderen Umſtände kennen zu lernen, welche zur Stiftung des Waiſenhauſes zu Klein-Glienicke Veranlaſſung gegeben haben. Hrn. v. T. war die Nachricht zugekommen, daß des damaligen Kronprinzen K. H. (des jetzigen Königs Majeſtät) das damals zu einer Fabrik benutzte Jagdſchloß, welches den Namen Klein-Glienicke führt, zu beſitzen wünſche, um daſſelbe zu einem Gegenſtück der nahe liegenden ſchönen Beſitzung des Prinzen Karl in Glienicke umzuſchaffen. Hr. v. T. kaufte daſſelbe in aller Stille und bot es des Kronprinzen K. H. gegen den Erwerbspreis an, erhielt aber den Beſcheid, daß S. K. Hoheit von dem Anerbieten keinen Gebrauch machen könne. In dieſer Verlegenheit wandte ſich Hr. v. T. an ſeinen bewährten Freund, den Oberpräſidenten v. Baſſewitz, durch deſſen Vermittelung es auch dahin kam, daß Hr. v. T. mit einem mäßigen Verluſt von dem übereilt geſchloſſenen Kaufe zurücktreten konnte. Hr. v. T. aber machte von dieſem Abkommen keinen Gebrauch, ſondern erklärte ſeinem Freunde: ich will das Schloß behalten und dort ein neues Waiſenhaus gründen, das gleichſam eine Ergänzung des für Söhne aus den höhern Ständen beſtimmten Civil-Waiſenhauſes ſein ſoll. Wirklich legte er bald darauf höhern Ortes den Plan dazu vor, aber die Mittel, welche er damals zur Gründung der Anſtalt nachweiſen konnte, waren ſo geringfügig, daß die Genehmigung noch verſagt werden mußte. Zwar mehrten ſich die Zuſagen von Unterſtützungen von Zeit zu Zeit, und die Vorgeſetzten mehrer Verwaltungszweige, namentlich der General-Poſtmeiſter v. Nagler und die Miniſter der Juſtiz und der Finanzen erklärten ſich bereit, durch Ueberweiſung von Kapitalien Freiſtellen für Waiſen ihres Departements zu ſtiften, ſobald die Anſtalt zu Stande komme. Mehr als einmal wurde der Entwurf zur Einrichtung derſelben abgeändert, und mehr als einmal eine neue Berechnung der Geldmittel angelegt, aber es kam darauf an, daß ein Verein zur Gründung des Waiſenhauſes zuſammentrete, daß dieſer das Grundſtück des Hrn. v. T. erwerbe, und daß dann noch Mittel genug übrig blieben, um wenigſtens die Zöglinge, für welche Freiſtellen geſtiftet waren, zu erhalten. Hr. v. T. verlor nie das Vertrauen, ob auch die Mittel unzulänglich blieben. Durch einen beſondern Umſtand war ſeinem Chef, dem Oberpräſ. v. Baſſewitz, die Verfügung über ein aus den Kriegsentſchädigungen herrührendes, von den Eigenthümern nicht angenommenes Kapital zugefallen. Von dieſem überwies er, mit Zuſtimmung der Familie des Berechtigten, dem neuen Waiſenhauſe die Summe von 3000 Thalern; nun waren alle Bedenken beſeitigt. Der Verein trat zuſammen, kaufte das Grundſtück zu Klein-Glienicke und verpachtete daſſelbe an Hrn. v. T., der nun mit der Eröffnung ſeiner Anſtalt ſogleich vorſchreiten konnte und die Freude gehabt hat, ſie unter ſeinen Augen fröhlich gedeihen zu ſehen.

Schon ſeit Jahren klagte der Dahingeſchiedene über die Abnahme der Kräfte ſeines Körpers, vorzüglich jedoch über die Abnahme ſeines Gedächtniſſes. Im Jahre 1845 ergriff ihn, als er gerade in Berlin war, eine lebensgefährliche Krankheit, deren Folgen er noch lange nachher fühlte und die er wohl nie ganz überwunden hat. Im Frühlinge 1846 bekam er eine empfindliche Geſchwulſt am Fuße, die ihn zwar ſchmerzte, jedoch nicht am Gehen hinderte. Das Uebel ward jedoch ſchlimmer und ſchlimmer, die Schmerzen ſteigerten ſich, und, aller angewandten ärztlichen Mühe ungeachtet, wollte das Uebel nicht weichen und führte endlich, durch Erſchöpfung der Kräfte, ſeinen Tod herbei. Dieſer erfolgte am 31. Juli zwiſchen 11 und 12 Uhr Mittags. Seine Gattin, ſeine beiden Kinder und ſeine Pflegetochter waren um ſein Sterbebett verſammelt. Seine letzten Augenblicke waren ruhig und ſchmerzlos. — Sein Andenken wird noch lange im Andenken bleiben. So weit geht der Nekrolog, den der ehrenwerthe Otto Schulz in den „Monatlichen Schulnachrichten" (1846 Nr. 10 S. 17 ff.) von dem entſchlafenen und mit Ruhm bedeckten Manne gegeben hat. Der Redacteur der pädag. Real-Encycl. erhielt noch unterm 25. April von ihm, alſo nur wenig Monde vor ſeinem Abſchiede von der Erde, wo er ſo edelnützlich und menſchenfreundlich gewirkt hatte, ein Schreiben, woraus er Einiges hier mittheilen läßt, das in Beziehung auf das im vorhergehenden Nekrologe Berichtete nicht ohne Intereſſe iſt. Erſucht, zum Beſten der pädag. Real-Encycl. ſeine Selbſtbiographie mitzutheilen, giebt er die Antwort, daß er dieſen Wunſch nicht erfüllen könne. „Meine Selbſtbiographie liegt fertig ausgearbeitet in meinem Pulte, ſchreibt er, allein ich beabſichtige dieſelbe zum Beſten der Schullehrer-Waiſen herauszugeben. Ich habe nämlich hier ein Waiſenhaus gegründet, wobei ich vorzüglich die Waiſen der Schullehrer im Auge hatte; allein ihre Zahl und ihre Noth in der Provinz Brandenburg, für welche die Anſtalt beſtimmt iſt, iſt ſo groß, daß ich viele Geſuche zurückweiſen muß; daher ſinne ich auf Mittel, mehrern helfen zu können." — „Die Motive, die mich zu den milden Stiftungen, welche von mir ausgegangen ſind, veranlaßten, die Mittel und Wege, durch die es mir möglich wurde, ohne eigenes Vermögen, ohne Rednergaben, zu wirken, was geſchehen iſt, werden in meiner Biographie eine Stelle deshalb finden, um Andere, reicher begabt, zu veranlaſſen, Aehnliches zu verſuchen." — „Ich ſtehe im 73ſten Jahre, am Rande des Grabes, jetzt körperlich ſehr leidend, aber im Gemüthe zufrieden und glücklich, weil alle meine Beſtrebungen, der Bildung und Veredlung der Mitbürger gewidmet, einen Erfolg gehabt haben, der meine Hoffnungen weit übertraf." — — „Oſtern habe ich einen Zögling der Stiftung (des Civil-Waiſenhauſes), Sohn eines Landpredigers, entlaſſen, der nun in Berlin Theologie ſtudirt. Schon ſind mehre Zöglinge als Prediger, Juſtiz-Beamte, Aerzte, als Bureau-Beamte, Zimmerleute, Baumeiſter, Lehrer, Offiziere, in Thätigkeit." — Wie glücklich müſſen wir dich preiſen, Vollendeter, der du ſolche Freude des Geiſtes und Herzens noch

lebend auf Erden empfandest; deine Werke folgen dir nach in die Ewigkeit, ja sie werden dich fort und fort in der Erinnerung beglücken und mancher durch dich Beglückte wird dir dort Dank bringen.

Indeß so edel und verehrungswürdig Hr. v. T. war, so verwundete ihn doch der Pfeil böswilliger Verläumdung. Wir führen davon nur Folgendes auf:

Bischof Eylert erzählt in den Characterzügen Friedrich Wilhelm III. Bd. 2: v. Türk war dem Könige als ein arger Demagog verdächtigt worden, weil derselbe aus angeborner und grundsätzlicher Liebe am Liebsten im Volke lebte und für dasselbe wirkte, theils durch seine Schriften, theils durch sein Amt, das ihm innerer Beruf war, und da wenige Menschen das fassen und begreifen, wie man das könne ohne Eigennutz, ohne Entschädigung für die Opfer, die man an Kraft, Vermögen und Zeit dafür bringt, so war dies genug, v. T. zu einem gefährlichen Demagogen zu stempeln. Bischof Eylert, T.'s Freund, übernahm es, ihn von dieser Verläumdung bei dem Könige zu rechtfertigen. — Hierauf sagte der König: „Nun, es ist mir lieb, mein Urtheil zu berichtigen und von dem allerdings angeklagten Manne wieder eine vortheilhafte Meinung zu haben." — Am nächsten Ordensfeste erhielt v. T. den rothen Adlerorden; der König interessirte sich unmittelbar für das Civilwaisenhaus in Potsdam, für die Anstalt zu Klein-Glienicke, stiftete mehre Freistellen, beschenkte die Waisenkinder und bewilligte v. T., als er sein Amt als Regierungs- und Schulrath niederlegte, um sich seinen Anstalten ausschließlich zu widmen, seinen ganzen Gehalt als Pension. —

Literatur.

Die von T. herausgegebenen Schulschriften sind sämmtlich in „Hergang's Handb. der pädag. Liter." verzeichnet. Es werden hier, außer den in dem Nekrologe aufgeführten Schriften, noch folgende angezeigt:

Türk (W. v.) Leitfaden f. den Unterricht in der Formen- und Größenlehre. 5. Aufl. Mit 20 Kupfertafeln. Potsdam, Riegel. 1841. — Derf., die Erscheinungen in der Natur. Ein Buch für Eltern, Lehrer und Erzieher, insbesondere zum Gebrauche f. Volksschulen. Essen, Bädeker. 1818. (1 Thlr. 15 Ngr.) — Derf., Erfahrungen und Ansichten über Erziehung und Unterricht. Berlin, Natorff u. Comp. 1838. (1 Thlr. 10 Ngr.)

Das Ganze dieser lehrreichen Schrift zerfällt in 7 Abschnitte. Sie enthält besonders in Absicht auf den Unterricht im Rechnen, den Religionsunterricht, auf Denk- und Sprachübungen ꝛc. des Practischen und Ausführbaren Vieles. Ein Anhang theilt uns interessante Nachrichten über des Verf. Verhältnisse zu Pestalozzi und den Einfluß des Letztern auf seine Lebensrichtung, so wie 16 Briefe Pestalozzi's mit. Dieselbe Schrift enthält auch in der Vorrede eine kurze Selbstbiographie des edlen v. Türk, insoweit sie seine pädag. Wirksamkeit angeht. Nach seinem Tode hat ihn F. S. (Friedrich Schäfer) gezeichnet in der Allgem. Schul-Zeitg. Jahrg. 1846. Nr. 164 u. 165. — Er selbst hat über sein pädagog. Leben und Wirken eine Skizze zur Mittheilung an die zur Feier des hundertjährigen Geburtstages Pestalozzi's in Berlin versammelten Festgenossen eigenhändig verfaßt. (S. Rhein. Bl. von Diesterweg. Bd. 32. S. 200 u. f.) H. j.

Türkisches Schulwesen. Unlängst sind Strahlen eines besseren Schulwesens auch nach Constantinopel gefallen. Der Conseil des öffentlichen Unterrichts hat nämlich vor Kurzem einen Plan zur Vervollkommnung der Volkserziehung und Reorganisation derselben entworfen. Dieser Plan theilt die Unterrichtsanstalten in drei Kategorieen:

1) Die Elementar- oder Vorbereitungsschulen, welche in allen Städten des Reichs errichtet werden. In ihnen wird Religion, Türkisch, Rechnenkunst, Schönschreibekunst, Erdbeschreibung und Geschichte des osmanischen Reichs gelehrt. Sie bestehen aus zwei Classen, der niedern, für Kinder, welche sich nach ihrem Austritte Handwerken widmen, und deren Besuch auf zwei Jahre festgesetzt ist, und der höhern für Kinder, die später ein Fachstudium ergreifen wollen. In letzterer wird Obiges in größerm Umfange und nebst dem noch Arabisch und etwas Persisch gelehrt und ihr Besuch auf fünf Jahre festgesetzt. Der Besuch der niedern Classe ist für Jedermanns Kinder verbindlich. Es werden eigene Elementarschulen für die Muselmänner und eigene für die christlichen Rajas errichtet. Diese Trennung ist durch den Religionsunterricht geboten, dessen Grundlagen in diesen Schulen gelegt werden sollen. Auch würden sich die christlichen Eltern durch die Furcht vor Proselytenmacherei abschrecken lassen, ihre Kinder in rein muselmännische Schulen zu schicken.

2) Eine Hochschule für die allgemeinen Wissenschaften, eine Art Universität in Constantinopel. In ihr sollen Collegien gelesen werden über Naturgeschichte, höhere Mathematik, Astronomie, Physik, französische und italienische Sprache, Anthropologie, Logik, Moralphilosophie, Staatslehre und Staatsöconomie, Dicht- und Redekunst. Jeder, der sich einem Fachstudium widmen will, muß sie besuchen, und zwar mehr oder minder lange, je nach dem Fache, zu dem er übertreten will.

3) Die Specialschulen für die verschiedenen Fächer, welche jetzt schon bestehen, sollen reorganisirt werden. Diese sind die Militairschulen, die Marineschule, die medicinische und thierärztliche Schule. Mit der Universität werden zwei Schulen verbunden, die den innigsten Bezug zu ihr haben, diejetzt schon existirende Mekteb ürkan, Schule für die höhern Pfortenbeamten, und eine neu zu errichtende Schule für die Bildung von Lehrern und Professoren. Die Schüler beider müssen außerdem, daß sie die Collegien der Universität besuchen, auch noch einen eigenen Cursus für ihre Specialität machen. Die für diese Schulen nothwendigen Professoren, welche sich nicht in der Türkei vorfinden, sollen aus Europa verschrieben werden.

Der leitende Grundsatz dieses neuen Erziehungssystems soll sein, unter den Massen der Nation so viel und so schnell als nur immer möglich nützliche und aufklärende Kenntnisse zu verbreiten, jedoch stets in Uebereinstimmung mit den Lehren des Islamismus und dem politischen Systeme des osmanischen Reichs. Gleichzeitig sollen die Religionen der andersglaubenden Unterthanen der Pforte nicht im Geringsten in der Lehrfreiheit beeinträchtigt werden. Als eine Hauptbedingung zur schnellen und allgemeinen Ausbreitung der Bildung wird die Einführung einer populairen Bücherspräche, die Reinigung derselben von den arabischen und persischen Elementen, so viel es möglich ist, betrachtet. In ihr sollen Werke für die Volkslectüre verfaßt werden. Vor der Hand ist Fuad-Efendi beauftragt, eine türkische Grammatik*),

*) Türkische Grammatiken, in türkischer Sprache verfaßt, giebt es bis jetzt nicht; in den Schulen wurde nur die arabische Grammatik gelehrt. Die vorhandenen türkischen

und ein anderes Mitglied des Conseils, ein türkisches Wörterbuch zu verfassen. In Constantinopel soll eine Centralbibliothek errichtet werden; alle Werke aus den verschiedenen Bibliotheken, welche nicht den Wakufs (frommen Stiftungen) angehören, sollen in sie gebracht werden. Eben so soll sie mit europäischen Werken versehen werden, und zu Jedermanns Benutzung offen stehen. Bei dieser Gelegenheit soll auch ein Catalog über alle in den verschiedenen Bibliotheken sich befindenden Werke verfaßt werden. Es möchte bei dieser Arbeit wohl manches wichtige alte Buch aus dem Staube und Dunkel der Vergessenheit ans Licht des Tages gezogen werden. Ferner soll eine scientifische Commission für die Uebersetzungen ausländischer Werke gebildet, vor ihr Kriterium sollen alle Uebersetzungen gebracht und dort entschieden werden, ob das Werk wirklich von Nutzen für die Ausbreitung der Bildung sei, ob die Uebersetzung gelungen, und nach ihrer Güte und Größe der Arbeit von der Commission ein Preis für den Uebersetzer bestimmt werden, welchen ihm die Regierung zu zahlen hat. Es soll hierdurch hauptsächlich eine Aufmunterung zur Unternehmung ähnlicher Arbeiten bezweckt werden. Diese verschiedenen Schulen sollen nur stufenweise ins Leben treten. Nicht mit dem Dachstuhle des neuen Schulgebäudes, mit der Universität, will man beginnen, sondern mit den Fundamenten, den niedern Vorbereitungsclassen, und, je nachdem sich eine gehörige Anzahl ausgebildeter Schüler vorfindet, allmählig zur Errichtung der höhern Schulen schreiten, unterdessen jetzt schon auf die Herbeischaffung des nöthigen Materials für sie bedacht sein, um bei ihrer zeitgemäßen Eröffnung auf keine Hindernisse zu stoßen. In dem ganzen Plane weht der Geist des freisinnigen und unterrichteten muselmännischen Patrioten Fuad-Efendi. Auch Emin-Pascha und Essad-Efendi, der Historiograph des Reichs, haben das Ihrige hierzu beigetragen. Mit welchen unermeßlichen Hindernissen die Pforte bei der Durchführung dieses Planes zu kämpfen hat, kann nur der richtig beurtheilen, der die Türkei und ihre Bewohner aus persönlicher Anschauung kennt.

Turnunterricht. Die Turnkunst ist die moderne Gymnastik, und es hat dieselbe in so eigenthümlicher und selbstständiger Weise sich entwickelt und ein so volksthümliches Gepräge erhalten, daß wir es für vollkommen gerechtfertigt halten, wenn dafür auch eine neue und ächt deutsche Bezeichnung (Turnen = drehen, wenden, schwenken) von dem Begründer des neuen Systems der Leibesübungen, Dr. Fr. Ludwig Jahn, aufgestellt worden ist. Nur könnten wir es nicht gut heißen, wenn man, wegen mancher Einseitigkeiten gewisser Gymnastiker, oder in allzu feurigem Eifer für das Neue, sich mehr und mehr gewöhnen wollte, mit Mißachtung auf die alte Gymnastik herabzusehen. Diese war etwas in sich durchaus Tüchtiges, und eine unbefangene Betrachtung derselben möchte noch immer eben so sehr zur Anregung dienen, als vor Pedanterie bewahren können; jedenfalls werden wir noch lange zu thun haben, ehe wir die Bildung des Leibes in das rechte Verhältniß zur Bildung des Geistes gesetzt und jene in voller Naturgemäßheit und mit dem wahren Gefühle für das Schöne zu besorgen gelernt haben.

Ueber die Gymnastik der Griechen haben wir jedoch hier nicht zu reden; wir verweisen auf den Art. Gymnastik, und machen dabei nachträglich noch auf folgende drei Werke von Dr. Joh. Heinrich Krause aufmerksam, welche alles hierher Gehörige auf erschöpfende Weise behandeln:

1) Die Gymnastik und Agonistik der Hellenen aus den Schrift- und Bildwerken des Alterthums wissenschaftlich dargestellt und durch Abbildungen veranschaulicht. Leipzig, Barth 1841. 2 Bde. gr. 8. — 2) Die Pythien, Nemeen und Isthmien, aus den Schrift- und Bildwerken des Alterthums dargestellt. Ebend. 1841. gr. 8. — 3) Olympia, oder Darstellung der großen olympischen Spiele und der damit verbundenen Festlichkeiten ꝛc. Wien, Beck 1838 gr. 8.

Interessant ist auch das Programm von Friedrich Lindemann (Dir. am Gymn. zu Zittau):

De utilitate artis gymnasticae apud Graecos. Zittav. 1841. gr. 4.

Im Mittelalter, wo es entweder gar keine methodische Erziehung gab oder dieselbe doch einen kirchlich-ascetischen Character hatte, war von gymnastischen Uebungen nur bei der Ritterschaft die Rede, und bei dieser war die Aufmerksamkeit so ganz auf kräftige und gewandte Führung der Waffen gerichtet, daß man nicht annehmen kann, es seien jene Uebungen unter einem pädagogischen Gesichtspuncte betrachtet worden.

Luther war ein entschiedener Gegner mönchischer Zucht. „Salomon, sagt er, ist ein rechter königlicher Schulmeister. Er verbeut der Jugend nicht, bei den Leuten zu sein, oder fröhlich zu sein, wie die Mönche ihren Schülern; denn da werden eitel Hölzer und Klötze daraus, wie denn auch Anselmus gesagt hat: Ein junger Mensch, so eingespannet und von den Leuten abgezogen, sei gleich wie einen feinen jungen Baum, der Frucht tragen könnte, in einen engen Topf pflanzen." Und in Bezug auf die Leibesübungen erklärt er ausdrücklich: „Es ist von den Alten sehr wohl bedacht und geordnet, daß sich die Leute üben und etwas Ehrlichs und Nützlichs vorhaben, damit sie nicht in Schwelgen, Unzucht, Fressen, Saufen und Spielen gerathen. Darum gefallen mir diese zwo Uebungen und Kurzweile am Allerbesten, nämlich, die Musica und Ritterspiel, mit Fechten, Ringen ꝛc., unter welchen das Erste die Sorge des Herzens und melancholische Gedanken vertreibt; das Andere macht feine geschickte Gliedmaß am Leibe und erhält ihn bei Gesundheit" ꝛc. — Aber die Erziehung der nun folgenden Zeit wandte den gymnastischen Uebungen keine Theilnahme zu; man begriff ihren Werth und Nutzen, ihre Nothwendigkeit nicht, und auch in den höhern Ständen glaubte man Alles, was zur Entwickelung des Körpers nöthig sein könne, gethan zu haben, wenn man durch einen mailändischen oder französischen Fechtmeister und durch einen zierlichen und manierlichen Tanzkünstler die jungen Leute hatte „dressiren" lassen. In Beziehung auf das männliche Geschlecht machten freilich die Engländer von jeher eine rühmliche Ausnahme; lange vor Rousseau übte man in England, was er forderte; keine Privatschule war so klein und schlecht, daß sie nicht wenigstens einen offenen Raum neben dem Hause gehabt hätte, wo die Kinder allerhand Spiele treiben und fröhlich sich tummeln konn-

Wörterbücher enthalten mehr die in der höhern Sprache angewendeten arabischen und persischen Wörter und Ausdrücke und deren Bedeutung.

ten. Aber von der weiblichen Erziehung bemerkt ein Reisender noch zu Ende des vorigen Jahrhunderts: „Während man dem Knaben erlaubt zu gehen und seinen Körper zu tragen, gerade wie er will, quält man das Mädchen ohne Unterlaß mit einer ängstlichen Sorfalt für Beides. Schwerlich legt man dem jugendlichen Körper irgendwo so viele Fesseln an, als hier. Ich weiß nicht, wie der lächerliche Wahn nach Deutschland gekommen ist, daß die englischen Mädchen keine Schnürbrüste trügen! Sie tragen sie nicht nur höchst allgemein, sondern fangen auch sehr jung damit an; und diese Schnürbrüste sind überdies noch äußerst stark und unnachgebend. Ueberdies gebraucht man noch andere Instrumente oder Maschinen von Leder und Eisen, um den Körper in eine gehörige Richtung zu bringen. Da sehe ich sogar oft Kreuzleder, um die Schultern zurückzuziehen und die Brust zu öffnen; eiserne Stäbe, um den Rücken flach und gerade zu erhalten, und an diesen eiserne Ringe, die um den Hals herumgehen und zur Aufrechthaltung des Kopfes dienen." Beiträge zur Kenntniß vorzüglich des Innern von England und seiner Einwohner. Zehntes Stück (Leipzig 1795) S. 79 f.

Welchen Anstoß Rousseau gab und wie er namentlich die Berücksichtigung des leiblichen Lebens zu Ehren brachte, ist bekannt. In Deutschland machte dieselben Forderungen zuerst Basedow geltend; ihm folgten Wirth, Salzmann, Guts-Muths. Aber der Vater des Turnwesens ist Friedrich Ludwig Jahn, der im Frühlinge 1811 in der Hasenhaide bei Berlin eine Turnanstalt eröffnete, deren Leistungen, deren Geist und Richtung bald die allgemeinste Aufmerksamkeit erregte, und welche bald auch an 1400 Turner zählte. Die Regierung, damals allen frischen und volksthümlichen Bestrebungen hold und zu Förderung derselben bereit, unterstützte auch Jahn's Turnanstalt mit Nachdruck. Das Turnen sollte ein Mittel sein, das heranwachsende Geschlecht äußerlich und innerlich zu tüchtigen und zu kräftigen, die Deutschen wieder zu einem kernigen, selbstbewußt strebenden, tapfer ringenden Volke zu machen. Und als 1813 der Ruf zu den Waffen erscholl, da eilten Jahn's Turner unter den Ersten zu den Fahnen und kämpften herrlich mit für die heilige Sache des Vaterlandes. In der Zeit des Kampfes hatte Jahns ältester Schüler Ernst Eiselen die Turnanstalt zu Berlin geleitet; nach dem Kriege trat Jahn wieder als Lenker ein, und jetzt entstand in weiten Kreisen ein wahrer Eifer, Turnanstalten zu begründen: Männer wie Maßmann, Harnisch, Diesterweg, Heidenreich, die auch in anderer Beziehung als Pädagogen Vertrauen einflößten, förderten das Turnwesen.

Aber eine trübselige Zeit folgte, eine Zeit, deren sich Deutschland immerdar wird zu schämen haben. Die durch den Freiheitskampf mächtig erregte Jugend schien ängstlichen Gemüthern und dumpfen Polizeiseelen in staatsgefährliche Bestrebungen immer tiefer hineinzugerathen. Da mußte die zuweilen etwas kecke Haltung der Turner, die Art und Weise, wie sie vom Vaterlande redeten und sangen, der Ungestüm, mit welchem sie den Kalten und Halben gegenüber auftraten, als ganz bedenklich erscheinen. Eine immer lautere Opposition erhob sich; auch jugendfreundliche Männer, wie Heinrich Steffens, damals noch in Breslau, glaubten gegen das Turnwesen ihre Stimme erheben zu müssen. Und als nun politische Verirrungen der academischen Jugend Gegenstand richterlicher Untersuchung wurden, utopische Träumereien und Ideale nach dem Buchstaben der Staatsgesetze zur Beurtheilung kamen, als über die deutsche Jugend eine Verfolgung erging, wie sie sonst keine Zeit und kein Volk aufzuweisen hat, — da mußten auch die Turnanstalten fallen; vier und achtzig derselben wurden im Jahre 1819 geschlossen.

Es soll nicht behauptet werden, daß von Seiten der Turnmeister jener Zeit nicht gefehlt worden; Mißgriffe, Excentricitäten sind vorgekommen. Aber warum hörte man doch auf die Vertheidigungen so gar wenig, welche von Könen, Arndt, Passow, Harnisch u. A. ausgehen ließen? Warum stürzte man hastig Alles um, wo durch Beseitigung der einzelnen Auswüchse hätte geholfen werden können? Die Antwort auf diese Frage ließe sich nur aus einer Würdigung der damaligen allgemeinen Verhältnisse heraus geben; das mögen Andere versuchen.

Allein die einmal zu so allgemeiner Geltung gelangte Sache konnte nicht völlig unterdrückt werden; sogar in Berlin, wo Jahn selbst sich nicht hatte behaupten können, hielt Eiselen ruhig und fest die Turnerfahne aufrecht. Ebenso wirkten Maßmann in München, Klumpp in Stuttgart, Ravenstein in Frankfurt a. M. besonnen und unverdrossen fort. Während aber in Deutschland für lange Zeit ein allgemeiner Aufschwung des Turnwesens nicht mehr möglich zu sein schien, wurde dasselbe in der Schweiz, wo Elias, Vögeli und Spieß thätig waren, eine Volksangelegenheit im edelsten Sinne, und zu gleicher Zeit erweckten auch Nachtegall in Dänemark*) und Ling in Schweden dem Turnen zahlreiche Freunde.

Das Verdienst, auch in Deutschland wieder Behörden und Volk mit Nachdruck und Erfolg auf die Nützlichkeit der gymnastischen Uebungen hingewiesen zu haben, hat unstreitig der Professor Joh. Adolph Ludwig Werner, welcher in Dresden seit 1830, freilich unter Bekämpfung der alten Turner und mit zu starker Hervorhebung des blos Aeußerlichen, mit einer zu weit getriebenen Ostentation**), die männliche und weibliche Jugend in dichten Kreisen gymnastisch übte und namentlich dadurch, daß er die orthopädische Bedeutung dieser Uebungen hervortreten ließ, eine gesteigerte Theilnahme erregte. Seit 1838 Vorsteher der vom Herzoge zu Anhalt-Dessau begründeten Normalschule zur Bildung gymnastischer Lehrer in Dessau, hat er gewiß viel Gutes gewirkt; bedauern muß man aber, daß die von Werner festgehaltene Richtung einen

*) Interessant, aber für uns beschämend sind folgende Notizen über die Ausdehnung des Turnwesens in Dänemark. Am Schlusse des Jahres 1831 war der gymnastische Unterricht in 1923 Stadt- und Landschulen des Königreichs Dänemark, außer Kopenhagen, eingeführt, und es nahmen an diesen Uebungen 68,706 Knaben unter der Anleitung von 1947 Lehrern (unter diesen 1254 tüchtigere) Theil. Im Jahre 1831 wohnten 8644 Knaben mehr den Uebungen bei, als 1830, und es waren in einem Jahre 194 Schulen mehr für diesen Unterrichtszweig gewonnen worden; überhaupt war derselbe nur noch in 174 Schulen nicht aufgenommen.

**) Werner ist deshalb und noch mehr wegen seiner compilatorischen Schriftstellerei u. A. von Maßmann scharf getadelt worden.

der Sache selbst nur schädlichen Widerstreit zwischen Gymnastikern und Turnern hat entstehen lassen. Die Verdienste Werners als Lenkers der gymnastisch-orthopädischen Heilanstalt zu Dessau, über deren Einrichtung und Wirksamkeit im vorigen Jahre eine Schrift erschienen, sind groß und unverkennbar.

Allein erst durch die Cabinetsordre, welche König Friedrich Wilhelm IV. unter dem 6. Juni 1842 erließ und durch welche die Leibesübungen wieder als ein unentbehrlicher Bestandtheil der männlichen Erziehung anerkannt wurden, gelangte das Turnwesen in Deutschland wieder zu rechter Ehre*). Maßmann wurde nach Berlin gerufen, um die höchsten Behörden mit seinen reichen Erfahrungen zu unterstützen; überall eröffneten sich Turnplätze, Turnvereine traten zusammen, eine Menge Turnschriften erschienen, die Theilnahme aller Kreise für die schöne Sache zu gewinnen; auch in Sachsen, besonders im Voigtlande, begann ein reges Turnerleben, und während anderwärts die Sache von oben her organisirt wurde, wuchs sie hier gleichsam aus dem Volke heraus. Die Circular-Verfügung des Staatsministers Eichhorn vom 7. Februar 1844 hat für Preußen das Turnwesen als nützliches Glied in das System des öffentlichen Unterrichts aufgenommen, und bestimmt, daß vorläufig mit jedem Gymnasium, jeder höhern Stadtschule und jedem Schullehrer-Seminare eine Turnanstalt verbunden werden solle, welche nicht als etwas für sich Bestehendes, sondern vielmehr als eine die Schule und ihr Geschäft ergänzende und fördernde Einrichtung zu behandeln, und folglich mit der Schule, zu welcher sie gehört, in eine vollkommene Uebereinstimmung zu bringen sei. In Würtemberg**) erklärte der königliche Studienrath in einem Erlasse vom 1. März 1845 die Gymnastik für einen Bestandtheil des öffentlichen Unterrichts der Gelehrten- und Realschulen, so daß das Turnen auch bei den periodischen Visitationen der Schulanstalten zur Berathung kommen und eine stehende Rubrik in den jährlichen Schulberichten und in den Zeugnißtabellen der Schüler bilden solle; übrigens wurde dabei ausdrücklich bemerkt, daß die Einführung regelmäßiger Leibesübungen auch für die Schüler der Volksschulen gewünscht werde und daß, wo den deutschen Volksschülern der Turnplatz eines Gymnasiums oder einer Realschule sich öffne, dies gern werde gesehen werden. In Baden ist vor Kurzem Karl Euler, der vorher schon in Breslau, Danzig, Königsberg und Köln dem Turnwesen Freunde gewonnen hatte, mit Einrichtung des allgemeinen Militairturnens beauftragt worden, und es dürfte von ihm aus eine folgenreiche Anregung durch das ganze Land gehen. In seiner kleinen Schrift: „Ueber die Nothwendigkeit und die Art der Organisation des Militair-Turnwesens" (Köln 1845. 58 S. 8.) fordert er Nationalisirung des Heeres und Militairisirung des Volks; die gesammte Jugend soll turnen; die Schullehrerseminarien sollen verpflichtet werden, ihre Zöglinge zugleich als Turnlehrer für das Volk und die Volksschulen zu entlassen, und kein Lehrer dürfe künftig angestellt werden, der nicht fähig ist, den Turnunterricht zu leiten; man solle in Turnfesten unter Sang und Klang die Jugend sich tummeln lassen, übrigens practisch sein in allen Uebungen.*)

Im Königreiche Griechenland ist für das Wiederaufleben der Gymnastik, welche einst gerade auf diesem Boden so herrlich sich entwickelt hatte, ganz besonders Georg Pagon thätig gewesen. Derselbe hatte in Leipzig Philologie und Philosophie studirt, nebenbei aber auch die Turnkunst mit Eifer betrieben, und er hat dieselbe später in der Heimat, erst am Waisenhause auf Argina, dann am Schullehrer-Seminar zu Athen, mit dem glücklichsten Erfolge geübt. Im Jahre 1837 erschien von ihm ein „Lehrbuch der Turnkunst," im Ganzen ein Auszug aus den Werken von Guts-Muths und Jahn, aber vermehrt mit einem Abschnitte über die Kinderspiele der Alten nach Julius Pollux und mit einem Aufsatze über die olympischen und andern Wettkämpfe aus der Archäologie von Stagnirites; es soll dasselbe ein Leitfaden für die Volksschullehrer sein, denen durch das Schulgesetz, welches die Einführung der Turnübungen bei allen Schulen fordert, die Beschäftigung mit dem Turnen sehr nahe gelegt ist.

Die Bedeutung des Turnens ist sonach gegenwärtig in den weitesten Kreisen anerkannt; sie zu verkennen ist jetzt kaum den Befangensten noch möglich, und wo dem Gedeihen des Turnwesens hie und da noch Einzelne sich entgegenstemmen, da sind es Solche, die auch sonst aus persönlicher Eifersüchtelei oder andern niedrigen Motiven den allgemeinen Interessen sich verschließen.**) Das Turnen hat die Bestimmung, den Körper als Träger und Werkzeug des Geistes schön und harmonisch, zu festem Tragen und freudigem Wagen auszubilden, denselben in seiner Gesundheit nicht nur zu erhalten, sondern auch zu kräftigen, sowie krankhafte Elemente auszuscheiden und etwaige Mißbildungen in ihrer Entwickelung zu beschränken oder zu hemmen. Man kann hiernach also auch, wie es z. B. Kloß thut, ein pädagogisches, ein diätetisches, und ein orthopädisches Turnen unterscheiden. Sofern es nun ein pädagogisches ist, hat es Anspruch auf die Beachtung und Förderung aller Erzieher; als Ableitungs- und Heilmittel aber hat es, wie natürlich, auch das Denken und die Federn der Aerzte beschäftigt, und wir verweisen gleich hier auf folgende drei Schriften:

1) Die Gymnastik aus dem Gesichtspuncte der Diätetik und Psychologie ꝛc., von Dr. C. F. Koch, practischem Arzte

*) S. Diesterweg (A.) Ulaaf Preußen. Zur Begrüßung der neuen Epoche in dem preuß., hoffentlich deutschen Erziehungswesen, eingeleitet durch die Cabinetsordre vom 6. Juni des Jahres 1842, die allgem. Einführung der gymnastischen Uebungen betr. Ein Vortrag, in der pädag. Gesellschaft zu Berlin gehalten. Berlin, Enslin 1842. (5 Ngr.)

Verdient, in die Hände aller Lehrer und Erzieher zu kommen!

**) Zur Geschichte des Turnens. 1) in Preußen, 2) in Sachsen, 3) in Churhessen, 4) in Würtemberg, 5) in der Schweiz. Ein Aufsatz vom Dr. Wagner zu Darmstadt in der Allg. Schul-Zeitg. 1845. Nr. 29.

*) Euler hat auch „Jahrbücher der deutschen Turnkunst" erscheinen lassen und giebt seit dem Anfange des Jahres 1846 mit Dr. Lamey eine „Turn-Zeitung" heraus.

**) Herr Elias in Paris hat ein neues System der Gymnastik oder des Turnens für die Schulen erfunden. Dieses System besteht in einer Reihe fortschreitender Bewegungen, welche die harmonische Entwickelung des menschlichen Körpers begünstigen. Es soll sich vorzugsweise durch die Einfachheit seines Mittels auszeichnen, indem es an die Stelle complicirter Apparate ein einfaches Dreieck setzt, das etwa 7 Thlr. kostet und eine überraschend große Mannigfaltigkeit von Uebungen möglich macht.

und Wundarzte. Magdeburg, Creutz. 1830 8. (1 Thlr. 5 Ngr.) — 2) Das Turnen vom ärztlichen Standpuncte aus, zugleich als eine Staatsangelegenheit dargestellt von Dr. G. M. Schreber, pract. Arzt und Privatdocent in Leipzig. Leipzig, Mayer und Wigand, 1843. 8. (10 Ngr.) — 3) Das Turnen. Ein Beitrag zur Hygiene von Dr. Pleßner, königl. preuß. Kreis-Physikus. Danzig, Homann 1844. 8. (15 Ngr.)

Allein neben der zunächst liegenden, den Körper unmittelbar angehenden Nützlichkeit kommt ganz vorzüglich auch der sittliche Einfluß des Turnens in Betracht. Der rechte Turnunterricht nöthigt zu Besonnenheit, gewöhnt an Zucht und Ordnung und bildet zu freiem Gehorsam, er verleiht Spannkraft und Muth, beseitigt Zierbengelei und Geckenhaftigkeit, lenkt ab von geheimen Freuden und Lastern, er läßt Selbstverleugnung als angenehme Pflicht, harmloses Zusammensein mit Andern als etwas Natürliches erscheinen und arbeitet so der tiefsten Wurzel alles Bösen, der Selbstsucht entgegen. Klar ist, wie außerordentlich viel gerade hier auf die Persönlichkeit des Turnlehrers ankommt und wie leicht der Turnplatz, wenn dem Leiter die rechte Festigkeit und Haltung fehlt, eine Stätte des Unfugs und der Rohheit werden kann. Gewiß ist es daher auch Aufgabe derjenigen Lehrer, welche ihre Schüler auf den Turnplätzen sich üben sehen, ohne selbst die Uebungen zu leiten, was ja ein in Städten sehr häufiges Verhältniß, dem Turnmeister, wär's auch nur durch ihre Gegenwart, Hilfe zu leisten; und im Interesse der Schule liegt es, die Disciplin des Turnplatzes als Theil der allgemeinen Disciplin anzusehen und demnach zu behandeln. Vergl. die kleine Broschüre von F. G. L. Walter (Prof. am Friedrich-Wilhelms-Gymnasium zu Berlin): Ueber den sittlichen Einfluß des heutigen Turnwesens. Berlin, Grobe 1846. 8. Trefflich ist auch der Aufsatz von Dr. Kiesel (Director des Gymnasiums zu Düsseldorf): Ueber das Verhältniß der Gymnastik zur Disciplin, in der Turn-Zeitung von Euler und Lamey 1846. Nr. 1. Früher schon erschien von A. Ravenstein: Die Turnkunst in ihrer sittlichen Richtung als Beförderin edler Gesinnungen und vaterländischer Tugenden. Frankfurt a. M., Jäger 1842. 8. Viel ließe sich zuletzt noch über die Bedeutung des Turnens als einer Vorschule für den Waffendienst und eines Mittels zur Weckung inniger Freude am Vaterlande sagen. Wir können es zwar nur beklagen, wenn noch immer, namentlich in größeren Städten, Eltern, welche die Nothwendigkeit körperlicher Uebungen für ihre Kinder fühlen, in wunderlicher Verkennung dessen, was ein geregelter Turnunterricht bieten kann, ihre Kinder Leuten übergeben, welche sie militairisch exerciren lehren und Soldaten spielen lassen; wir sind auch gar nicht der Meinung, daß man auf dem Turnplatze die Steifheiten des Paradeplatzes annehmen dürfe, und müßten es als eine Verirrung bezeichnen, wenn man die Harmlosigkeit der Turner durch öftere Verweisung auf die Forderungen des späteren Wehrdienstes störte; aber wünschen dürfen wir, daß man beim Turnunterrichte eben diese Forderungen immer fest in das Auge fasse und die Erfüllung derselben schon von Weitem her anbahne und erleichtere. Wo der Waffendienst schon volksthümlicher geworden ist, wie in Preußen, werden Turnunterricht und Kriegerübung ganz von selbst in engere Verbindung treten, und es wird sich dann auch das vaterländische Moment mit größerer Sicherheit geltend machen lassen. Die turnende Jugend durch politische Diatriben zu erregen, ist weder pädagogisch, noch auch rathsam, könnte vielmehr dem Ganzen wieder die empfindlichsten Nachtheile bringen. Das hier nur Angedeutete ist mit Umsicht und Gediegenheit behandelt von Dr. F. W. Klumpp in seiner Schrift: Das Turnen. Ein deutsch-nationales Entwickelungsmoment. Stuttgart und Tübingen, Cotta 1842. 8. (11 Ngr.) Eben so von Adolph Spieß in seinen: Gedanken über die Einordnung des Turnwesens in das Ganze der Volkserziehung. Basel, Schweighäuser 1843. 8. (7½ Ngr.) Vergl. auch Dr. W. B. Mönnich: Das Turnen und der Kriegsdienst. Stuttgart, Liesching 1843. 8. (7½ Ngr.)

Hier haben wir es vorzugsweise mit dem pädagogischen Turnen zu thun. Die dabei zu befolgenden allgemeinen Grundsätze können wesentlich keine andern sein, als die bei jedem Unterrichte aufzustellenden. Der Turnlehrer hat die körperliche Eigenthümlichkeit seiner Zöglinge zu erforschen, die Uebungen in aller Mannigfaltigkeit stetig und nach einem mit Umsicht abgemessenen Stufengange zu steigern, die jeder Altersstufe, jedem Geschlechte besonders dienlichen Uebungen weise auszuwählen, jede einzelne Uebung nicht blos richtig, sondern auch gewandt und schön ausführen zu lassen, nie blos auf mechanisches Thun zu sehen, sondern zu bewußter Thätigkeit anzuregen, neben der körperlichen Tüchtigung immer auch eine geistige Erfrischung und Kräftigung zu erstreben ꝛc. Es ist offenbar, daß ein solches Turnen nur von einem pädagogisch gebildeten Turnlehrer ausgehen kann, und zu wünschen wäre allerdings, daß der Turnunterricht durchgängig, namentlich so lange wir nicht pädagogisch denkende und strebende Turnlehrer in größerer Anzahl haben oder wo aus äußern Gründen die Anstellung eines solchen nicht möglich gemacht werden kann, von den für den eigentlichen Schulunterricht bestellten Männern übernommen würde, obgleich dies wieder in anderer Beziehung nicht ganz unbedenklich ist. Gelehrsamkeit werden wir von einem Turnlehrer nicht fordern, — Männer der Gelehrsamkeit sind ja nur selten auch tüchtige Pädagogen; — aber mit der bloßen Fertigkeit im Turnen ist es wahrlich auch nicht gethan. Ein Turnlehrer bedarf, nächst der genauen Kenntniß aller Theile seiner Kunst und der dazu gehörigen Methodik, theils eine mehr als oberflächliche Kenntniß der Physiologie und Anatomie, um alle Uebungen nach ihrer Bedeutung für die körperliche Entwickelung würdigen zu können, theils eine allgemeinere wissenschaftliche Bildung, um unter seinen gereifteren Schülern und im Publicum mit Sicherheit sich bewegen, über der Linie der Tanzlehrer und Fechtmeister sich halten, auf die Gemüther seiner Schüler einen geistig anregenden und bildenden Einfluß üben zu können. Aber alle Vorzüge, die ein Turnlehrer hat, gewinnen wahren Werth und wahrhaft bildende Kraft erst dann, wenn er im vollen Sinne des Wortes ein Mann ist, ein Mann von deutscher Art und von deutschem Kern, fest und schlicht, an Liebe reich und edler Begeisterung voll, treu in seinem Wort, frisch zur That, in Muthe fröhlich.

In welch' enge Verbindung der Turnunterricht

mit dem Schulunterrichte zu bringen sei, ist aus dem bisher Gesagten schon ersichtlich. Indem die Behörden bei erneuter Begünstigung des Turnwesens auf Einordnung dieses Unterrichts in den Organismus des öffentlichen Schulunterrichts dringen, werden sie von pädagogischen Ansichten geleitet, welche keiner Rechtfertigung bedürfen; auch haben sie dadurch von vornherein alle Extravaganzen, welche früher so großen Schaden, größern als nöthig, gebracht, von vornherein abgeschnitten. Hierbei ist aber sofort auch die Frage zu beantworten gewesen, ob und in welcher Ausdehnung ein Turnzwang Statt haben dürfe. Darüber sind Alle einig, daß der Besuch des Turnplatzes nicht dem freien Belieben der Betheiligten, d. h. in den meisten Fällen, dem Unverstande, der Trägheit, der Gleichgiltigkeit, überlassen werden dürfe. Nun heißt es zwar in der Circularverfügung des Ministers Eichhorn: „Auch fernerhin soll, wie bisher, die thätige Theilnahme der Jugend an den schon bestehenden oder noch zu errichtenden Turnanstalten lediglich von dem freien Ermessen der Eltern oder ihrer Stellvertreter abhängig bleiben. Hierbei ist von den Directoren ꝛc. zu erwarten, daß sie ihrerseits zur Förderung des gymnastischen Unterrichts bereitwillig mitwirken, durch zweckmäßige Einrichtung desselben die Gleichgiltigkeit, und selbst die Abneigung, mit welcher noch Viele die Gymnastik betrachten, allmählig beseitigen, und für dieselbe sowohl bei ihren Schülern als bei ihren Eltern die Theilnahme erwecken werden, ohne welche sie nicht zu einer gedeihlichen Entwickelung gelangen kann." Allein in einer bald nachher (22. April 1844) veröffentlichten Erläuterung sind diesem Zugeständniß nicht unwesentliche Beschränkungen hinzugefügt. „Da zufolge der Allerhöchsten Ordre vom 6. Juni 1842 die Leibesübungen als ein nothwendiger und unentbehrlicher Bestandtheil der männlichen Erziehung in den Königl. Staaten förmlich anerkannt werden sollen: so folgt hieraus, daß auch die Theilnahme an diesen Uebungen von allen Schülern als Regel vorauszusetzen und nur auf die motivirte Erklärung der Eltern oder ihrer Stellvertreter, daß sie die Theilnahme ihrer Angehörigen nicht wollen, eine deßfallsige Dispensation und zwar in ähnlicher Art zu ertheilen ist, wie dies bei einzelnen anderen Unterrichtsgegenständen, namentlich unter gewissen Bedingungen auch bei einem integrirenden Bestandtheile des Gymnasialunterrichts, dem Griechischen, geschieht. Obwohl mit Grund zu erwarten ist, daß die Eltern oder deren Stellvertreter, von deren freiem Ermessen die Theilnahme ihrer Angehörigen an den Leibesübungen der Allerhöchsten Bestimmung gemäß abhängig bleiben soll, in richtiger Würdigung des wohlthätigen Einflusses, welchen angemessene und zweckmäßig geleitete Leibesübungen auf die Jugend behaupten, ihre Angehörigen an denselben bereitwillig werden Theil nehmen lassen und nicht ohne dringende Motive eine deßfallsige Dispensation nachsuchen werden: so scheint es mir dennoch räthlich, auf die noch obwaltenden Vorurtheile mancher Eltern gegen das Turnen eine schonende Rücksicht zu nehmen und auch in den hoffentlich seltenen Fällen, wo ohne vollgenügende Motive die Dispensation nachgesucht wird, einem solchen Verlangen zu willfahren." So viel ist gewiß: nur bei fester Regelung des Besuches der Turnstunden ist eine gedeihliche Entwickelung des Turnwesens möglich, nur so ein ausgedehnterer Nutzen des Turnunterrichts erreichbar. Würde Alles der Willkür überlassen so wäre an ein stetiges und gleichmäßiges Vorwärtsführen der einzelnen Abtheilungen, so wäre überhaupt an ein methodisches Abstufen der Uebungen nicht zu denken. In jedem Falle muß also gefordert werden daß diejenigen, welche einmal für den Besuch des Turnplatzes sich entschieden haben, denselben eben so pünctlich und regelmäßig fortsetzen, als dies bei dem eigentlichen Schulunterrichte der Fall ist. Dies muß auch die Schule wünschen, deren ernste Zucht und Ordnung gefährdet wäre, wenn bei einem Theile ihres Unterrichts Willkür gestattet würde. Dabei wird es immer Aufgabe des Turnlehrers sein, die Ordnung weniger mit Zwang, als dadurch zu erhalten, daß er Liebe zur Sache erregt. Denn darauf kommt allerdings viel an, daß mit freiem Triebe, mit freier Lust geturnt wird. Vergl. die sehr begründeten Bedenken Beneke's in der Erziehungs- und Unterrichtslehre Bd. 1. S. 537 f. (2. Aufl.)

Da, wo die Behörden nicht die Initiative ergriffen haben, sind Turnanstalten durch Turnvereine in's Leben gerufen worden. Dies ist namentlich auch in Sachsen der Fall gewesen. Daß hier nun die Staatsregierung auf längere Zeit auf einzelne Anregungen und Gewährungen sich beschränkt hat, könnte derselben am Ende wohl nur derjenige zum Vorwurfe machen wollen, dem überhaupt auf keinem Gebiete des Lebens eine Entwickelung und Gestaltung ohne ein bis in das Einzelne gehendes Bestimmen und Lenken der höchsten Behörden möglich erscheint. In der That, wir könnten es nur beklagen, wenn eine tiefer eingreifende Theilnahme der Staatsregierung mit der Beseitigung der Turnvereine erkauft werden sollte. Die Turnvereine, wie sie in Sachsen sich gebildet haben, sind für das Gedeihen des Turnwesens von hoher Wichtigkeit. Aber etwa blos, weil sie durch die Beiträge ihrer Mitglieder einen großen Theil des Aufwandes bestreiten, den die Turnanstalten zu ihrem Bestehen und einer weiteren Entwickelung bedürfen und welcher von der ohnehin immer mehr in Anspruch genommenen Staatscasse oder den städtischen Aerarien kaum gedeckt werden kann? Es kommt hierbei unstreitig auch noch ganz Anderes in Betracht. Die Turnvereine haben ihre Bedeutung erstlich auch darin, daß sie, weil die meisten Glieder derselben in ihren Kindern oder Pflegbefohlenen unmittelbar betheiligt sind, den Turnanstalten die ausdauernde Aufmerksamkeit weiter Kreise sichern und, da jeder Einzelne zur Erhaltung beiträgt, eine herzliche und freudige Theilnahme an ihren Uebungen und Spielen, an ihrem ganzen Gedeihen rege erhalten. Kränkeln nicht blos deßhalb gar manche Institute im Staate, weil von oben her Alles für dieselben gethan wird und den Kreisen, für welche sie berechnet sind, immer nur das kalte Zusehen, das mechanische Aufnehmen übrig gelassen ist? — Sodann: sollten nicht die Turnvereine ein ausgedehnteres Zusammenwirken zwischen Schule und Haus anbahnen können? Auf dem Turnplatze können Eltern und Lehrer zusammentreffen, und wäre es nun nicht möglich, daß der Austausch von pädagogischen Ansichten zwischen Eltern und Lehrern, wie er zunächst nach einer Seite hin Statt finden kann, allmählig weiter griffe, allgemeiner und herzlicher würde? — Endlich

möchten wir den Turnvereinen auch insofern eine hohe Bedeutung beilegen, als sie, in einer Zeit, wo im staatlichen und kirchlichen Leben so viel Spaltung und Widerstreit ist, den verschiedenen Ständen, Individualitäten, Ueberzeugungen die Annäherung wie auf neutralem Gebiete möglich machen. Oder sollte nicht wirklich beim Anblicke eines heitern, buntbelebten Turnerfestes, wo die Jugend aller Stände und verschiedener Altersstufen sich tummelt, Manchem das Herz aufgehen und er im Kreise theilnehmender Turnfreunde wenigstens für Stunden — und schon das ist ein großer Gewinn — die Streitpuncte vergessen, welche ihn sonst von Andern scheiden? — Die Wirksamkeit der Turnvereine bestimmt sich dann von selbst. Die städtischen Behörden, wie die Staatsregierung, können nichts Besseres thun, als den Turnvereinen, in deren Mitte ja die Schulmänner immer fast nothwendig den größten Einfluß üben werden, die Verwaltung der Turnanstalten zu überlassen, also Männern zu überlassen, welche in diesem Geschäfte nicht blos eine lästige Nebenpflicht erkennen, sondern demselben mit Freude sich hingeben, und, wenn sie etwa ermüdet sind, leicht durch Männer von frischer Kraft und Lust ersetzt werden können. Man behalte sich die Oberaufsicht vor, man controlire, um Einheit in das vaterländische Turnwesen zu bringen und etwaige Auswüchse zu beseitigen; aber man egalisire nicht ohne Noth und ersticke nicht durch allzu vieles Bestimmen von Oben die lebendige Theilnahme von Unten. —

Indem wir hier theilweise wiederholen, was wir aus besonderer Veranlassung vor Kurzem bereits im „Herold" (1846 Nr. 24.) ausgesprochen haben, wünschen wir lebhaft, daß die Turnvereine Sachsens, die in so volksthümlicher Weise sich entwickelt haben, in sich immer mehr erstarken und unter sich in immer freundlichere Verbindung treten mögen. Haben sie doch auch bereits als eine ziemlich geschlossene Gesammtheit an die Stände des Vaterlandes mit Vorschlägen und Bitten sich gewendet.

Es würde hier nicht am Orte sein, über die äußere Einrichtung der Turnplätze, über die Bestandtheile des Turngeräthes, über Eintheilung, Tracht, Armirung der Turner zu sprechen. Darüber belehren zahlreiche, leicht zugängliche Schriften. Hier nur noch zwei Worte über das Turnen auf dem Lande und über das Turnen der Mädchen.

Was nun das Turnen auf dem Lande betrifft, so kann über die Nützlichkeit desselben kaum ein Zweifel obwalten. Sehr richtig ist, was in dieser Beziehung eine Verordnung der königl. preuß. Regierung zu Magdeburg (vom 29. Decbr. 1843) sagt: „Ein gewöhnliches Vorurtheil, das man in kleineren Städten und auf dem Lande gegen die Nothwendigkeit allgemeiner Einführung gymnastischer Uebungen aussprechen hört, ist das, daß da die Jugend sich genug im Freien umher tummele und oft mehr klettere und laufe, als den Eltern lieb sei; allein es ist die körperliche Bewegung, welche die Turnübungen gewähren, ja nicht der einzige Zweck, der dadurch erreicht werden soll, sondern es soll der Knabe und Jüngling zum Bewußtsein seiner Körperkraft kommen, er soll seine Glieder mit Freiheit beherrschen und gebrauchen lernen; es sollen durch planmäßige Uebungen die Muskeln aller Glieder gestärkt und in den verschiedenen Bewegungen geübt, es soll Leichtigkeit und Fertigkeit im Gebrauche des Körpers und zugleich Anstand in der ganzen Haltung und Bewegung desselben bewirkt werden. Gesundheit des Körpers, Gewandtheit desselben, Geübtheit und Kräftigung seiner einzelnen Glieder, das Bewußtsein der Körperkraft und der Herrschaft des Geistes über dieselbe sind auch für das geistige Gedeihen der Jugend, für das ganze Gemüthsleben von hoher Wichtigkeit, und die gemeinsamen Uebungen Vieler nach festem Plane, in gehöriger Ordnung, nach dem Commando des Lehrers und seiner Untergehilfen, der Vorturner und Zugführer, fördern in der Jugend Sinn für Ordnung und Subordination, wie sie wieder ein gewisses Gefühl der Selbstständigkeit geben, den jugendlichen Frohsinn erhöhen und dazu beitragen, eine freundliche Annäherung zwischen Lehrern und Schülern nicht nur, sondern auch zwischen Publicum und Schule zu vermitteln." Aber freilich wird die Einführung des Turnwesens auf dem Lande noch lange großen Schwierigkeiten begegnen und namentlich der Kostenpunct hier ein kaum zu beseitigendes Hemmniß sein. Jedenfalls ist es rathsam, dem Lande das Turnwesen nicht aufzunöthigen, sondern abzuwarten, bis dort von den Städten aus ein Bedürfniß erregt wird; dann mag der Staat nachhelfen, so viel und so gut er kann. Vorläufig ist durch die fast überall getroffene Bestimmung, daß an den Schullehrer-Seminarien Turnübungen Statt finden sollen, die Möglichkeit eröffnet, in Landgemeinden, wo man das Nützliche des Turnens eingesehen hat, einen Anfang zu machen. Solchen Lehrern sei zunächst das Büchlein von J. H. Sachse (Lehrer der Turnkunst an der königl. Landesschule in Grimma und am königl. Schullehrer-Seminare daselbst) empfohlen: Kleines Turnbuch für Volksschullehrer, d. i. die niedere Gymnastik in der Volksschule. Ein Leitfaden für Seminaristen und künftige Volksschullehrer. Mit einer lithogr. Tafel. Grimma, Verlags-Comptoir. 8. (5 Ngr.)

Das Turnen der Mädchen scheint für die Staatsbehörden noch nicht Gegenstand der Fürsorge gewesen zu sein. Auch lassen sich Gründe denken, welche dafür sprechen, dieses Turnen dem ältlichen Ermessen völlig zu überlassen. Nichtsdestoweniger muß man, beim Blicke auf die verzärtelte weibliche Jugend der Städte, auf das viele Sitzen der Mädchen auf der Schulbank, am Stickrahmen, am Kaffeetisch, auf die hieraus folgende Verkrümmung des Rückgrats, welche gerade beim weiblichen Geschlechte immer häufiger hervortritt, angelegentlich wünschen, daß überall, wo Gelegenheit sich darbietet, vom Turnen für das weibliche Geschlecht möchte Gebrauch gemacht werden. Auch ist das Turnen der Mädchen wirklich, nachdem von Werner in Dresden eine so energische Anregung ausgegangen, nichts Seltenes mehr, und es fehlt nicht an zweckmäßigen Anweisungen zur Einrichtung derartiger Turnübungen. Wir citiren hier folgende Schriften:

1) Kallisthenie, oder Uebungen zur Schönheit und Kraft für Mädchen, von P. H. Elias, mit Vorwort von Meckel, Prof. der Anatomie in Bern. Mit 38 Figg. Bern, Jenni 1829. 8. (1 Thlr.) — 2) Gymnastik für die weibliche Jugend. Von Karl Buhle. Bautzen, Schulzische Buchhdlg. 1845. 8. (15 Ngr.) — 3) Anleitung zu kunst-

und regelmäßigen Leibesübungen junger Mädchen, neben einem diese Uebungen ordnenden Lectionsplane. Zweite verb. und verm. Aufl. Mit 30 Figuren u. einem Anhange. Von Dr. J. B. Schuster. Görlitz, Heinze und Comp. 1845. 8. (15 Ngr.)

Wann mit Kindern der Turnunterricht zu beginnen sei, darüber sind die Stimmen getheilt. Manche sind der Ansicht, daß vor dem zehnten Lebensjahre anzufangen nicht rathsam sei. Diese Grenze setzt auch der oben schon angeführte Erlaß des königl. würtembergischen Studienraths; indeß ist dabei doch hinzugefügt: „Wenn Knaben unter 10 Jahren, sofern sie die erforderliche körperliche Reife dazu haben, Theil zu nehmen wünschen, so bedarf es einer besondern Bitte von Seiten ihrer Eltern oder Erzieher, und ihre Zulassung hängt von dem Gutachten des mit der Leitung der Uebungen Beauftragten ab." Zugleich wollen wir hier auf ein Buch aufmerksam machen, das Anleitung giebt, wie man selbst mit Kindern von 4 Monaten bis zu fünf Jahren gymnastische Uebungen vornehmen könne: Die Leibesübungen hauptsächlich nach Clias, von Dr. Hans Heinr. Vögeli, Prof. der Geschichte an der Cantonsschule in Zürich. Mit 16 lithogr. Tafeln. Zürich 1843. 8.

Die hierher gehörige allgemeine Literatur ist zum Theil schon oben unter dem Art. Gymnastik zusammengestellt. Hier sei noch auf einige neuere Turnschriften verwiesen:

1) Beiträge zur Geschichte des Turnwesens. Versuch einer Darstellung der geschichtlichen Entwickelung desselben. Von Joh. Frdch. Täglichsbeck, Gymnasiallehrer. Brandenburg, Wiesike 1845. 4. (10 Ngr.) — 2) Die Wiederaufnahme der Gymnastik. Ein Wort an Deutschlands biedere Volksschullehrer. Von J. Schmitt. Mainz 1837. 8. (7½ Ngr.) — 3) Die Wiedereinführung der Leibesübungen in die Gymnasien, betrachtet v. E. Olawsky, Prof. am Gymn. zu Lissa. Lissa 1838. 4. (12½ Ngr.) — 4) Kleines Handbuch der Gymnastik für die deutsche Jugend. Nach den neuesten Grundsätzen bearbeitet von K. L. Heldermann. Quedlinburg, Basse 1834. 8. (1 Thlr. 5 Ngr.) — 5) Die deutsche Turnkunst nach F. L. Jahn und E. Eiselen als Leitfaden für angehende Turnlehrer und zum Selbstunterrichte von K. Euler. Mit genauer Erklärung der Turngeräthe und 22 Abbildungen derselben. Danzig, Anhuth 1840. 8. (17½ Ngr.) — 6) Turnlehre von Ad. Spieß. Drei Theile in einem Bande. Basel, Schweighäuser 1843. 8. (3 Thlr.) — 7) Zur Würdigung der Spieß'schen Turnlehre von K. Waßmannsdorf. Basel, Schweighäuser 1846. gr. 8. — 8) Bericht über das Turnen der Schüler des Gymnasiums und Waisenhauses in Basel, während des Sommerhalbjahres 1844. Von Ad. Spieß. Ebend. 1845. 8. — 9) Handbuch der geeignetsten gymnastischen Uebungen für die Jugend. Bearbeitet und zum Gebrauche an Gymnasien, Seminarien, Bürger- und Volksschulen, Privaterziehungsanstalten, sowie zum Selbstunterrichte, von W. Schwaab. Mit 73 Abbildungen. Kassel, Luckhardt'sche Buchhlg. 1843. 8. (15 Ngr.) — 10) Lehr- und Handbuch der deutschen Turnkunst von W. Lübeck, Turn- und Fechtlehrer am königl. Cadetten-Hause zu Berlin ꝛc. Mit vier Steindrucktafeln. Frankfurt a. d. O., Harnecker u. Comp. 1843. 8. (1 Thlr. 15 Ngr.) — 11) Schwimm- und Sprung-Gymnastik. Beschrieben und bildlich dargestellt von O. H. Kluge Mit 53 Tafeln. Berlin, Hirschwald 1845. 8. (1 Thlr. 10 Ngr.) — 12) Ueber Anlegung von Turnplätzen und Leitung von Turnübungen Als Vorläufer einer neuen Auflage der „deutschen Turnkunst" von E. W. B. Eiselen. Mit zwei Tafeln in Steindruck. Berlin, Reimer 1844. 8. (15 Ngr.) — 13) Spiele zur Uebung und Erholung des Körpers und Geistes von J. C. F. Guths-Muths. Vierte Auflage. Durchgesehen und neu eingeführt von F. W. Klumpp. Stuttgart, Hoffmann 1845. 8. (1 Thlr. 15 Ngr.) — 14) Der Turnverein zu Königsberg in Preußen. Von Fr. K. Ulrich. Königsberg, Dalkowski 1844. (5 Ngr.) — 15) Beschreibung des am 1. Weinmonat zu Burgdorf gefeierten Turnfestes für Knaben und Mädchen, nebst der zur Eröffnung desselben gehaltenen Rede. Bern, Jenni und Sohn 1836. 8. (7½ Ngr.) — 16) Lieder für Deutschlands turnende Jugend. Herausgegeben von L. U. Beck (Lübeck). Brandenburg a. H., Müller 1842. (194 Nummern). — 17) Liederbuch für Turner. Herausgegeben von Dr. H. Timm, Lehrer am Gymn. in Parchim. Parchim und Ludwigslust, Hinstorff 1843. (5 Ngr.) (76 Nummern). — 18) Zwölf Turn- und Wanderlieder für zwei oder drei Singstimmen, den vaterländischen Turngemeinden gewidmet von Fr. Steinhardt, Musikdirector in Schwäbisch-Gmünd. Stuttgart, Ebner und Seubert 1843. (5 Ngr.) — 19) Liederbuch für Turner. Herausgeg. von W. Looff, Dir. der höhern Bürgerschule zu Aschersleben. Mit Melodieen, größtentheils vierstimmig gesetzt v. J. G. Hoyer. Aschersleben, Laue 1844. (10 Ngr.) Ohne Melodieen 5 Ngr. — 20) Liederkranz für die Turngemeinden des Vaterlandes. Mit alten und neuen Singweisen der besten Tonsetzer für vierstimmigen Chor und mit Vorwort von Aug. Ravenstein. Stuttgart, Göpel. (27 Ngr.) — 21) Turnlieder. Herausgeg. bei Einweihung der Turnanstalt in Zittau (von H. J. Kämmel). Zittau, Schöps'sche Buchh. 1845. 8. (2 Ngr.) — 22) Turnlieder für die Schul-Jugend. Jena, Schreiber, o. J. (1 Ngr.) 42 Nummern. — 23) Das Turnwesen nebst einem Anhange von E. M. Arndt. Leipzig, Weidmann 1842. 8. (15 Ngr.) — 24) Das Turnen, eine beachtenswerthe Zeitfrage. Zunächst für Hannover erörtert von Dr. Aug. Heinr. Röbbelen. Hildesheim, Fink'sche Buchh. 1846. gr. 8. (7½ Ngr.) — 25) Die schwedische nationale und medicinische Gymnastik. Vortrag, gehalten in der Gesellschaft für Natur- und Heilkunde zu Dresden, von Prof. Dr. Herm. Eberh. Richter. Dresden u. Leipzig, Arnold'sche Buchh. 1845. gr. 8. (7½ Ngr.)

Kl.

Typhlographikon ist eine von einem bairischen Seminarlehrer erfundene Maschine, mittels deren es bei einiger Uebung dem Blinden möglich wird, in einer eigenthümlichen Warzenschrift ziemlich eben so schnell zu schreiben, als gewöhnliche Schreiber unsere Curentschrift schreiben. Diese Erfindung ist in der That äußerst sinnreich, obwohl nur für den schriftlichen Verkehr der Blinden unter sich berechnet. S. Rhein. Bl. 33. Bds. 1. Hft. S. 110.

Typhlopädagogik s. Blindenanstalten.

U.

Ueberdruß entsteht, wenn die von außen kommenden Erregungen in allmähliger Steigerung zum Uebermaße auf die Seele wirken, während, wenn die Erregungen plötzlich und überwältigend auf die Seel-

eindringen, Schmerz hervorgerufen wird. Je unkräftiger nun eine Seele, desto leichter und öfterer wird durch Erregungen der erstern Art Ueberdruß entstehen; damit aber ist eigentlich schon erklärt, weßhalb namentlich in der kindlichen Seele Ueberdruß etwas so häufig Wiederkehrendes ist. Erregungen, welche der Mann lebendig und frisch aufnimmt, üben einen schwächenden Einfluß auf das Kind, verstimmen es, machen es ungeduldig. Während jener z. B. eine Kirchenmusik mit inniger Theilnahme und Gespanntheit anhört, ist dieses durch die mächtigen Töne bald gesättigt; während jener durch die ausgedehnten Räume einer Bildergallerie vielleicht mit steigender Freude wandelt, wird dem ihn begleitenden Knaben wüst und wirr im Kopfe; während jener durch eine reiche Landschaft reisend sein Auge nicht ruhen läßt, ist das Kind neben ihm vielleicht in Schlaf gesunken. Und ganz natürlich. Denn im Manne sind ja tausend Anschauungen, Vorstellungen, Ideen, Neigungen herangebildet, welche alle Ergänzung oder Steigerung suchen, das Innere mit dem Aeußern in lebendige Verbindung setzen, auch stärkere und gehäufte Eindrücke sich zu assimiliren wissen; dagegen hat das Kind jene Anschauungen, Vorstellungen entweder noch gar nicht, oder nur schwach und haltlos gebildet, ist also auch unvermögend, längere Reihen von Erregungen mit der nöthigen Kraft in sich aufzunehmen und anzueignen. Und je mehr das von Außen sich Darbietende die Fassungskraft des Kindes übersteigt, oder auch, je mehr es von der ursprünglichen Eigenthümlichkeit desselben abliegt, desto eher wird Ueberdruß sich einstellen. Aus Ueberdruß aber wird Abneigung, kann sogar eine bittere Antipathie werden. Wir erinnern an die in unserer musikalischen Zeit oft vorkommende Thatsache, daß Kinder, welche zu frühzeitig mit Musikstunden gequält werden, allmählig so theilnahmlos werden für diese Uebungen, daß man sie zu Repetitionen zwingen muß und während des Unterrichts fortwährenden Aerger mit ihnen hat; Aehnliches erlebt man nicht selten beim Zeichnenunterrichte, bei sprachlichen, mathematischen Lectionen. Ja, kehren solche Erfahrungen nicht auch beim höhern Unterrichte in sehr bedauerlicher Weise wieder? Oder woher mag es kommen, daß von den Hunderten, welche alljährlich die Gymnasien zur Universität entlassen, vielleicht kaum der zehnte Theil noch der altclassischen Literatur eine gewisse Theilnahme bewahrt? — Allerdings erzeugt sich in den jüngern Jahren Ueberdruß sehr oft auch dann, wenn Kinder mit Dingen sich beschäftigen, die sie aus eigenem Antriebe gewählt und eine Zeit lang wohl auch mit inniger Freude getrieben haben. Bücher, deren Lesung sie mit Lust begonnen, deren Inhalt sie ihrer Umgebung als unvergleichlich gerühmt, legen sie doch wieder weg, ehe sie zum Ende gelangt sind; Sammlungen, die sie mit Eifer und Geduld sich angelegt, lassen sie endlich doch wieder stehen und bestauben. Das kommt aber entweder daher, daß sie doch an etwas ihre Kräfte Uebersteigendes sich gewagt haben, oder daher, daß ihre Erzieher nicht verstehen oder unterlassen, das Ergriffene ihnen nach und nach näher treten, es in gewissen Pausen sie aneignen zu lassen. Ein mit der Hast der Wißbegierde begonnenes Buch führt eine solche Fülle von Bildern, Vorstellungen ꝛc. der Seele zu, daß diese der Menge des Stoffes gegenüber allmählig muthlos oder müde wird. Eine Mineraliensammlung bietet einen so großen Reichthum an Formen und Zusammensetzungen dar, daß die in demselben sich orientirende Seele auch der kräftigsten Knaben zuletzt erlahmt; und wenn nun die Aufmerksamkeit über die Aeußerlichkeiten hinwegzukommen und das Einzelne strenger zu bestimmen, zu ordnen, zu classificiren sucht und damit immer schwierigere und verwickeltere Aufgaben sich darbieten, dann ist die besonnenste Leitung und Unterstützung des Erziehers nöthig, wenn nicht schnell Ueberdruß sich einstellen soll.

Ist derselbe aber einmal vorhanden, da ist es schwer, ihn wieder zu beseitigen. Mir ist der Fall vorgekommen, daß ein Knabe bei vier verschiedenen Lehrern nach eben so oft wechselnder Methode Unterricht im Zeichnen erhalten hatte; der Unverstand halbgebildeter Eltern kann nun einmal nichts erwarten, und wechselt die Privatlehrer so häufig als Bauern ihre Aerzte. Nothwendig war bei jenem Wechsel der Methode aus dem Unterrichte alle Methode entwichen, jetzt Schwieriges versucht, dann wieder mit den Elementen begonnen worden; zuletzt hatte der Knabe weder etwas gelernt, noch überhaupt Lust, in dieser Richtung etwas zu lernen. Was blieb da übrig? — Der Knabe ist Jüngling geworden, aber ein Stümper im Zeichnen geblieben. Im Allgemeinen möchte hier die Regel aufzustellen sein: ziehe den Gegenstand des Ueberdrusses vor der Hand zurück, suche aber dann von anderer Seite ein Bedürfniß nach demselben zu erwecken, und führe endlich an denselben wieder hinan und nun besonnen und methodisch weiter! — Durch Zwang, Vorwürfe ꝛc. würde der Ueberdruß, wie leicht zu begreifen, nur verstärkt. Kl.

Ueberladung. Wahr und schön sagt (Pseudo-) Plutarchus in der kleinen Schrift über die Kindererzucht Cap. 13: „Indem manche Väter eilen, ihre Kinder in allen Stücken rascher vorwärts zu bringen, legen sie ihnen übermäßige Arbeiten auf; dadurch aber werden dieselben abgespannt und, da sie überhaupt Beschwerden mit Unlust tragen, nehmen sie auch den Unterricht mit Unlust auf. Denn gleichwie die Pflanzen durch mäßige Bewässerung genährt, durch übermäßige erstickt werden, eben so wächst die Seele durch mäßige Arbeiten, während sie durch übertriebene erdrückt wird. Man muß also den Kindern Erholung gönnen, und bedenken, daß unser ganzes Leben in Erholung und Anstrengung sich theilt. Darum wechseln ja auch Schlaf und Wachen, Krieg und Friede, stürmisches und mildes Wetter, Geschäfte und Feste. Ueberhaupt ist Erholung der Arbeit Würze. Und nicht blos bei den lebenden Wesen geschieht dies, sondern auch bei den leblosen Dingen. Denn auch den Bogen und die Leier lassen wir ruhen, damit wir sie aufziehen können. Im Allgemeinen: der Leib besteht durch Abwechselung von Mangel und Sättigung; die Seele durch Erholung und Arbeit.“ Vergl. Quinctilian I. 3. und Seneca von der Seelenruhe Cap. 15. Die Klage des Griechen nun ist in der Gegenwart von besonnenen Pädagogen mit nicht geringerem Rechte vielfach ausgesprochen worden. Und leugnen läßt sich nicht: in allen Lehranstalten, in denen man über die Elemente hinausgeht, ist erstens ein überreicher Lehrstoff zur Bearbeitung und Aneignung aufgenommen; dies hat dann weiter eine bedenkliche Vermehrung der Lehrstunden zur Folge

gehabt; und da letztere zur Bewältigung des vorliegenden Materials nicht ausreichen, hat man auch den Kreis der häuslichen Arbeiten erweitern müssen. Bedenkt man nun, daß die Kinder der höheren Stände außerdem noch durch Nachhilfestunden, durch Privatunterricht in Musik ꝛc. in Anspruch genommen werden (vergl. den Art. Privatstunden), so kann man die Last ermessen, welche gegenwärtig auf die Schultern so vieler Kinder gelegt wird. Und noch könnte die Sache gehen, wenn die Lehrer überall eine wahrhaft bildende Methode hätten und bei Bearbeitung des ihnen vorgelegten Lehrstoffes zu wählen, zu sondern, zu gruppiren verständen; wenn da, wo mehre Lehrer neben einander in derselben Anstalt und in denselben Classen wirken, die Classenziele genau abgegränzt, die einzelnen Lehrgegenstände, soweit sie Berührungspuncte darbieten, in Zusammenhang gebracht, den Fachlehrern namentlich, die in ihrem einseitigen Eifer für ihr specielles Fach so gern Uebertreibungen sich zu Schulden kommen lassen, die nöthigen Schranken gezogen würden. Aber hiermit sind Wünsche ausgesprochen, an deren volle Verwirklichung verhältnißmäßig nur Wenige denken, deren durchgreifende Berücksichtigung unter den gegebenen Verhältnissen auch sehr redliche Männer fast für unmöglich halten. Und der staunenswürdige Aufschwung fast aller Wissenschaften gerade in unserer Zeit hat auch für den Unterricht so reiche Stoffe zu Tage gefördert, daß die strebsamsten Lehrer am Leichtesten in die Versuchung kommen, aus der Fülle dessen, was ihren eigenen Geist beschäftigt, erfreut und hebt, auch ihren Zöglingen mehr mitzutheilen, als diese tragen können; auf der andern Seite ist eine klare Einsicht in den Bildungsgang der kindlichen Seele, eine scharfe Beurtheilung des in derselben Statt findenden Aneignungs- und Verarbeitungs-Prozesses im Ganzen noch so selten, daß man sich nicht gerade wundern darf, wenn im Eifer des Mittheilens die Fähigkeit der Aufnehmenden sehr oft nur obenhin beachtet wird. Vergl. das oben S. 361 f. Gesagte. Und doch sollte man die Hauptaufmerksamkeit auf die Lernenden richten, und bei jedem Pensum wieder sich fragen, ob es in rechter Angemessenheit steht zu den Kräften, die man bilden will, zu dem Angeeigneten, welchem das Neue sich anschließen soll. Die Seelen der Schüler lassen sich nicht nach dem Unterrichtsstoffe modeln, wohl aber dieser nach jenen; und nicht darauf kommt es an, welche Masse, sondern wie gelernt und ob die Seele des Lernenden gebildet wird. — Die Ueberladung mit Lehrstunden ist vorzugsweise Schuld der leitenden Behörden, die ja auch, dem Geiste der Zeit sich fügend, die Erweiterung des Lehrmaterials haben eintreten lassen, obwohl in dieser Beziehung der falsche Eifer oder das Ungeschick der Lehrer nicht minder stark betheiligt ist. Doch darf nicht übersehen werden, daß unter der Menge der Unterrichtsstunden gar manche sind, welche der Lehrer, wenn er nur ein kinderfreundlicher Mann ist und seinen Stoff in rechter Art zu behandeln versteht, zu Erholungsstunden machen kann. Die häuslichen Arbeiten würden öfter vermindert werden, wenn die neben einander arbeitenden Lehrer auch mit einander arbeiteten, d. h. sich über ihre Lectionen und die geforderten Leistungen gegenseitige Mittheilungen machten und durchgängig beachteten, daß in der Liebe zu den ihnen anvertrauten Schülern alle ihre Interessen zusammentreffen müssen. Sonst kann es wohl vorkommen, daß zu Zeiten auf die Schüler eine Last sich wälzt, unter welcher sie entweder unterliegen oder — an Betrügereien denken, wenn die Lehrer nicht vielleicht mit Sudelarbeit zufrieden sind. — Die Nachtheile der Ueberladung darzustellen, ist nach dem Gesagten kaum noch nöthig. Die Hemmung der körperlichen Entwickelung ist in neuester Zeit am Häufigsten und von verschiedenen Seiten hervorgehoben worden; aber man sollte daneben auch fortwährend darauf hinweisen, wie der gegenwärtig viel beklagte Mangel an Productivität, an Selbstständigkeit des Denkens und Wollens vorzugsweise auch in der geschilderten Ueberladung seinen Grund hat. Man kann wohl sagen: die Menschen einer frühren Zeit haben weniger gewußt, aber mehr gekonnt. Kl.

Uebersetzen. Das Erlernen fremder Sprachen hat seinen höchsten Werth ganz unbestritten darin, daß der Lernende dabei zu bewußtvoller Auffassung der geistigen Entwickelungsformen, welche andere Völker in ihren Sprachen ausgeprägt haben, gelangt und so immer mehr zu einem klaren und bestimmten Bewußtsein über die geistigen Entwickelungsformen überhaupt sich erhebt. Was in dieser Beziehung ein wahrhaft methodischer Unterricht in fremden Sprachen gewähren kann, vermag der sorgfältigste Unterricht in der Muttersprache nie zu geben. Denn so gewiß auch bei dem letzteren eine vielfache und tiefergreifende Reflexion möglich ist über die Sprachformen und die denselben zu Grunde liegenden Denkgesetze; so ist doch hier, beim Mangel einer Ergänzung durch das Studium fremder Sprachen, weder Einseitigkeit der Auffassung hinreichend zu vermeiden, noch eine so scharfe Vergegenwärtigung der Sprach- und Denkformen, als wünschenswerth erscheinen muß, möglich. Nur indem durch das Studium anderer Sprachen neue und eigenthümliche Gedankenkreise der Betrachtung nahe gerückt werden, erweitert sich die sprachliche Reflexion mit jener Unbefangenheit und Freiheit, welche ein wahres Erkennen des Allgemeingiltigen in aller Mannigfaltigkeit sichert, zu einem vollen Verständniß des Psychischen aus dem Sprachlichen verhilft; und nur indem die Reflexion fremdartige Sprachformen zu durchdringen, zu zergliedern und nachzubilden hat, wendet sie den Ernst an, welcher bei der Beschäftigung mit der Muttersprache, wo das Bilden oft ganz instinktmäßig geschieht, kaum nöthig scheint.

Hiernach bestimmt sich der Werth des Uebersetzens aus fremden Sprachen so ziemlich von selbst. Dasselbe ist ja doch ohne genaue Vergleichung dessen, was die fremde Sprache bietet, mit dem, was die uns schon geläufige Muttersprache giebt, in keiner Weise möglich; vielmehr nöthiget es, nicht nur die in den einzelnen Wörtern dargebotenen Begriffe einer andern Nationalität (eines andern Bildungskreises) mit den Begriffen der eigenen Sprache zusammenzuhalten, sondern auch die Eigenthümlichkeit der grammatischen Formen, der Periodisirung, der redneriſchen Ausdrucksweise ꝛc. in beiden Sprachen treu und lebendig aufzufassen. Aus solcher Vergleichung aber ergiebt sich dann ganz mit Nothwendigkeit eine mehr oder weniger umfassende Reflexion über das Gemeinsame, durch die allgemeingleichen Gesetze des psychischen Lebens wesent-

lich Gleiche, ſomit auch über jene Geſetze ſelbſt. Von den erſten mühſamen Verſuchen des Ueberſetzers, wo nur einzelne Sätze, oder doch höchſtens kurze Schilderungen und Geſchichten der Betrachtung vorliegen, bis zu den höheren Leiſtungen, wo redneriſche oder dichteriſche Meiſterwerke wiederzugeben ſind, bildet ſich eine Stufenreihe von Uebungen, bei denen die Vergleichung immer ausgedehnter und ſchärfer, die Reflexion immer gründlicher und freier, die Sicherheit und Gewandtheit immer größer werden muß. Und daß bei dieſen trefflichen Uebungen auch die Handhabung der eigenen Sprache mehr und mehr eine bewußte, genaue, feſte werden muß, daß, wenn jene rechter Art geweſen ſind, für die freiere ſtyliſtiſche Production ausnehmend viel gewonnen iſt, dies haben die beſonnenſten Pädagogen von jeher ſo willig anerkannt, daß man ſich nicht wundern darf, wenn Einzelne ſo weit gegangen ſind, zu behaupten, es ſei, wie neben dem grammatiſchen Unterrichte in fremden Sprachen ein ſelbſtſtändig daneben her gehender Unterricht in der Grammatik der Mutterſprache unnöthig erſcheine, auch die Einführung beſonderer Stylübungen für die Mutterſprache wenigſtens auf den Stufen, wo ein freies Schaffen noch nicht gefordert werden kann, vollkommen überflüſſig. Iſt dies nun auch eine Einſeitigkeit, bei welcher das gute Recht der Mutterſprache verkannt wird, ſo iſt doch ſicher nicht zu leugnen, daß Schüler, welche tüchtig überſetzen lernen, viel eher und viel beſſer in ſelbſtſtändigen Darſtellungen ſich verſuchen, viel leichter ihrem Ausdrucke Beſtimmtheit, ihren Perioden Rundung und Fülle geben werden, als ſolche, die jene Uebungen im Ueberſetzen nicht haben.

Natürlich kommt auf die Art und Weiſe, wie man überſetzen läßt, ſehr Viel, ja Alles an. Von großer Wichtigkeit iſt ſchon die Auswahl des zu Ueberſetzenden. Dieſelbe muß einerſeits mit genauer Berückſichtigung des ganzen Bildungsſtandes der Schüler, welche überſetzen ſollen, geſchehen, andererſeits auch nur dasjenige zum Ueberſetzen vorlegen, was durch ſeine Form ſich empfiehlt. In erſterer Beziehung iſt klar, daß Livius noch nicht von denen überſetzt werden kann, welche mit Cäſar bereits gut umzugehen wiſſen, daß Tacitus größere Schwierigkeiten darbietet als Livius; ferner, daß Virgil ſchwerer iſt als Homer, Ariſtophanes ſchwerer als Plautus oder Terenz, Demoſthenes ſchwerer als Lyſias; ebenſo, daß die franzöſiſchen Proſaiker der Neuzeit viel mehr Fertigkeit vorausſetzen, als etwa Voltaire ꝛc. In der andern Beziehung braucht kaum erinnert zu werden, daß Hiſtoriker wie Florus und Curtius, ſo anziehend auch immer das von ihnen Erzählte ſein mag, für die mittlern Gymnaſialclaſſen neben Cäſar nicht wohl in Betracht kommen können, daß das Ueberſetzen moderner franzöſiſcher Romane die Bildung eines deutſchen Styls nicht fördern würde ꝛc. Von den zu liefernden Ueberſetzungen iſt zu allernächſt zu fordern, daß ſie richtig und beſtimmt ſind; auf höheren Stufen, daß ſie fließend ſind und die Eigenthümlichkeiten der Mutterſprache nicht dem fremden Idiome aufopfern; zuletzt, daß auch der Character des zu Ueberſetzenden in der Ueberſetzung ſich ausprägt. Nur indem von vornherein mit unerbittlicher Strenge Richtigkeit und Beſtimmtheit gefordert wird, gewöhnen ſich die jungen Ueberſetzer an ſorgfältige Vergleichung der mit den einzelnen Worten gegebenen Begriffsſphären, und der Lehrer wird auf den erſten Stufen es als ſeine Aufgabe anzuſehen haben, die Schüler darauf hinzuweiſen, wie keineswegs die Bezeichnungen für dieſelbe Sache in verſchiedenen Sprachen gleichen Inhalts (ſich deckende Kreiſe ſind), (vergl. z. B. esprit und Geiſt,) und wie nach verſchiedenen Zeitaltern daſſelbe Wort für daſſelbe Volk merkwürdige Wandelungen in ſeiner Bedeutung erfahren hat (z. B. virtus, fides, ratio), noch größere beim Uebergange zu einem andern Volke (z. B. villa und ville, testa und tête, patronus und patron, jumentum und jument.) Auf den höhern Stufen wird die Vergleichung, wie ſich von ſelbſt verſteht, immer ausgedehnter werden, immer mehr auf die geſammten Bildungsformen ſich richten können, und ſchon beim Ueberſetzen der Metamorphoſen des Ovid z. B. kann vielfach auf die durchgreifende Verſchiedenheit antiker und moderner Poeſie aufmerkſam gemacht werden, weil hier ja faſt jede Stunde Fälle vorkommen, wo das, was im Lateiniſchen fein und geſchmackvoll erſcheint, bei wörtlicher Uebertragung albern und geſchmacklos ſich ausnehmen würde; ungeduldige Lehrer klagen hier oft über Mangel an poetiſchem Sinne bei ihren Schülern, während dieſe doch nur die rechte Gewandtheit noch nicht haben, für das Fremdartige leicht die entſprechenden Bezeichnungen in der Mutterſprache aufzufinden. Je nachdrücklicher aber gleich vom Anfange Beſtimmtheit in den Ueberſetzungen gefordert wird, deſto fließender werden die Schüler bald überſetzen können, deſto beſſer werden ſie auch für eine Stufe herangebildet, wo in der Ueberſetzung der Character des Schriftſtellers wiedergegeben ſein ſoll. Es leuchtet dabei wohl von ſelbſt ein, daß auch auf höheren Stufen noch ſchriftliche Ueberſetzungen gefordert werden müſſen, wenigſtens bei der poetiſchen Lectüre, wo zuweilen auch zu Uebertragungen im Versmaaße des Originals eingeladen werden kann; und bei der oratoriſchen Lectüre möchte jedes Mal ein ſchriftliches Ueberſetzen zu verlangen ſein, wo bei dem mündlichen Mangel an Gewandtheit und Ernſt ſich ankündiget. In keinem Falle darf man beim mündlichen Ueberſetzen Ungenauigkeit eintreten laſſen, oder gar jenes Stolpern und Stottern, welches die herrlichſte Stelle zu einem wüſten Hackemack entſtellt und alle innerliche Aneignung, ja alle Freude an dem Gegebenen unmöglich macht. Wir haben Schüler ſchwere Stellen des Sophokles ſo fließend und mit ſolcher Kraft und Lebendigkeit überſetzen hören, daß wir glauben, es könne hier etwas gefordert werden. Das Zurücküberſetzen iſt ſicher auch von großem Nutzen; nur darf es nicht zu oft und überhaupt nicht ſo vorgenommen werden, daß es ermüdet.

Indem wir dieſe Bemerkungen niederſchreiben, können wir nicht umhin, eine laute Klage auszuſprechen über die ſchamloſen Ueberſetzungsfabrikanten, welche in unſerer Zeit auf allen Ecken hervorbrechen zu wollen ſcheinen; zu den billigſten Preiſen wird die leichte Waare feil geboten, und wachſame Schulmänner haben ſehr oft Gelegenheit, bei ſchwächeren und trägeren Schülern ſolches Zeug zu confisciren. Es ſchaden aber dieſe Ueberſetzungen weniger deßhalb, weil ſie die Schüler verleiten können, ſich entweder gar nicht oder doch nur oberflächlich vorzubereiten, (denn hiergegen hat der rechte Lehrer Mittel genug), als vie-

mehr darum, weil sie, meist flüchtig gearbeitet, die Schüler an ein sorgloses, ungenaues Uebersetzen gewöhnen. Unter diesen Umständen hat jeder Lehrer doppelt Ursache, dafür zu sorgen, daß durch die ganze Art seines Unterrichts die Schüler zur Selbstthätigkeit erregt werden, bis sie es nicht mehr über sich gewinnen können, von zweideutigen Hilfsmitteln Gebrauch zu machen.

Das Uebersetzen aus der Muttersprache in fremde Sprachen ist ebenfalls von anerkanntem und unbestreitbarem Werthe. Auch hierbei ist der Schüler zu steter Vergleichung der Eigenthümlichkeiten zweier Sprachen genöthigt; aber während das Uebersetzen aus einer fremden Sprache mehr das Verständniß und die Uebung in der Muttersprache fördert, kommt das Uebersetzen in eine fremde Sprache mehr dieser zu Gute. Denn dort ist die Hauptaufmerksamkeit darauf gerichtet, zu dem fest gegebenen fremden Stoffe aus dem bekannten Materiale der Muttersprache das Entsprechende zusammenzufinden und folglich mit dieser die Reflexion vorzugsweise beschäftiget; hier geht die Thätigkeit von einem in der Muttersprache gegebenen Stoffe aus und hat zu versuchen, aus der fremden Sprache das Angemessene aufzusuchen. Gewiß ist, daß durch die sogenannten Specimina die Syntax einer fremden Sprache am Besten eingeübt, zu sorgfältiger Unterscheidung der Synonymen, zu genauer Beachtung des der fremden Sprache eigenthümlichen Periodenbaues am Wirksamsten angeregt wird. Und wir sind der Meinung, daß an den Gymnasien wie an den Realschulen diese Uebungen später, als es gewöhnlich geschieht, von selbstständigen Schreibübungen und Sprechversuchen (Disputationen!) abgelöst werden sollten. Jedenfalls sollte man doch zwischen jenen mehr gebundenen Uebungen und diesen freieren Productionen vermittelnde Uebungen (z. B. das Niederschreiben des kurz zuvor etwa im Lateinischen oder im Französischen Gelesenen unter den Augen des Lehrers nach dem, was dieser, deutsch dictirend, langsamer oder schneller vorüberführt,) eintreten lassen. Es fällt in die Augen, in wie engen Zusammenhang solche Uebungen mit der Lectüre gesetzt, und wie dadurch die Schüler zugleich zu gewissenhafterer Aufmerksamkeit bei dieser gebracht werden können. Ohne solche Uebergänge sind jene höhern Uebungen für Schwächere eine Marter und auch für kräftigere Geister ein unerquickliches Geschäft.

Seltener angewendet, aber für höhere Stufen gewiß sehr zweckmäßig ist das Uebersetzen aus einer fremden Sprache in die andere. Ein sehr instructives Büchlein ist die (nach Blume's Vorgange) mit großer Sorgfalt gearbeitete „Anleitung zum Uebersetzen aus dem Lateinischen in das Griechische nach Parallelstellen" von Dr. J. Fr. Ernst Meyer, Halberstadt, Brüggemann, 1829. 8. Erwähnt möge hierbei noch werden, was der berühmte Verfasser der History of the decline and fall of the Roman empire, Gibbon, von sich erzählt. Um sich in das Lateinische und Französische recht einzuarbeiten, übersetzte er ein Stück aus einem durch Reinheit und Eleganz ausgezeichneten lateinischen Classiker in das Französische, legte dann diese Uebersetzung bei Seite, bis ihm die übersetzten Wörter und Redensarten ziemlich aus dem Gedächtnisse entschwunden waren, und kehrte jetzt erst zu seiner Arbeit zurück, die er nun wieder in das Lateinische übersetzte. Hierauf verglich er seine lateinische Uebersetzung mit dem Originale und brachte sich damit ebensowohl die Unvollkommenheit der eigenen Arbeit als die Vortrefflichkeit des Musterstückes zum Bewußtsein. In gleicher Weise übersetzte er einen französischen Classiker in das Lateinische und aus diesem wieder zurück in das Französische. Welchen Gewinn Gibbon aus diesem Verfahren für seinen eigenen Styl gezogen hat, zeigt sein großes Werk. Kl.

Ueberzeugung. Ziemlich allgemein ist unter den Lehrern in Schule und Kirche die Klage, daß moralische und religiöse Belehrung im Ganzen bei Weitem das nicht wirke, was man nach dem dabei erforderlichen Kraftaufwande zu erwarten berechtigt sei. Und in der That, wenn man überlegt, wie die Schule lange Jahre hindurch sich bemüht, den Reichthum biblischer Bilder und Beispiele an ihren Schülern vorüberzuführen und frische, lebendige Anschauungen davon auffassen zu lassen; wie sie dann die religiösen und sittlichen Wahrheiten bald durch Synthesis finden läßt, bald durch Analysis zu verdeutlichen sucht; wie vielen Fleiß sie darauf wendet, das so Mitgetheilte auch in festgegebener Form (in Bibelsprüchen und Liederversen) aneignen zu lassen und zu stets möglicher Reproduction in den Ernst des Lebens mitzugeben, so muß man sich wundern, wie doch so Viele, nachdem sie die Schule verlassen haben, in ihrem sittlichen und religiösen Leben so haltlos, in ihrem Urtheile über die wichtigsten Lebensverhältnisse so unsicher und leichtfertig, bei Verhandlungen über religiöse Fragen so verkehrter Raisonnements fähig sind. Und die Kirche mit dem Pathos ihrer Predigten, mit der Fülle religiöser Motive, die sie geltend machen kann, mit der steten Beziehung ihrer Belehrungen und Ermahnungen auf die vielgestaltigen Ereignisse des Lebens, deren aufregende und erschütternde Kraft die Gemüther dem Worte von heiliger Stätte entgegenführt, kann sie ihrer Wirkungen sich wahrhaft freuen, vermag sie zwischen ihren Arbeiten und den Früchten derselben das wünschenswerthe Verhältniß zu finden? Sie muß vielmehr gestehen, daß sie in tausend Fällen kaum gute Vorsätze hervorruft und daß es, wenn die Gemüther auch wirklich zu solchen erregt werden, — schroff bei diesen bleibt.

Und der Grund hiervon? Es ist keine lebendige Ueberzeugung da; oder mit andern Worten: es fehlt den Meisten die Frische und Triebkraft der religiös-sittlichen Erkenntniß, wie sie nur durch reiche und mannigfache Anschauung des Lebens, durch Erfahrung gewonnen werden kann. Mit Aufnahme religiöser und sittlicher Wahrheiten nimmt der Schüler zunächst doch eben nur Begriffe auf; er gewinnt eine mehr oder weniger klare Ansicht über sein Verhältniß zu der Welt, die über ihm ist, und zu der Welt, die ihn umgiebt, zu dem Gott, an den er glaubt, und zu den Menschen, die er sieht. Die Beispiele aus Bibel und Geschichte zeigen ihm daneben, wie Andere in diesem doppelten Verhältnisse thätig gewesen sind; sie lassen ihn durch Betrachtung des fremden Lebens erkennen, was Pflicht und Bedürfniß des eigenen ist. Aber jene Begriffe und diese Beispiele geben nur ein Bewußtsein über Dasjenige, was zu einem religiös-sittlichen Leben gehört; ein solches auch innerlich zu

begründen und heranzubilden, das vermögen sie allein nicht: sie können die (oben als so selten bezeichnete) Frische und Triebkraft nicht geben.

Wodurch aber diese gewonnen werde, ist schon angedeutet: nur durch das Leben und die eigene Erfahrung. Wir fordern also: bereits das Kind muß religiös und sittlich leben lernen; d. h. es muß frühzeitig daran gewöhnt werden, seiner Abhängigkeit von Gott und seiner Verbindung mit ihm entweder unmittelbar an sich oder durch den Hinblick auf die im Kreise seiner kleinen Welt stehenden Menschen inne zu werden, und in seinem Zusammenleben mit Andern Gutes zu üben und dasselbe Gute immer wieder zu üben, bis solche Uebung ihm Freude macht und Bedürfniß wird. Und je weiter er in seiner Entwickelung vorwärts schreitet, je mehr seine innere Kraft wächset und sein Gesichtskreis sich ausdehnt, desto mehr kann in beiden Beziehungen solches Erleben sich vermannigfachen und steigern. Wir sind hierbei weit entfernt, zu verlangen, daß dem Kinde die Harmlosigkeit seines Lebens gestört werden solle durch ängstliches und pedantisches Meistern seines Thuns; wir wollen nur, daß die Erziehung das Leben benutze und den frischen Trieben der kindlichen Seele mit sanfter Hand die rechte Richtung gebe. Das Kind will leben, thätig sein, gestalten, schaffen; man sorge also nur dafür, daß es recht lebe, recht thätig sei, und man wird sehen, wie gern es der Anweisung folgt, wie es mehr und mehr vorzieht, in den angegebenen Richtungen sich zu bewegen, als launenhaft und zwecklos sich umherzutreiben. Es kann ihm ja auch nicht entgehen, wie nur in rechter Thätigkeit Freude ist und die Kraft wächst und die wahren Bedürfnisse Befriedigung finden. Und für den wahren Erzieher kann es keine Schwierigkeit haben, die frisch aufstrebende Kindesseele theils eine große Mannigfaltigkeit religiöser Beziehungen und sittlicher Verhältnisse auffassen zu lassen, theils dieselben Beziehungen und Verhältnisse durch öftere Reproduction dem Bewußtsein immer lebendiger, dem Gemüthe immer wichtiger zu machen. Auch das beschränkteste Familienleben hat in sich selbst und in seinem Zusammenhange mit der Welt einen so großen Reichthum bildungskräftiger Momente, daß es nie an Gelegenheit fehlen kann, ein Kind wohlthätig anzuregen, in rechter Weise leben zu lassen. Nun erst kann religiöse und moralische Belehrung so wirksam werden, wie sie es werden soll, da sie jetzt erst die Anschauungen, die Vorbildungen in der Seele des zu Belehrenden vorfindet, welche dem Mitgetheilten willige Aufnahme und treue, innerliche Aneignung sichert. Aber nun wird sie auch gewiß sehr wirksam werden, die angesammelten religiösen und sittlichen Elemente ordnen, concentriren und befestigen, eine frische und lebendige Ueberzeugung möglich machen.

Daß jene Vorbildung ungleich mehr Sache der häuslichen Erziehung ist, diese Belehrung dagegen mehr als Aufgabe der Schule angesehen werden muß, versteht sich von selbst. Aber es kann nicht oft genug ausgesprochen werden, daß die Schule nimmermehr zu ersetzen und nachzuholen vermag, was das Haus versäumt. Hat diese Versäumniß Statt gefunden, dann führen die religiösen und sittlichen Anschauungen, Vorstellungen ꝛc. in der Seele des so Erzogenen nur ein Schattenleben; zu Ueberzeugungen, die im Leben und Tode Kraft, Würde, Trost verleihen, werden sie entweder nie, oder erst dann, wenn die ernsten Erfahrungen späterer Jahre das Fehlende nachträglich heranbilden.

Leider! ist seit einem Menschenalter und länger die häusliche Erziehung in der wichtigsten Beziehung ziemlich allgemein eine so sorglose gewesen und die Schule ihrerseits hat so überwiegend das Begriffliche berücksichtiget, daß man sich nicht eben verwundern darf, wenn sich gegenwärtig bei all der großen Bewegung auf dem Gebiete des religiösen Lebens so wenig lebendige Ueberzeugung, so wenig Ueberzeugungstreue findet. Erst wenn das Haus wieder seine heiligste Pflicht mit Ernst und Liebe übt, wird auch die Schule wieder ihrer edelsten Aufgabe in befriedigender Weise Genüge leisten können, — und erst dann wird auch die Kirche im besten Sinne eine Macht sein. Einstweilen — innerhalb und außerhalb der Kirche mehr Schein als Wahrheit, mehr Declamation als Ueberzeugung!

Kl.

Uebung. „Uebung macht den Meister!" Dieses Sprichwort darf der Erzieher nicht aus den Augen lassen, wenn er gedeihliche Folgen seiner Thätigkeit sehen will. Jede Kraft, körperliche wie geistige erstarkt — gleich dem Magnete — nur durch Uebung, und erschlafft dagegen, wenn die Uebung unterbleibt. Darum hat der Erzieher die Aufgabe, nicht blos alle Kräfte des Zöglings planmäßig und harmonisch zu entwickeln, sondern dieselben auch durch fortgesetzte, eben so planmäßig angestellte, vom Leichten zum Schweren aufsteigende Uebungen zu stärken. In welcher Weise dies geschehen könne und solle, darüber ist in den betreffenden Artikeln ausführlicher gesprochen worden, (vergl. die Artikel: Anlage — Anschauungs- und Sprechübungen — Erziehung — Fertigkeit — Erkenntniß — Gedächtniß — Gewöhnung — Sinne u. a.) und wir haben hier nur allgemeine Gesichtspunete anzugeben.

Soll der Unterricht erziehend und bildend sein, so darf er sich nicht mit der bloßen Erregung irgend einer Kraft begnügen; er hat nicht blos Anweisungen zu geben und Regeln aufzustellen, sondern vielmehr die schon vorhandene, angeborne Kraft zu üben und diese Uebungen nach dem Naturgesetze der Entwickelung zu ordnen und zu leiten. Welches dieses Gesetz sei, das ist in dem Artikel „Angeboren" (Th. I. S. 87.) bereits dargelegt worden. Je geringer die Reizbarkeit einer Kraft ist, desto mehr muß durch Uebung auf dieselbe eingewirkt werden. Man darf zu keiner höhern Stufe der Uebung übergehen, bevor nicht auf der niedrigern die gehörige Fertigkeit erlangt worden ist. Jede nächste Stufe muß sich unmittelbar an die vorausgehende anschließen und auf ihr erbaut sein. Von Zeit zu Zeit sind Wiederholungen zu veranstalten und demnach alle schon dagewesenen Stufen der Uebung noch einmal zu durchlaufen. —

Alle Kräfte des Menschen sollen zwar gleichmäßig geübt werden, doch hat der Erzieher auch hier auf den Gang zu achten, welchen die Natur selbst nimmt; er kann, wie der Arzt, nicht über die Natur hinaus, sondern dieselbe nur unterstützen. Also wird er die zuerst hervortretenden Kräfte auch zuerst üben, und jede Uebung einer niedern Kraft wird so zugleich Vorübung einer höhern.

Rücksichtlich der körperlichen Kraft-Uebung giebt der Artikel „Gymnastik" nähere Auskunft. — Ueber die Uebung der Geisteskräfte hat sich Denzel (Einleitung in die Erziehungs- und Unterrichtslehre ꝛc. 3. Aufl. Th. I. S. 115 ff.) gründlich ausgesprochen.

„Da die ersten Functionen des Denkvermögens nur Anschauungen sind, so muß seine Bildung mit Sinnen-Uebungen beginnen. Jede Anschauung muß klar, bestimmt und so vollständig als möglich sein, d. h. das Bild des wahrgenommenen Gegenstandes muß, als ein getreuer Abdruck desselben, hell und in der natürlichen Ordnung seiner Theile, in seinem Umrisse genau begränzt und von den nahe liegenden Gegenständen geschieden, endlich, wo möglich, mit allen seinen Merkmalen von allen Seiten aufgefaßt vor die Seele treten. Hierzu wird theils Schärfe und Geübtheit der Sinne im richtigen und bestimmten Auffassen, theils ein hinreichender Grad bereits geübter Aufmerksamkeit erfordert."

„Man zergliedere den vor das Auge gebrachten Gegenstand zuerst in seine natürlichen Bestandtheile, und halte dann das Auge auf den Einzelnen, Einfachen, Naheliegenden fest. Hierauf verbinde man das Einzelne mit dem zunächst dazu Gehörenden, erweitere die Anschauung selbst, und schreite zum Zusammengesetzten, Umfassenden, Entfernten fort ꝛc. Nur bei dem langsamen Uebergehen vom Kleinen auf das Große, vom Einfachen auf das Mannigfaltige, vom Nahen auf das Ferne wird zugleich deutliche und vollständige Kenntniß des Gegenstandes und Schärfe und Geübtheit des Organs im Aufnehmen und Auffassen gewonnen. Ist jeder Theil genau betrachtet, so bezeichne ihn das Wort. Dadurch wird der Eindruck des Gegenstandes für einen zweiten Sinn, für das Gehör, fixirt, und dem Gedächtnisse zu desto treuerer Aufbewahrung übergeben."

Ueber Sinnen-Uebungen siehe auch in den Artikeln: „Anschauungsübungen" und „Erziehung — körperliche" Th. I. S. 619 f. — An dieselben schließen sich Uebungen der Einbildungskraft und des Gedächtnisses.

„Gut geleitete Uebungen der Anschauungskraft, (wobei besonders auch der Ort, an dem sich der Gegenstand befindet, in Betracht kommt,) sind die besten Vorübungen des Gedächtnisses und der Einbildungskraft. Die Stufenfolge besonderer Gedächtnißübungen richtet sich ganz nach demselben Gesetz, welches wir bei den Sinnenübungen ausgesprochen haben. Man schreitet auch hier vom Einfachen zum Zusammengesetzten, vom Leichtern zum Schwerern, vom Einprägen sinnlich wahrnehmbarer Dinge zum Einprägen solcher Dinge fort, die nicht sinnlich wahrgenommen werden können. — Im Allgemeinen kommt bei den Gedächtnißübungen Alles auf ein öfteres geordnetes Wiederholen und ein natürliches Zusammenknüpfen schon vorhandener, verwandter Vorstellungen mit der neuen, erst einzuprägenden, an."

„So wie die Sinnenübung an sich Vorübung des Gedächtnisses und der Einbildungskraft ist, so ist Sinnen- und Gedächtnißübung die natürliche Vorübung des Verstandes. Schon während des Actes der Anschauung beginnt der Verstand sein Geschäft des Vergleichens, Unterscheidens und Ordnens. Später erhebt sich der Verstand über die Anschauung und offenbart sich so in seiner vollen Unabhängigkeit. Deßhalb muß der Erzieher der Thätigkeit des Verstandes und der Urtheilskraft eine immer geistigere Richtung zu geben suchen."

„Von richtiger Leitung des Verstandes ist Cultur der Vernunft die natürliche Folge. — Die Uebung des Verstandes ist Vorübung der Vernunft. Mehr als solche Vorübungen kann der Elementarunterricht nicht geben, da die Periode der vorherrschenden Vernunft erst eintritt, wenn der Zögling der Elementar-Erziehung längst entwachsen ist." —

„Der innige Zusammenhang, in welchem alle Zweige der Erkenntnißkraft stehen, und der wechselseitige bildende Einfluß, welchen sie gegen einander äußern, ist dem Pädagogen ein bedeutender Wink für die Wahl seiner Entwickelungs- und Bildungs-Methode. Vorzüglich ist die Bemerkung von großer Wichtigkeit, daß jede zweckmäßige Uebung der untergeordneten, vorherrschenden Kraft zugleich Vorübung zur Bildung der nächst höhern ist. Diesen Gesichtspunct darf der Erzieher nicht aus dem Auge verlieren, vielmehr muß die ganze Anlage seiner Uebungen sich darnach richten, wenn sie zweckmäßig sein soll. Damit arbeitet er sich selbst immer vor, und findet auf jeder Stufe bereits das Fundament, auf welches er sicher weiter bauen kann."

Daraus ergiebt sich, daß auf jeder Unterrichtsstufe Uebung unerläßlich ist. Wenn daher Denzel in seinem Lehrplane der Volksschule die für 8- bis 12jährige Kinder bestimmten Lehrgänge die Curse der Uebung (oder Verarbeitung) nennt, so erklärt er sich selbst darüber so: „Da bei der Behandlung eines jeden Pensums alle drei Operationen des Findens, Uebens und Anwendens vorkommen, so soll hiermit blos der Hauptact, auf welchen in dieser Entwickelungsperiode gewirkt werden soll, bezeichnet sein." Denjenigen Curs, welcher den beiden Cursen der Uebung vorausgeht, nennt Denzel den Cursus der Anschauung, in welchem die Wirksamkeit des Erziehers auf das Erregen und Erwecken geht. Den beiden Cursen der Uebung, die vorzugsweise auf das Stärkere gerichtet sind, folgt dann noch der Cursus der Anwendung nach, welcher es mit dem Bilden der Kraft zu thun hat. (Vergl. auch den Artikel „Lehrplan" Th. II. S. 173 f.)

Denzel selbst verbreitet sich über diese Curse der Uebung in folgender Weise (Th. III. Abth. 2. S. 5 f.):

„Diese beiden Lehrcurse, welche eine Unterrichtszeit von vier Jahren begreifen, nennen wir Curse der Uebung, nicht nur weil die erweckte Geisteskraft des Schülers nunmehr in eine angestrengtere Thätigkeit versetzt wird, sondern auch weil der einfache, auf der vorigen Stufe gewonnene Stoff zur Ausführung und vollen Verarbeitung kommen soll. Wie Aeste aus dem gemeinschaftlichen Stamme fangen nun die elementarischen Lehrgegenstände der Volksschule an, sich aus der allgemeinen Anschauungslehre zu entwickeln und auszuscheiden, und kommen nach und nach, ganz dem Verhältniß gemäß, in welchem sie zu der sich entwickelnden Natur des Kindes stehen, zur Behandlung."

„Der erste und zweite Cursus der Uebung sind auf's Innigste mit einander verbunden, und bilden eigentlich nur Einen Cursus dessen Theilung in zwei

Curse mehr auf äußeren (Alters- und Classifications-) Verhältnissen, als auf einem specifischen Unterschiede der Gegenstände und der Methode des Unterrichts beruht." —

„Der erste Cursus der Uebung nimmt einen rein formalen Character an, indem es hier nicht um die Mittheilung realer Kenntnisse, sondern um die erste Stärkung und Kräftigung der erwachten Denkkraft zu thun ist. Außer der (biblisch-historischen) Religionslehre ist es die Zahl, die Form und die Sprache, welche in dieser Classe ihr Recht behaupten. Nur in der strengen Reihenfolge der Uebungen, welche allein in diesen Unterrichtsgegenständen, wie auch in der Gesanglehre, zu verfolgen möglich ist, wird der kindliche Geist an ein geordnetes Denken gewöhnt, für welches ihm bereits hinreichender Stoff aus der umgebenden Welt zur Anwendung mitgetheilt worden ist. Der zweite Cursus der Uebung, welcher zwischen das **10.** und **12.** Altersjahr der Schüler fällt, wird zwar im Ganzen denselben formalen Character, wie der erste, keineswegs verläugnen; er muß jedoch theils für seine gesteigerten Uebungen, theils zur Vorbereitung auf den nachfolgenden letzten Cursus der Anwendung weiteren realen Stoff in besonderen Lehrstunden beiziehen."

Eine genauere Durchführung beider Curse enthält die **2.** und **3.** Abtheilung des dritten Theils der Denzel'schen Unterrichtslehre.

Uebungsschulen hat man die Schulen der wechselseitigen Schuleinrichtung genannt. (S. diesen Artikel.)

Uebungen der Andacht s. Andacht.

Umbreit (Carl Gottlieb). Der Name dieses verewigten Tonkünstlers, oder trefflichen Organisten und gediegenen Componisten, ist unter Schullehrern und namentlich unter Organisten schon seit länger als einem halben Jahrhunderte rühmlich bekannt; er dürfte daher auch dieser pädagog. Real-Encycl. einzuverleiben sein, wie ihn Dr. Schilling in seinem „Universallexicon der Tonkunst" gezeichnet hat.

U. wurde am **9.** Januar des Jahres **1763** in Rehstedt, einem Dorfe zwischen Gotha und Arnstadt, nahe bei den Thüring'schen Gleichen, geboren, und kam, sobald er der Schule entlassen war, in die Musikschule des berühmten Kittel in Erfurt. Hier öffnete sich seiner Wißbegierde auf einmal ein weites, kaum geahntes Feld, und mit größtem Fleiße strengte er alle seine Kräfte an, dasselbe auf's Genaueste kennen zu lernen, um es dereinst mit bebauen zu helfen. Der Lehrmeister war mit seinen jugendlichen Leistungen vollkommen zufrieden und entließ ihn als einen fleißigen und rüstigen Arbeiter. Bald darauf, um's Jahr **1785**, wurde U. als Organist in Sonneborn, einem großen und wohlhabenden Dorfe bei Gotha, angestellt. Hier trat er eine sehr ehrenvolle Laufbahn an, indem er nicht allein zur Beförderung des wahren und einzig zweckmäßigen Orgelspiels mehre seiner Orgelstücke und Choräle in kleinen Sammlungen herausgab, sondern auch später eine bedeutende Anzahl mit reinem Kunstgefühle begabter Schüler, sowohl durch mündlichen als schriftlichen Unterricht, zu brauchbaren, zum Theil sogar zu ausgezeichneten Organisten bildete. Im Jahre **1811** gab er bei R. Z. Becker in Gotha sein: „Allgemeines Choralbuch für die protestantische Kirche, vierstimmig ausgesetzt, mit einer Einleitung über den Kirchengesang und dessen Begleitung durch die Orgel", heraus, welches **332** Melodieen zu **12** der vorzüglichsten neuen Gesangbücher Ober- und Nieder-Sachsens, und in Allem die vierstimmigen Melodieen zu **3830** Liedern nebst bezifferten Basse enthält. Durch dieses Werk hat er seinen harmonischen Kenntnissen, seinen Einsichten in die wahre Art, den Choral mit der Orgel zu begleiten, und seinem Fleiße ein bleibendes Ehrendenkmal gestiftet; auch erhielt er zu Anfange des Jahres **1816**, bei Ueberreichung desselben, vom Könige Friedrich Wilhelm **III.** von Preußen eine goldene Denkmünze. In Folge entstandener Streitigkeiten mit dem Cantor in Sonneborn legte U. indeß um's Jahr **1820** seine Stelle als Organist daselbst nieder und privatisirte seitdem in seinem Geburtsorte Rehstedt, jedoch nach wie vor durch ertheilten Unterricht eifrig zum Besten der Kunst wirkend. Hier starb er auch am **27.** April **1839**, etwas über **66** Jahre alt, nach einer langwierigen und schmerzhaften Krankheit. Seine Werke sind nicht nur lauter gediegene und ächte Studien und Muster für angehende Organisten, zur richtigen Behandlung des drei- und vierstimmigen Satzes und zum freien Gebrauche beider Hände und Füße, besonders der linken bei Führung eines schönen Tenors, der im Gesange und in Figuren mit dem Discante wetteifert, indeß der Baß einzig und allein den Füßen überlassen bleibt; sondern auch selbst erfahrene Veteranen unter den Organisten müssen sich daran ergötzen. Nur gehört beim Privatgebrauche durchaus ein Pianoforte mit Pedal zu ihrem Genusse, welches U. mit vieler Ungezwungenheit und Leichtigkeit zu behandeln gewohnt war. Von seinen Werken sind hier außer dem bereits erwähnten Choralbuche noch folgende zu bemerken:

6 Sammlungen von Orgelstücken verschiedener Art, jede zu 12 Stück (diese sind in den Jahren 1798 bis 1806 erschienen); 3 Hefte leichter Choral-Vorspiele, in den Jahren 1800, 1813 und 1821; 50 Choralmelodieen, vierstimmig für die Orgel bearbeitet (1808); die evangelischen Kirchenmelodieen, zur Verbesserung des kirchlichen und häuslichen Gesanges (1817); 12 Choralmelodieen für die Orgel, mit mehren Bässen bearbeitet (1817); Fortsetzung von 12 Choralmelodieen für die Orgel, mit verschiedenen Bässen bearbeitet (1818); 4 Choräle mit Veränderungen für die Orgel (1821).

Umgang. Umgebung. Wenn schon erzählte, nur durch das Wort dargestellte Beispiele in der Erziehung von großem Einflusse sind: wie ungleich höhern Werth müssen diejenigen Beispiele haben, die dem Zöglinge in lebendiger That vor die Seele gestellt werden. Alle Sittenlehrer, früher und später Zeit, haben das anerkannt, und Salomo's Wort (Spr. **13, 20.**): „Wer mit Weisen umgehet, der wird weise; wer aber der Narren Gesell ist, der wird Unglück haben" — ist oft und in mannigfaltigen Variationen nachgesprochen worden. Selbst Erwachsene können sich gegen die Macht der täglich auf sie einwirkenden Umgebungen nicht sicher stellen; wie viel mehr wird das Kind mit seiner weichen, bildsamen, empfänglichen Seele denselben preisgegeben sein! — Vieles darüber enthalten schon die Artikel „Ansteckung" (Th. I. S. **125.**) und „Beispiel" (Th. I. S. **230**). Daher hier nur noch Weniges:

Der Erzieher selbst sei des Zöglings nächstes, erstes und höchstes Vorbild! — Welche Aufforderung für ihn, an sich selbst zu arbeiten! — Ihn hat das Kind

täglich vor Augen: schon Unbedeutendes an ihm geht auf das Kind über und wird allmählig dessen Eigenthum. Man achte nur darauf, wie leicht sich Schüler die äußerlichen Manieren ihrer Lehrer aneignen, die Lieblingsausdrücke und Redewendungen derselben nachahmen, und sich überhaupt in deren Gedankenkreis hineinleben; und man wird es begreiflich finden, daß die guten oder schlechten Sitten des Erziehers eben so leicht auf das Kind übergehen. Ihm gilt das Beispiel eines Erwachsenen als beste Autorität und als genügende Rechtfertigung der eigenen Handlungsweise. „Unzählige wären gut geblieben, oder noch weit edler, kräftiger zu jeder höhern Thätigkeit geworden, wären sie besser umgeben gewesen. Schon die Nähe des Guten wie die des Schlechten und Niedrigen, hat einen, wiewohl oft unerklärlichen Einfluß. Ideen erwachen, die nie erwacht wären; Neigungen regen sich, die immer geschlummert, Reize entstehen, die man sonst nicht gekannt hätte." (Niemeyer.)

Daher muß es die angelegentlichste Sorge aller Erzieher sein, dem Kinde durch gute Umgebung von Jugend auf nur gute Eindrücke zu geben, und allen verderblichen Umgang möglichst von ihm fern zu halten. Das bloße Moralisiren hilft nichts, wenn Eltern und Lehrer nicht selbst ein lebendiges Beispiel geben, und wenn es bei ihnen heißt: richte dich nach meinen Worten, aber nicht nach meinen Thaten. Wie kann z. B. der Lehrer, der sich oft zu Schimpfwörtern hinreißen läßt, mit gutem Gewissen ein Kind strafen, das einen Mitschüler geschimpft hat? — Freilich helfen sich Eltern oft damit, daß sie sagen: „Das kann ich wohl thun, weil ich erwachsen bin; du bist noch klein, für dich schickt sich das nicht." Aber dergleichen Gründe sind für das Kind nicht immer überzeugend: es stellt sich gar zu gern auch schon den Erwachsenen gleich.

Nicht minder wichtig ist für Kinder das Beispiel der Dienstboten, um so mehr, da man an vielen Kindern eine vorherrschende Neigung, sich an das Gesinde anzuschließen, bemerkt haben will. Wir glauben aber, daß vorzugsweise nur solche Kinder, welche sich von ihren eigenen Eltern zurückgestoßen und vernachlässigt fühlen, zu Dienstboten hingezogen werden. Es ist nöthig, daß Eltern den vertraulichen Umgang ihrer Kinder mit dem Gesinde verhüten, und durch angemessene Beaufsichtigung, bei welcher sich die Kinder nicht selbst überlassen sind, ist dies leicht möglich. Schwere Schuld laden diejenigen Eltern auf sich, welche die heiligsten, ihrer Sorge anvertrauten Güter erkauften Händen überlassen, weil — sie selbst zu bequem sind, sich um ihre Kinder zu kümmern, weil es ihnen unangenehm ist, die kleinen Wesen immer um sich zu haben, oder weil ihre Vergnügungen ihnen keine Zeit lassen, sich den Kindern zu widmen. Sittenlose Dienstboten sollte man ohnehin in keinem Hause dulden, am Wenigsten in einem Hause, wo Kinder sind.

Das Kind bedarf auch des Umganges mit seines Gleichen. Kindern, die immer nur mit Erwachsenen umgegangen sind, merkt man das leicht an: sie haben ein unausstehliches, altkluges Wesen, und die kindliche Heiterkeit ist ihnen verloren gegangen. Darum sorge man für gutgeartete und wohlerzogene Gespielen seiner Kinder. Unter den Mitschülern werden sich leicht Einige dergleichen auffinden lassen, und der meistens richtige Instinct des Kindes erleichtert oft die Wahl. Eine, wenn schon den Kindern selbst unmerkliche Aufsicht ist auch hier am rechten Orte. — Unter Kindern treten zwar die Unterschiede des Standes weniger hervor, als bei Erwachsenen; doch ist es zweckmäßig, die Spielkameraden des Kindes in gleicher Lebenssphäre aufzusuchen. Läßt man Kinder mit andern, deren Eltern eine sehr untergeordnete Stellung einnehmen, öfter umgehen, so glauben jene leicht, sich über ihre Spielkameraden eine gewisse Superiorität aneignen zu dürfen, die in einem fortwährenden Befehlenwollen sich ausspricht. Nur wenn Kinder geringen Standes viel geistige und sittliche Ueberlegenheit haben, taugen sie zu Gespielen vornehmer Kinder. — Für ärmere Kinder hat der öftere Umgang mit reicheren den Nachtheil, daß sie Bedürfnisse kennen lernen, die ihnen fremd bleiben sollten, weil sie in ihrem spätern Leben schwerlich dieselben befriedigen können; Neid und Unzufriedenheit ist häufig eine Folge davon. „Schon in den Schuljahren wissen reicher Eltern Kinder Andere an sich zu ziehen, ihnen durch Geschenke, Bewirthungen ihre Geistesfreiheit zu rauben, sie zur Theilnahme an Verbotenem zu bewegen." (Rauschenbusch.) — Wir wissen einen Fall, wo zwei Prinzessinnen zugleich mit der Tochter eines armen Tagarbeiters erzogen wurden. Man wollte die Nachtheile einer solchen Erziehung für das arme Kind dadurch verhüten, daß man dieses Mädchen, welches den Tag über in den schönsten Kleidern einherstolzirte, jeden Abend in seiner gewöhnlichen Kleidung in's elterliche Haus schickte. Wir kennen den Erfolg dieser Erziehungsweise nicht, müssen aber bezweifeln, daß er ein glücklicher gewesen sei.

Wie wirksam auch ein gutes Beispiel sein möge, so darf dem Zöglinge die Hinstellung eines solchen doch nicht als etwas Absichtliches und Gemachtes erscheinen. Es thut nicht gut, dem Kinde fortwährend zuzurufen: „Siehe, wie schön ist das!" Sein sittliches Gefühl empfindet die Schönheit der Tugend selbst und gerade desto tiefer, je absichtsloser das Gute ihm entgegentritt. — Noch mißlicher ist es, dem Kinde einzelne gute Eigenschaften Anderer lobpreisend zu empfehlen, wenn die gerühmten Musterbilder daneben manches Tadelnswerthe, dem Kinde eben auch Auffallende an sich haben.

Leider! ist's nicht immer möglich, die Kinder vor allem schlechten Umgange zu hüten. Aber sei nur das Vaterhaus dem Kinde eine Musterschule des Guten, so wird der Eindruck, den zufällig geschehene böse Beispiele auf das kindliche Gemüth machten, leicht wieder verwischt werden. Ist die Erziehung überdies von Grund aus eine religiöse, so wird die Macht bösen Beispieles desto leichter gebrochen. Nur wähne man ja nicht, dadurch vom Bösen abschrecken zu wollen, daß man dem Kinde das Böse recht nahe bringt. Die Abschreckungstheorie taugt überall nichts, auch nicht in der Erziehung. Selbst da, wo die Strafe dem Bösen auf dem Fuße nachfolgt, und die traurigen Wirkungen der Schuld recht deutlich in die Augen fallen, — selbst da möchten wir den Zögling nicht in die schaurige Werkstatt der Sünde hineinschauen lassen.

Da sich die Jugend am Liebsten nach denen bildet, die ihr dem Alter nach am Nächsten stehen, so ist es für jeden Lehrer wichtig, immer einige ältere Schüler

zu haben, die einen guten Ton angeben, und eben so für Eltern, ihre Erstgeborenen gut zu erziehen, um sich dadurch die Erziehung der jüngern Kinder zu erleichtern. Beherzigenswerthes über diesen Punct sagt Niemeyer in seinen Grundsätzen der Erziehung ꝛc. (8. Ausg. Th. I. § 115. gegen das Ende.)

Lesenswerth sind in Salzmann's Krebsbüchlein die hierher gehörigen Abschnitte (5. Aufl. S. 147 ff.): „Noch ein paar Hauptmittel, den Kindern allerlei Untugenden beizubringen." (1. Mache ihnen die Untugenden, die du ihnen beibringen willst, recht oft vor. 2. Ueberlasse deine Kinder sich selbst und dem Gesinde.)

Wir können uns nicht versagen, hier noch von Knigge's Wort über den Umgang mit Kindern anzuführen. (Ueber den Umgang mit Menschen. Th. II. S. 13.)

„Der Umgang mit Kindern hat für einen verständigen Mann unendlich viel Interesse. Hier sieht er das Buch der Natur in unverfälschter Ausgabe aufgeschlagen. Er sieht den wahren einfachen Grundtext, den man nachher oft mit Mühe nur unter dem Wuste von fremden Glossen, Verzierungen und Verkrümmungen herausfinden kann. — — Kurz, wer Menschen studiren will, der versäume nicht, sich unter Kinder zu mischen. Allein der Umgang mit denselben erfordert auch Ueberlegungen, die im Leben mit ältern Personen wegfallen. Heilige Pflicht ist es, ihnen auf keine Weise Aergerniß zu geben; sich leichtfertiger Reden und Handlungen zu enthalten, die von Niemand so lebhaft, als von den auf alles Neue so aufmerksam horchenden, so fein beobachtenden Kindern aufgefangen werden; ihnen in jeder Art Tugend, in Wohlwollen, Treue, Aufrichtigkeit und Anständigkeit Beispiel zu geben — kurz! zu ihrer Bildung alles nur Mögliche beizutragen."

„Immer herrsche Wahrheit in deinen Reden und in deinem Betragen gegen diese jungen Geschöpfe! Laß dich herab (jedoch nicht auf eine Weise, die ihnen selbst lächerlich vorkommen muß) zu dem Tone, der ihnen nach ihrem Alter verständlich ist! Zerre, necke die Kinder nicht, wie einige Leute die Gewohnheit haben! — Das hat böse Einflüsse auf den Character."

„Gut geartete Kinder werden durch einen ganz eigenen Sinn zu edeln, liebevollen Menschen hingezogen, wenn diese sich auch nicht so sehr viel mit ihnen zu thun machen, da sie hingegen Andere fliehen, die ihnen außerordentlich gefällig sind. Reinigkeit, Einfalt des Herzens ist das große Zauberband, wodurch dies bewirkt wird, und die läßt sich denn freilich nicht nach Vorschriften lernen."

Literatur.

C. F. Pockels über den Umgang mit Kindern. Hannover 1811. ⅔ Thlr. — F. Ph. Wilmsen Regeln des Umganges mit Kindern, practisch dargestellt für Erzieher und Kinderfreunde. Hannover 1818. ⅓ Thlr.

K—sch.

Unarten — symptomatische. Mit diesem Namen bezeichnet Beneke diejenigen Fehler des Kindes, welche beim Mangel festerer sittlicher Gebilde in der Seele oft durch einen eben nicht starken Trieb und Drang zum Vorschein kommen, und, ohne gerade Symptome wirklich unsittlicher Neigungen und Begehrungen zu sein, immer wenigstens auf einen Mangel an sittlicher Kraft in dieser oder jener Beziehung schließen lassen. Es gehören hierher sehr mannigfache Verirrungen. Nach dem aufgestellten Begriffe nämlich kann man unter obigem Namen außer den Ungeberdigkeiten und Flegeleien, die man nach dem gewöhnlichen Sprachgebrauche fast ausschließlich Unarten nennt, und die allerdings auch, als regellose Aeußerungen dunkler Triebe und unbeschäftigter Kraft ganz besonders hierher gehören, Tändeleien, Aeußerungen des Affekts, Muthwillen aller Art, Diebereien ꝛc. zusammenfassen. Hiermit ist aber freilich auch bereits der Uebergang zu den Mittelneigungen (s. d. Art.) gegeben, und es gehört ein durch vielfache Beobachtung geschärftes Auge dazu, in jedem Falle bestimmen zu können, ob eine Unart oder eine Mittelneigung vorliegt. Wundern darf man sich also nicht, wenn in der Beurtheilung der Unarten vielfache Fehler begangen und oft gerade von den redlichsten Erziehern, in Folge einer Verwechselung von Unart und Mittelneigung unartige Kinder so scharf angelassen werden, als sei ihre Verirrung aus unsittlicher Neigung und böser Absicht entsprungen. Allein eben dies macht den Unterschied. Unart fließt nie aus Absicht, ist nie Sache der Ueberlegung und Berechnung; vielmehr wird sie dadurch erzeugt, daß überschüssige Kräfte frei zu werden, rasch auftauchende Gelüste sich zu befriedigen, Mißstimmungen sich zu entladen suchen. Mittelneigungen aber entstehen sofort, wenn das Kind durch solche Aeußerungen seines innern Lebens sich irgendwie gefördert fühlt, wenn also eine Reflexion über das durch die Unart Gewonnene möglich wird. Veranschaulichen wir uns dies durch einige Beispiele. Das Schmollen der Kinder ist zunächst nur Ausdruck eines dumpfen Mißbehagens in Folge einer unerwarteten Herabstimmung oder Beschränkung; sehen sie aber, daß Vater oder Mutter dadurch sich bestimmen lassen, das vorher Versagte endlich doch zu gewähren, so entsteht eine Reflexion, das Schmollen wird als ein wirksames Mittel zur Erlangung des Gewünschten erkannt, es wiederholt sich und wird so endlich Mittelneigung. Ebenso ist das Lügen anfangs meist nur Wirkung einer dunkeln Furcht, einem vielleicht rauh ausgesprochenen Willen gegenüber; zeigt sich aber, daß damit diesem Willen ausgewichen und gegen denselben Etwas erreicht werden kann, so verbindet sich allmählig Ueberlegung damit und das Kind lügt zuletzt mit der bestimmten Absicht, den gegenüberstehenden Willen zu entwaffnen: die Unart ist Mittelneigung geworden. Dasselbe gilt von den Neckereien. Das Kind will zuerst eben nur seine ungeregelte Kraft erproben; sieht es jedoch, daß seine Kraftversuche Andern Vergnügen machen, fühlt es zugleich, wie seine Ueberlegenheit die Geschwister oder Gespielen fügsamer werden läßt, so ist auch hier die Mittelneigung schnell herangebildet. Aber natürlich gehen nicht alle Unarten in Mittelneigungen über; manche werden nur unangenehme Gewöhnungen, lästige Eigenheiten (Ungezogenheiten), wie z. B. die mancherlei Albernheiten in der Haltung des Körpers, beim Essen und Trinken ꝛc.; andere können jedoch in Unsittlichkeiten noch schlimmerer Art, als die Mittelneigungen im Allgemeinen sind, sich verwandeln, oder wenigstens als Elemente in solche eingehen, was einleuchtend sein wird, wenn man sich z. B. vergegenwärtigt, wie die Thierquälerei ursprünglich nur in der kindischen Freude an den neckischen Bewegungen der

geplagten Thiere ihren Grund hat, und doch allmählig grausam macht.

Was nun das Verfahren anlangt, welches der Erzieher den Unarten gegenüber zu beobachten hat, so ist zuvörderst klar: er hat in ihnen nur vereinzelte, vorübergehende Aeußerungen unbewußt waltender Kraft, keineswegs fester begründete unsittliche Gebilde zu bekämpfen. Er hüte sich also, bei einem Aufstreben, das mit sanfter Hand sich zurückdrängen und vielleicht ohne besondere Mühe ganz beseitigen läßt, eine Strenge anzuwenden, wie sie zur Entfernung wirklicher Unsittlichkeiten nöthig scheinen kann; man setze der Unart nur ernste Mißbilligung entgegen, lasse sich auch da, wo sie etwas Drolliges an sich hat, nicht zu beifälligen Bemerkungen verleiten, lasse durchgängig empfinden, daß mit Unarten nichts gewonnen, eher das Gegentheil bewirkt werden kann. In vielen Fällen wird der Erzieher im Stande sein, Unarten im Voraus unmöglich zu machen; er darf ja nur der unbeschäftigten Kraft Aufgaben stellen, Mißstimmungen heben ꝛc. Und je mehr er nach allen Seiten hin seine Zöglinge bei ihrem Streben und Thun sittliche Maßstäbe anzulegen gewöhnt, je mehr er in ihnen die sittlichen Neigungen verstärkt und erweitert, desto mehr verengt er für Unarten den Spielraum, bis er Mächte herangebildet hat, neben denen eine Unart sich gar nicht mehr hervorwagt. Kl.

Unaufmerksamkeit s. Aufmerksamkeit.

Ungeduld des Lehrers. Ein großes Hinderniß jedes Unterrichtes und aller Erziehung ist die Ungeduld der Erziehenden. Sie hat ihren Grund theils in einer natürlichen Lebhaftigkeit des Gemüthes, für welche die Fortschritte des Zöglings viel zu langsam erscheinen und die den Erfolg ihres Wirkens gern beschleunigen möchte; theils beruht sie auch auf einer irrigen Ansicht über den allmähligen Entwickelungsgang der menschlichen Natur, die nicht bedenkt, daß dem Erzieher keine Treibhäuser und Frühbeete zu Gebote stehen, in die er seine Zöglinge versetzen kann. Die Wirkungen solcher Ungeduld auf das zu erziehende Kind sind eben so nachtheilig und zweckstörend, als die Rückwirkungen derselben auf den Lehrer selbst. Denn sie ist niemals mit Dem zufrieden, was der Schüler leistet; sie will nie loben, sondern findet immer noch zu tadeln, und anstatt das Kind aufzumuntern, entmuthiget sie dasselbe, ja sie vergißt sich wohl so weit, den Schüler zu schelten und zu schimpfen, ob seines trägen Geistes und seines langsamen Fortschreitens; sie steigert sich sogar bis zur Heftigkeit und Leidenschaftlichkeit, die herausprügeln will, was sich nicht hineinbringen läßt. Wohl ist alles Unterrichten und Erziehen ein Prüfstein der Geduld, und Geduld ist eine der Haupteigenschaften, ohne welche sich Niemand dem Lehrgeschäfte widmen sollte; wohl ist es wahr, daß manche Kinder vorzugsweise die Geduld des Lehrers auf Feuer- und Wasserproben stellen: aber aushalten muß sie dennoch. Ohne Geduld kein glücklicher Erfolg! Denn der ungeduldige Lehrer wird endlich muthlos, verliert das Vertrauen zu sich oder zu seinen Schülern, und verkümmert sich dadurch seine Wirksamkeit; oder er findet in Apathie und Gleichgiltigkeit ein verderbliches Heilmittel seiner Ungeduld. — Aber auf welche Weise ist die Ungeduld, dieser gefährliche Feind pädagogischen Wirkens, siegreich zu bekämpfen? — Niemeyer (Grundsätze der Erziehung ꝛc. Th. III. S. 96 ff.) giebt darüber vortreffliche Rathschläge, von welchen wir das Wesentlichste mittheilen wollen.

Vor Allem vergesse man nicht, daß oft, was plötzlich entsteht, und vielleicht blos zufällig herbeigeführt ist, auch plötzlich wieder vergeht, z. B. manche Unart, die nur einmal vorkommt, und sogleich recht behandelt, wieder verschwindet. Was hingegen in das ganze Wesen des Zöglings verwebt, mit ihm herangewachsen, lange genährt, gepflegt, immer übersehen, wohl gar gutgeheißen ist, kann nur sehr langsam durch unermüdliches Gegenwirken ausgetilgt werden.

Hierzu kommt, daß der Entwickelungsgang jedes Einzelnen ein anderer ist, und daß alles so gewöhnliche Vergleichen und Schließen von dem Einen auf den Andern leicht irre führt. In Hinsicht auf Fähigkeiten sieht man das leicht ein; warum will man es nicht auch im Moralischen gelten lassen? —

Sodann ist wirklich Manches, was in der ersten rohen Erscheinung in manchem Character hart und eckig ist und nicht gefallen kann, doch im Grunde nicht schlecht, kann sogar Anlage zu etwas Vortrefflichem sein. Was man Unbiegsamkeit, Trotz, Stolz, Härte, Verschlossenheit nennt, das kann sich, recht behandelt, zu unerschütterlicher Festigkeit des Charackers, zu edlem Stolze, zu Tapferkeit, zu Zuverlässigkeit im Verwahren des Anvertrauten, so wie die kalte Gleichgiltigkeit gegen öffentliches Lob und öffentlichen Tadel, zur Unabhängigkeit von allen menschlichen Urtheilen veredeln. So kann zügellose Wildheit und unaufhaltsames Ungestüm zur Kühnheit und zum Unternehmungsgeiste werden. Der Leichtsinn kann in heitern, beglückenden, leichten Sinn übergehen. Warte man nur die Zeit zu dem Allen ab, und lerne auch hier von der Natur, wie langsam Vieles sich entfalte, und wie spät das Edelste reife. Nur aus dem Niedrigen und Gemeinen geht nichts Edles hervor, und wo dies schon früh in manchem Kinde sich zeigt, da hat man wohl Ursache traurig zu sein.

Endlich rechne man auch auf den Einfluß, welchen physische und intellectuelle Reife auf das Moralische hat. Die Epoche der körperlichen Entwickelung muß erst vorüber sein, ehe man ganz über einen Character urtheilen kann. Halberwachsene von beiderlei Geschlecht sind in einem noch unbestimmten, schwankenden Zustande. Diese Bemerkung ist alt, und schon lange hat man diese Jahre, besonders bei Jünglingen, mit einem nicht sehr edlen Namen belegt, um die Erscheinungen mancher Rohheiten, Ungeschliffenheiten, Unbesonnenheiten dadurch zu bezeichnen. S. den Artikel „Flegeljahre". — Lasse man nur diese Zeit zurückgelegt sein, und so Manches, was in dem Innern des Menschen verworren lag, wird — oft zur ganz unerwarteten Freude — sicherer und bestimmter hervortreten. Die unbeholfene Blödigkeit wird zum edeln Selbstgefühle werden; Kälte wird in wärmeren sympathetischen Gefühlen zerschmelzen; die rauhe Barschheit wird in sanfte Milde übergehen, aber immer dabei das Gediegene des Characters bleiben, wo es nur in der Anlage durch die Erziehung nicht zerstört ist. K—sch.

Ungehorsam s. Gehorsam.

Universalität der Bildung. Universalität ist ein nothwendiges Moment der wahren Bildung.

Denn Bildung ist Entwickelung und Steigerung der Kraft, und vollendet ist sie erst dann, wenn alle Kräfte des Menschen ihrer Eigenthümlichkeit gemäß entwickelt und zu der nach ihrer ursprünglichen Beschaffenheit möglichen Höhe gesteigert worden sind, was nur möglich ist, wenn in reicher und doch besonnener Auswahl die Bildungsmittel herbeigezogen werden, welche der jedesmalige Culturzustand darbietet. Hierdurch ist nun aber ebensowohl der Gegensatz zu pedantischer Beschränkung auf ein specielles Fach bestimmt, als ein äußerliches Vielwissen (Polyhistorie) abgewiesen; dort wird eine Kraft auf Kosten der andern unnatürlich gesteigert, hier vielleicht allen Etwas, aber nicht das zu voller und gediegener Entwickelung Nöthige gewährt. Die Pedanterie ist ein Unrecht, die Polyhistorie eine Halbheit, also, nur in anderer Weise, auch ein Unrecht gegen den Geist. So schwach ist Keiner, daß er auf Ein Fach sich einschränken müßte; auch so stark Keiner, daß er nach allen Seiten hinausgreifen, das Verschiedenartigste umspannen könnte.

Was gehört nun aber zur universellen Bildung? Die Bildung geht in drei Richtungen auseinander; sie ist entweder eine religiös-sittliche, oder eine wissenschaftliche, oder eine ästhetische. Das ist nun unbezweifelt: in jeder dieser drei Richtungen muß der Mensch bis zu einer gewissen Vollkommenheit sich entwickelt haben, wenn er auf den Namen eines Universell-Gebildeten Anspruch machen will, und in der ersten Richtung sollen Alle zusammentreffen und rastlos vorwärts gehen. In dieser ersten Beziehung wird jedenfalls zu fordern sein ein klares Bewußtsein über die Objecte des Glaubens und die Pflichten des Lebens, verbunden mit Innigkeit des Glaubens und Kräftigkeit und Lauterkeit des Wollens. Was die wissenschaftliche und ästhetische Bildung anlangt, so ist anerkannt, daß die Zahl der glücklichen Geister sehr gering ist, welche nach beiden Seiten gleich groß zu sein, gleich weit zu kommen vermögen, und gefordert kann hier sicherlich nur werden, daß derjenige, welcher nach seiner Eigenthümlichkeit mehr zu wissenschaftlichen Bestrebungen sich hinneigt, das Schöne in seinen Offenbarungen klar auffassen, beurtheilen und würdigen lerne, so wie, daß der zu künstlerischer Gestaltung Befähigte nicht unterlasse, das reiche Gebiet der Wissenschaft so weit als möglich zu beschreiben und wenigstens die großen Resultate derselben mit einer gewissen Selbstständigkeit sich anzueignen. Bei der wissenschaftlichen Bildung aber wird auch wieder zu scheiden, wird anzuerkennen sein, daß der Eine seiner Individualität nach mehr für die historischen (ethischen) Wissenschaften Beruf hat, der Andere mehr für die Naturwissenschaften (das mathematisch-physikalische Wissen), ein Dritter mehr für das philosophische Denken und Erkennen.*) Wenn sonach Niemand daran denken kann, einen allgemein-gleichen Maßstab der Bildung aufzustellen, so ist doch auch mit größtem Nachdrucke darauf zu dringen, daß keine Seite vernachlässiget, Einseitigkeit und Isolirung möglichst vermieden werde. Darauf zu dringen ist in unserer Zeit besonders nöthig, wo einerseits bei der raschen und reichen Ausbildung aller Wissenschaften, leicht die Neigung entstehen kann, auf ein eng begrenztes Gebiet sich einzuschränken, wo andererseits dem Streben nach Vielwissen so mannigfaltige Erleichterungsmittel geboten werden, daß dadurch bei Vielen eine Selbstgenügsamkeit erzeugt wird, welche nun um so mehr für andere Bedürfnisse, etwa des religiösen und sittlichen Lebens taub macht. Wir machen hier namentlich darauf aufmerksam, wie die Entwickelung der modernen Wissenschaft Gott in eine immer weitere Ferne hat zurücktreten lassen, wie die Naturwissenschaft nicht nur, sondern auch die Staatswissenschaft und die Geschichte Gott als die bewegende, die leitende und die ordnende Macht zu denken und anzuerkennen fast verlernt haben,*) und wie in Folge hiervon wissenschaftliche und religiöse Bildung beinahe sich gegenseitig ausschließen zu wollen scheinen. Und doch ist nur in der klaren und entschiedenen Beziehung aller Lebensthätigkeiten auf Gott wahre Humanität und wahre Bildung möglich; ohne diese Beziehung löst aller rechte Zusammenhang sich auf, wird die Bildung eine fragmentarische, haltlose, egoistische. —

Die oft und lebhaft verhandelte Streitfrage über die Bedeutung der alten Literatur für humane Bildung, und ob ohne genauere Beachtung derselben Universalität der Bildung gedacht werden könne, ist auch in neuester Zeit wieder mit großem Eifer erörtert worden. Wir treten, indem wir dies berühren, auf das Gebiet der Gymnasialpädagogik, und jene Streitfrage ist ohne Zweifel für die Gymnasien, welche bisher in der umfassenden Betreibung der alten Literatur das eigentliche Humanitätsstudium erkannten, eine Lebensfrage. Es würde nun hier zu weit führen, wenn wir darthun wollten, welche Fülle von Bildungselementen das griechische und römische Alterthum darbietet, welche Frische, Kraft und Freiheit durch die Betrachtung desselben, seiner hervorragenden Persönlichkeiten und seiner wundervollen Schöpfungen, der Geist gewinnen kann, wie im Alterthume die Anfänge, die Wurzeln aller späteren geistigen Entwickelung liegen und wie alle Gestaltungen späterer Zeit nicht wahrhaft begriffen und gewürdigt werden können, ohne genauere Kenntniß jener Anfänge ꝛc.; wenn wir namentlich auszuführen unternähmen, wie die historischen (ethischen) Wissenschaften überhaupt, weil sie den Geist in seinen Thätigkeiten und Offenbarungen beobachten und erkennen lassen, die Geister mehr bilden, höher streben und weiter schauen lehren, als Mathematik und Naturwissenschaften in den Realschulen, von denen auch Dr. Mager neulich erklärt hat, sie seien schlechterdings nicht fähig, den Hauptgegenstand eines erziehenden Unterrichts abzugeben. Wir weisen nur mit dem eben Genannten auf eine Thatsache hin, die überzeugender sein dürfte, als eine lange theoretische Exposition, auf die Thatsache, daß die sogenannten Sciences exactes (d. h. eben die Naturwissenschaften mit der Mathematik,) im heutigen Frankreich darum nicht mehr so glänzende Bearbeiter haben, wie vor vierzig Jahren, weil die damaligen Savants, die Lavoisier, La Grange, Monge, La Place, Fourcroy, Geoffroy, St. Hilaire, Hauy ꝛc. noch aus den Schulen der Jesuiten, Benedictiner, Oratorianer, in denen man den alten Humanitätsstudien huldigte, hervorge-

*) Ueber die Unterscheidung zwischen historischen Wissenschaften und Naturwissenschaften vergl. Herm. Köchly „Zur Gymnasialreform" (Dresden u. Leipzig, Arnold 1846) S. 48 f.

*) „La loi est athée," hat Odilon Barrot gesagt.

gangen waren, während die jetzigen meistentheils einen Bildungsgang gemacht haben, wie er auch bei uns allgemeiner werden soll. Man wird sich also noch lange zu besinnen haben, ehe man die oben berührte Streitfrage zu Ungunsten der alten Literatur entscheidet. Damit aber soll freilich nicht gesagt werden, daß man die Naturwissenschaften vernachlässigen solle; zu einer universalen Bildung gehört unstreitig, daß der zu Bildende auch mit den Erscheinungen, Wandelungen, Gesetzen der Natur bis zu einem gewissen Grade vertraut sei, und man kann am Ende so gar viel nicht dagegen haben, wenn auch der Chemie an den Gymnasien eine gewisse Theilnahme geschenkt und im Cyclus des naturwissenschaftlichen Unterrichts ein Platz vergönnt wird. Vergl. das Programm von L. J. Rückert „Ueber Unterricht in der Chemie auf Gelehrtenschulen." Zittau 1811. 4; mit der Ergänzung dazu: „Noch ein Wort über Chemie auf Gelehrtenschulen." Ebend. 1842. 4, (obwohl in beiden Schriftchen die eigentlich pädagogischen Momente nicht hinreichend hervorgestellt sind).

Daß zur Universalität der Bildung auch Bekanntschaft mit den Literaturen der neuern Zeit gehört und Kunde der Literatur des eigenen Volkes am Wenigsten fehlen darf, darüber ist man allgemein einverstanden. Nur kann die Frage sein, ob damit auch Kenntniß der altdeutschen Sprache und Literatur gefordert werde, namentlich aber, ob man diese auch in die Gymnasien und Realschulen aufzunehmen habe. Da kann uns allerdings angeführt werden, daß auf den Gymnasien zu Meiningen, Nürnberg und Halle das Altdeutsche bereits mit Lust und Erfolg getrieben wird, und so fordert auch Köchly (in der oben angeführten Schrift S. 74), daß das Altdeutsche auf dem deutschen Gymnasium die ihm gebührende Stelle erhalte und wenigstens von dem Mittel-Hochdeutschen das Nöthigste und Wichtigste mitgetheilt und eingeübt werde, „damit die Schüler die durchaus nothwendigen Literaturproben in der Ursprache verstehen, und, wenn sie eine besondere Neigung zu dieser Literatur fassen, die Lectüre des Nibelungenliedes, der Gudrun ꝛc. zum Gegenstande ihrer Privatbeschäftigung machen können." Indeß kann man doch fragen, ob es nicht ausreichen würde, wenn auf dem Gymnasium durch anregenden Vortrag der Literaturgeschichte die Aufmerksamkeit auf die alten Schätze hingelenkt, der Genuß derselben aber für die Universitätszeit aufgespart würde; obwohl wir nicht leugnen wollen, daß auch auf dem Gymnasium schon eine Einführung in die altdeutsche Sprache und Literatur möglich sei, zumal da es gar nicht an Hilfsmitteln fehlt, wodurch dem Lehrer und den Schülern die Sache erleichtert werden kann.*) Daß man dabei jedenfalls auf das Epische sich zu beschränken hätte, braucht kaum erinnert zu werden; die altdeutsche Lyrik muß schon ihrer formellen Schwierigkeiten halber von Schulen fern bleiben. — Was das Studium der ausheimischen Sprachen und Literaturen betrifft, so steht zwar das Englische uns innerlich näher, aber das Französische wird schon deßhalb niemals zurückgestellt werden können, weil es einen so vortrefflichen Uebergang zu den übrigen romanischen Sprachen und Literaturen bildet; welche Bedeutung beiden, dem Englischen und Französischen, als den Sprachen des Weltverkehrs zukommt, braucht nicht erst berührt zu werden.

Versetzen wir uns nach diesen specielleren Bemerkungen noch einmal auf einen allgemeineren Standpunct, so ist nun wohl klar: ein Jeglicher hat nach seiner Eigenthümlichkeit seinen besondern Bildungskreis, in welchem vielleicht aus allen Gebieten menschlicher Bildung Elemente aufgenommen sind, immer jedoch gewisse Elemente vorherrschen, und Aufgabe ist, daß diese in lebendigem Zusammenhange und steter Wechselwirkung mit dem großen Ganzen menschlicher Bildung erhalten werden. Die Alles umspannende Kraft eines Leibnitz haben die Wenigsten;*) da ist es wohlgethan, sich zu beschränken, aber so, daß man auf einen Standpunct sich stellt, der von dem enger gezogenen Kreise einen weiten Umblick möglich macht. Uebrigens lehrt die Erfahrung, daß, wer in einem engeren Kreise selbstthätig strebt, dadurch auch für das Weitere sein Auge schärft und Kraft gewinnt zu größerem Streben. Und wer nicht weite Gebiete erobern kann, der orientire sich doch in ihnen. Kl.

*) Es sei hier nur auf das kleine Buch von Theod. Vernaleken verwiesen: „Das deutsche Volksepos. Nach Wesen, Inhalt und Geschichte, mit einer erläuterten Auswahl aus den Nibelungen und der Gudrun." Zürich, Meyer u. Zeller 1846.

*) Vergl. die trefflichen Bemerkungen von Guhrauer in: „G. W. Freih. v. Leibnitz." Thl. I. S. VII. f. der Jubelausgabe.

Universalunterricht ist eigentlich ein Unterricht, der sich auf das ganze Gebiet der menschlichen Erkenntniß oder auf das All der Wissenschaften erstreckt, wie der Unterricht auf Universitäten. Man hat aber auch so benannt eine besondere Methode des Unterrichts, erfunden von Jacotot, einem Zöglinge der polytechnischen Schule zu Paris, der, nachdem er in seinem Vaterlande als Advocat, Professor der Humanioren, Hauptmann der Artillerie, Secretair des Kriegsministers, Substitut des Directors der polytechn. Schule ꝛc. gedient hatte, vom Könige der Niederlande nach Löwen als Professor der französ. Sprache berufen wurde. Jene Methode bezog sich zunächst auf die Erlernung des Französischen, wobei Fenelon's Telemaque zum Grunde gelegt und nach dem angenommenen Grundsatze: „Alles in Allem," auch alles übrige Lernen daran geknüpft wurde. Jacotot fing daher gleich in der ersten Lehrstunde mit dem Anfänger im Telemaque an: Calypso ne pouvait se consoler du départ d'Ulysse. Diesen Satz las er dem Schüler vor, dieser las ihn nach, bis er ihn hersprechen konnte. Dann betrachtete er mit ihm das Wort: Calypso, ließ ihn die einzelnen Sylben aussprechen, dann die einzelnen Buchstaben. Nun so lange eingeübt, bis es ging. Dann zu den folgenden Wörtern. Hierauf lernte der Schüler den Satz auswendig. — So ging es fort durch die ersten sechs Bücher dieses berühmten Buches. Was unter andern Diesterweg über diese Methode urtheilt, s. im 1. Bde. des „Wegweisers" (3. Aufl.) S. 338. Auch Beneke hat sie im 2. Bde. seiner „Erziehungs- u. Unterr.-Lehre" (2. Aufl.) ausführlich beurtheilt und verdient besonders gelesen zu werden.

Jacotot nannte die Unterrichtsweise, welche er nicht etwa selbst erfunden haben wollte, sondern welche er nur, wie vielleicht kein Anderer vor ihm, auffaßte und mit aller Energie verfolgte, Enseignement uni-

versel, Universalunterricht, 1) weil sie auf eine allgemeine Menschenbildung abzweckte, auf diejenige Bildung, welcher alle Menschen als solche bedürftig und fähig sind und von welcher der in allgemeiner Menschenliebe hocherglühete Jacotot wünschte und hoffte, daß die Zeit nahe sei, in welcher alle Menschen ihrer auch wirklich theilhaftig sein würden; 2) weil sie darum alle Kräfte und Anlagen, alle auf das Gute gerichtete Neigungen, kurz alle Eigenschaften, welche zusammen den Begriff des höheren, geistigen Menschen bilden, in jedem gesunden menschlichen Individuum voraussetzt, sie allesammt auf das Kräftigste in Anspruch nimmt und dadurch steigert und ausbildet; 3) weil sie bei Benutzung der Gegenstände des Unterrichts, Behufs jener Kraftbildung und bei Behandlung dieser Gegenstände, Behufs der Bereicherung des Individuums mit Kenntnissen, immer dieselbe bleibt, also alle Unterrichtsfächer nach ihr betrieben werden können; und endlich 4) weil sie jedem zur geistigen Selbstständigkeit erwachten Menschen dergestalt zu Gebote steht, daß er mit sicherem Erfolge sich und Andere nach ihr unterrichten kann.

Ferner bezeichnete Jacotot seine Methode des Universalunterrichts als eine émancipation intellectuelle, geistige Freilassung, Geistesentfesselung, und zwar darum, weil sie den Geist nicht nöthige, beim Lernen unter das Joch des von Menschen aufgestellten Regelwerkes sich zu fügen, sondern ihm unter Benutzung der Mittel, durch deren Zubereitung die Menschen seither der immer weiteren Bildung schon vorgearbeitet, nur Gelegenheit gebe, durch eigene Anschauung zur Erkenntniß und endlich auf den Standpunct zu gelangen, von welchem aus er die erkannten Wahrheiten selbst zu Regeln erhebt, deren Richtigkeit er dann nur an den von Andern aufgestellten Regeln noch zu prüfen hat, um in seinen Ueberzeugungen fest und völlig zu sein.

In dieser Beziehung und weil sie sonach genau den Gang der Natur verfolgt, zwei Individuen, Lehrer und Schüler (der Lehrer kann auch ein Buch sein), die nach ihr im Lernen sich einander nur unterstützen, gewissermaßen auf alle die Stufen geistiger Zustände versetzt, auf denen das nunmehr heraufgebildete Menschengeschlecht seit seinem ersten Erwachen zum geistigen Sein sich befand, so daß beide mit ihrer Lehrerin „Natur" auf jeder Stufe so lange die ersten und einzigen Lernenden in der Welt zu sein sich dünken, bis es gilt, die Resultate gepflogener Forschungen an denen zu erproben, über welche Andere bisher schon übereingekommen, — heißt die Methode des Universalunterrichts auch die Naturmethode.

Jacotot starb in den letzten Tagen des Monats Julius im Jahre 1840 in hohem Alter.

S. die Literatur über Jacotot's Methode in Hergang's Handb. der pädag. Literatur S. 44 f. und desselben „Zehn Jahre" ꝛc. (Bd. 1. S. 322. Bd. 2. S. 192 ff.), auch den Artikel „Jacotot" in der pädag. Real-Encycl. und „die Methode Jacotots" in den „Rhein. Bl." 12. Bds. 1. Hft. 1835.

Außer den daselbst genannten Schriften erwähnen wir hier noch eine kleine, welche die Jacotot'sche Methode kurz und gut entwickelt:

Schwarzenberg's Philipp. Einige Worte über Jacotots Grundsätze des Unterrichts. Cassel und Leipzig 1839. (3 gGr.)

Universitäten. (Gesammtschulen). Dieser Gegenstand könnte zwar in unserer pädag. Real-Encycl., wo es sich zunächst und am Meisten um das allgemeine Volksschulwesen handelt, übergangen werden; allein da es doch eine Unterrichtsanstalt ist, die wir mit jenem Namen bezeichnen, so dürfte wenigstens Einiges davon hier gesagt werden können.

Universitäten sind diejenigen Schulen oder Unterrichtsanstalten, in welchen alle Haupt- und wichtigen Hilfswissenschaften gelehrt werden. Man nennt sie deßhalb auch zum Unterschiede von den beschränkteren, blos vorbereitenden Lehranstalten oder niedern Schulen, die hohen oder Hochschulen, auch wohl Academieen*). Man unterscheidet sie von Lyceen, Gymnasien und Specialschulen, welche für die Hochschulen durch Sprachen und wissenschaftliche Gegenstände vorbereiten.

Die eigentliche Zeit des Ursprungs der ersten Universitäten in Europa läßt sich nicht mit völliger Gewißheit angeben. Man fördert das Historische über diese Anstalten in verschiedenen Schriften von Meiners u. A. Bis zu den Zeiten Karls des Großen war Europa durch die Völkerwanderungen und unaufhörliche verwüstende Kriege in die größte Barbarei versunken. Karln gebührt das Lob, daß er in den seinem Scepter unterworfenen weitläufigen Ländern, nach dem Rathe und unter thätiger Mitwirkung des Engländers Alcuin, wissenschaftliche Kenntnisse zu verbreiten suchte. Auf seinen Befehl wurden bei jedem Kloster und bei jeder Stiftskirche Schulen errichtet, die zwar hauptsächlich der Bildung künftiger Geistlichen gewidmet waren, wo aber auch Jünglinge aus vornehmen Familien, die nicht für den geistlichen Stand bestimmt waren, Unterricht erhielten. Es wurde in diesen Kloster- und Domschulen zwar nicht in allen Wissenschaften Unterricht ertheilt, aber ihre ganze Einrichtung war geeignet, die geistigen Talente zu entwickeln. Diese Schulen waren mehre Jahrhunderte hindurch die einzigen Anstalten, wo Wissenschaften gelehrt wurden, und es gingen aus ihnen für ihre Zeit sehr gebildete Schriftsteller hervor.

Nach und nach traten an einigen Orten Lehrer auf, welche in Wissenschaften, die man bis dahin noch nicht gelehrt hatte, Unterricht gaben. Der Reiz der Neuheit oder das Eigenthümliche des Vortrags dieser Lehrer sammelte bald eine Menge wißbegieriger Schüler um sie her. So entstanden einzelne von den Dom- und Klosterschulen ganz verschiedene Schulen. Der Lehrer, welcher eine solche Schule um sich sammelte, hieß der Rector (Vorsteher, Regierer) seiner Schule. Zu Paris standen im Anfange des 12. Jahrhunderts mehre solche Lehrer auf, welche vorzüglich Philosophie, Rhetorik und Theologie lehrten. Sie waren nicht alle aus dem geistlichen Stande. Der große Ruf, den sich diese Lehrer erwarben, und die Vorzüge und Annehmlichkeiten der Stadt Paris zogen auch aus fremden Ländern eine Menge junger Leute herbei, die sich unterrichten wollten, und so entstand nach und nach die erste Universität in Europa. Sie war von keinem Regenten gegründet oder mit Privilegien versehen wor-

*) Von diesen sind aber verschieden die Academieen der Wissenschaften, welche von den Monarchen in Berlin, München, Paris, Wien u. a. O. in neuester Zeit gegründet worden sind.

den; Lehrer und Schüler waren ganz unabhängig und konnten ihren Aufenthaltsort nach Belieben ändern; sie selbst gaben sich eine Verfassung, die von der Regierung stillschweigend genehmigt worden zu sein scheint. Erst später erhielten die Hochschulen bestimmte Verfassungen, Privilegien, Einrichtungen u. dergl. mehr. Uebrigens gewährten die ersten Universitäten, nach deren Muster bald in Italien und England, später auch in Deutschland viele höhere Bildungsschulen gegründet wurden, mehr als die alten Kloster-, Dom- und Stiftsschulen. Zugleich war das Leben auf ihnen zwar kostbarer, aber doch auch um Vieles freier und angenehmer.

Die Universitäten zu Salerno und Bologna wurden bei Begründung ähnlicher Anstalten in Italien (Siena, Verona, Neapel, Pisa, Padua), die Universität zu Paris in Frankreich (Angers, Caen, Bourges, Montpellier), England (Oxford, Cambridge) und später auch in Deutschland (Prag **1348**, Wien **1365**, Heidelberg **1387**, Köln **1388**, Erfurt **1392**, Leipzig **1409**, Rostock **1419**, Löwen **1426**, Greifswald **1456**, Basel und Freiburg **1460**, Ingolstadt **1472**, Tübingen **1477**, Kopenhagen **1479**) zum Muster genommen. S. Niemeyers: „Ueberblick der allgem. Gesch. der Erziehung und des Unterrichts bis auf die neuesten Zeiten" oder den 3. Th. der „Grundsätze" ꝛc. S. 488 ff.

Man hat in neuer Zeit vielfache und schwere Anklagen gegen die deutschen Universitäten erhoben, in Folge deren man eine völlige Umgestaltung ihrer bisherigen Verfassung, ja eine gänzliche Aufhebung derselben gefordert und versucht hat. Dennoch steht es als eine über allen Zweifel erhabene historische Thatsache fest, daß eben diese deutschen Universitäten mit ihrer eigenthümlichen Verfassung bisher mit vollem Rechte als der Stolz des deutschen Volkes, als die Blüthe seines geistigen Lebens gegolten haben, daß von jeher Deutschlands geistige Bildung an die Universitäten geknüpft und von ihnen ausging, und daß wir Deutsche es vorzugsweise den Universitäten und der in Deutschland allein erhaltenen ursprünglichen, der freien und lebendigen Entwickelung der Wissenschaft so günstigen Verfassung derselben verdanken, daß der freie, von den Interessen der Industrie und Politik unabhängige Geist der Wissenschaft wohl allein in Deutschland in das Leben getreten ist und im Volke feste Wurzel gefaßt hat, daß endlich die Universitäten, eben durch die Erweckung des wissenschaftlichen Geistes, bei der äußeren politischen Zerrissenheit, ein festes geistiges Band der Nationaleinheit bilden, das wir uns nicht leichtsinnig zerreißen lassen dürfen.

Es ist freilich, wie an allen menschlichen Einrichtungen, so auch an den deutschen Universitäten unserer Zeit Manches abzuschaffen, zu ergänzen, zu verbessern; allein nicht nur diese Anstalten selbst, sondern auch ihre Vorgesetzten und Behörden sind ernstlich bemüht, die Hauptelemente ihrer Verfassung und Einrichtung zum Besten der Wissenschaften immer sorgfältiger und zeitgemäßer zu entwickeln. Wie man in Deutschland von Unten her das Volksschulwesen, die Real- und höhern Bürgerschulen, die Gelehrtenschulen u. dergl. immer vollkommner und ihrem Zwecke gemäßer zu gestalten von vielen Seiten her bemüht ist, so wird man es auch an der Verbesserung des Universitätswesens nicht fehlen lassen.

Einen heftigen Angriff erfuhr das deutsche Universitätswesen durch den Seminar-Dir. Dr. Diesterweg in Berlin, dem noch eine Fortsetzung zur Rechtfertigung folgte. Wir nennen beide Schriften: „Die Lebensfrage der Civilisation, oder über das Verderben auf den deutschen Universitäten." Von Dr. Diesterweg. Essen **1836**. — „Herr Dr. Diesterweg und die deutschen Universitäten." Von Dr. H. Leo. Leipz. **1836**. 8. Andere Schriften über das Universitätswesen der Deutschen von Savigny, Wohlfahrt, Froriep, Marbach, Scheidler, Wolf, Beneke u. A. übergehen wir hier. —

Unkirchlichkeit — wie kann derselben auch durch die Schule mit entgegengearbeitet werden? Schon diese Frage bezeichnet Eltern und Lehrern, warum auch dieser Artikel, der zunächst an eine andere Stelle gehört, auch in die pädag. Real-Encycl. aufgenommen worden ist.

Daß man in unsern Tagen und schon längst in Stadt und Land über eine herrschende Unkirchlichkeit klagt, und daß die Kirche Ursache hat, darüber zu klagen, darüber dürfte unter unbefangenen Beobachtern des Zeitgeistes wohl nur Eine Stimme sein. Wer aber soll hier helfen, und wie ist diese Klage abzustellen? Bekanntlich sind in dieser ernsten Angelegenheit von dem tiefschauenden Dr. Bretschneider in Gotha und von Andern mancherlei Vorschläge bereits zu Tage gefördert worden. Diese übergehen wir, als nicht hierher gehörig; an unserm Platze aber dürfte zu untersuchen sein, wie insonderheit durch die Schule der allgemein beklagten Unkirchlichkeit entgegengearbeitet werden könne?

An die Spitze unserer Antwort auf diese Frage stellen wir mit Andern die Behauptung, daß zunächst durch einen eigenen, für die Jugend eingerichteten Gottesdienst der kirchliche Sinn geweckt und ein kirchliches Leben befördert werden könne.

Daß der Sinn der Frömmigkeit und Gottesfurcht schon im elterlichen Hause geweckt und besonders am Mutterherzen genährt werden solle, darüber sind alle verständigen und frommen Erzieher und Eltern einig; ebensowenig läßt sich verkennen, daß es Pflicht der Schule sei, diesem Sinne weitere Nahrung und Fortpflanzung zu geben, und daß es hiernächst der Kirche am Herzen liegen müsse, die durch die Frömmigkeit des Elternhauses erregte Stimmung und Gewöhnung des Kindes zur Religiosität, und die durch den Unterricht und die Zucht der Schule darauf gegründete, lebendige Erkenntniß Gottes und seines heiligen Wortes weiter auszubilden, zu befestigen und zu beleben, und zwar durch eigene für die Jugend eingerichtete Gottesdienste.

Es versteht sich, daß an diesem Gottesdienste, der in der Kirche, nur bei rauher Jahreszeit in der Schule zu halten ist, die im Denken geübteren Zöglinge Theil nehmen können, weil der Zweck der Erbauung, welcher hier ganz besonders im Auge gehalten werden muß, die zum Auffassen religiöser und moralischer Lehren erforderliche Bildung des Verstandes und Empfänglichkeit des Gemüthes zuvor bedingt.

Aber es möchten hier Manche entgegnen: Warum

denn in der Kirche soll für die Jugend ein besonderer Gottesdienst eingerichtet werden; warum soll die erwachsenere und gebildetere Jugend nicht in der Regel Sonntags ihre gottesdienstlichen Versammlungen in einem eigens dazu vorgerichteten Saale der Schule halten, wie dies z. B. bei der Leipziger Raths-Freischule,*) bei dem Salzmann'schen Institute und bei andern guten Erziehungs- und Unterrichtsanstalten schon längst zu geschehen pflegt? — Und wer soll diesen Gottesdienst in der Kirche leiten, der Lehrer oder der Prediger?

Wir antworten: Die Heiligkeit der Kirche, die Würde, welche der Geistliche durch sein Amt, in den Augen der Kinder durch seine Kleidung, behauptet, die Theilnahme der Lehrer und aller fleißigen und guten Zöglinge an dieser Versammlung können nicht anders, als höchst geeignet sein, die Herzen der Kinder mit Ehrfurcht vor jeder gottesdienstlichen Feier, mit lebendigem Glauben und frommen Vorsätzen zu erfüllen, besonders wenn der Geistliche ein Mann ist, der die Gabe hat, sich in den Augen der Jugend Achtung, Liebe und Vertrauen zu erwecken, sich auf ihren Standpunkt zu stellen, und von ihm aus seinen hohen Zweck zu erreichen. Und ist auch nicht an allen Orten die Kirche geeignet, die Schuljugend in sich aufzunehmen und ihr darin einen besondern Gottesdienst zu halten, so gibt es doch in vielen Städten mehrere Kirchen, von denen wohl die eine und die andere zu einem Schulgottesdienste passend sein dürfte; es giebt hier und dort ganz passende, sogenannte Waisenhauskirchen. Man stellt mit Studenten, Soldaten, Dienstboten (in Würzburg), Gefangenen und Geisteskranken besondere Gottesverehrungen an: warum soll die Jugend nicht bedacht werden?

Daß man an vielen Orten die ersten reiferen Classen der Volksschule, unter Aufsicht der Lehrer, an dem gewöhnlichen Gottesdienste der Gemeinde Antheil nehmen läßt, dürfte keineswegs für tadelnswerth gelten, wenn nur die kirchlichen Versammlungen der Gemeinde auch für die Jugend zugleich taugten, und wenn nur die Gemeinde nicht das erste Recht hätte, im Hause des Herrn eine für sie zunächst eingerichtete Verehrung Gottes oder eine kirchliche Erbauungsstunde zu fordern.

Allein es läßt sich auch behaupten, daß der Kirche oder der christlichen Religionsgesellschaft und denen, welche dieselbe leiten, die Pflicht zukommt, für einen besonderen Schulgottesdienst zu sorgen. Denn soll die Kirche für die religiöse und sittliche Bildung aller ihrer Glieder Sorge tragen, so muß sie auch der Kinder sich annehmen, welche einst durch die Taufe in ihren Schooß aufgenommen wurden; sie darf die Kinder nicht fern von sich halten, da ihr göttlicher Stifter sie zu sich kommen ließ; sie muß Allen Alles zu sein suchen, und auch aus dem Munde der Unmündigen dem Herrn ein Lob bereiten. Und sollte nicht auch wirklich durch einen Gottesdienst, der die Herzen der Jugend gewinnt, und sie als junge Reben in dem Weinberge des Herrn pflegt, der so häufig beklagten Unkirchlichkeit unserer Zeit mit entgegengearbeitet werden? — Wir meinen es.

*) S. Die Raths-Freischule in Leipzig, während der ersten funfzig Jahre ihres Bestehens. Von M. Christian Dolz, Dir. derselben (†) (Leipzig, Wigand 1841.) S. 43 f. —

Eine sehr interessante Schulschrift, in die Geschichte der Pädagogik gehörend.

Die sogenannten Examina oder Katechesen, welche an den Sonntagen in vielen Ländern von Geistlichen in der Kirche zu halten sind, bringen nach der gewöhnlichen Einrichtung und bei der oft stattfindenden Unbehilflichkeit mancher Geistlichen im Fragebilden und Unterweisen, sehr geringen Nutzen, ja, sie scheinen bei Kindern, welche in der Schule einen tüchtigen und erbaulichen Religionsunterricht von frommen und erfahrenen Lehrern erhalten, wirklich überflüssig, anwendbar aber bei solchen zu sein, die schon confirmirt sind, aber eines fortgesetzten Religionsunterrichts noch bedürfen. Hierbei gedenken wir noch des Confirmationsfestes, das die Schuljugend als das höchste gottesdienstliche Fest in der Kirche feiert.

Man lese, was der verewigte Krummacher in seiner „Volksschule" unter dem Artikel: „Das kirchliche Leben der Schule" S. 151 ff. in Beziehung auf den eben verhandelten Gegenstand spricht. S. 156 sagt er: „Auch halte ich dafür, daß zur Beförderung des kirchlichen Schullebens, (das er zunächst auf Gesang und Gebet und Festfeier sich erstrecken läßt) auch besondere Feierlichkeiten veranstaltet werden, geschehe dieses nun vor dem eigentlichen kirchlichen Festtage, als am Vorabende desselben Tages, oder an oder nach demselben. Hierzu möchten nicht blos die christlichen Hauptfeste, sondern auch solche sich eignen, die in der evangelischen Kirche nicht mehr pflegen gefeiert zu werden, als z. B. die Apostelstage, das Fest Johannes des Täufers, der Michaelistag u. a."

„Zu diesen Schulfesten würden außerordentliche Stunden genommen, auch müßte solche Feier das Maaß einer Stunde nicht überschreiten. Die Schule würde auf einfache Weise von den Kindern geschmückt, und diese erschienen in mehr als alltäglicher Kleidung. Gebet, Gesang und ein auf das Fest bezugnehmender einfach kindlicher Vortrag des Lehrers würden die Bestandtheile dieser Feier ausmachen. Jedoch möchte ich hier mehr und lebhaftern Wechsel wünschen, und hierzu scheinen die Liturgieen, wie sie in den Betstunden der Brüdergemeinden stattfinden, vorzüglich geeignet und leicht in den Schulen einzuführen. Der Liturg spricht nämlich das Gebet, aber die Gemeinde fällt dann und wann gemeinsam redend oder auch singend ein."

In Uebereinstimmung mit Krummacher finden wir einen Pädagogen katholischer Confession, den Herrn Schulrath C. Barthel, redend „über Pflege des kirchlichen Sinnes" in seiner Schul-Pädagogik" S. 253 f. — Beachtungswerthe Vorschläge „über die Einrichtung eines Kindergottesdienstes finden sich in der „Sächs. Kirchenzeitung" Jahrg. 1846, Nr. 15. 16. Es ist allerdings gegründet, wie der Verfasser angibt, daß so manche Materie, welche vor dem größern Publikum in der Kirche von der Kanzel herab besprochen und nachdrücklich eingeschärft wird, für Kinder nicht paßt, und daß ihnen, wenn sie Allotria oder ihnen noch Fremdartiges hören, die Geduld ausgeht, besonders bei einem langdauernden Gottesdienste nach alter Weise. Darum möchte von Zeit zu Zeit in Stadt und Land ein besonderer Gottesdienst für die Schul-Jugend zu halten sein, die Confirmirten mögen sich allmählig an die allgemeinen Gottesdienste gewöhnen!

Unordnung s. **Ordnung.**

Unreinlichkeit s. **Reinlichkeit.**

Unschuld. Man setzt in allen Kindern Unschuld und Unverdorbenheit voraus, und man hat Recht, wenn man damit jene Schuldlosigkeit meint, die in der Unbekanntschaft mit der Bedeutung des Bösen zu suchen ist. Unrecht aber würde man haben, wenn man behaupten wollte, daß jede Kinderseele rein und ganz fleckenlos aus der Hand der schaffenden Natur hervorgehe. Wenn wir auch das kirchliche Dogma von der Erbsünde nicht in allen seinen Sätzen unterschreiben, so läugnen wir doch keineswegs jenen dem Menschen angebornen Hang zum Bösen, der hier schwächer, dort stärker hervortritt. Manche Moralisten haben die kindliche Unschuld zu einseitig gepriesen, indem sie nicht blos übersahen, daß in manchen Kinderseelen die Keime zu vielem Bösen liegen, sondern auch dies ließen sie unbeachtet, daß eine bewußtlose Unschuld eigentlich etwas Verdienstloses, so zu sagen eine negative Tugend ist. Eine weitere Ausführung dieser Bemerkung findet man in

Dr. Joh. Dav. Goldhorn de puerorum innocentia in sermonibus sacris non sine cautione laudanda et ad imitandum proponenda. Commentatio homiletica etc. Lipsiae 1828.

Hier ist gezeigt, daß übertriebene Lobpreisungen der kindlichen Unschuld gegen Schrift, Natur und Erfahrung sind.

Auch Niemeyer (Grundsätze d. Erz. u. d. Unt. Th. I. S. 186 ff.) erkennt dies an. Er gibt zu, daß es reine Kinderseelen gebe, in welchen es schwer ist, nur etwas von dem, was man Böse nennt, zu entdecken, in welchen sich bei aller Fähigkeit des Verstandes die reinste kindliche Unschuld, bei großer Lebhaftigkeit des Temperamentes der williglste Gehorsam, bei feiner Klugheit die strengste Liebe zur Wahrheit und eine völlige Unfähigkeit zu Täuschung und Betrug, bei entschiedenen Vorzügen vor den Gespielen nicht eine Spur von Erhebung, vielmehr die strengste Gerechtigkeit, bei dem zartesten Gefühle für Billigkeit die sich hingebendste Gefälligkeit an Andere, bei dem beifallswürdigsten Verhalten die völligste Sorglosigkeit um das Bemerktwerden vorfindet; doch er gesteht auch, daß solche Kinder selbst bei den getreuesten Erziehungen und der ungetheiltesten Sorgfalt der Eltern selten sind. — Es sind nicht nur alle Kinder verführbar, sondern sie haben auch, mehr oder minder, einen Hang zu so Manchem, was in reifern Jahren Unrecht oder Böse genannt wird, wenn man es gleich in ihnen noch nicht als Schuld anzurechnen geneigt ist. In Einigen scheint sogar sehr früh eine stärkere Anlage dazu hervorzutreten, welches bei Einzelnen so weit geht, daß man geneigt wird, ihnen eine natürliche Bösartigkeit zuzuschreiben. Schadenfreude, Wohlgefallen an Kränkungen Anderer, Tücke, Falschheit, Lügenhaftigkeit, Hang zu Betrügereien, sogar zum Entwenden, auch Neid scheinen oft wie angeboren. — Zwar läßt sich dies bei manchen Kindern aus ihrer Lage, aus den ersten auf sie gemachten Eindrücken, aus dem Zwange, den man ihrer Natur anthat, aus der schiefen Richtung, die man dem Character gegeben hat, verbunden mit der Macht des Beispiels, bei Andern aus gewissen körperlichen Beschaffenheiten (z. B. Trägheit oder großer Reizbarkeit des Temperamentes, früher Schwächlichkeit oder Gebrechlichkeit) erklären; doch finden sich auch andere Beispiele, wo alle diese Ursachen entweder gar nicht vorhanden sind, oder doch nicht hinreichen, um begreiflich zu machen, wie bei gleichen Eltern, bei gleicher Einwirkung der Beispiele von außen, so viel frühe Verdorbenheit entstehen konnte. Selbst die in frühern Jahren, wo die Vernunft noch ganz schweigt, fast allein herrschende Macht der Sinnlichkeit ist nicht immer ein hinlänglicher Erklärungsgrund. — Um so beachtenswerther ist der Einfluß des Erkenntnißvermögens auf das Begehrungsvermögen, sodaß man ziemlich sicher von gewissen intellectuellen auf gewisse moralische Anlagen schließen kann. Schwacher Verstand ist sehr oft mit Gutmüthigkeit, oft aber auch mit Unlenksamkeit und thierischer Leidenschaftlichkeit verbunden, die keinen Vorstellungen Gehör giebt und sinnliche Zwangsmittel nöthig macht. Zu vorzüglichen Geistesfähigkeiten dagegen gesellen sich bald Leichtsinn, bald Starrsinn; bei sehr mäßigen Verstandeskräften findet sich eine gewisse Schwäche im Begehren und Verabscheuen. Starke Beweglichkeit und Flüchtigkeit verspricht wenig Character. — Da übrigens sittliche Güte und eigentliche Tugend nur ein Product der Freiheit ist, folglich ehe der Mensch zum Gebrauch einer freien Vernunftthätigkeit gelangt ist, ihm gar nicht zugeschrieben werden kann: so kann man auf keinen Fall von Kindern sagen, daß sie positiv gut oder positiv böse sind; wohl aber, daß die Keime zum Guten und zum Bösen, wenn gleich in verschiedenen Mischungen und Verhältnissen, in ihnen liegen.

Die Hauptthätigkeit des Erziehers muß übrigens dahin gehen, die im Kinde vorhandene Herzensreinheit und Unschuld denselben auch zu bewahren, die guten Keime zu entwickeln, die bösen dagegen unschädlich zu machen. Es ist eine große Verkehrtheit, den Satz, daß der Mensch erst durch Fallen das Gehen erlernen müsse, auf die moralische Erziehung anzuwenden, und das Kind durch Bekanntschaft mit der Sünde und den an sich selbst erlebten Folgen derselben von ihr abschrecken zu wollen. Die Sünde hat auch ihren Reiz, und in der Bekanntschaft des Lasters geht die Unschuld für immer verloren. Auch darüber spricht sich Niemeyer (Grundsätze d. Erz. Th. I. S. 31. f.) trefflich aus, und belegt diese Ansicht durch eine schöne Stelle aus Fr. H. Jacobi's Woldemar.

Unschuld wird oft auch im engern Sinne für „Freiheit von den Sünden der Unkeuschheit" genommen. Darüber s. den Artikel „Keuschheit" (Th. II. S. 99.) und über die Bewahrung dieser kindlichen Unschuld. S. Jean Paul's „Levana" Th. II. S. 326. §. 127. K — sch.

Unterricht — elementarischer. S. d. Artikel „Elementar-Unterricht" Th. I. S. 565 ff.

Unterricht — erziehender. Die Forderung, daß der Unterricht zugleich erziehend sein solle, ist oftmals ausgesprochen, von einigen Seiten her aber auch bestritten worden. Der Streit löst sich wohl dadurch, daß man das Wort „Unterricht" bald im engern, bald im weitern Sinne gefaßt hat. Unterricht im engern Sinne bezweckt freilich nur Mittheilung von Kenntnissen und Geschicklichkeiten. Soll dieser Zweck aber vollkommen erreicht werden, so kann sich der Unterricht unmöglich auf mechanisches Einprägen beschränken; er wird sich zu einem erziehenden und bildenden Unterrichte gestalten müssen. Kommt es doch bei allen Lehren nicht blos auf den Stoff des Unter-

richtes, den Lehrgegenstand, an, sondern auch auf das zu unterrichtende Individuum; auf dieses einzuwirken ist aber unmöglich, wenn der Lehrer nicht zugleich erziehende Thätigkeit anwendet. Deshalb hat man Unterricht in diesem Sinne definirt als „die kunst- und gesetzmäßige Erregung der geistigen Selbstthätigkeit zu einer solchen Richtung des Geistes, durch die es möglich wird, in demselben ein Wissen und Können hervorzubringen." Von diesem Gesichtspunkte angesehen, ist der Unterricht kein Gegensatz der Erziehung, nicht einmal ein nebengeordneter, sondern nur ein untergeordneter Begriff. Unterrichtslehre (Didaktik) ist keine selbstständige Wissenschaft, sondern ein integrirender Theil der Erziehungslehre (Pädagogik); sie tritt in derselben auf als Anweisung zur intellectuellen Erziehung. (S. d. Artikel „Erziehung — intellectuelle". Th. I. S. 621.)

In wiefern der Unterricht dem Zwecke der Erziehung dienen könne und solle, darüber ist schon in dem Artikel „Didaktische Grundsätze" (Th. I. S. 489 ff.) gehandelt worden. Hier können wir jedoch nicht unterlassen, auf einen gutgeschriebenen Aufsatz „über den erziehenden Unterricht" von J. L. Ludwig (Schullehrer in Bindlach bei Baireuth) in der allg. Schulzeitung 1830. Abth. I. Nr. 95. — hinzuweisen. Derartige in Zeitschriften zerstreute Aufsätze werden leicht übersehen und vergessen; deshalb theilen wir hier das Wesentlichste jener Abhandlung mit, die nach Graser'schen Grundsätzen gearbeitet ist.

Der erziehende Unterricht muß 1) die Kräfte anregen. Geben kann der Unterricht keine einzige Kraft; denn alle Anlagen und Kräfte bringt der Mensch mit zur Welt; aber sie liegen im Keime schlummernd vorhanden und harren ihrer Entwickelung und Belebung. Der allgemeine Lebenscharacter ist Erregung. Diese setzt ein erregbares und ein erregendes Princip voraus. Das erregbare ist die Anlage, das erregende der Unterricht.

2) Der erziehende Unterricht beobachtet immer den erreichten Entwickelungspunct des Zöglings für das gegenwärtige Lernen. — Das Kind bringt schon beim Eintritte in die Schule eine Menge ungeordneter, undeutlicher, verworrener Vorstellungen mit: der erziehende Unterricht prüft, ordnet, berichtigt sie. Die Norm, nach welcher er hierbei verfährt, ist in der Natur des Erkenntnißvermögens gegründet.

3) Er befolgt weiter das Gesetz des allmähligen Fortschreitens, wie dies von dem Entwickelungsgange der menschlichen Kraft erfordert wird. So geht er vom Leichten zum Schweren fort, und übt, wie die Natur, zuerst im äußern Anschauen und nachher im innern.

4) Er ist auch immer Selbstunterricht: denn die Kraft, welche angeregt werden soll, kann nicht ohne eigene Thätigkeit bleiben. So wird der Mensch in den Stand gesetzt, sich künftig ohne unmittelbare fremde Leitung zu unterrichten. Daher geht der erziehende Unterricht mehr auf intensive oder formelle, als auf extensive oder materielle Bildung aus.

5) Er lehrt nicht für die Schule, sondern für das Leben, ist also praktisch; weil dem Menschen die mannigfaltigsten Kenntnisse nichts helfen, wenn er sie im Leben nicht anwenden kann.

6) Dabei nimmt er nicht blos das Erkenntniß, sondern alle im Menschen vorhandenen Vermögen in Anspruch. Denn der menschliche Geist ist ein ungetheiltes Wesen, und nur die Wissenschaft hat ihn in mehre Vermögen zerfällt. Aechte Bildung der Erkenntnißkraft, übt und veredelt auch das Gefühls- und Willensvermögen. Dem erziehenden Unterrichte ist es um gleichmäßige Bildung aller Seelenkräfte zu thun.

7) Endlich behält der erziehende Unterricht auch überall den Endzweck der Erziehung, nämlich Sittlichkeit und Religiosität vor Augen.

Wichtigkeit der Forderung, daß aller Unterricht erziehend sei.

Ein Unterricht, der die Kraft des Schülers unangeregt und unbethätigt läßt, ist vergeblich: er bringt dem Menschen Kenntnisse bei, die auf der Außenseite hängen bleiben und keinen Halt haben. — Er verstimmt die Zöglinge und macht ihnen die Schule zu einem verhaßten Zwangsorte. — Er weicht von der Natur ab und hat schon deshalb nichts Gutes zu hoffen. — Auch soll ja der Mensch nicht immer am Gängelbande fremder Leitung bleiben, sondern einst dasjenige für sich selbst übernehmen, wozu die Natur in der frühern Zeit ihm einen Erzieher gesetzt hat. — Wenn der Mensch nicht für das Leben unterrichtet wird, so kann er auch einst nicht so viel Gutes stiften, als außerdem geschehen würde. — Wo der Verstand auf Kosten der übrigen Kräfte gebildet wird, da entstehen kalte Raisonneurs, die wohl vom wahren Leben zu sprechen wissen, aber mit ihrem Wandel dasselbe verläugnen. — Verfällt die Einseitigkeit des Unterrichts aber in eine übermäßige Gefühlsbildung, so giebt es schwärmerische Mystiker und frömmelnde Heuchler. — Ein Unterricht endlich, der die Förderung der Sittlichkeit und Religiosität zu seinem höchsten Zwecke macht, ist schon deshalb achtenswürdig, und kann nicht ohne die wohlthätigste Wirkung für das Leben bleiben.

Denzel sagt für „erziehender Unterricht" = Erziehungs-Unterricht und definirt denselben so: Mittheilung und Anleitung zu Erwerbung der nothwendigen Schulkenntnisse und Geschicklichkeiten, mit der bestimmten Absicht, die Kräfte des Schülers zu üben, zu stärken, zu bilden. —

Die Forderung, daß der Unterricht zugleich auch erziehend sein solle, ist keineswegs gleichbedeutend mit der Forderung, daß der Schullehrer auch Erzieher sein müsse. Letztere verlangt weit mehr: denn zufolge derselben soll der Lehrer nicht blos durch das Mittel des Unterrichts, sondern auch durch alle andere ihm zu Gebote stehenden Mittel auf Geist und Herz seiner Zöglinge einwirken. Wir erkennen das Begründete dieser Forderung an, können uns aber hier, wo wir es nur mit dem erziehenden Unterrichte zu thun haben, nicht weiter darüber aussprechen. Doch verweisen wir auf folgende Aufsätze:

Der Schullehrer als Erzieher. Nach Dégérando — von E. Schaumann. Allg. Schulzeitung 1840. Nr. 104 — 106. — Die Erziehung in der Schule. Eben das. 1841. Nr. 132 f. — Ueber die erziehende Kraft der Schule — v. A. Margot. Schulbl. f. d. Provinz Brandenburg 1841. VI. 1. S. 3 — 15.

Unterricht — formaler — materialer — s. d. Artikel „Form" Th. I. S. 671 ff. und „Materie" Th. II. S. 246 ff.

Unterrichts-Anstalten. Obgleich in keiner Schule das erziehende Princip fehlen darf, so sind doch

nicht alle Schulen vermögend, die Erziehung der ihnen anvertrauten Kinder in die Hand zu nehmen. Die meisten müssen vielmehr die eigentliche Erziehung dem Elternhause überlassen, sich darauf beschränkend, ihren Zöglingen vorzugsweise Kenntnisse und Fertigkeiten mitzutheilen und auf deren Herz und Gemüth nur gelegentlich einzuwirken. Diejenigen Schulen nun, deren Schüler dem Einflusse der Familienerziehung nicht entzogen werden, sondern die Schule nur stundenweise besuchen, sind eigentliche Unterrichtsanstalten.

Von ihnen unterscheiden sich die Erziehungsanstalten, welche die Zöglinge dem Vaterhause auf längere Zeit ganz entnehmen und sich dadurch einen stäten Einfluß auf die Erziehung derselben sichern. — Das in unserer Zeit beliebt gewordene Wort „Bildungsanstalten" ist genau genommen auf diese, wie auf jene anwendbar, doch hat man es mißbrauchsweise fast nur für solche Schulen in Anspruch genommen, deren Zweck über die allgemeine Volksbildung hinaus liegt: denn das eigentliche Volk will man nun einmal nicht „zu den Gebildeten" zählen.

Hier ist der Ort, Einiges über die verschiedenen Arten der Unterrichtsanstalten zu sagen.

K. Prensker, der sich um Volks- und Jugendbildung durch seine Schriften große Verdienste erworben hat, classificirt sie in folgender Weise. (S. Prensker über Erziehungs- und Unterrichts-Anstalten, besonders Volks-, höhere Bürger- und Realschulen, Kinder-Bewahr-, Beschäftigungs- und Besserungs-Anstalten. Leipzig 1839.)

Die Unterrichtsanstalten dienen entweder I. der Ausbildung, oder II. der Nachbildung.

In erster Rücksicht sind sie bestimmt, theils der allgemeinen Menschenbildung (reinmenschlichen, wahren Humanitätsbildung), theils der Berufsbildung.

A. Anstalten, die der allgemeinen Menschenbildung dienen — zur Weckung und Ausbildung möglichst aller Anlagen und Kräfte der Jugend, um sich später selbst eine immer erhöhete, wahrhafte, zur höhern Menschenwürde führende Bildung erstreben zu können.

1) Schulen im engern, eigentlichen Sinne, d. i. nur Unterricht darbietende Bildungsanstalten, als:

a) niedere, oder allgemeine Unterrichtsanstalten, Volksschulen, zur Erlangung der Jedem im Volke mindestens erforderlichen Kenntnisse und Fertigkeiten, — nämlich Land- und niedere Bürger- oder sogenannte Stadtschulen mit populärem = allgemein verständlichem Unterrichte, — als Mittel zu allgemein verbreiteter Volksbildung.

[In Oesterreich Trivial-, in Frankreich Primärschulen genannt.]

b) Mittelschulen (wissenschaftliche Bildungsschulen) zur Erlangung der Jedem auf höhere Bildung, als die Volksschule gewährt, Anspruch machenden Staatsbürger erforderlichen allgemeinen Kenntnisse und Fertigkeiten und (wenigstens in den höhern Classen) mit wissenschaftlicher Vortragsart; zugleich mit Rücksicht auf allgemeine Vorbildung für das künftige Berufsfach der Schüler. Darnach theilen sie sich in: 1) die zugleich zum spätern Gelehrtenberufe vorbereitenden humanistischen (oder klassisch-philologischen) Gymnasien ꝛc. und 2) die zur realistischen Berufsbildung bestimmten höhern Bürger- und Realschulen, Real-Gymnasien ꝛc. — sämmtlich als Mittel höherer Bürgerbildung.

c) Hochschulen, zur Erlangung der höchsten Gelehrtenbildung in allgemeinen Wissenschaften, als Erforderniß für die, den gelehrten Berufsfächern sich widmenden jungen Männer, mittelst der philosophischen Facultäten der Universitäten, oder diesen gleichstehenden Lyceen höhern Ranges — als Mittel philosophischer Gelehrtenbildung. S. den Artikel „Universitäten" in der pädagog. Real-Encycl.

[Es ist befremdend, daß Preusker die unter b) und c) erwähnten Anstalten zu denjenigen zählt, die der allgemeinen Bildung dienen. Sie stehen vielmehr alle schon im Dienste der Berufsbildung und müssen also erst der folgenden Classe beigezählt werden.]

2) Bildungsanstalten, zugleich allgemeinen Unterricht, Erziehung, Arbeitsunterweisung ꝛc. verbindend; z. B. Arbeitsschulen, Waisenhäuser, s. Real-Encycl. Kleinkinderschulen ꝛc.

B. Anstalten für Berufsbildung, zur Erlangung der zum gewählten Geschäftsfach erforderlichen wissenschaftlichen, ästhetischen, gewerblichen ꝛc. Kenntnisse und Fertigkeiten.

II. Anstalten zur Nachbildung, zur Ergänzung und Wiederholung des Schulunterrichts, auch Aneignung anderer einfacher Kenntnisse und Fertigkeiten für Beruf und Leben, zumal für die aus niedern Schulen in die Gewerbtreibung, persönliche Dienstleistung ꝛc. zeitig eingetretene Jugend; z. B. die Sonntags- und ähnliche Nachschulen.

Die unter B. erwähnten Anstalten für Berufsbildung lassen sich so ordnen.

Fachschulen d. i. Unterrichtsanstalten für die einzelne Fach- oder Geschäftsbildung:

a) mit classisch-philologischer Vorbildung (— die Facultäten der Theologie, Jurisprudenz, Medizin auf den Universitäten; die theologischen, academisch-pädagogischen, philologischen ꝛc. Seminare);

b) mit realistisch-wissenschaftlicher Vorbildung. (Hierzu gehören Schullehrerseminare, Stenographen-Institute, cameralistische Bildungsanstalten, Kunstakademieen, Militairschulen, medizinisch-chirurgische Akademieen, Thierarzneischulen ꝛc.)

c) Für Berufsfächer niederer Art mit populärer Belehrung — z. B. Bildungsanstalten für Dienstboten, Kinderwärterinnen ꝛc.

Auch die von Preusker beliebte Unterscheidung jener drei wesentlich verschiedenen Bildungsstufen ist auf Sause's Classification der Schulen basirt. (Vgl. D. W. Sause, Grundzüge der Kunst, eine Schule zu leiten. Halle 1841.) Doch scheidet er die besondern Bildungsanstalten in Gewerb-, Gelehrten- und Beamtenschulen. (Die Beamtenschulen verrathen preußischen Ursprung!) — Ein Recensent in der Allg. Schulzeitung 1844. Nr. 1 ff. (Janson) stellt dieser Eintheilung folgende Abstufung gegenüber:

I. Die „allgemeinen" oder „Elementar"-Schulen für die Jugend aller Stände — vom 5. bis zum 9. oder 10. Lebensjahre. — Unterricht: vorbereitend, grundlegend; daher Stoff und Methode überall gleich.

II. Die „besonderen" Schulen, welche sich in 1) Stände- und 2) Berufsschulen trennen sodaß

jene zwischen diesen und den Elementarschulen in der Mitte stehen. Die ersteren treten als Volks-, (höhere) Bürger- (Real-) und Gelehrtenschule aus einander. (A. a. O. S. 52.) Sonntagsschulen, Kinderbewahranstalten, Waisenhäuser, Blinden- und Taubstummen-Institute und dergleichen sind von Manchen mit dem nicht ganz passenden Namen „Nebenbildungs-Anstalten" bezeichnet worden.

Man vergl. auch **Dr. F. H. Chr. Schwarz** die Schulen. Die verschiedenen Arten der Schulen; ihre innern und äußern Verhältnisse und ihre Bestimmung in dem Entwickelungsgange der Menschheit. Leipzig 1832.

Unterrichten. Dies Wort sagt mehr als das bloße Lehren. Die Ableitung des „Richten" von recht, gerade (rectus) ist unverkennbar. Unterrichten deutet überdies (nach Glaser's Erklärung) hin auf ein durch geleistete Unterstützung bewirktes Aufwärtsrichten, also Emporheben der menschlichen Kräfte, und schließt die Vervollkommnung der ganzen Seelenkraft in sich. — Etwas ganz Verschiedenes ist Abrichten. (Vgl. Th. I. S. 21.) — Jedes absichtliche Mittheilen und Anleiten zur Erwerbung der nothwendigen Kenntnisse und Geschicklichkeiten heißt Unterrichten. [Denzel.]

Unterrichtsgabe — Unterrichtsgeschicklichkeit — s. Lehrgabe.

Unterrichtsgegenstände — s. Lehrgegenstände.

Unterrichtskunst — s. Didactik.

Unvermögen der Seele — s. Seele.

Urvermögen und deren Erzeugung. In dem Art. Seele ist nachgewiesen, daß die menschliche Seele im Laufe ihrer Entwickelung an Kräften zunimmt, indem sie nicht blos qualitativ, sondern auch quantitativ sich vervollkommnet. Sie kann sich überhaupt nur dadurch entwickeln, daß sie allmählig mehr wird, mehr Vermögen sich aneignet, als sie bei der Geburt besitzt, das Anderswerden, das sie offenbaret, ist eben hiervon erst die Folge. Die Vorstellung der Einfachheit also, welcher die alte Psychologie huldigt, müssen wir aufgeben, denn alle Thatsachen der Erfahrung sprechen dagegen (s. Einfachheit). — Zu den Thatsachen, welche auf die Ausbildung neuer Urvermögen hinweisen, gehört zunächst, daß wir periodisch unfähig werden, neue sinnliche Empfindungen zu bilden, daß aber später die Fähigkeit hierzu wieder vorhanden ist. Zwar beruft sich hier die alte Psychologie auf den Begriff Ermüdung und meint, die Eine Kraft, welche die Seele sei, habe blos eine Erschlaffung erfahren, und bedürfe daher nichts weiter, als neue Spannung, welche ihr durch Ruhe und Schlaf zu Theil werde. Allein, was wir Ermüdung nennen, kann nur durch Erwerbung neuer Kraftelemente wieder gut gemacht oder in Spannung verwandelt werden, und es finden sich Puncte in unserer Seele, die durch keine Ruhe, keinen Schlaf zur Stärkung gelangen, sondern immer schwach bleiben (Furchtgebilde, Kummer, Trauer ꝛc.), was beweist, daß die Seele nicht Eine Kraft blos ist, und daß Schwächungen von Ermüdungen sehr verschieden sind. Nicht geschwächt sind wir, wenn wir unfähig werden, zu sehen, zu hören ꝛc., sondern nur ermüdet. Diese Ermüdung erklärt sich sehr einfach daraus, daß zu jeder sinnlichen Empfindung ein besonderes, einzelnes Urvermögen für immer verbraucht wird. Sind daher diese Vermögen zu Spuren umgebildet (und das heißt eben: sie sind verbraucht), so daß deren nur wenige oder gar keine mehr für die Aufnahme neuer Eindrücke vorräthig blieben, so fühlen wir diesen Verbrauch, diese Erschöpfung als Ermüdung. Wie diese Ermüdung durch Sinnenthätigkeiten herbeigeführt wird, so auch durch rein innere Vorgänge, wie Denken, Sorgen ꝛc., wobei freie Vermögen (Urvermögen) ebenfalls zahlreich verbraucht werden, indem sie sich den thätigen Spuren anschließen; denn es ist ein Seelengesetz, daß die Spuren unthätig, unerregt bleiben müssen, wenn sie gar keine freien Vermögen (oder Reize, die jedoch freie Vermögen als Träger voraussetzen) als Zuschuß bekommen. In den Zuständen der Ruhe und besonders des Schlafes bilden sich aber stets neue Vermögen den Spuren wieder an, und zwar den spurenreichsten Gebilden am Meisten, worauf die Ermüdung als verschwunden gefühlt wird und die Fähigkeit zu neuen sinnlichen Empfindungen wieder hergestellt ist. Da diese Vermögen noch ganz frei, ohne alle Sättigung durch Reize sind, so sind sie auch die triebreichsten, gleichsam die lebendigsten in unserer Seele, und daraus erklärt sich die quälende Unruhe, welche entsteht, wenn sie unverbraucht bleiben müssen. Sie sammeln sich dann immer zahlreicher an, und können den Menschen zur Verzweiflung, ja zum Selbstmorde führen. Alle diese und andere Thatsachen (der Nachahmungstrieb, wie er bei Kindern und Erwachsenen, bei den letzteren als Herrschaft der Mode auftritt, gehören hierher) würden unerklärbar bleiben, wenn es keine Anbildung neuer Urvermögen gäbe, und wir werden im Folgenden noch auf mehre dieser Thatsachen aufmerksam werden.

Natürlich ist dieser Proceß der Anbildung neuer Vermögen zunächst nur eine Hypothese. Denn da er gänzlich im Unbewußtsein (vornehmlich im Schlafe) Statt findet, so ist eine Beobachtung in Bezug auf ihn gar nicht möglich, während die Processe der Reizaneignung, des Reizschwindens, der Anziehung des Gleichartigen, der Ausgleichung der beweglichen Elemente im Bewußtsein vor sich gehn, und deßhalb von Jedermann, der darauf achten will, wahrgenommen werden können; nur die Fähigkeit der Selbstbeobachtung überhaupt ist Bedingung dazu. Jene Hypothese ergiebt sich aber mit einer unabweislichen Nothwendigkeit, wenn wir auf die Frage: woher kommen uns die neuen Urvermögen? tiefer eingehen.

Angenommen, daß der menschlichen Seele die gesammten, für das ganze Leben zu verwendenden Urvermögen schon ursprünglich angeboren seien, so hätten wir eine Voraussetzung, wie sie die meisten älteren Naturforscher und Aerzte in Hinsicht des leiblichen Lebens aufgestellt haben, indem sie meinten, das Leben währe so lange, als dieser Vermögenvorrath noch nicht erschöpft sei, es müsse aber dann unausbleiblich verlöschen, sobald diese Erschöpfung eingetreten. Prüfen wir diese Hypothese genauer, so zeigt sie sich in allen Puncten unhaltbar, und wir müssen zu einer ganz entgegengesetzten, zu der neueren, greifen, welche dahin lautet, daß der Seele die Fähigkeit zukommt, vermöge eines Processes, welcher als der innerste Lebensproceß anzusehen ist, gleichartige Vermögen immer wieder von Neuem sich anzubilden.

Alles Lebendige zeigt diese Fähigkeit, und unterscheidet sich eben hierdurch von dem Nicht-Lebendigen.

Wir wollen, zur Prüfung jener Hypothese uns wendend, nichts darüber sagen, daß kein Menschenleib alle seine Kräfte, auch die er im fünfzigsten und sechzigsten Lebensjahre braucht, mitbringt, denn diese Annahme widerlegt sich selbst; wir wollen nur fragen, ob es sich mit folgenden Thatsachen vereinigen lasse, wenn wir alle Seelenkräfte als schon bei der Geburt vorhanden behaupten wollten.

Erstlich ist die entwickelte Seele so unendlich reich an einzelnen Vermögen, daß es unüberwindliche Schwierigkeiten haben würde, dieselben als unentwickelte oder freie schon in die Zeit der Geburt zu verlegen. Jede Vorstellung, jede Begehrung ꝛc. ist eine einzelne Kraft, sie besteht aus einzelnen Spuren, die abermals Kräfte sind; die neugeborene Seele müßte daher Millionen freier Vermögen schon besitzen, wie reimt sich dazu die große geistige Schwachheit der Säuglinge? Dazu kommt zweitens, daß die Abnahme der Vermögen in gewissen Zeiträumen wiederkehrt, z. B. am Ende eines thätig vollbrachten Tages, nach Stunden angestrengter geistiger Beschäftigung. Setzen wir Alles als angeboren, so müßten auch diese Zeiträume, die oft äußerst zufällig sind, mit angeboren sein, was kein Klardenkender glaublich finden wird. Und wie könnte dann überhaupt eine Erschöpfung vor dem Ende des Lebens vorkommen? Die Seele brauchte ja nur aus dem großen Vermögenvorrathe, den sie besäße, das Benöthigte hervorzulangen, sobald das bisherige Quantum zu Ende geht, denn man sieht nicht, was sie daran hindern sollte; warum thut sie es also nicht? warum muß sie unthätig und schlafend warten, bis ein stärkender Zeitraum abgelaufen ist? Auch würde es bei jener Annahme unerklärbar sein, warum das Leben der Säuglinge und Kinder so leicht verlöscht, da ein für ein siebzigjähriges Leben ausreichender Vermögenvorrath doch eine Kräftigkeit geben müßte, die jetzt noch gar keinen Tod zuließe. Nicht einmal dem Erlöschen nahe kommen könnte das Leben der Kinder, was doch so häufig geschieht, denn was etwa den leiblichen Kräften an Ausdauer abginge, müßte eine so reich ausgestattete Seele zehnfach ersetzen können, da sie ja doch in einem weit höhern Grade lebt, als der Leib, und eine kräftige Seele, laut der Erfahrung, einen schwächlichen Körper jederzeit hält und trägt. Drittens ist es eine Thatsache der Erfahrung, daß sich Abnahme und Ersatz der Kräfte genau darnach richtet, mit welchem Grundsysteme wir vorher thätig gewesen sind und in welchem Grade dies geschah. Haben wir uns lange Zeit mit Hören beschäftigt, so erfolgt die Erschöpfung blos im Gehörsinne, nicht gleichzeitig auch im Gesichtssinne ꝛc.; dieser letztere bleibt kraftvoll, und die Kraftzunahme, die dann nur für den Gehörsinn eintritt, entspricht ganz dem vorher verspürten Kraftverluste. Aber nicht blos die Quantität, sondern auch die Qualität des Ersatzes ist stets abhängig von der Quantität und Qualität der Vermögen, die vorher angestrengt wurden. Niemandem wird ein Muskelsystem stark werden, wenn er die Muskelvermögen nicht gebraucht, und ist die Anstrengung zu groß gewesen, so daß die betreffenden Vermögen ruinirt wurden, so treten auch die neuen geschwächt und matt auf, denn aus dem Erkrankten wird nicht auf der Stelle etwas Gesundes. Wo sich in Folge partialer Anstrengung gleichwohl eine allgemeine zu beurkunden scheint, da waltet auch nur der Schein, es erklärt sich dasselbe aus dem Ausgleichungsproceß, wogegen nie eine bleibende Kraftvermehrung ohne vorgängigen Kraftverbrauch irgendwo eintritt, so sehr auch der Ausgleichungsproceß manchmal eine allgemeine Kräftigung über die Seele zu verbreiten Miene macht. Nun hängt es doch größtentheils von äußeren Umständen ab, mit welchem System und in welchem Grade wir thätig sind, von Umständen, die häufig wechseln, woraus folgt, daß auch die äußeren Umstände und Verhältnisse mit angeboren sein müßten, wenn der Grund zu allen diesen Wechselerscheinungen lediglich im Angeborenen zu suchen wäre; wenigstens müßte die Seele eine wunderliche Prädestination dazu in sich tragen, was sich wohl nur ein unklarer Verstand einreden lassen wird. Dazu kommt viertens, daß das dunkle Bewußtsein, welches wir von dem Maße der uns zu Gebote stehenden Urvermögen besitzen, sich stets nur auf einen beschränkten Zeitraum erstreckt, was sich gerade umgekehrt verhalten müßte, wenn wir mit Vermögen für's ganze Leben ausgestattet wären. Niemand fühlt sich aber so, als ob er z. B. mit dem heutigen Kraftquantum auf ein ganzes Jahr ausreichen könnte, und oft können wir schon am Morgen eines Tages bemerken, daß wir noch vor dem Abend der Ruhe und des Schlafes bedürfen werden. Endlich lehrt fünftens die Erfahrung, daß in hohem Alter die freien Urvermögen, wie in geringerer Anzahl, so auch einzeln schwächer sich einstellen, was unmöglich wäre, wenn sie schon aus der Zeit der Geburt herstammten. Vielmehr müßte sich wenigstens die Qualität derselben gleich bleiben, bis der Vorrath völlig aufgebraucht wäre. Sonach ist wohl hinlänglich erwiesen, daß die Hypothese vom Angeborensein aller Seelenkräfte aus der Luft gegriffen ist, und es bleibt uns nur die Annahme übrig, daß fort und fort eine wiederkehrende Anbildung derselben Statt finde.

Aber worin besteht eigentlich der Proceß, dem wir diese Anbildung neuer Urvermögen verdanken, d. h. auf welche Weise werden sie erzeugt? Mit andern Worten: woraus entstehen sie und unter welchen Bedingungen? Hier ist nun zunächst so viel klar, daß sie nicht werden können aus Nichts, sondern nur aus Etwas. Dieses Etwas können aber nicht die schon vorhandenen und ausgebildeten Vermögen sein, denn dies wäre wieder ein Werden aus Nichts, sobald zu den Vermögen nichts Anderes hinzukommt. Die ausgebildeten Vermögen müssen bleiben, was sie sind, wenn die bisher erworbene Entwickelung nicht wieder aufgelöst werden soll, was der Erfahrung zufolge auch nicht geschieht, und das Entschwinden der Reize, das bis zu einem gewissen Grade allerdings Statt findet, giebt doch nicht mehr und nicht neue Vermögen, sondern macht nur die bisherigen wieder frei für anderweite Ausbildung. Wollte man meinen, die Vermögen zertheilten sich und hierdurch geschähe ihre Vermehrung, so würden wir bald so kleine Bruchstücke bekommen, daß sie den Eindrücken der Außenwelt nicht mehr gewachsen wären und Nichts als Schwächung und Verkümmerung der weiteren Entwickelung würde die Folge davon sein. Alle

Urvermögen eines Systems müssen vielmehr gleichmäßig stark auftreten, mögen sie ursprüngliche oder später erzeugte sein, und nur die im höchsten Alter erzeugten können davon eine Ausnahme machen, wovon der Grund im Folgenden von selbst sich herausstellen wird. Sonach bleibt blos die Annahme übrig, daß die neuen Vermögen aus den Reizen entstehen, welche fort und fort in die Sinne, d. h. in die der Außenwelt zugekehrten Seelenvermögen eintreten. Dies setzt freilich voraus, daß unsere Sinne mehr Reize aufnehmen, als zu besondern, bestimmten Gebilden im wachen Zustande verarbeitet werden; da dies aber eine entschiedene Thatsache ist (s. Bewegliche Elemente), so kann über das Material zu den neuen Vermögen kein Streit sein. Natürlich müssen diese Reize eine Verwandlung, eine Umbildung erfahren, was aber ebenfalls ganz in der Ordnung ist, wenn man bedenkt, daß die Reize, um in die Vermögen nur eintreten zu können, sofort eine Art Vergeistigung empfangen müssen, denn das Materielle ihres Wesens streifen sie bei Aufnahme sogleich ab, wie daraus erhellet, daß sie in der Seele durchaus nicht mehr die räumliche Ausdehnung haben, die sie außerhalb derselben besitzen; die Millionen Eindrücke leben völlig raumlos in unserer Seele fort, und Räumlichkeit ist das Hauptmerkmal des Materiellen.

Zu den Bedingungen, unter welchen die neuen Urvermögen aus ihren Reizen sich entwickeln, gehört hauptsächlich der Schlaf, denn im wachen Zustande scheint dieser Umbildungsproceß wenig Statt finden zu können. Warum aber der Schlaf ihn begünstigen muß, ist leicht einzusehen, wenn man das Wesen des Schlafes kennt. Derselbe ist keineswegs ein völliges Nichtsthun, im Gegentheil eine sehr angestrengte Arbeit der Natur. Es sollen und müssen die Kräfte ersetzt werden, welche der Leib am Tage durch die Ausdünstung, durch die Bewegung der Muskeln und durch die Thätigkeit der Seele, die fortwährend leiblicher Zuschußelemente bedarf, verloren hat. Die Verdauung hat im wachen Zustande die Ersatzelemente aus den Nahrungsmitteln herbeigeschafft, aber angeeignet hat sie der Organismus noch nicht. Diese Aneignung ist etwas so Mühsames, daß die Seele gleichzeitig nicht mit thätig sein kann, was sie auch schon darum unterlassen muß, weil sie ja in sich selbst wenig oder nichts mehr zu verarbeiten, zu besondern Gebilden umzugestalten vorfindet, so bald die bisherigen Vermögen verbraucht sind. Nach dem Gesetze, daß aller Verlust ein Streben nach Ersatz herbeiführt, müssen nun die Kräfte, welche den Leib ausmachen, täglich zu diesem Ersatze aufstreben, täglich für die Aneignung thätig werden, und so stellt sich der Schlaf mit Nothwendigkeit jeden Tag ein. Störungen können dadurch eintreten, daß irgend ein leibliches oder geistiges System ungewöhnlich erregt ist, und durch Erzwingung von Zuschußelementen das Streben der übrigen nach Aneignung hemmt, wogegen das Einschlafen befördert wird, wenn die geistigen Systeme zu wenig erregt sind oder die leiblichen, z. B. durch eine volle Mahlzeit eine überwiegende Anregung, eine größere Zuführung von Reizelementen bekommen. Der Schlaf ist also in der vorherrschenden Thätigwerdung der niedern (leiblichen) Systeme und in der gleichzeitigen Herabstimmung der höhern (geistigen), mithin in einem Gleichgewichte zwischen leiblicher und geistiger Thätigkeit begründet, ein Gleichgewicht, das im wachen Zustande fehlen muß, weil da die niedern Systeme durch das Vorwiegen der höhern gehemmt sind, denn die denkenden, wollenden, kurz: bewußten Thätigkeiten sind tausendmal energischer, als die Verdauungs-, Aneignungsthätigkeiten ꝛc. Dieses Gleichgewicht ist aber die nothwendigste Bedingung für die Erwerbung neuer Seelenvermögen. Das ganze menschliche Sein muß dazu beisteuern, und wie könnte es das, wenn es in einzelnen Theilen zu stark, in andern verhältnißmäßig zu wenig erregt wäre? Denn werden auch die neuen Sehvermögen überwiegend aus Lichtreizen, die neuen Hörvermögen überwiegend aus Schallreizen erzeugt, so lehrt die Erfahrung, daß kein System ganz von der Mitwirkung, von der Beisteuerung seiner Elemente ausgeschlossen werden darf, wenn nicht in allen Systemen eine Verminderung in der Anbildung von Urvermögen eintreten soll. Ist z. B. die Leber krank, so leiden nicht bloß die leiblichen Systeme Mangel an Erkräftigung, sondern auch die psychischen restauriren sich nicht so, wie im gesunden Lebenszustande. Da nun während des Wachens die leiblichen Aneignungsthätigkeiten größtentheils ruhen, so ist es eben nur der Schlaf, wo die Bildung des Neuen vorzüglich geschehen kann. Denn hier ist Alles in einem gleichmäßigen Strebungszustande begriffen; die höhern Systeme sind so weit herabgestimmt, daß sie nur für die Vermögenanbildung noch thätig bleiben, die niedern dagegen so hoch erregt, daß sie die durch die Verdauung zubereiteten Elemente jetzt assimiliren können, und so bietet Eins dem Andern die Hand zu der neuen Schöpfung.

Als den unmittelbaren Heerd des Processes haben wir die neu erzeugten sinnlichen Gebilde (die sinnlichen Empfindungen und Wahrnehmungen) zu betrachten. Dies folgt schon daraus, daß sich im Schlafe weniger neue Seelenvermögen anbilden, wenn am Tage die Aufnahme äußerer Reize eine Beschränkung erlitt. Eben so ergiebt es sich aus dem wichtigen Umstande, daß, wenn mit zunehmenden Jahren, wie bei allen Menschen, immer weniger Reize zur Aufnahme gelangen, auch die neuen Vermögen immer spärlicher und sogar einzeln schwächer sich erzeugen. Je reicher sich nämlich die Seele ausbildet, um so mehr zieht sich die bewußte Thätigkeit nach innen, d. h. auf die erworbenen Spuren. Schon der reifere Mann mag nicht mehr in ihm ganz neuen Vorstellungsgebieten thätig sein; er will die bisher erlangten Kenntnisse erweitern, das Neue läßt ihn gleichgiltig. Natürlich! Je stärker die Spurenmenge in einem Gebilde, desto mehr zieht es die beweglichen Elemente und somit das Bewußtsein an sich, und selbst die Reize, woraus neue Anschauungen entstehen könnten, werden durch diese Anziehung meistentheils dem Alten zugewendet und somit die gewonnene sinnliche Empfindung aufgelöst und zerstört. Beim Greise geht dies zuletzt so weit, daß er das Neuerfahrene schnell wieder vergißt, während die Jugendvorstellungen, die sich mit Hilfe kräftiger Vermögen gebildet haben, ungeschwächt erhalten bleiben. Müssen nun so die noch jetzt entstehenden neuen Urvermögen, da der immer kärglicher aufgenommene Reiz zur Bildung kräftiger nicht mehr hinreicht, schwächer und schwächer ausfallen, so kann es auch nicht Wunder nehmen, wenn sogar die

Schwäche des Blödsinnes endlich daraus resultirt, wie ihn die Erfahrung nicht selten am Greise aufweist. Aber weit entfernt, daß dies irgend etwas für das allgemeine Schwächerwerden der Seele beweisen sollte, spricht es lediglich für die Unvollkommenheit des jetzt Entstehenden, das Frühere bleibt durchaus in der alten Kräftigkeit und macht sie geltend, sobald nur hinreichend bewegliche Elemente ihm zugeführt werden können. In Krankheiten kommen diese Erscheinungen von geistiger Schwäche ebenfalls vor, und die Seele hat nach einigen Wochen der Genesung ihre volle vorige Energie wieder, was unmöglich wäre, wenn den Spuren irgend etwas verloren gegangen. Auch das, was wir den natürlichen Tod nennen, hat seinen Grund in dem Stärkerwerden der Seele. Es muß nämlich dieses Stärkerwerden zuletzt dahin führen, daß keine Reize aus der Außenwelt mehr aufgenommen, folglich auch keine Urvermögen mehr erzeugt werden, worauf das Bewußtsein in sich selbst aufhört, da es nur bei wenigstens einigem Zuschuß äußerer Reize sich behaupten kann. Dieser Tod ist daher nichts Anderes, als Aufhebung des Zusammenhanges, des Zusammenwirkens zwischen der Seele und der Außenwelt, keineswegs eine Zerstörung der Seele, und auch der Tod durch leibliche Krankheit kann nichts Anderes sein, denn es wird hier der Zusammenhang nur von einer andern Seite her unterbrochen. Vom Leibe zehrt die Seele immer, so lange sie mit ihm verbunden bleibt, in ähnlicher Art, wie sie von den Elementen des Lichtes, des Schalles ꝛc. sich ernährt, und es kann dies nicht räthselhaft erscheinen, da die leiblichen Elemente eben so eine Vergeistigung erfahren können, wie die Elemente des Lichtes ꝛc., ja wohl noch eher, weil sie den psychischen noch näher liegen, indem die Seele mit ihnen in bleibender Verbindung während des Erdenlebens steht. Wie aber die Seele je länger, je weniger Licht-, Schallelemente in sich aufnimmt, so ist solches auch mit den leiblichen der Fall, zumal, da das Leibliche, seiner räumlichen Natur wegen, sich mehr und mehr vergröbert, folglich der immer feiner werdenden Seele unähnlicher wird. So führen die Entwickelungsgesetze, die für Leib und Seele die gleichen sind, zuletzt zu einer nothwendigen Trennung beider, weil die Elemente dort räumliche und daher sich bald zu groben Massen verdichtende, hier dagegen unräumliche und deshalb ins Unendliche zusammensetzungsfähig sind. Wie in gesunden Tagen der Leib geschwächt wird, wenn bei großer Geistesanstrengung der Zuschußelemente ihm sehr viele entzogen werden, so muß dieses Resultat auch auf dem allmähligen Wege erfolgen, welcher in dem normalen Lebensfortschritte besteht; es kann aber nichts irriger sein, als die Behauptung, die Seele erleide durch den Tod eine Auflösung, wie der Leib, der freilich nach seiner Trennung von der Seele durch die Einflüsse zersetzt werden muß, die er von den Potenzen der Außenwelt erfährt. Sollte der Tod für die Seele mehr als eine Trennung vom Leibe, sollte er eine ähnliche Zertrümmerung ihrer während des Lebens zusammengebildeten Elemente sein, so müßten unräumliche Potenzen dies bewirken, wozu jedoch in der gesammten materiellen Natur keine Wahrscheinlichkeitsgründe sich darbieten, und in den Eigenschaften des Schöpfers noch viel weniger. Aus Erfahrung läßt sich über das Schicksal der abgeschiedenen Seele nichts bestimmen, aber es ist ein überaus großes Verdienst der neuen Psychologie, daß sie uns den unleugbarsten Thatsachen die Ueberzeugung abgewinnen lehrt, einmal: der Tod erfolge nicht durch eine Schwächung der Seele, sondern durch das Gegentheil, und alles dem Widersprechende sei nur Schein, und sodann: das Materielle könne der Seele nichts anhaben, wenn keine aufnehmende, vergeistigende Urvermögen ihm entgegenkommen, was eben nach dem Tode um so mehr der Fall sein muß, als es schon im hohen Alter beginnt. So führt der Proceß der Anbildung neuer Urvermögen zu einer Aufklärung, die über das Gebiet des menschlichen Hoffens sich höchst erquickend verbreitet, und obschon sie eine Menge Fragen unbeantwortet lassen muß, so zeigt sie doch den Glauben als einen sehr wohlbegründeten auf, daß die gereifte Seele in einem höhern Sein um so kräftigere Bewußtseinselemente aus der fürsorgenden Hand ihres Schöpfers gespendet erhalten werde, als sie schon im unvollkommenen Sein auf der Erde sich so herrlich von ihm bedacht sah.

Uebrigens wolle man nicht außer Acht lassen, daß die Vermögen, wie sie in die bekannten sechs Klassen oder Systeme zerfallen (s. Angeboren), so auch in jedem Systeme einzelne sind, und gleich als einzelne entstehen, als einzelne fortdauern und erst dann mit andern sich bleibend verbinden können, wenn sie mit ihnen zusammen erregt werden.

Ueber die Regeln, welche der Erzieher zu befolgen hat, um die Anbildung der neuen Urvermögen nicht zu hemmen, sondern zu fördern, ist kaum Etwas zu sagen, da sie sich aus dem Gesagten von selbst ergeben. Hauptsache ist, daß die vorhandenen bei der Ausbildung nicht überreizt und dadurch geschwächt werden, denn die Erfahrung lehrt, daß die neuen Vermögen unvollkommen und schwach ausfallen, wenn die bisherigen geschwächt wurden (s. Auffassen). Dies kann so weit gehen, daß bleibender Blödsinn an die Stelle der kräftigen Geistesfrische tritt, und schon manches Kind hat in Folge zu frühzeitiger und übermäßiger Anstrengung im Lernen dieses traurige Loos erfahren. Eben so ist klar, daß Alles entfernt gehalten werden müsse, was den Schlaf verkürzt, unterbricht, wie auf der andern Seite auch das, was ihn zu reichlich herbeiführt, wie Schlafpulver u. dergl. Denn im letzteren Falle bilden sich der niedern Vermögen (der leiblichen) zu viele an, oder es werden wenigstens die höhern in so fern beschränkt, als sie sich nur nach Verarbeitung der bereits vorhandenen gesund und kräftig anbilden, während des Schlafes aber jene Verarbeitung nicht möglich ist. Je kräftiger die Ausbildung der höhern Vermögen geschieht, desto reichlicher und energischer treten die neuen höhern Urvermögen auf. Der Art. Auffassen giebt über diese Ausbildung vollgenügende Anleitung. D—r.

Utraquistische Schulen. — Betrachtung der in solchen Schulen anzuwendenden Methode. Utraquisten nennt man bekanntlich eine hussitische Partei (ursprünglich in Böhmen), die sich vornehmlich durch die Beibehaltung des Kelches im Abendmahl für die Laien von den Katholiken unterschied. Hier verstehen wir aber unter den utraquistischen Schulen zweisprachige Schulen, dergleichen in manchen Grenzländern Deutschlands gefunden werden. Herr C. Barthel, sonst Seminar-Director zu Paradies bei Meser

ritz im Großherzogthume Posen, jetzt Schulrath in Liegnitz, ein geachteter Schulmann und pädag. Schriftsteller, stellt in seiner „Schul-Pädagogik" ꝛc. (1839) eine Betrachtung über die in utraquistischen Schulen anzuwendende Methode an, die wir hier mit seinen eigenen Worten geben. Vielleicht, daß sie manchen Pädagogen interessant ist! Er sagt S. 28 ff.:

„Bedeutend zu ermäßigen sind die Forderungen, welche man an einen Lehrer zu machen hat, der die deutsche Sprache als Unterrichtssprache erst den polnischen, lithauischen, wendischen, mährischen und französischen Kindern beibringen, oder, wie im Großherzogthum Posen, die Mutter- und die Staatssprache neben einander kultiviren soll. Von den eigenthümlichen Schwierigkeiten, die sich hierbei zeigen, hat Niemand einen klaren Begriff, der die Verfahrungsweise utraquistischer Lehrer nicht in der Nähe beobachten kann. Hier möge wenigstens von dieser Verfahrungsweise ein klarer Umriß gegeben werden.

Die Religionslehre ist nach dem Urtheil Billigdenkender in derselben Sprache zu ertheilen, in welcher die Kinder beten gelernt haben, in der sie noch immer beten, wenn man ihrem Willen die Freiheit läßt. Polnische Kinder sollen also in polnischer Sprache mit dem Reiche Gottes bekannt gemacht werden. In der Unterklasse dient als Handbüchlein für den Lehrer die Uebersetzung des oben genannten, in geschichtlicher Behandlung, abgefaßten Werkchens, welches unter dem Titel: Nauka chrześciańsko-katolickiéj Religii historycznym sposobem dla użytku szkół elementarnych wyłożona, bei Günther in Lissa 1838 herausgekommen ist. Ueberarbeiter des deutschen Textes ist der verdienstvolle Propst und Religionslehrer am dortigen Gymnasium Herr Tyc. — In der Mittel- und Oberklasse wird der Unterricht am besten, nur nach der von uns oben gegebnen Eintheilung und Darstellung, vorzunehmen sein nach dem von Regens am Klerikal-Seminar zu Gnesen, Herrn Kidaszewski herausgegebnen Buche: Początki Religii chrześciańkiéj dla użytku młodzieży katolickiéj. Tłumaczone z katechizmu niemieckiego, wydanego przez Ontrupa. Diese Bearbeitung hat vor dem deutschen Texte manche Vorzüge, deren wichtigster wahrlich der ist, daß die leidigen Fragen weggeblieben sind. Auch sind die Beweisstellen aus der heiligen Schrift reichlicher und gewählter als bei Outrup.

Die Weltkunde eignet sich vor allen andern Unterrichtszweigen dazu, in deutscher Sprache mit polnischen Kindern behandelt zu werden. Das Polnische wird hier am Anfange nur in sofern zugelassen, um den deutschen Ausdruck zu erläutern. Der Lehrer läßt die Körpertheile u. s. w. zuerst polnisch nennen und giebt dann den deutschen Ausdruck. Er behandelt in kurzen polnischen und deutschen Sätzen sämmtliche Uebungen des ersten Lebenskreises, jedoch mit Weglassung alles Schwierigern. Dann wird der erste Lebenskreis noch einmal nur in deutscher Sprache durchgenommen und in der Folge werden die früher angeeigneten Sätze auch aufgeschrieben. Beim allmähligen Fortschreiten zu den fernern Lebenskreisenn wird die polnische Sprache mehr und mehr in den Hintergrund gedrängt; in der obern Klasse soll die deutsche nur allein gebraucht werden. Nimmt der Lehrer nach dem Familien- und Gemeindeleben noch das Leben im Vaterlande und in der Heimath, und dann noch etwas von der allgemeinen Erdkunde durch, dann hat er für den Anfang wahrlich genug gethan.

Bei den ersten Uebungen aus der Zahllehre wird natürlich die polnische Sprache vorwalten, aber gar bald wird auch die deutsche Anwendung finden; nur leider! wird mehr auf mechanische als entwickelnde Weise verfahren und alles Schwierigere wird übergangen werden müssen. Nur gut! daß dem Princip der Anschaulichkeit von allen jüngern Schulleuten beim Rechnen gehuldigt wird; dieses Princip wird sich gerade da am meisten bewähren, wo Lehrer und Schüler noch so sehr mit dem sprachlichen Ausdruck zu ringen haben. Wie die höhere Zahlenlehre, so ist auch die Raumlehre, die in polnischen Schulen nur in der höhern Klasse vorkommen kann, in deutscher Sprache zu behandeln. Die Methode ist übrigens in allen Sprachen der Welt dieselbe.

Das Lesen wird schreibend zuerst mit polnischen Schriftzeichen, dann auch mit deutschen eingeübt. Zuerst müssen die Kinder polnische Wörter und kleine Sätze frei niederschreiben können, dann lernen sie gleich die deutschen Schreiblettern und daneben die polnischen Druckbuchstaben. Ehe nicht alle Vorübungen durchgenommen sind, wird die bekannte Nauka czytania nicht in die Hand gegeben. Dringend Noth thäte ein nach der Schreibendlese-Methode abgefaßtes polnisch-deutsches Lesebuch, dessen fernerer Stoff nicht aus faden Erzählungen bestände, sondern sich an den Unterricht in der Weltkunde anschlösse, wie etwa die ersten Lesebüchlein von R. Wurst im Deutschen es thun. Der Mangel guter polnisch-deutscher Schulbücher wird schmerzlich empfunden und ist ein großes Hinderniß für die Verbreitung der deutschen Sprache. Ein empfehlenswerthes Lesebuch für die obere Classe gehobener Stadtschulen ist der von Hrn. Prof. A. Poblinski zu Posen herausgegebne Wybór Prozy i Poezyi polskiéj. Dla klass nizszych Gimnazyalnicyi wiższych szkół miejskich. W. Poznaniu, czcionkami K. Pompegusza. 1838. Doch möchten wir, wie jetzt die Sachen liegen, uns mit dem Catechismus und der in's Polnische übersetzten biblischen Geschichten von Kabath begnügen, und später nur deutsch lesen und über das Gelesene sprechen lassen; denn wenn in den Elementarschulen nicht recht viel deutsch gelesen, gesprochen und geschrieben wird, dann lernen es die Kinder, die zu Hause nichts als polnisch hören, durchaus nicht ordentlich. Wird in den Schulen, wie das so häufig vorkommt, nichts als die mechanische Lesefertigkeit erzielt, ohne das mindeste Verstehen des Gelesenen, dann wahrlich ist es schade um die schöne Zeit, die Lehrer und Schüler verloren haben.

Im Freischreiben werden beide Sprachen neben einander so betrieben, daß einige polnische Sätze einleiten, an denen die Regel der Sprachdenklehre deutlich gemacht wird, und nun weit mehre deutsche Sätze folgen. Bei einer solchen Behandlungsweise werden sich die trefflichen, von uns in Anwendung gebrachten Grundsätze Beckers recht in's hellste Licht stellen; es wird die Vergleichung der deutschen mit der polnischen Bezeichnungsweise als das trefflichste Mittel zur Bildung des kindlichen Geistes sich erweisen. Um z. B. begreiflich zu machen, daß unverbundene Wörter weder

im Polnischen noch im Deutschen einen Satz bilden, sondern daß das eine (das Prädikat) auf das andere (das Subject) bezogen werden muß, schreibe der Lehrer **kaczka — pływać** und darunter: Ente — schwimmen auf die Tafel, mache dann aufmerksam, daß **pływać** durch die Endung a, und auf ähnliche Weise schwimmen durch die Endung t auf das Subject bezogen werden muß, so daß **kaczka pływa**, die Ente schwimmt herauskommt. Nun werde auf das Unterscheidende, auf den Artikel im Deutschen hingewiesen, und sein Gebrauch aus dem Umstande abgeleitet, daß die polnische Sprache weit reicher an Endungen ist, die deutsche aber ärmer, so daß sie Hilfswörtchen (Formwörter) sehr oft braucht, wo der Pole nur durch die Endung verbindet. Auf ähnliche Art wird die Verbindungsweise zwischen Subject und Prädikat in beiden Sprachen nachgewiesen, wenn das Prädikat durch ein Eigenschaftswort, und wenn es durch ein Hauptwort ausgedrückt ist. So nehme man allmählig das Zahl-, Person-, Zeit- und Aussage-Verhältniß und die ganze Satzlehre mit Herbeiziehung des Nöthigsten aus der Wortlehre, besonders der Declination und Conjugation durch; immer zeige man das Uebereinstimmende, und dann das Abweichende beider Sprachen, und bringe durch eine Menge selbstgefundener und aufgeschriebener Sätze die Regel zur Anschauung, ohne sich auf wortreiche Erklärungen und auf große Sprachfeinheiten einzulassen. Nur auf diese geistbildende Weise können die Kinder praktisch zu der Fertigkeit gebracht werden, ihre Gedanken deutsch und polnisch zugleich aufzuzeichnen, was sie doch auch so nothwendig brauchen. Freilich verlangt diese Behandlung einen Lehrer, der beiden Sprachen gewachsen ist; sie verlangt eine vergleichende deutsch-polnische Grammatik; beides aber gehört noch zu den frommen Wünschen. Der mit der Beschaffenheit der Provinz Bekannte wird wissen, was ich meine! So lange die Lehrer nicht aus dem Grunde deutsch und polnisch verstehen, wird die Betreibung beider Sprachen neben einander nie jenes herrliche Bildungsmittel des Geistes werden, das es seiner Natur nach sein könnte. Wie lange nicht Beckers Grundsätze bei der Behandlung der polnischen Sprache angewendet werden, bleibt sie dem Deutschen immer schwer zugänglich. Man s. auch Münch's Universal-Lexicon der Erziehungs- und Unterrichts-Lehre unter dem Artikel „Utraquistische oder zweisprachige Schulen." Auch verdient besonders gelesen zu werden, was Harnisch in seinem „Handbuch für das deutsche Volksschulwesen" ꝛc. (3. Aufl. 1839) S. 578 und 96 unter dem Titel: „Zweisprachige Schulen" sagt.

V.

Vaterlandsgeographie. Ehedem betrachtete man auch diesen Gegenstand, wie so manchen andern der Elementarschule, keineswegs als Bildungsmittel, sondern lediglich als einen Realgegenstand, der den Kindern, was man so nennt, eingeprägt werden soll, damit sie von ihrem Vaterlande, von seinen Städten und Bewohnern das Allernothwendigste kennen lernen möchten. Dieser Zweck wurde denn mitunter erreicht; die Kinder lernten die Grenzen, nicht nur des Landes, sondern auch der einzelnen Provinzen oder Kreise genau kennen; sie wußten die Namen der Berge, der Gebirge, der Seen und Flüsse, der Städte u. s. w. herzusagen, sie konnten sogar die Producte nennen, an welchen das Land überhaupt und jeder Theil insbesondere Ueberfluß oder Mangel leidet. Von diesem Allen legten die Kinder bei der öffentlichen Prüfung oft rühmliche Zeugnisse ab. Was war aber damit gewonnen? Wenig oder nichts. In wenig Monaten war beinahe alles Erlernte rein wieder aus dem Gedächtnisse verschwunden, ohne deutliche Spuren zurückzulassen, ja, die Anschauungskraft war so wenig angeregt und geübt worden, daß das Kind späterhin sich auf der Landkarte kaum zu orientiren wußte, weil diese ihm eben nur als ein Aggregat von Linien, Puncten und Namen erschienen ist, nicht aber als ein lebendiges Tableau, worin alle Partieen im Zusammenhang und in der Ordnung, als ein aus mannigfaltigen Objecten gebildetes einziges Ganzes sich darstellen.

Der Zweck aber des geographischen Unterrichts in der Elementarschule besteht darin, daß er Bildungsmittel werden und sein soll für das Anschauungsvermögen, nach ausgedehnteren Räumen, damit das Kind in den Stand gesetzt werde, dieses also gebildete Vermögen fortan selbstständig zu gebrauchen, und sich in geographischen Umrissen und Verhältnissen zu orientiren, oder, wie der gute deutsche Ausdruck heißt, sich auszukennen.

Wir stellen hier die Frage: Wie wird ein Vater seinen Sohn auf eine verständige, wahrhaft bildende Weise und eben darum mit bleibendem Erfolg mit der Flur des Orts vertraut und bekannt machen? — Er wird ihn vor Allem auf den höchsten Standpunct führen, von dem aus die ganze Gegend überschaut werden kann. Er verfolgt den Fluß, der das Gebiet durchströmt, das Gebirge oder die Hügelreihe, die es durchzieht, die Flächen, welche sich als Acker- oder Wiesenland ausdehnen, und bezeichnet ihm nach den Weltgegenden ungefähr die Grenzpuncte und Grenzlinien der Flur, kurz, er entwirft, er stellt ihm vor Augen ein geometrisches Netz, das aber durchaus schon Fülle und Ründe, Wirkliches und Malerisches hat für den mathematischen, wie für den ästhetischen Sinn. Nun mag er mit ihm das Gelände selbst, ganz oder theilweise, durchwandern, damit der junge Zögling das, was er vorher (nach einem Kunstausdrucke) in einem Panorama und in verkürzten Formen gesehen, im Detail selbst zu betrachten und zu ermessen im Stande ist. Der Zögling selbst wird dann sich überall auskennen, und von jenem Einen höhern Standpunkte aus, Alles vertheilend und zusammenfügend, die Massen unter-

scheiden und in ihrem natürlichen Zusammenhange aufzufassen wissen. Man mag ihm hierbei mit Namen entgegenkommen, so viel man will oder so viel er deren bedarf und verlangt, weil doch jede einzelne Anschauung sich gern an Namen knüpft. Er wird dieselben vielleicht bald wieder vergessen; aber das Bild der Gegend bleibt dem Gedächtnisse eingedrückt, bis zum Detail, weil sich jedes Einzelne als zu einem Ganzen gehörig darstellt; noch mehr, der junge Mensch hat gelernt, wie man eine Gegend anschauen, wie man sie von einem Hauptstandpuncte aus betrachten und nach verschiedenen Richtungen verfolgen soll; er hat, mit Einem Worte, gelernt, selbstständig zu verfahren und sich selbst eine Geographie zu schaffen. Ist der Lehrer im Stande, und er soll es im Stande sein, auf einer schwarzen Tafel mit Kreide ein Bild des Landes, der Provinz, des Kreises zu entwerfen, so giebt er damit seinem Zöglinge Gelegenheit, sich selbst davon auf Papier ein Kärtchen zu entwerfen.

Ein geographisches Lehrbuch für Elementarschulen sollte daher nicht nach der politischen Eintheilung behandelt und abgefaßt sein, sondern lediglich auf der Basis der natürlichen Gestalt des Landes ruhen und sich aufbauen. Die Aufgabe ist freilich schwierig, aber doch zu lösen und ist in manchen neuern Geographieen schon gelöst.

Hiernach beantwortet sich auch die Frage, ob und in wie fern die Geschichte in den geographischen Unterricht mit aufgenommen und verflochten werden soll. Zuerst ist ein kurzer historischer Abriß nöthig, wie das Land allmählig an Erweiterung zugenommen oder sonst im Verlaufe der Zeiten verändert worden ist, bis es endlich die gegenwärtige Ausdehnung und Gestalt gewonnen hat. Sodann muß aber auch von jeder historisch wichtigen Gegend oder Stadt u. s. w. da, wo ihrer Meldung geschieht, in Beziehung auf Cultur oder Handel, oder aus sonstigen, mit der Geschichte zusammenhängenden Verhältnissen, so viel gesagt werden, als eben nothwendig zu sein scheint, um ihre Stellung und Bedeutung im Complex der übrigen klar daraus zu erkennen. Das weitere Detail muß dem Lehrer überlassen bleiben, der, nach der Bedeutsamkeit des Orts für seine Schüler, und nach dem Bedürfnisse und den sonstigen Bedingungen seiner Schule, die richtige Wahl zu treffen und in der Ausführung sich zu bescheiden wissen wird.

Wir nehmen an, daß vaterländische Geschichte und Geographie gleichzeitig, d. i. in Einem und demselben Cursus der Elementarschule gelehrt werden. Indem auf diese Art beide Gegenstände neben einander laufen, wohl auch, je nach dem Bedürfniß, partieenweise einander voreilen oder nachtreten, so kann es wohl nicht fehlen, daß sie sich durch diese ihre wechselseitigen Zeit- und Raumbilder überall gehörig ergänzen, aufklären und beleben. Das Bild des Landes, das die vaterländische Erdbeschreibung giebt, wird durch geschichtliche Erinnerungen an große und verdienstvolle Männer, an die Schicksale des Volkes, der Bürger, der Fürsten, gleichsam als durch eine Staffage belebt und herausgehoben.

Als vorzügliches, unentbehrliches Hilfsmittel zum geographischen Unterrichte muß neben einem Leitfaden eine Schulkarte genannt werden, eine Karte, dergleichen sonst die Homann'schen, dann die Ritterschen waren, und jetzt die Vogel'schen sind. S. den Art. „Erdbeschreibung".

Noch verweisen wir hier auf einen von H. Weißgerber zu Halle a. d. S. verfaßten Aufsatz, der in der Allg. Schulztg. 1847 unter der Aufschrift gegeben ist: „Der Unterricht in der vaterländischen Geschichte und Geographie, aphoristisch beleuchtet vom Standpuncte der deutschen Nationalität".

Vaterlandsgeschichte. Dieser Gegenstand hängt mit dem vorhergehenden zusammen. Es wird zwar in dem Artikel „Geschichte", wie ihn die P. R.-E. giebt, auch von der vaterländischen Geschichte gesprochen, aber so wenig und beschränkt, daß es Noth thut, diesen Gegenstand etwas ausführlicher zur Sprache zu bringen.

Wo in einer Land- oder Bürgerschule der Geschichtsunterricht betrieben wird, da hat es der Lehrer sich zum Gesetz zu machen, ein zusammenhängendes Ganze zu geben, denn ein Stückwerk oder bloße Fragmente bleiben fruchtlos. Die Vaterlandsgeschichte betritt die erste Stufe, (nachdem die Heimathskunde vorausgegangen ist); die zweite nimmt die deutsche Geschichte ein, und die dritte behauptet in einer gehobenen Bürgerschule die allgemeine Welt- und Völkergeschichte. Dabei bleibt es freilich auf jeder Stufe für den Führer oder Lehrer immer ein Hauptgesetz: „Suche so viel als möglich mit der Geschichte die Geographie in Verbindung zu bringen." Freilich auf der untersten Stufe ist an eine solche Verknüpfung nicht zu denken, weil dieser erst das Terrain gegeben werden und bekannt sein muß; deßhalb der Unterricht in der Geographie dem Unterrichte in der Geschichte vorausgeht. In einzelnen Schulgesetzen unserer Zeit (z. B. in dem sächsischen) ist ausdrücklich geboten, diesen Theil der Geschichte nicht unbeachtet zu lassen, um das Kind frühzeitig mit den Vorzügen des Vaterlandes, mit der allmähligen Entwickelung derselben, mit Dem, was es in der neuesten Zeit erfahren hat, genauer bekannt zu machen und mit Liebe zu dem Mutterlande zu erfüllen, wo einst seine Wiege stand und seine geistige Entwickelung und Bildung frühzeitig begann und befördert wurde.

In diesen und andern Beziehungen ist es denn sehr zweckmäßig und löblich, wenn uns das Vaterland die Aufgabe stellt, in seinen Schulen, auch in der Land- und allgemeinen Stadtschule die Vaterlandskunde unter die Unterrichtsgegenstände aufzunehmen, und auf der andern Seite ist es unsre Pflicht, — die schon eine innere Nothwendigkeit gebietet — jene Aufgabe zu erfüllen.

Wo möglich muß sich an die Geschichte des Vaterlandes die Geschichte der Deutschen anschließen; oder beide können auch zugleich in eine solche enge Verbindung gebracht werden, wie sie der verewigte Denzel im Sinne hatte, als er in seiner „Volksschule" (Eßlingen und Stuttgart 1817) über diesen Punct also schrieb: „Die Vaterlandsgeschichte ist und bleibt ein nicht zu umgehender Gegenstand des Elementarunterrichts, wenngleich nicht auf der ersten Stufe. Unter Vaterlandsgeschichte verstehen wir aber durchaus nicht die Geschichte eines einzelnen deutschen Staates, auch keine Geschichte des deutschen Reichs, sondern eine Geschichte der Deutschen. Sonst fangen wir in der That wieder an, schon in den Kin-

herzen jene verderbliche Trennung vorzubereiten, welche die Sclaverei und die Unterdrückung des echten deutschen Geistes in der jüngst vergangenen Zeit nach sich zog. Nein, eine Geschichte der Deutschen gehört in unsere Elementarschulen, wobei dann dem Lehrer unbenommen bleibt, die specielle Geschichte des Landes, und das um so mehr einzuschieben, weil damit der Unterricht über die Einrichtungen und Gesetze des Vaterlandes durchaus verbunden werden kann. Auch hier hat sich der Lehrer an das Leben ausgezeichneter Männer des Vaterlandes zu halten, und besonders ihr Thun und Wirken zur Erhaltung, Beförderung und Verbreitung des Guten und Nützlichen im Vaterlande darzustellen. Was vaterländischer Kunstfleiß hervorgebracht hat, ist Gegenstand des Unterrichts auf der höchsten Elementarstufe.

Wer möchte dieser Darstellung von einer Verknüpfung der vaterländischen mit der deutschen Geschichte überhaupt — seine Zustimmung versagen? Freilich, ob sich der Lehrer bei der speciellen Geschichte vorzüglich an das Leben ausgezeichneter Männer zu halten habe, dürfte von mehr als einer Seite Widerspruch erhalten.

Betreffend den Unterricht in der Geschichte und Geographie des Vaterlandes verdient gelesen zu werden, was Wilhelm Prange, Seminarlehrer zu Weißenfels, in einer mit Meisterhand ausgearbeiteten Abhandlung jüngst dargelegt hat. Diese Abhandlung befindet sich in K. Nacke's Pädagogischem Jahresbericht ꝛc. (1846) S. 451 unter der Aufschrift: „Der geschichtliche und geographische Unterricht in Volksschulen". Daselbst ist zugleich die neueste und beste Literatur aufgeführt.

Vaterlandsliebe s. Patriotismus.

Vaterländische Schulfeste. S. den Artikel „Feste" in der Pädagogischen Real-Encycl. Außer der daselbst über diesen Gegenstand aufgeführten Literatur möchten wir hier noch namhaft machen, was Krummacher in seiner „christlichen Volksschule" (1823) unter der Rubrik „Vaterländische Schulfeste" S. 174 ff. eben so wahr als gemüthlich dargelegt hat.

Vincent von Beauvais ist einer der wichtigsten, gewissermaßen der vollständigsten pädagogischen Schriftsteller des Mittelalters. Er blühete gegen die Mitte des dreizehnten Jahrhunderts, unter dem Könige Ludwig IX. und dessen Tochter Margaretha. Er ward im Walliserland geboren, und zwar im Jahre 1199, als ein armer Hirtenknabe, „sollte aber d'. Schriften lehren", um einmal Priester zu werden. Vor ihm hatte Hugo von St. Victor († 1141) den Grund zu einer bessern Pädagogik gelegt; ihr folgte Vincent von Beauvais in seinem Buche „über die Erziehung königlicher Kinder". Es war der Königin Margaretha von Frankreich zum Gebrauch bei der Erziehung ihrer Kinder zugeeignet. Daher spricht er unter Anderm im 43. Capitel: „Deine Tochter Paula muß die weltlichen Lieder nicht lernen, sie muß von schlüpfrigen Dingen nichts erfahren; ihre Zunge lerne schon in der frühen Jugend Psalmen singen und muthwillige Knaben müssen fern von ihr bleiben. Laß ihr von Buchsbaum oder Elfenbein Buchstaben machen, laß sie damit spielen, damit auch Spiel Belehrung sei; gieb ihr beim Lernen Gespielen u. s. w." Das 44. spricht gegen die Putzsucht und führt aus den Kirchenvätern Aussprüche gegen das Bemalen des Gesichts an, als gegen einen Betrug, „womit man Gottes Gemälde vertilge."

Die reine Seele, lehrt Vincent, nimmt, sobald sie in den Leib des Kindes tritt, vom Körper her Finsterniß und Unwissenheit in Bezug auf das Erkenntnißvermögen und sinnliche Begehrlichkeit in Absicht auf das Begehrungsvermögen an, und es heißt mit Recht von ihr, sie sei von Geburt an träge zum Denken und zum Rechthandeln. Wegen dieser doppelten Unfähigkeit, fährt er bald darauf fort, muß sie doppelte Lehre erhalten; nämlich Unterricht zur Erleuchtung des Verstandes und Zucht zur Leitung des Begehrungsvermögens, damit sie wieder in ihren alten gesunden Zustand komme, und demgemäß spricht er nun im Verlaufe seiner Pädagogik zuerst von der Verstandesbildung und dann von der Bildung des Herzens. Er schickt jenem Haupttheile einige Vorbemerkungen über die Wahl des Lehrmeisters (Hauptst. 2. 3.) voran, handelt dann vom Lernen, und zwar zuerst von den Hindernissen (Hauptst. 4.), sodann von den Haupterfordernissen: der Anlage, Uebung und Zucht (Hauptst. 5.), hierauf von den fünf Hilfsmitteln: der Demuth, der Liebe zur Wahrheit, einem ruhigen Leben, dem stillen Forschen und dem Aufenthalt in einem fremden Lande (Hauptst. 6.), so wie von der Nothwendigkeit der Unterordnung der Lernenden unter die Lehrenden (Hauptst. 7.). Durch diese Auseinandersetzung wird er auf die Aufmerksamkeit beim Vortrage (Hauptst. 8.), auf die Gelehrigkeit, das Gehörte zu verstehen (Hauptst. 9.) und auf das Behalten des Erlernten geführt (Hauptst. 9.). Hieran schließt sich ohne einen nothwendigen Zusammenhang die Darlegung der Ordnung, worin die Lehrgegenstände auf einander folgen sollen (Hauptst. 11.), sodann eine Exposition über den Eifer des Lernenden für die Wissenschaften (Hauptst. 12.) und über den Zweck der Anstrengung des Schülers (Hauptst. 13.), endlich über die weitere Ausbildung und zwar zunächst durch eigenes Lesen (Hauptstück 14. 16.), durch eigenes Nachdenken (Hauptst. 17.), durch Uebungen im Schreiben über fremde und eigene Gedanken (Hauptst. 18. 19.), durch Uebungen im Disputiren (Hauptst. 20. 21. 22.), Mitten in diese Darlegungen ist (Hauptst. 15.) eine Auseinandersetzung über die Beziehung alles Wissens auf Gottesgelahrtheit d. h. auf die Kenntniß des göttlichen Wesens eingeschaltet. So wenig die einzelnen Hauptstücke des ersten Haupttheils innerlich verbunden sind, eben so wenig kann eine solche Verbindung im zweiten Haupttheile, wo von der Bildung des Herzens geredet wird, nachgewiesen werden (Hauptst. 23.). Von der Erziehung des Knaben zum guten Wandel (Hauptst. 24.). Von dem günstigen Verhältnisse des jugendlichen Alters zur Bildung. (Hauptst. 25.) Ueber Zucht und Strafe. (Hauptst. 26.) Ueber die Mäßigung der Strenge bei Zucht und Strafe. (Hauptst. 27.) Von der willigen Unterwerfung unter Zucht und Strafe. (Hauptst. 28.) Warum man Kinder über kindlichen Gehorsam unterrichten muß. (Hauptst. 29.) Wem man Gehorsam schuldig sei. (Hauptst. 30.) Ueber die sieben Grade des Gehorsams. (Hauptst. 31.) Ueber die moralische Haltung des Characters. (Hauptst. 32.) Ueber geselliges Leben und die Wahl der Gesellschaft. (Hauptst. 33.) Von der Eintracht der Genos-

sen und ihrem festen Zusammenleben. (Hauptst. 34.) Vom Betragen des Knaben gegen andere Leute. (Hauptst. 35.) Von Leitung und Zucht im Jünglingsalter. (Hauptst. 36.) Von reinen Sitten im Jünglingsalter. (Hauptst. 37.) Ueber das Eintreten in den ehelichen Stand. (Hauptst. 38.) Ueber freiwillige Ehelosigkeit. (Hauptst. 39.) Ueber die Ablegung des Kindischen im Mannesalter. (Hauptst. 40.) Warum der Mann die Gegenwart beachten und der Vergangenheit gedenken soll. (Hauptst. 41.) Wie der Mann auch für die Zukunft sorgen soll. Hiermit sind die Untersuchungen über die männliche Erziehung geschlossen. Es folgen in 10 Hauptstücken Vorschriften über die Bildung des weiblichen Geschlechts, die sich im Grunde darauf reduciren, daß man die Mädchen in Zurückgezogenheit erziehen, vor Putzsucht bewahren, demüthig erhalten, mit gesitteten Freundinnen und keuschen Dienerinnen umgeben und daneben in allerlei nützlichen Kenntnissen, namentlich der Sittenlehre, unterweisen müsse. — Bei dem ersten Blick auf diese mittelalterliche Pädagogik offenbart sich der bestimmte Mangel an Ordnung; auch gewahrt man gar bald, daß der Stoff im Einzelnen nicht durchgearbeitet ist, daß es sich der Verfasser vielmehr genügen läßt, einzelne Aussprüche des Augustin, Hieronymus, Hugo von St. Victor u. A. zusammenzustellen, um durch sie seine Ansichten klar und deutlich zu machen. Auch beruft er sich zuweilen auf die Alten, namentlich auf Quinctilian, aber sein Urtheil über ihre Leistungen, besonders über den Theil ihrer Literatur, der nach ihm ein neues Bildungselement für die westlichen Länder Europa's zu werden bestimmt war, ist außerordentlich beschränkt. Die heidnischen Dichter sind nach seiner Meinung aus dem Jugendunterricht zu bannen. Wenn man die Kinder in der Dicht- und Verskunst unterrichten will, so giebt's ja noch andere Bücher, z. B. die Gedichte des Presbyter Juvencus über die Geschichte der vier Evangelien; das Buch der Apostelgeschichte von Arator; die Epigrammen-Sammlung von Prosper, einem sehr frommen Manne; des Prudentius Buch über den Streit der Tugenden und Laster, und das Osterlied von Sedulius. Außerdem haben wir ja aus neuern Zeiten des Mathäus Gedicht vom heil. Tobias, und Peter von Riga hat auch die Bibel in Verse gebracht. Das eigentlich Bildende der classischen Studien übersah Vincent von Beauvais so gut als ganz, und verharrte eben deshalb in seiner einseitigen mittelalterlichen Richtung.

Veranschaulichungen der Begriffe s. Erzählungen.

Verbesserung der Arbeiten s. Correctur.

Verbesserungsschulen. Der Vorschlag zu dieser Art von Schulen rührt zunächst vom verewigten K.-R. Dr. Schwarz her und wird in seiner Schrift „die Schulen" (Leipzig, 1832) als von der Nothwendigkeit geboten zur Beachtung aufgestellt. Es giebt bekanntlich in den Elementar- oder Volksschulen manchmal Kinder, bei welchen die gewöhnlichen Schulstrafen nicht mehr ausreichen, die vielmehr härter zu bestrafen sind, und doch darf die Schule keine eigentliche Strafanstalt oder kein Zuchthaus sein. Damit nun dergleichen verdorbene Kinder womöglich für die Gesellschaft der gesitteten Schuljugend wieder gewonnen werden, so dürften, meint Schwarz, besondere Besserungsanstalten (Verbesserungsschulen) zu errichten sein. Wir meinen, daß durch die bekannten Anstalten für die verwahrlosete Jugend derselbe Zweck erreicht werden könne. Indeß wir wollen doch den schulkundigen Schwarz darüber sprechen lassen. S. 224 f. der obengenannten Schrift schreibt er Folgendes:

„So lange dergleichen Verbesserungsschulen fehlen, wird auch dem besten Tone einer Schule die Gefahr pestartiger Ansteckung drohen, oder wenigstens zuweilen der Fall eintreten, daß ein Schüler nur Noth macht, ohne gebessert zu werden, nur gestraft wird, ohne daß seine Strafe einen erwünschten Erfolg bringt. Unsers Wissens hat man noch keine Anstalten solcher Art, daß aber das Bedürfniß derselben gefühlt wird, bemerkt man an den allenthalben laut gewordenen Klagen und an Dem, was Menschenfreunde für die verwahrlosete Jugend thun. Es sind besondere Anstalten auch für jenen Zweck nöthig, weil sie gerade für das frühere Alter der Schulfähigkeit eingerichtet sein müssen, sonst würden sie allen Grundsätzen der Erfahrung widersprechen. Das ist auch die Ursache, warum man Kinder nicht den sogenannten Correctionshäusern — im gemeinen Wortwitz nicht eben ohne Grund Corruptionshäuser genannt — zuweisen darf; sie sollen zum Bessern zurückgeführt werden, so wie das Bäumchen, das schon verwachsen, aber noch weich genug ist, mit Gärtnerkunst gerade gestreckt wird, oder wenn man an Etwas, das in der Jugendbildung selbst vorkommt, denken will, — wie man orthopädische Anstalten hat, die verwachsenen Gliederbau, oft sogar mit hartem Zwang, in Ordnung bringen."

„Wie nun die Verbesserungsschulen einzurichten wären, läßt sich schwer angeben, da bis jetzt noch kein Versuch vorliegt. So viel ist klar, daß die wegen böser Sitten aus der Gesellschaft der gesitteten Schüler ausgewiesenen Kinder in strenge Aufsicht und Gewöhnung genommen werden müssen. Den ganzen Tag über müssen sie beschäftigt sein, jedoch darf ihnen wohl die nöthige Erholung und körperliche Bewegung, selbst die Unterhaltung mit zuträglichen Spielen nicht versagt werden. Sie dürfen nicht mit andern Kindern in Berührung kommen und ihren Aufenthaltsort nicht eher verlassen, bis sie sich dessen würdig gemacht haben. Körperliche Anstrengung, belehrende Uebung, Unterricht in den Schulgegenständen so viel nur immer möglich, Ordnung im Essen, Schlafen, Aufstehen, in Reinlichkeit und Thätigkeit u. s. w. muß ihnen angewöhnt werden; und hierzu ist die Strenge der Aufsicht, aber auch die Milde der väterlichen Fürsorge nöthig."

„In solcher Behandlung sollen sie nämlich zu den edleren Gefühlen geleitet werden, und was äußerlich als gute Sitte angewöhnt ist, soll innerlich der sittlichen Gesinnung in's Leben helfen. Das Christenthum wird auch hier seine Wunderkraft beweisen, wenn der Vorsteher es selbst kennt und übt, und es wirksam zu machen versteht. Da es sich voraussetzen läßt, daß, sobald nur einmal eine solche Anstalt besteht, schon der Gedanke daran, die ganze Jugend einer Gemeinde zurückschrecken werde, zu solchen Züchtlingen zu gehören, und da die Bedrohung, dahin geschickt zu werden, schon eine furchtbare Strafe für den Schüler sein wird, so läßt sich auch erwarten, daß sich in den Landgemeinden selten solche finden, die man wirklich dahin

schicken müsse, und daß also die Verbesserungsschulen nur in Städten nöthig sein möchten, und auch das nur noch zur Zeit in Mittelstädten. In den größern Städten werden sie vielleicht immer bestehen müssen, als eine nothwendige Polizeisache. Das sind sie nämlich überall, und sie sollten daher billig eine Angelegenheit des Staats sein, so gut wie die Correctionshäuser, die Irrenanstalten u. dergl."

„Verbesserungsschulen sind ein nothwendiges Uebel, wie Krankenhäuser, sie werden sich aber selbst mehr und mehr unnöthig machen. Denn sie verbessern gleichsam die Atmosphäre gegen ein Miasma und Contagium, das die Jugend verpestet, und hiermit sind sie ein wichtiges Mittel zur Förderung der Sittlichkeit unter dem Volke. Unsere bewegte Zeit, worin selbst die Schuljugend vom Geiste der Unruhe, wo nicht gar von einer aufrührerischen Bewegung ergriffen wird, bedarf ganz besonders solcher Anstalten zur Veredlung dieser Jugend; sie wird sie aber hoffentlich nicht lange bedürfen, wenn sie einmal da und wohleingerichtet sind. Auch von dieser Seite eröffnet uns das Christenthum eine Aussicht auf bessere Zeiten."

Schlüßlich bemerken wir, daß in der Hauptstadt des Königreichs Sachsen, zu Dresden in der Antonstadt eine Verbesserungsschule im Gang ist; sie führt den Namen Kinderbewahranstalt, und steht von den übrigen Elementarschulen und communlichen Erziehungsanstalten abgesondert. Sie nimmt solche Kinder auf, welche wegen lüderlichen Herumtreibens oder Bettelns, wegen Unsittlichkeit, wegen wiederholter muthwilliger Schulversäumnisse oder wegen größerer Vergehungen der besondern Fürsorge der Behörden bedürfen. Ein pädagogisch gebildeter Inspector leitet die Erziehung der Kinder, ertheilt nebst einem Hilfslehrer ihnen einen vollständigen Unterricht und hat auch die ökonomischen Angelegenheiten der Anstalt, so wie die angestellten Knabenwärter und die Mädchenwärterin zu beaufsichtigen. S. eine ausführliche Beschreibung dieser Dresdner Kinder-Besserungsanstalt in Franz Eduard Gehe's (Stadtraths und Vorstandes der Schuldeputation ꝛc.) beachtenswerther Schrift: „Die Unterrichts- und Erziehungsanstalten Dresdens". Dresden und Leipzig bei Arnold, 1845. (1 Thlr. 10 Ngr.) S. 251 ff.

In Hinsicht auf die Erziehung der mehr oder minder verwahrloseten Kinder ist das Strebziel der Behörde und der angestellten Beamteten, diese Kinder für Religiosität und Sittlichkeit wieder zu gewinnen, sie zur Selbstachtung, zum Fleiß, zur Ordnung und zu einer geregelten Lebensweise anzuhalten, ihnen die früheren Untugenden abzugewöhnen und auf diese Weise ihr künftiges Fortkommen in der bürgerlichen Gesellschaft zu befördern.

Rücksichtlich der Art und Weise, wie diese Kinder beschäftigt werden, ist Folgendes zu bemerken:

1) Gesunde, kräftige Knaben, welche nach dem Gutachten des Arztes hierzu geeignet sind, müssen Holzarbeit verrichten. Unter Aufsicht und mit Hilfe des Knabenwärters fahren sie auf leichten Handwagen weiches Scheitholz in kleinen Quantitäten aus dem nahegelegenen Holzhofe in die Anstalt, sägen und spalten es und fahren es in die Wohnungen der Besteller, wo sie es abtragen und legen.

2) In dem zu der Anstalt gehörigen Garten werden die Knaben, zum Theil auch die Mädchen, mit Spatencultur und Gartenarbeit beschäftigt.

3) Ferner werden die Knaben und Mädchen, besonders im Winterhalbjahre, zum Flachsspinnen angehalten; das gesponnene Garn wird verkauft und dafür der Bedarf an Leinwand angeschafft.

Auch mit dem Kaffeelesen und Dütenpappen für Kaufleute ist jetzt ein Anfang gemacht und dadurch den Zöglingen der Anstalt eine neue Beschäftigungsweise und ein kleiner Verdienst angebahnt worden.

Die Dauer der Detentionszeit ist verschieden, je nachdem die eingelieferten Kinder eines schwerern oder leichtern Vergehens sich schuldig gemacht haben, ein höherer oder geringerer Grad von Sittenverderbniß bei ihnen sich kund giebt und ihr Verhalten einen längern Aufenthalt in dieser Besserungs- und Erziehungsanstalt bedingt, oder eine Abkürzung desselben zuläßt.

Verbilden. Bekanntlich weiset dieses Wort auf „bilden", „Bildung" hin, und bezieht sich auf einseitige Bildung, Mißbildung. (S. den Artikel „Bildung" in der P. N.-E. S. 323 Bd. I.) Das Wort „Bildung" wird in einer weitern und engern Bedeutung genommen. Die letztere fassen wir hier zunächst in's Auge, und indem wir sie insonderheit auf den Menschen beziehen, denken wir sie uns gleichgeltend mit Cultur. Diese Bildung ist nichts Anderes als Entwickelung der ursprünglichen, sowohl körperlichen als geistigen Anlagen des Menschen, nach Maßgabe seiner Bestimmung (s. Bestimmung des Menschen). Beiderlei Bildung ist dem Menschen nöthig, wenn er durchaus oder allseitig und harmonisch gebildet sein soll. Eben dies gilt von der geistigen Bildung insonderheit. Denn theilt man auch dieselbe nicht mit Unrecht in Bildung des Kopfes oder Verstandes (intellectuale Cultur), in Bildung des Herzens (moralische Cultur) und in Bildung des Geschmacks (ästhetische Cultur) ein, so ist doch offenbar, daß dies nur drei Zweige eines und desselben Stammes sind.

Es würde folglich eine höchst einseitige Bildung, mithin eine Mißbildung, entstehen, wenn Jemand seinen Kopf oder sein Herz oder seinen Geschmack allein bilden wollte. Doch aber findet man solche verbildete Menschen in Menge, und sie sind zum Theil schon in ihrer Jugend, theils im elterlichen Hause, theils in der Schule verbildet worden; ja es fällt beinahe bei allen Gebildeten auf die eine oder andere Seite ein gewisses Uebergewicht.

Es ist daher eine Hauptaufgabe der Erziehungskunst, sowie der Zweck aller Erziehungsanstalten, die man eben deswegen passend mit dem Namen „Bildungsanstalten" belegt, den Menschen von Jugend an so zu behandeln, daß er ebenmäßig gebildet und zugleich in den Stand gesetzt werde, auch nach erlangter Mündigkeit fortwährend sein eigner Bildner in demselben Ebenmaße zu werden. Denn das ist eben der Vorzug des Menschen vor dem Thier, daß er dies werden kann; auch ist es eben darum seine Pflicht, in dieser Bildung seiner selbst nie stille zu stehen. Man stellt daher nach den neuern bessern Erziehungsgrundsätzen die Regel auf: „Erziehe den Schüler nicht mehr blos für einen besondern Stand und Lebenslauf, sondern sorge, daß vor allen Dingen der wahrhafte Mensch nach allen seinen Anlagen und Fähigkeiten,

nach Geist und Körper, harmonisch herausgebildet werde.

Somit fällt auch die paradoxe Behauptung Rousseau's und anderer Sonderlinge über den Haufen. Sie meinten, Bildung oder Cultur wäre etwas Schädliches für den Menschen, weil er dadurch von seiner natürlichen Bestimmung abweiche; Unbildung oder Uncultur sei vielmehr der wahre Naturzustand des Menschen. Jene Männer dachten daher immer an eine sehr einseitige Bildung, an eine Art Halbcultur, die nur in äußerer Verfeinerung der Sitten, in einem gewissen Raffinement des geselligen Umgangs und des Lebensgenusses bestehe; wobei jedoch der Mensch in sittlicher Beziehung sehr tief stehen kann. Das aber ist mehr Verbildung als wahrhafte Bildung, die immer als möglichst allseitig gedacht werden muß.

Es können Bildungshemmungen kommen, und zwar sowohl von Außen als von Innen, und sie ebensowohl im Körperlichen als im Geistigen stattfinden. Daraus entstehen allerlei Verbildungen, Mißgestaltungen (Difformitäten und Monstrositäten) nicht blos in der Menschenwelt, sondern auch im Thier-, Pflanzen- und Mineralreiche. Vergl. „Bildungshemmungen der Menschen und Thiere". Von Dr. Friedr. Ludw. Fleischmann. Nürnberg 1833. 8.

W.

Vereine — pädagogische. Wir meinen hier nicht im Allgemeinen die sogenannten Lehrerconferenzen (s. den Artikel „Conferenzen der Lehrer"), sondern die besondern Vereine, die sich auf dem Wege der Conferenzen bilden, um zum Lesen nützlicher pädagogischer Schriften zu gelangen, und die daher Lesevereine genannt werden können. Die Lehrer treten bei ihren Conferenzen zusammen, um einen solchen Leseverein zu bilden. Derselbe kann freilich in engeren, aber auch in weiteren Schranken sich bewegen. Wir denken hierbei an den größeren oder geringeren Umfang von Schriften, die der Leseverein aufnimmt. Wo es die Kräfte desselben verstatten und wo die Sehnsucht nach Lectüre groß ist, da wird man gewiß wohlthun, wenn nächst den besten pädagogischen Zeitschriften und kritischen Blättern der Zeit, auch einzelne interessante Broschüren und wichtige kleinere Schriften, welche die Literatur zu Tage fördert, oder auch vielleicht schon längst gefördert hat, in den Leseturnus aufgenommen werden.

Es giebt aber auch Vereine, in denen die Mitglieder sich gegenseitig einzelne gute und tüchtige Schriften, dergleichen von Zeit zu Zeit in dem Gebiete der pädag. Literatur an's Licht treten, zum Lesen darreichen. Ueber die Auswahl der Bücher und Zeitschriften entscheidet entweder Einer, der ein bewanderter Literat ist, oder die ganze Gesellschaft bei Conferenzen, die deshalb von Zeit zu Zeit angestellt werden. Auch können ja diese letztern recht zweckmäßig dazu benutzt werden, daß man überhaupt die Literatur der Zeit und was sie in einzelnen Fächern der Volksschulkunde darbietet oder dargeboten hat, zum Gegenstande einer besondern Unterredung nimmt. Dergleichen literarische Mittheilungen und Rücksprachen dürften für manche Lehrer und Freunde des Schulwesens besonders lehrreich und nützlich sein. Es ist zwar jüngst von K. Nacke ein „Pädagogischer Jahresbericht für Deutschlands Volksschullehrer" (Leipzig, 1846. 1 Thlr.) herausgegeben worden, der zur Absicht hat, Alles, was im Laufe des Jahres auf dem Felde der pädagog. Literatur entsprossen ist, oder als etwas schon Dagewesenes oder Verbessertes sich in der pädagogischen Welt Geltung verschafft hat, zu berichten und unparteiisch zu besprechen, allein es fehlt darin an vielen Orten die Besprechung und Sichtung der Literatur, so daß Alles bunt durch einander und ohne die nöthige Auswahl des Bessern und Besten gegeben ist. Auch hätte der Jahresbericht nicht sollen Methodik lehren, wie man sie vor andern in Diesterwegs Wegweiser und anderswo findet, sondern nur und allein über die Literatur des Jahres die Volksschullehrer Deutschlands in Kenntniß setzen und dabei eine sorgfältige Wahl treffen; dann würde auch der Bericht nicht so theuer geworden sein, als er jetzt ist, so daß er den Ankauf erschwert. Einen zweckmäßigern und wahrhaft kritischen Jahresbericht der pädagogischen Literatur liefert Loff's Pädagogische Literaturztg., auch die Allgem. Darmstädter Schulztg., das Schulblatt der Provinz Brandenburg, die Rhein. Blätter und eine Menge anderer Zeitschriften, welche die neueste Literatur beurtheilen.

Aus den einzelnen Schriften und literarischen Blättern, welche ein solcher Leseverein zu seiner Lectüre erwählt hat, bildet sich nach und nach eine sogenannte „pädagogische Bibliothek", die auch in der Zukunft noch zum Gebrauche dient. Freilich verstatten es nicht immer die pecuniären Kräfte der Volksschullehrer, dergleichen durchgelesene Werke und Zeitschriften zu sammeln, sie haben nöthig, mit dem Verkaufe derselben neue zu gewinnen. Eine solche pädagogische Bibliothek (bibliotheca Schwarziana) besteht z. B. in Heidelberg; sie ward, um die ausgezeichneten Verdienste und ausgezeichnete Wirksamkeit des damaligen Geh. Kirchenrathes Dr. Schwarz zu ehren, von den vormaligen Mitgliedern des pädagogischen Seminars daselbst und von andern Schülern und Freunden errichtet, und erhielt im Jahre 1835 die Staatsgenehmigung.

Dr. Harnisch (vorm. Seminardir., jetzt Prediger) spricht sich in seiner Schrift: „Frisches und Firnes oder die Schullehrerbildung" über den angedeuteten Gegenstand also aus:

„Die Schullehrervereine, wie solche, so viel ich weiß, sich zuerst vollständig in Schlesien ausgebildet haben, sind freiwillige Vereinigungen von Schullehrern zu ihrer Gesammtbildung. Die Mitglieder solcher Vereine kommen zu wechselseitiger Belehrung zusammen, haben eine Bibliothek, einen Lesecirkel, und auch wohl eine Casse zur Unterstützung ihrer Witwen und Waisen. Solche Vereine können außerordentlich viel anregen, wenn nur einige tüchtige Mitglieder darin sich befinden. Im Merseburger Regierungsbezirk pflegen diese Vereine sehr zweckmäßig wohl aus Geistlichen und Schullehrern zu bestehen, und viele darunter haben die Einrichtung, daß bei jeder Zusammenkunft auch von einzelnen Mitgliedern unterrichtet wird. Andere legen sich besonders auf's Singen. Das ist nicht übel, aber doch immer einseitig. Der Schullehrer hat sich davor zu hüten, daß er nicht auf eine einzelne Kunst und Wissenschaft zu großen Werth legt. Seine Kunst ist die Schulmeisterkunst und seine Wissenschaft die Schulmeisterwissenschaft."

Leider! sind die an sich so nützlichen Lesevereine,

von welchen hier gesprochen ward, in der neuesten Zeit hier und dort von oben her gestört, beschränkt und sogar untersagt worden. Doch hoffen wir, daß insonderheit die höchsten Behörden der deutschen Staaten, insbesondere der constitutionellen, den Schulmänner-Vereinen gern freie Entwickelung gewähren werden, wenn man sie um ihren Schutz bittet, denn die Engherzigkeit der Behörden scheint mit jedem Jahre immer mehr zu schwinden; sie hören gern den Mann, der den Muth hat, seine Meinung zu sagen, und halten nur Den zurück, der eine feindselige Stellung gegen das Bestehende einzunehmen trachtet. Die Schulmänner-Vereine sind aber ihrer Natur nach conservativ; sie haben keine Lust, zu zerstören, was vorhanden ist, sonst würden sie sich selbst aufheben. Sie wollen das bewährte Gute behalten und stützen, aber auch bei neuen, im Geiste der Zeit erscheinenden Forderungen das Maß ihrer Bildung und Erfahrung in die Wagschale legen und dadurch auf die Regierung nicht bloß indirect einwirken, sondern auch den Lehrstand und seine Wirksamkeit heben und überhaupt ersprießliche Zwecke befördern. Dazu aber ist Einheit nothwendig, so weit sie möglich ist, dazu können Lehrervereine, namentlich in Deutschland, am Kräftigsten wirken.

Wenn auch der Gewinn, den Lehrervereine, sie mögen im engen oder weiten Kreise gehalten werden, sie mögen auf ein einziges Land, oder nur auf Eine Provinz sich erstrecken — für die Wissenschaft bringen, nicht eben als groß und erheblich bezeichnet werden kann, so bringt er doch mancherlei Gutes für das Ganze wie für das Einzelne. Keiner, der den Vorträgen eines Vereins beiwohnt, wird behaupten können, er habe nichts Neues gelernt, keine neue Idee vernommen, keine alte bestätigt, keine neue Erfahrung kennen gelernt und keine alte bekräftigt gefunden. Was die Discussion angeregt hat, das vollendet ein trauliches Gespräch, besonders der Gleichgestimmten. Mehr aber als der directe Gewinn für die geistige Ausbildung gilt die geistige Erfrischung, der vor Allen der Schulmann bedarf, um freien Geistes sich über „des Lebens Aengste" hinwegzusetzen; die kleinere oder größere Reise, welche von Zeit zu Zeit ein bestimmtes Ziel hat und darum nicht leicht aufgeschoben wird, der Naturgenuß, der vielleicht mit dem Aufenthalte verbunden ist; die edle Geselligkeit, welche die schönsten Blüthen des Geistes treibt und Anderes. Auch wenn der Lehrerverein nur die Literatur des Tages zum Hauptgegenstande machte, würde er doch einen reichen Gewinn bringen. W.

S. „Lehrerconferenzen und Lehrervereine". Eine Abhandlung im „Schulblatt für die Provinz Brandenburg". 11 Jgge. 3. Heft. S. 322 ff.

Es werden hier einige bestehende Lehrervereine und Conferenzen beschrieben.

Vereinigte Staaten (das Unterrichts- und Erziehungswesen in denselben). Nach amtlichen Veröffentlichungen empfingen daselbst im Jahre **1840** bei der dermaligen Bevölkerung von etwas mehr als **17** Millionen Seelen, **2,025,636** in den verschiedenen Schulen Unterricht. Auf **173** Universitäten und Collegien gab es **16,233** Studenten, auf **3242** Academieen und Sprachschulen **164,159**; in **47,209** Primär- und andern untern Unterrichtsanstalten **1,845,244** Schüler. Nur **4** Staaten: Arkansas, Florida Territorium, Wiskonsin und Jowa haben keine höhern Unterrichtsanstalten der ersten Gattung. In demselben Jahre belief sich die Anzahl der auf den Hochschulen und Collegien in Großbritannien und Irland eingeschriebenen Studenten auf nicht mehr als **17,370**. In den Vereinigten Staaten wurden **468,264** Kinder und junge Leute auf Staatskosten unterrichtet. Von der weißen Bevölkerung über **20** Jahre daselbst konnten **549,693**, oder etwas über **12¾** Procent, weder lesen noch schreiben, während in England und Wales in demselben Jahre dies Verhältniß **41**,09 war.

S. P. Real-Enc. Bd. I. S. **62** f. „Amerika". Eine ausführliche Darstellung des „Volksschulwesens in den Vereinigten Staaten Nordamerika's", mitgetheilt von Friedr. Schäfer zu Frankfurt a. M. nach dem trefflichen Werke des Dr. N. H. Julius: „Nordamerika's sittliche Zustände" ꝛc. (**1836**) ist befindlich in der Allgem. Schulztg. Jgg. **1839**. Nr. 86—88.

Vergleichungsneigungen s. Neigungen.

Verlegenheit und Schüchternheit. Unter die mancherlei Schwachheiten, welche der Mensch, der Lehrer und Erzieher, an sich selbst und oft auch an Andern, an Schülern und Zöglingen zu bekämpfen hat, gehört die, welche man nach ihren verschiedenen Graden Verlegenheit, Schüchternheit, Blödigkeit nennt. Verlegenheit mag diese Schwachheit am Passendsten genannt werden, weil der Zustand des Menschen alsdann so ist, als ob seine Gedanken verlegt wären, so daß er den rechten immer zur rechten Zeit nicht finden kann. Diese Schwachheit ist für viele gute Menschen überaus drückend, denn sie wird nicht selten ihrem zeitlichen Glücke nachtheilig und beschränkt auch oft, zu ihrem eigenen Kummer, ihre nützliche Wirksamkeit. Unstreitig liegen die Quellen derselben hauptsächlich in der frühern Bildung, und darum dürften einige Bemerkungen darüber dem Zwecke der Pädag. Real-Enc. entsprechen.

Ein verlegener, schüchterner Mensch steht in der Gesellschaft still und ängstlich da, er wagt nicht zu sprechen, er freut sich, wenn er angeredet wird, um auch einmal mitsprechen zu können; dennoch aber antwortet er mit Erröthen einsylbig und verkehrt; er achtet auf das, was geredet wird, nur mit halber Aufmerksamkeit, und giebt eben deswegen öfters unpassende Antworten; oder er hätte zu dem, wovon geredet wird, wohl etwas zu sagen, allein er besinnt sich erst, ob das, was er sagen möchte, auch jetzt wohl an seiner Stelle sei, und wie er es am Besten sagen werde, und wenn er damit im Reinen ist, ist schon wieder von etwas ganz Anderem die Rede. Er fürchtet immer, sich nicht nach den eingeführten Regeln des Wohlstandes zu benehmen, und diese ängstliche Besorgniß unterdrückt in ihm die Erinnerung an diese Regeln, wenn sie ihm auch sonst hinlänglich bekannt. Er sieht oft ängstlich, ob die Blicke Anderer auf ihn gerichtet sind, und was für ein Urtheil sich in diesen Blicken ausdrückt. So wird er oft unausbleiblich ein Gegenstand des Mitleids für die Bessern, und des Spottes für die weniger menschenfreundlich Gesinnten. Beides ist, wenn er es bemerkt, gleich angreifend für sein Herz; es vermehrt seine ängstliche Verlegenheit, und macht sein Benehmen noch auffallender. Nur dann fühlt sich sein Herz erleichtert, wenn ein wohlwollendes Mitglied der Gesellschaft sich mit ihm in besondere Unterredung

mläßt über Gegenstände, denen er sich gewachsen fühlt, und oft verläßt ihn dann allmählig noch in eben dieser Gesellschaft seine Verlegenheit. Kehrt er aus der Gesellschaft zurück, so ärgert er sich über sich selbst und seine Schüchternheit und nimmt sich vor, ein ander Mal mehr Muth zu fassen; vergeblich aber überlegt er bei der nächsten Gelegenheit zum Voraus, wie er sich benehmen will; es fällt gewöhnlich Alles ganz anders aus als er sich's gedacht hatte, und seine Verlegenheit wird nur um so größer.

Merkwürdig ist es dabei, daß die mit dieser Schüchternheit Behafteten gewöhnlich nur in Gegenwart gewisser Arten von Menschen davon befallen werden, während sie oft in andern Gesellschaften die munterſten, heiterſten, unterhaltendſten sind. Sehr oft hängt auch ihre Verlegenheit und Schüchternheit von den Gegenständen der Unterhaltung ab. Kommt in der Gesellschaft ein Gegenstand zur Sprache, mit dem sie eben so gut, oder besser als die übrigen Mitglieder sich bekannt glauben, so erwachen sie auf einmal und nehmen an der Unterhaltung mit Freimüthigkeit Antheil; es geht ihnen dann, wie man zu sagen pflegt, das Herz auf. Aber außerdem bemerkt man auch häufig, daß Menschen, welche ohne Aengstlichkeit von andern Gegenständen und mit Feuer für andere Menschen reden, die größte Verlegenheit und Aengstlichkeit zeigen, sobald sie für sich selbst reden oder um etwas ansuchen sollen, und diese Aengstlichkeit nimmt in dem Maße zu, in welchem die Gesellschaft und der Ton der Unterredung feierlicher ist.

Diese ängstliche Verlegenheit oder Schüchternheit nun ist schon im niedern Grade, vorzüglich aber im höhern ein sehr peinliches Gefühl. Sie treibt das Blut nach dem Herzen, man fühlt sich gleichsam von der ganzen Welt verlassen, ohne Zuversicht auf eigene Kraft, ohne Zutrauen zu Andern. Auf die Gesundheit hat sie einen überaus nachtheiligen Einfluß. — Außerdem hindert sie sehr oft das zeitliche Fortkommen Dessen, der von ihr gedrückt wird; auch stört sie ihn in seiner nützlichen Wirksamkeit. Der sehr Schüchterne ist für kein Amt und kein Geschäft tauglich, wobei er sich öffentlich zeigen und reden muß. Seine Verlegenheit veranlaßt nicht nur ein unzeitiges Schweigen, sondern auch zuweilen ein unzeitiges und verderbliches Reden. Vorzüglich läßt man sich leicht verleiten, Geheimnisse zu verrathen oder über andere Menschen Urtheile laut werden zu lassen, die man für sich zu behalten sich fest vorgenommen hatte. Reue über sein Schweigen oder Reden hilft freilich zuletzt nichts.

Woher nun diese Verlegenheit? Gewiß hat körperliche Constitution oft einen großen Antheil daran. Hypochondristen wandelt in der Gesellschaft ein solches Unbehaglichkeitsgefühl oft mit einmal an und nimmt ihnen Muth und Unerschrockenheit, ohne daß sie oft wissen, woher es rühre, oder sich weiter krank fühlen. — Auch ist es wohl eine sehr richtige Bemerkung, daß ein Mensch, der in frühern Jahren sich in einer gewissen Abhängigkeit von andern Menschen fand, und durch jede freimüthige laute Aeußerung seiner Meinung die Gunst seiner Gönner zu verlieren fürchten mußte, leicht eine gewisse Aengstlichkeit und Schüchternheit annimmt, die ihn nachher, wenn sie auch unter günstigen Verhältnissen abnimmt, doch selten ganz verläßt. Daß aber eine in der Kindheit und frühen Jugend stattfindende Entfernung von der sogenannten vornehmen Welt an sich nothwendig eine Quelle jener Schüchternheit und Verlegenheit werden müsse, kann man wohl nicht behaupten. Der Jüngling, dem im frühern Alter richtige Vorstellungen von dem, was groß und ehrwürdig ist, und von den Verhältnissen in der menschlichen Gesellschaft nicht nur theoretisch, sondern auch practisch mitgetheilt wurden, wird zwar beim ersten Eintritt in die vornehme Welt durch den ungewohnten Glanz wohl überrascht, aber nicht geblendet werden; im bescheidenen Gefühle seines eigenen Werthes wird er zwar die Verhältnisse unter den Menschen um ihres guten Zweckes willen ehren, die Menschen höherer Stände aber werden ihm darum nicht als Menschen einer höhern Gattung erscheinen; und wenn er nur an ein anständiges und gefälliges Betragen gewöhnt ist, so wird er sich auch mit den conventionellen Regeln des Wohlstandes unter den höhern Ständen bald bekannt gemacht haben. Leider! aber entspricht, besonders auch in dieser Hinsicht, sehr oft bei der Erziehung die That nicht dem Worte, und was in Lehrstunden aufgebaut wird, wird durch das eigene Benehmen der Erzieher in Gegenwart ihrer Zöglinge nur zu oft wieder niedergerissen. Wenn diejenigen Personen, welche den Zögling umgeben, in ihren Erzählungen und Unterredungen, und noch mehr in Gegenwart von Vornehmeren sich so ausdrücken und benehmen, als ob sie selbst die Vornehmeren als Wesen einer höhern Gattung ansähen; wenn im häuslichen Kreise den Kindern eine freie Munterkeit gestattet, ja auch wohl zuweilen ein unanständiges Betragen leicht übersehen wird, und man dagegen, sobald Vornehmere gegenwärtig sind, eine strenge Beobachtung des Anstandes nicht nur, sondern auch ein stummes, zurückgezogenes, ehrfurchtsvolles Stillstehen fordert, oder sie ganz aus der Gesellschaft entfernt, dann freilich ist es eine nothwendige Folge, daß, was man auch im Unterrichte ihnen vorsagen möge, dennoch eine ehrfurchtsvolle, ängstliche Scheu vor der vornehmen Welt sich ihnen einprägt.

Eine tiefer liegende Quelle der Schüchternheit und Verlegenheit ist ohne Zweifel das Schwanken, die Unbestimmtheit in den Einsichten und Kenntnissen. So ungern sich vielleicht manche mit dem in Rede stehenden Uebel Behaftete diese Quelle eingestehen mögen, so sicher werden sie dennoch öfters bei einer ernsten und aufrichtigen Selbstprüfung dieselbe entdecken. Denn unleugbar ist es, daß Diejenigen, welche an diesem Uebel leiden, weit weniger Aengstlichkeit und Verlegenheit fühlen, weit kühner und freimüthiger in Gesellschaft reden, wenn von Gegenständen gesprochen wird, die sie recht vollkommen inne haben, und über die sie sich besser als die übrigen Mitglieder der Gesellschaft unterrichtet glauben; und daß dagegen ihre Verlegenheit um so größer wird, je mehr sie Diejenigen, mit denen sie reden, an gründlichen Kenntnissen und Einsichten von dem, wovon geredet wird, sich überlegen wissen. Daher sieht man Manche, welche eine fremde Sprache ziemlich fertig sprechen, in einer ängstlichen Verlegenheit, wenn sie mit Solchen sprechen sollen, welche die fremde Sprache besser verstehen als sie.

Das würde nun freilich wohl weniger stattfinden, man würde lieber seine mangelhaften Einsichten bescheiden eingestehen und Belehrung suchen, wenn die traurige Eitelkeit nicht wäre, die, so ungern vielleicht Man-

cher auch dies zugiebt, doch gewiß oft eine sehr fruchtbare Quelle der ängstlichen Verlegenheit ist. Man hat keine persönliche Furcht vor wirklichen Uebeln, welche man sich etwa zuziehen könnte, aber man möchte gern gefallen und etwas gelten, man mag nicht klein, nicht unwissend oder unbedeutend erscheinen. Man möchte vielleicht einwenden, daß der Eitle gewöhnlich dreist und vorlaut ist. Allein man muß wohl unterscheiden zwischen zwei verschiedenen Arten der Eitelkeit, welche jedoch beide eine gemeinschaftliche Wurzel haben. Die eine ist anmaßende Einbildung, daß man überall gefalle; diese macht allerdings dreist und vorlaut. Die andere ist die Begierde, überall zu gefallen, das ängstliche Streben nach einem Gute, in dessen sicherm Besitze sich jener schon glaubt. Diese, ihrer Befriedigung ungewisse, Begierde macht sehr leicht ängstlich, schüchtern und verlegen, sobald der Eitle in einer Gesellschaft ist, wo er fürchtet, nicht zu gefallen. Daher kommt es auch, daß ein Mensch, der in der einen Gesellschaft munter und dreist ist, mit einer furchtlosen Freimüthigkeit sich benimmt und redet, und überall das entscheidende Wort giebt, weil er sich hier gewiß glaubt zu gefallen, in der andern, wo er die Hoffnung dazu schwach nährt, furchtsam, ängstlich, verlegen ist. —

Zu welcher Art der Eitelkeit der Eitle sich mehr hinneige, das hängt sehr von seinen Schicksalen in frühern Jahren ab. Wenn er diese Zeit in einer glücklichen und unabhängigen Lage durchlebte, so wird seine Eitelkeit zuversichtlich und anmaßend sein. Wer aber die frühern Jahre in Mangel und drückender Abhängigkeit von andern Menschen zubrachte, der wird, wenn die Eitelkeit in ihm herrscht, mehr ängstlich zu gefallen wünschen, als sich einbilden, daß er gefalle. Er wünscht, etwas zu gelten, die Aufmerksamkeit Anderer auf sich zu lenken, Beifall zu finden, und doch fürchtet er immer, man möge ihn wegen seiner beschränktern Lage, seiner geringern Kleidung u. dergl. mehr verachten oder ihn als unbedeutend ansehen. Wird er auch wirklich in Gesellschaft hervorgezogen, so bleibt doch noch immer ein Mißtrauen in ihm zurück; er fürchtet immer durch irgend ein nicht gut gewähltes Wort, durch eine ungeschickte Bewegung ꝛc. zu erinnern an Das, was er sich freut vergessen zu sehen. Und diese unruhige Sorge, diese ängstliche Aufmerksamkeit auf sich selbst, macht ihn unaufmerksam auf die Gesellschaft und den Gegenstand der Unterredung, und vermehrt dadurch seine schüchterne Verlegenheit.

So viel von den vorzüglichsten Ursachen der ängstlichen Verlegenheit, welche freilich nicht bei Jedem, der daran leidet, immer alle zugleich wirksam sind. Bei dem Einen bringt die eine, bei dem Andern die andere, bei Andern auch wohl mehre zusammenwirkend das Uebel hervor.

Welcher Erzieher sollte nicht wünschen, seinen Zögling vor diesem, an sich so peinlichen und in seinen Folgen oft so nachtheiligen Uebel zu bewahren! — Die angegebenen Ursachen sind indeß sämmtlich von der Art, daß keine besondern Regeln nöthig sind, um ihre schädliche Einwirkung auf die Jugend zu verhüten. Bei einer guten Erziehung werden sie ohnedies vermieden.

Wenn eine gute physische Erziehung dem Körper des Zöglings Festigkeit und Gewandtheit giebt, wenn ein lebhaftes Gefühl für Menschenwürde in ihm geweckt, und eine richtige Ansicht der verschiedenen Verhältnisse in der menschlichen Gesellschaft ihm mitgetheilt wird; wenn man ihm ein edles und kräftiges Gefühl der Unabhängigkeit zu sichern sucht, dadurch, daß man ihn früh daran gewöhnt, ohne Unzufriedenheit Alles entbehren zu können, was nicht wahres Bedürfniß ist, und ihn durch zweckmäßige Uebung seiner Kräfte in den Stand setzt, sich diese Bedürfnisse zu erwerben; wenn man ihn vor der in so mancher Hinsicht sehr verderblichen Eitelkeit zu bewahren sucht: so wird unser Zögling auch vor jenem beschwerlichen Uebel zeitlebens geschützt bleiben. H. j.

Vermögen (geistige). Unter Vermögen versteht man überhaupt das, was Etwas zu bewirken vermag, also das Wirkende in dem Geschehen. Wo nichts geschieht, nichts gethan wird, redet Niemand von Vermögen, und bloße Möglichkeiten denkt man sich darunter auch nicht, sondern etwas Reelles, Wirkliches, das als Grund oder Ursache des Geschehens sich erweis't. Meistens nimmt man Vermögen gleichbedeutend mit Kraft, obschon eigentlich zwischen beiden Begriffen ein Unterschied ist, wenigstens in der Psychologie. Denn hier bedeutet Kraft nur solche Vermögen, die bereits durch Ausbildung eine Vervollkommnung, namentlich Verstärkung erlangt haben, so daß sie mehr leisten können, als die Vermögen, welchen Widerstand gegen feindliche Einflüsse, Macht der Selbstbehauptung noch wenig eigen ist. Das woraus die Seele bei der Geburt besteht, ist daher noch nicht Kraft zu nennen, sondern nur die Keime zur künftigen Kraft — Kraftvermögen, und die Schwäche der neugebornen Seele, verglichen mit der entwickelten, bestätigt dies bei allen Säuglingen. Wie diese Vermögen der Seele (denn sie ist nicht Ein Vermögen) sich abstufen, ist in dem Art. Angeboren nachgewiesen, und was ihre Ausbildung zur Kraft bedingt, s. m. in dem Art. Antrieb.

Hierher gehört noch die Frage: welche unter diesen Vermögen sind geistige, welche vielleicht nicht? Die Antwort lautet: ungeistige Vermögen hat die menschliche Seele gar keine, sie kommen nur in den Thierseelen allgemein vor (s. Geist). Man kann nur sagen: die Geistigkeit der menschlichen Seelenvermögen stuft sich ab, indem, was zunächst die Urvermögen betrifft, die Seh- und Hörvermögen geistiger sind, als die übrigen, d. h. sie sind kräftiger und bedingen hierdurch eine größere Bewußtseinklarheit, als sich in den übrigen zu entwickeln vermag; denn geistig sein heißt zunächst nichts Anderes, als eines höhern Bewußtseins fähig sein und es im Laufe der Entwickelung hervorbilden. Wären die Vermögen der Thierseelen hierzu auch fähig, so würden wir sie ebenfalls geistige nennen müssen. In dem Art. Bildungsvermögen ist gezeigt, was unter abgeleiteten Vermögen zu verstehen sei, und was die Geistigkeit derselben anlangt, so ist zu bemerken, daß selbige den Begriffen vorzugsweise zukommt, somit secundair allen den Gebilden, an welchen sich Begriffe betheiligen, den Urtheilen, Schlüssen, Ideen. Zusammengefaßt werden sie unter dem Namen: intellectuelle Gebilde (Intellectuelles), und sie machen daher das Geistige im engern Sinne dieses Wortes aus, inwiefern es dem Herzen (dem Moralischen) gegenüber gestellt wird, bei welchem sich's um Schätzungen, Neigungen ꝛc. handelt.

Ungeistige Vermögen kommen also in der Seele

des Menschen nicht vor, wohl aber kann man sagen: sie kommen im Menschen vor; es sind diejenigen, die zusammen den menschlichen Leib ausmachen (s. Seele), und man nennt sie gewöhnlich materielle, weil sie von den Sinnenvermögen wahrgenommen werden können, und weil sie räumliche Ausdehnung haben, als welche den Seelenvermögen gänzlich abgeht. Daß sie aber den letzteren verwandt sein müssen, folgt schon daraus, daß sie mit ihnen zusammen bestehen und bei starker Erregung sich ebenfalls zum Bewußtsein erheben, nur daß dieses Bewußtsein nie vorkommt, wenn gleichzeitig die Seele unbewußt bleibt, wie solches bei Betäubungen, Ohnmachten ꝛc. der Fall ist. Wer sich überzeugen will, daß der menschliche Leib nicht todte Materie, sondern durch und durch lebende Kraft (Vermögen) sei, der lese den Abschnitt, welcher sich in Dreßlers Schrift: „Beneke, oder die Seelenlehre als Naturwissenschaft", Theil II., S. 89—110 findet, wo die alte Ansicht vom menschlichen Leibe als einem todten Stoffe, der Kräfte und Leben blos einschließe, hinlänglich widerlegt ist. D—r.

Vernunft. Was die menschliche Vernunft sei, ist erst durch die neue Psychologie vollkommen klar geworden. Das Wort kommt her von „vernehmen", weshalb man öfter gesagt hat, Vernunft sei das Vermögen, das Uebersinnliche zu vernehmen. Allein in dem Worte selbst liegt kein Grund, das Vernehmen auf das Geistige oder Uebersinnliche zu beschränken, wie es eine ungerechtfertigte Willkür sein würde, wenn man z. B. das Wort Ankunft auf ein geistiges Kommen oder Werden einschränken und das sinnliche Ankommen davon ausschließen wollte. Man sieht aber leicht, was zu dieser Einschränkung bewogen hat. So sehr man nämlich über das eigentliche Wesen der Vernunft uneinig ist, so geben doch Alle zu, daß darunter die gesammten Vorzüge der menschlichen Seele vor der Seele der Thiere zu verstehen seien, und da nun die Seelen der Thiere nur das Sinnlich-Wahrnehmbare auffassen (vernehmen), so blieb für die menschliche Vernunft das Uebersinnliche, besonders das Moralische und Religiöse übrig, und aus diesem Grunde bestimmte man sie als ein Vermögen blos hierzu. Wenn man sie aber dabei als angeboren betrachtete, so hat man ganz übersehen, daß dieses angebliche Vermögen nicht eher Etwas vermag, als bis die Entwickelung der Sinnenvermögen und die von dieser Entwickelung abgeleiteten Producte zu Stande gekommen, woraus man leicht hätte schließen können, daß die Vernunft wohl gar kein besonderes angeborenes Vermögen sein könne, denn ein Vermögen, das Jahre lang Nichts vermag, ist ein Unding. Was erst nach einer langen Reihe von voranliegenden Entwickelungen hervortritt, läßt sich wohl als ein Product dieser Entwickelungen denken, keineswegs aber kann es als etwas Ursprüngliches selbst, sondern nur als etwas in dem Ursprünglichen Begründetes erscheinen. Ist denn die Blüthe des Baumes schon in dem Saamenkerne enthalten, den man vor mehren Jahren der Erde zur Entwickelung übergab? Das wird Niemand behaupten, und die Blüthe des Geistes, die Vernunft, soll schon in der Seele fertig gegeben sein, die bei der Geburt nur sehen, hören, riechen, schmecken und Vitalempfindungen bilden kann? Allerdings! entgegnete man, aber diese Kraft schlummert noch in ähnlicher Art, wie die Urtheilskraft, die Phantasie, der Verstand ꝛc. noch schlummert; mit der Zeit erwachen alle Kräfte zur Thätigkeit, somit auch die Vernunft. Wer so urtheilen kann, sagen wir dagegen, ist selber ein schlummernder Psycholog; man erwache zur klaren Beobachtung, und man wird sehen, daß man geträumt hat. Vernünftigkeit muß allerdings den angeborenen Seelenvermögen eigen sein, aber damit ist Nichts weiter gesetzt, als die Fähigkeit derselben, sich zum Höhern hin zu entwickeln, und es ist diese Fähigkeit blos das, was wir die Kräftigkeit der Urvermögen zu nennen haben. Wie diese Kräftigkeit der Grund zu Allem ist, was die menschliche Seele vor den unkräftigen Vermögen der Thierseele voraus hat und immer mehr voraus bekommt, so auch von dem, was später als Vernunft in ihr hervortritt. Sonach müssen wir zwei Bedeutungen in dem Worte Vernunft sorgfältig unterscheiden: eine attributive und eine substantielle. In der attributiven ist sie dasselbe, was wir auch die Geistigkeit der Seele nennen (s. Geist), in der substantiellen dagegen kann die Vernunft nichts Anderes sein, als die Gesammtheit der höchsten und zugleich tadellos (fehlerlos) gebildeten Producte der menschlichen Seele in allen Formen (s. Allgemein). Also nicht einmal die gleiche Form kommt den die Vernunft ausmachenden Gebilden zu, sondern Gleichheit besitzen sie alle nur insofern, als sie eben fehlerlos entstanden sind, das Merkmal der Richtigkeit an sich tragen. Nimmt man den Ausdruck „substantielle Vernunft" in einem weitern Sinne, so gehört auch das niedere Richtige zur Vernunft, das man sonst zum Verstande rechnet, denn beide Titel sind eben nur Titel für lauter einzelne Gebilde. Wer da sagt: die Tugend ist ein höheres Gut, als Geld und sonstiges irdisches Besitzthum, hat ein richtiges Urtheil vollzogen; wer dagegen behauptet: das Leben darf man in keinem Falle aufopfern, urtheilt falsch, und wie jenes Urtheil zur Vernunft zu rechnen ist, dieses nicht, so gehört auch der Begriff „Unsterblichkeit der Seele" zur Vernunft, der Begriff „Pantheismus" dagegen nicht, aus keinem andern Grunde, als weil jener richtig, dieser falsch ist, und es kann keinen Einwand dagegen begründen, daß man sonst die Begriffe allgemein dem Verstande zurechnet. Eben so ist das Begehren ein Theil der Vernunft, wenn es ein richtiges ist, das falsche (z. B. das Verlangen nach Ehre ohne Verdienst) heißt mit Recht ein widervernünftiges. Nicht blos die rein geistigen Gefühle sind Vernunftgefühle, sondern alle, sobald sie untadelhafte sind, und das Gefühl der Eifersucht gegen Jemandes Vorzüge kann noch so rein geistig sein, es gehört zur Unvernunft, wie das Gefühl des Wohlgefallens an einem Kleide in das Bereich der Vernunft fällt, sobald keine Fehler, keine Uebertreibung dabei im Spiele ist. Die Gebilde der Vernunft brauchen daher nicht gerade die intellectuelle oder Verstandesform an sich zu tragen, und es kann sehr wohl der Fall vorkommen, daß man der Vernunft zu einer Verständigung, d. h. zu dem klaren Bewußtsein, das den Verstandesformen (s. Begriff und Begriffsvermögen) eigenthümlich ist, verhelfen muß, indem man für sie noch den Abstractionsproceß einleitet. Man muß es übrigens Jedem überlassen, ob er die Vernunft nur im engern Sinne annehmen.

daher das niedere Richtige von ihr ausschließen will, oder nicht.

Aber wonach bestimmt sich denn die Richtigkeit der psychischen Entwickelungen und somit das Werden der Vernunft? Nach den Entwickelungsgesetzen, die Gott in die menschliche Seele gelegt hat, und die sicher zur Vernunft hinführen, wenn sie ungestört walten können. Hierüber geben alle die Artikel nähere Auskunft, die in dieser Real-Encyclopädie nach den Grundsätzen der neuern Psychologie gearbeitet sind. Während man bisher alle Richtigkeit aus der Vernunft ableiten wollte, zeigt die neue Psychologie umgekehrt die Nothwendigkeit, alles Vernünftige nach der normalen Thätigkeit der Kräfte, nach ihrer ungestörten Entwickelung zu bestimmen. Von einer Kritik der Vernunft, wie sie Kant noch beabsichtigt, kann daher nicht mehr die Rede sein, und der Erfolg seines Unternehmens hat bewiesen, daß er seine Aufgabe verkannt hatte. Dies ist sehr begreiflich. Denn was hielt denn bisher jeder solcher Kritiker für Vernunft? Seine Ueberzeugungen. Ueberzeugt kann man aber vom Falschen eben so gut sein, als vom Richtigen, und wer sich daher für seine Entscheidungen auf die Vernunft beruft, appellirt an Etwas, was ihn eben so leicht betrügen, als richtig leiten kann. So lange man nicht einen Maßstab besitzt, der in der Natur der Dinge, um die sich's handelt, begründet ist, so lange ist eine über Meinungsstreit erhabene Gewißheit nirgends zu gewinnen. Ein solcher Maßstab liegt aber in den unveränderlichen Seelengesetzen, welche die neue Psychologie entdeckt hat, und so brauchen wir nicht mehr mit dem veränderlichen Maßstabe zufälliger Ueberzeugung an die Beurtheilung des Wirklichen zu gehn. Wie die Wissenschaften von der äußern Natur bereits eine Zuverlässigkeit gewonnen haben, die durch Nichts erschüttert werden kann, so werden auch die philosophischen Wissenschaften in Zukunft mit einer Sicherheit ausgebildet werden, die nur über Nebendinge noch verschiedene Ansichten zulassen dürfte, denn die Willkür muß weichen, wo das Naturnothwendige erkannt wird. In ihr allein liegt der Maßstab, der sich unter menschlichen Händen nicht verändert. (S. Leistungen).

Aus dem Gesagten ergiebt sich von selbst, daß es eine als besonderes Vermögen gedachte Vernunft unmöglich geben könne, und daß der weitverbreitete Glaube hieran nur eine psychologische Erdichtung sei. Ganz verkehrt vollends würde es sein, unter Vernunft ein bestimmtes angeborenes System von Ueberzeugungen oder gar von Sätzen zu verstehen, obschon auch diese Annahme vorgekommen ist und wohl noch vorkommt. Der Seele ist Vernunft angeboren, kann weiter nichts heißen, als: die geistig-sinnlichen Vermögen, woraus sie bei der Geburt besteht, besitzen die Kräftigkeit, die durch Eindrücke der Außenwelt erlangte Ausbildung zu bewahren, so daß nun auf dieser Grundlage die weiteren Prozesse stattfinden können, welche zu immer höheren Producten durch Zusammenbildung und Trennung führen (s. Angeboren). Aber nicht einmal der ganzen Seele ist diese Kräftigkeit angeboren, sondern nur den beiden Systemen, die wir Seh- und Hörvermögen nennen, denn im Geschmacks-, Geruchs- und Vitalsysteme entwickelt sich bei keinem Menschen Vernunft, wie in jenen, ja nicht einmal Verstand. — Das Wort Vernunft in attributiver Bedeutung genommen, bezeichnet ferner nur einen graduellen Vorzug der menschlichen Seele vor den Thierseelen; denn auch in diesen letzteren findet sich ja ein Aneignen der aufgenommenen sinnlichen Reize und ein gewisses Beharren der darauf gegründeten psychischen Gebilde. Die Vernunft in substantieller und zwar engerer Bedeutung dieses Wortes ist dagegen ein specieller Vorzug des Menschen; denn in den Seelen der Thiere fehlen ja die Gebilde gänzlich, welche die eigenthümlichen Formen besäßen, an welchen man die menschliche Vernunft in dieser substantiellen Bedeutung erkennt. Die Seelenentwickelung der Thiere kann, der schwachen Festhaltungskraft ihrer Urvermögen wegen, nicht weit genug fortschreiten, um diese Formen zu erzeugen. — Vergleichen wir die Menschen mit einander, so gelangen wir zu ganz ähnlichen Ergebnissen. Der Art nach ist die Vernunft die gleiche in allen Menschen, dem Grade nach unendlich verschieden. Diese Gradverschiedenheit kann so weit gehen, daß sich für die Vernunft (substantiell genommen) sogar eine Artverschiedenheit ausbildet. Wenn z. B. zwei Menschen in Bezug auf Farben und Töne sich bis zu einem Zeitpunkte gleichmäßig entwickelten, der eine aber in der Tonentwickelung still stehen bleibt, der andere dagegen sie bis zur höchsten musikalischen Ausbildung fortsetzt, so wird dieser Letztere eine Artvernunft in sich herstellen, die Jenem ganz mangelt, während Jener vielleicht als Maler eine Vernunft erwirbt, die der Tonkünstler vergebens in sich sucht. Es ist blos die zahlreichere Ansammlung der Angelegtheiten, wodurch diese Verschiedenheiten bedingt sind; was ursprünglich als wenig bedeutend erscheint, wird durch seine Häufigkeit zuletzt zum Ueberwiegenden und hierdurch ein speciell Verschiedenes. Manche der höchsten psychischen Gebilde können sich bei manchen Menschen gar nicht entwickeln, weil entweder ihre Bildung aus Mangel an Gelegenheit zu frühzeitig abbricht, oder weil schon die Kräftigkeit der Urvermögen zu gering ist.

Es fragt sich, ob es nach dieser Darstellung noch erlaubt sei, den bisherigen Sprachgebrauch beizubehalten, nach welchem man von einer theoretischen und practischen Vernunft redete, und ob man sie als die höchste Gesetzgeberin im Reiche der Wahrheit und Sittlichkeit noch fernerhin gelten lassen dürfe. Was das Letztere betrifft, so ist mit Ja zu antworten, wo der Vernunftinhalt wirklich das Gepräge der Richtigkeit an sich trägt, denn ist die Vernunft auch selber normirt durch das Wesen der Dinge, so tritt sie doch normirend auf in Bezug auf Diejenigen, die das Wahre und Sittliche erst kennen lernen wollen, woraus zugleich ihre Bezeichnung als theoretische und practische gerechtfertigt erscheint. Daß die Vernunft das Vermögen der Ideen sei, die sie aus sich erzeuge, kann man dagegen nicht wohl sagen, wenn man sie auch in attributiver Bedeutung nimmt, denn dieser Sprachgebrauch führt leicht wieder zu dem alten Irrthum daß sie eine besondere angeborene Kraft sei. Viel besser sagt man: die vernünftigen oder geistigen Vermögen führen im Laufe der Entwickelung auch zur Vorstellung des Idealen, des Unbedingten, des Absoluten. Als ein Vermögen zu schließen, spielte sonst die Vernunft in den Lehrbüchern der Lo-

gik eine große Rolle, und wurde hiermit der Urtheilskraft und dem Verstande entgegengesetzt, die freilich eben so wenig als besondere angeborene Kräfte existiren, als die Vernunft selbst, weshalb nichts lächerlicher sein konnte, als der oft wiederholte Streit über die Feststellung der Grenzen dieser Vermögen. Zur Bildung der Begriffe, Urtheile und Schlüsse gelangen wir nicht, nachdem wir zur Vernunftthätigkeit erwacht sind, sondern umgekehrt kommen wir zu Verstand und Vernunft durch das Gesetz der Anziehung des Gleichartigen, das eben als der Grund zur Entstehung der Begriffe, Urtheile und Schlüsse sich erweis't (s. Begriffsvermögen und Verstand). Wie man von einer reinen und angewandten Vernunft hat reden können, indem man jene auch die transcendentale und diese die empirische nannte erscheint nach den Aufklärungen der neuen Psychologie fast unbegreiflich, da unter einer reinen Kraft doch nur eine leere gemeint sein könnte, die aber, weil noch gänzlich unbewußt, sich weder in theoretischer noch in practischer Beziehung schon als Vernunft in dem Sinne, wie man es meinte, geltend zu machen vermöchte. Und was wäre denn eine dem Empirischen abgewandte, folglich auf dasselbe nicht passende Vernunft für ein Ding? Erheben wir uns auch über die Erfahrung (in's sogenannte Transcendentale), so setzen wir dabei die Erfahrungselemente doch nur anders zusammen, so daß wir eigentlich immer nur an der Hand der Erfahrung vernünftig zu phantasiren und zu idealisiren vermögen. Alle Vernunft ist und bleibt zuletzt ein Echo der Erfahrung; nur mit der Vernünftigkeit oder Vernunftfähigkeit verhält es sich anders.

Was den Vernunfthaß betrifft, der bei manchen Religionsparteien vorkommt, so ist er so höchst widersinnig, daß man kaum ein Wort darüber zu verlieren braucht. Das Richtige in unserem Vorstellen und Handeln zu hassen, ist wahnsinnig, und die Geistigkeit (Kräftigkeit) seiner Seelenvermögen haßt nur der, der nicht weiß, was er will. Vernunftstolz wäre freilich auch nichts Löbliches, aber er kommt scheinbar nur da vor, wo es noch an wahrer Vernunft fehlt, die Vernunft treibt allen Stolz aus. Eben so ist der Vorwurf des Mißbrauches der Vernunft ein lächerlicher. Wo Mißbrauch stattfindet, fehlt es vielmehr an theoretischer oder practischer Vernunft, und nur durch Erwerbung dieser kann der Mißbrauch aufhören. Wenn man indeß gesagt hat: es giebt keinen Mißbrauch der Vernunft, sondern nur einen Nichtgebrauch derselben, so würde das Letztere nur dann unbedingt wahr sein, wenn es eine fertig angeborene Vernunft gäbe, die man dann überall als vorhanden voraussetzen könnte und müßte. In den meisten Fällen, wo der Gebrauch der Vernunft fehlt, fehlt er aber darum, weil sie noch gar nicht erworben ist; denn wie der, der Augen hat, sie wohl nicht so leicht zu gebrauchen vergißt, so verhält es sich auch mit der wirklich vorhandenen Vernunft. Indeß kann das Vernünftige, wo es da ist, wohl zuweilen unbewußt und darum unwirksam bleiben, weil zufällige Ursachen das Bewußtsein für Falsches in Beschlag nehmen. Ein Nichtgebrauchenwollen der wirklich vorhandenen ungetrübten Vernunft ist dagegen gar nicht denkbar.

Was wird es nun heißen: die Vernunft bilden? Oder sagt man nicht besser: die Seele zur Vernunft bilden? Unstreitig das Letztere. Wie dies geschehen könne und solle, braucht hier nicht besonders gezeigt zu werden. Es sind dazu eine Menge Maßregeln erforderlich, die in vielen andern Artikeln bereits zur Sprache gebracht sind, und es giebt kein Verfahren, das ausschließlich und für sich die Vernunft anginge, aus dem einfachen Grunde, weil es eine Vernunft als eine besondere angeborene Existenz in der Seele nicht giebt. Die Artikel über Erziehung in dieser Real-Encyclopädie enthalten mit noch einigen andern Alles, was die Vernunft begründet, erweitert, befestiget und zu den höchsten Stufen erhebt. D—r.

Versetzung s. Location.

Versinnlichen. Versinnlichen oder Veranschaulichen heißt — nach Zerrenner's Definition — (s. dessen Grundsätze der Schul-Erziehung, der Schulkunde und Unterrichtswissenschaft — S. 243 ff.) „mit einem Begriffe oder Urtheile eine mit ihm zusammenstimmende, angemessene Anschauung verbinden, oder den Begriff oder den Satz vermittelst einer solchen Anschauung darstellen."

In der Pädagogik ist die Kunst zu versinnlichen von hoher Wichtigkeit; denn sie giebt dem Vortrage nicht blos größere Lebendigkeit und somit größern Reiz, sondern sie dient auch dazu, Deutlichkeit und Klarheit zu fördern, indem sie der Seele des Kindes den gegebenen Begriff auf anschauliche Weise näher bringt. — Die Versinnlichung macht sich besonders nöthig, wenn man es mit Kindern zu thun hat, deren Denkvermögen noch nicht hinlänglich entwickelt ist, und die noch nicht im Stande sind, sich zu abstracten Vorstellungen zu erheben. Sie wird also besonders in der Elementarclasse an ihrer Stelle sein, doch darf sie auch im spätern Unterrichte nie ganz vernachlässigt werden.

Alle Versinnlichungsmittel, deren sich der Lehrer bedient, müssen entsprechend sein, d. h., sie müssen sowohl dem Gegenstande, der durch sie versinnlicht werden soll, als auch der Fassungskraft des Schülers entsprechen. Insofern dieselben wirklich zur Versinnlichung und Verdeutlichung eines Gegenstandes dienen, hat man sie zweckmäßig genannt; insofern sie aber aus dem Erfahrungskreise des Schülers entnommen sind, werden sie als angemessene bezeichnet.

Dabei sehe der Lehrer zugleich darauf, daß die zur Versinnlichung gewählten Anschauungen möglichst einfach seien. Sind sie zu mannigfaltig und zusammengesetzt, so wird die Aufmerksamkeit des Kindes oft auf einen ganz andern Punkt gelenkt, als auf den, welchen der Lehrer in's Licht zu stellen wünscht. Bei Verdeutlichung religiöser Begriffe möchten wir besonders daran mahnen, daß die Versinnlichung edel sein müsse. Manche gar berühmte Katechisationen sind für die Lehrer dadurch verführerisch geworden, daß die versinnlicheuden Beispiele zu trivial sind und an die niedrigste Sphäre des Lebens anstreifen. Dergleichen Verfahren erinnert an jene famöse Anecdote, nach welcher ein Lehrer den Begriff des Unrechts durch den Raub einer Butterbemme versinnlichen wollte, und auf die Frage: „wenn Du nun Deinem Mitschüler die Bemme nimmst, was thust Du da?" — die naive Antwort erhielt: „ich fresse sie!"

Zerrenner stellt die mannigfaltigen Mittel zum Versinnlichen unter folgenden Hauptclassen dar:

I. Wirkliche sinnliche Anschauungen. „Dies Mittel dient besonders zur Versinnlichung der Begriffe von äußern Gegenständen, und es gilt als Regel, so oft und so weit man es kann und es irgend nöthig ist, die äußeren sinnlichen Gegenstände zur wirklichen Anschauung des äußern Sinnes zu bringen."

Demnach rechnet Zerrenner hierher auch die unmittelbare Anschauung des besprochenen Gegenstandes selbst. Das ist aber ein Vorzeigen und kein Versinnlichen. Zur Anschauung bringen und veranschaulichen ist, unsers Bedünkens, nicht gleichbedeutend: bei jenem handelt sich's um unmittelbares, bei diesem um mittelbares Anschauen; dort die Sache selbst, hier nur ein entsprechendes Bild derselben.

II. Das Hervorrufen solcher Anschauungen, die der Schüler schon gehabt hat.

III. Das Bewirken einer geistigen Anschauung ohne sinnliche Anschauung des Gegenstandes.

„Diese geschieht durch Beschreibung und Schilderung. Bei der Beschreibung gebe ich so viele Merkmale an, als nöthig sind, eine klare Anschauung zu bewirken, also Jemanden in den Stand zu setzen, den beschriebenen Gegenstand von andern zu unterscheiden. Mehr erfordert die Schilderung. Bei ihr müssen so viele Merkmale angegeben werden, daß ein vollständiges Bild des Gegenstandes zur geistigen Anschauung kommt. Jemehr dieses Bild der sinnlichen Anschauung an Richtigkeit, Vollständigkeit und Lebendigkeit nahe kommt, desto vollkommener ist die Schilderung (Schilderei für Gemälde). Es leuchtet ein, daß ich bei der Beschreibung und Schilderung nur solche Merkmale mit Erfolg benutzen kann, von denen die Schüler schon eine Anschauung gehabt haben. Daher ist es schwer, kleinen, an Anschauungen armen Kindern durch Schilderung etwas gehörig zu versinnlichen und deutlich zu machen."

IV. Begriffe von Gegenständen des inneren Sinnes (Gefühle, Begierden, Gedanken) werden veranschaulicht:

1) Dadurch, daß man dem Schüler die Gegenstände selbst vor den innern Sinn führt.

„Ich will z. B. den Begriff des Mitleids veranschaulichen, und errege zu dem Ende durch eine Erzählung wirklich Mitleid in ihm, und mache ihn dann aufmerksam auf das, was er fühlt."

Beispiele dieser Art der Versinnlichung finden sich besonders in Campe's kleiner Seelenlehre. Diese Art der Versinnlichung erfordert jedoch große Vorsicht, wenn sie natürlich sein und nicht als etwas Gemachtes, zu Künstliches erscheinen soll.

2) Dadurch, daß man den Gegenstand in Erzählungen schildert.

3) Dadurch, daß man den Schüler an ehemalige Anschaungen erinnert.

4) Durch Erinnerung an ehemalige Anschauung ähnlicher Gegenstände.

„So versinnliche ich z. B. das Gefühl der Dankbarkeit gegen Gott, indem ich an das Gefühl der Dankbarkeit gegen Aeltern erinnere."

V. Begriffe von nicht sinnlichen Gegenständen und allgemeinen Sätzen, die solche Begriffe enthalten können versinnlicht werden:

1) Durch Beispiele. Diese sind entweder a) Hinleitungsbeispiele, wenn sie angeführt werden, um dadurch das Entstehen eines deutlichen Begriffs oder Urtheils zu befördern; oder b) Erläuterungsbeispiele, welche eine Wahrheit oder einen Begriff blos erläutern; oder c) Bestätigungsbeispiele, die nur zur Bestätigung desselben dienen.

(Ueber Beispiele s. d. Art. „Beispiel" und „Beispiele, katechetische" — Th. I. S. 239 f.)

2) Durch Vergleichungen. Sie sind Vergleichungen im engern Sinne, wenn die Gegenstände, die mit einander verglichen werden, einerleiartig sind; Gleichnisse aber heißen sie, wenn ungleichartige Gegenstände zusammengestellt werden.

(Vgl. Th. I. S. 807 den Art. „Gleichniß.")

Unter Verhältnißvergleichungen versteht man die Nebeneinanderstellung von Verhältnissen, um eins durch das andere zu verdeutlichen.

Zu den Vergleichungen gehören auch die Instanzen. Unter Instanz versteht man „die Art, eine unrichtige Behauptung dadurch zu entkräften, daß man ein Exempel oder sonst einen widerlegenden Satz anführt, der ihn als falsch so darstellt, daß die Falschheit auffällt; im weitern Sinne: jedes zur Widerlegung aufgestellte Beispiel, oder jede zur Widerlegung aufgestellte Vergleichung."

(Im weitesten Sinne versteht man unter Instanzen alle Beispiele, die nicht blos zur Widerlegung, sondern auch zum Beweise eines allgemeinen Satzes angeführt werden.)

3) Durch Erzählungen.

(Ueber diese s. d. Art. „Erzählungen" — Th. I. S. 612.)

Diese Zerrenner'sche Darstellung läßt, namentlich hinsichtlich der logischen Anordnung, Vieles zu wünschen übrig.

Als Versinnlichungsmittel, die von Zerrenner gar nicht beachtet und doch für den Pädagogen ebenfalls wichtig sind, haben wir auch die Symbole und das Individualisiren zu betrachten. Ueber Symbole und symbolische Lehrart haben wir uns Th. II. S. 754 bereits ausgesprochen.

Unter Individualisiren versteht man „das Darstellen allgemeiner Begriffe und Gegenstände in einzelnen Beziehungen und Verhältnissen."

Allgemeine Begriffe können nur dadurch zum Eigenthume des kindlichen Geistes werden, wenn es der Lehrer versteht, dieselben auf besondere, dem Erfahrungs- und Lebenskreise des Kindes entnommene Fälle anzuwenden. Der Unterricht wird dadurch deutlicher, eindringlicher, interessanter.

Manches hierher Gehörige enthalten auch die Artikel „Anschauung", „Anschauungs- und Sprechübungen" (Th. I. S. 89 ff.), „Abstract", „Abstractionsproceß" (Th. I. S. 24 ff.), „Allgemein" (Th. I. S. 60), „Analogie" (Th. I. S. 65), „Begriff" (Th. I. S. 237) u. a.

Ksch.

Verslehre s. Metrik.

Versäumnißtabelle s. Absentenliste.

Verstand ist, im engern Sinne des Wortes, die Gesammtheit der Begriffsangelegtheiten, die Je-

mand besitzt, d. h. derjenigen Spuren, welche, wenn sie zum Bewußtsein erhoben werden, ein Verstehen oder ein Denken vermitteln. Etwas verstehen heißt nämlich: Etwas, das man bereits dunkel vorstellt, noch klarer vorstellen, und da die Begriffe es sind, in welchen das klarste Vorstellen für die menschliche Seele liegt, so wurzelt alles klare Vorstellen oder Verstehen, d. h. aller Verstand in den Begriffen, und der Verstand ist daher jedem Menschen nur so weit eigen, als er sich vollkommene Begriffe erworben hat. Der Verstand ist sonach nicht das Vermögen oder die Quelle der Begriffe, sondern, umgekehrt, die Begriffe sind die Vermögen oder die Quelle des Verstandes, des Verstehens, und fragt man, woher sie kommen, so geben die Artikel Abstractionsproceß, Begriff und Denkgesetze hinlängliche Auskunft.

Nimmt man das Wort Verstand im weitern Sinne, so gehört zu ihm auch das, was man bisher Urtheilskraft und Schlußvermögen genannt hat. Beide Kräfte existiren in der Seele nicht als besondere angeborne Vermögen, sondern „Urtheilskraft" ist nur ein abstracter Titel für die Urtheile, die in Jemandes Seele angelegt und lauter einzelne sind und bleiben, obschon sie in nähere Verknüpfungen unter einander treten können und treten, und eben so ist das „Schlußvermögen" nichts weiter, als die Gesammtheit der Schlüsse, die erworben sind, mithin ebenfalls nur ein zusammenfassender abstracter Titel dessen, was immer einzeln zur Entstehung kommt, einzeln in der Seele fortbeharret, wiewohl auch hier Verknüpfungen sich bilden. Zuletzt sind es jedoch immer die Begriffe, welche das Urtheilen und Schließen möglich und wirklich machen, wie solches in den Artikeln analytisches Urtheil und Schluß nachgewiesen ist, und es braucht daher hier blos noch darauf aufmerksam gemacht zu werden, daß der Verstand im engern Sinne dieses Wortes stets zugleich zur Urtheilskraft und zum Schlußvermögen gehört. Vgl. Denken und Bildungsvermögen.

Angeboren ist für den Verstand, außer den allgemeinen Grundgesetzen der Anziehung des Gleichartigen und der Ausgleichung der beweglichen Elemente, nur die größere Kräftigkeit der menschlichen Sinnenvermögen. Diese Kräftigkeit macht, daß die sinnlichen Empfindungen vollkommnere Spuren zurücklassen, wovon wieder die Folge ist, daß durch das Zusammenfließen dieser Spuren ziemlich klare Vorstellungen entstehen und zahlreicher sich ansammeln. Vereinigen sich nun die in diesen enthaltenen gleichartigen Elemente zu Begriffen (Proceß der Anziehung des Gleichartigen), so entstehen eben die Gebilde, welche die noch höhere Klarheit, das geistige Bewußtsein geben. Es sind also die Verstandesvermögen nicht reell von dem Wahrnehmungsvermögen, der Einbildungskraft, dem Erinnerungsvermögen verschieden, sondern dieselben Elemente thun dort jene, hier diese Dienste. Fehlt es demnach den Sinnenvermögen an Kräftigkeit, so werden sie sich nicht zu Verstandesthätigkeiten entwickeln können, und so finden wir es wirklich bei Menschen und bei Thieren. In den niedern Sinnen bildet sich bei keinem Menschen Verstand aus, und wo, wie bei den Blödsinnigen (s. Blödsinn) auch den höhern Sinnenvermögen jene Eigenschaft der Kräftigkeit mangelt, zeigt sich ein sehr geringer Verstand, oder er wird wohl gänzlich vermißt. Die Thiere haben eben darum nur Annäherung zu dem Verstande der Menschen.

Eine speciellere Auseinandersetzung der Natur des Verstandes findet man in Beneke's Lehrbuch der Psychologie als Naturwissenschaft, §. 134 u. ff. — Ueber die Verstandesübungen vgl. man intellectuelle Erziehung, Anschauungs- und Sprechübungen, und besonders Beneke's Erziehungs- und Unterrichtslehre, Th. I. S. 187—214, wo das Wesen der Verstandesbildung in das hellste Licht gesetzt ist. D—r.

Verstandesübungen s. Anschauungen.

Verstellen — sich verstellen. Das Verstellen, sich verstellen kommt gewissermaßen bei allen Menschen vor, aber auch schon bei kleinen Kindern, sie stellen sich, als hätten sie ein großes Leid erlitten und weinen, oder nehmen wenigstens die Miene des Weinens an; sie stellen sich, als wären sie unwohl, um dieses und jenes nicht thun, um vielleicht nicht in die Schule gehen zu dürfen. Sich verstellen heißt eigentlich nichts Anderes als, sich eine andere Stellung geben, nämlich gegen Andere, so daß sie uns nicht so, wie wir sind, zu erkennen vermögen. Man spricht daher von einer Verstellungskunst der Kinder und der Erwachsenen, und versteht darunter die Geschicklichkeit des Menschen, sich mit einem solchen Scheine zu umgeben, daß er scheint, was er nicht ist. Unter den Erwachsenen giebt es bekanntlich Virtuosen in dieser Kunst, und man könnte diese Verstellungskünstler nennen. Dahin gehören alle Heuchler. Wache über den Wahrheitssinn deiner Kinder und bewahre sie vor dem schändlichen Laster der Lüge. S. Lügen in der P. R.-E.

Vertrauen. Auf der Stufenleiter eigenthümlicher Eigenschaften, die der gute Erzieher wahrzunehmen hat, stehet oben an das Vertrauen, das er seinem Zöglinge beweisen soll, wo er es nur auf irgend eine Weise verdient, oder auch, um ihn desselben würdig zu machen. Wenn der Erzieher seinem Zöglinge mit Vertrauen entgegenkommt, so wird dieser um so früher sich selbst vertrauen lernen. Vertrauen hebt und ermuntert, Mißtrauen verstimmt, beugt und schlägt nieder oder macht muthlos. Der Erzieher vertraue insgemein dem Willen seines Zöglings, mißtraue nur seiner Kraft. „Du willst, aber Du kannst nicht," ist allemal weniger hart und entmuthigend, als „Du kannst, aber Du willst nicht." Dort wird in dem Kinde das Edelste, was es besitzen kann, der gute Wille, anerkannt, und nur das bezweifelt, was von ihm selbst nicht abhängt; hier wird ihm der gute Wille abgesprochen und nur das gelassen, was die Natur ihm gab. Wollen und nicht können, findet bei den Kindern in den allermeisten Fällen Statt, können und nicht wollen dagegen in den allerwenigsten. Das Können oder Nichtkönnen sind wir fast immer zu beurtheilen im Stande, das Wollen aber mit völliger Bestimmtheit eigentlich niemals. Dies lehre den Erzieher mit seinem Mißtrauen sparsam sein und lieber dem Vertrauen viel Raum geben. Das Kind, welches siehet, daß ihm sein Erzieher etwas Schlechtes zutraut, ist schon auf den Weg geführt, es zu thun, und selbst das Kind, das etwas Schlechtes schon im Sinne hat, wird meistens davon zurückgehalten, wenn

der Erzieher vertrauend spricht: „so etwas thut das nicht."

Hat das Kind etwas Böses gethan, so kann es der Erzieher nicht inniger rühren, als wenn er alles das Gute anerkennt, was es noch wirklich an sich hat, und wenn er darauf sein Vertrauen für die Zukunft gründet. Schönere und erfolgreichere Thränen kannst Du nie sehen, herzvoller Erzieher, als wenn bei Deinen Worten: „ich habe nicht gedacht, daß Du, N., so Etwas thun könntest; ich bin sonst zufrieden mit Deinem Fleiße ꝛc., und Du weißt, ich habe Dich immer lieb gehabt, und jetzt hast Du Dich so weit vergessen, und mich so sehr betrübt; nun ich weiß, daß es Dir leid thut und daß Du künftig besser auf Dich selbst achten wirst; darum will ich Dir auch mein Vertrauen nicht entziehen" ꝛc. des Kindes Auge sich feuchtet.

Was man von jungen Leuten fordert, betrachte man oft als Etwas, das sich von selbst verstehe, „das man ihnen nicht erst zu empfehlen nöthig habe, das man von ihrem Verstande oder von ihrem Herzen erwarten könne;" statt daß in der gemeinen fehlerhaften Erziehung gerade der entgegenstehende Ton gewählt wird: „man könne sich nicht auf sie verlassen, ihnen nicht trauen; man werde gewiß viel Klagen über sie hören;" oder bei vorgefallenen Fehlern: „sie würden die Wahrheit nicht sagen; man werde sich anderwärts erkundigen" u. s. w. Auch gehe die bei sehr jungen Kindern oft nöthige, bewachende Aufsicht unvermerkt in eine mehr entfernte Beobachtung über. Gegebene Freiheit wird gerade um so seltener gemißbraucht, je öfter und unbefangener man sie giebt, und je mehr der Zögling wahrnimmt, daß ihre gute Anwendung ihm nur noch mehr Vertrauen erworben hat.

Schon in Kindern ist ein Gefühl für Achtung, und ein Trieb, Achtung zu verdienen. Eben darum hat jeder Erzieher, der junge Leute überlisten, behorchen, beschleichen will, darauf zu rechnen, daß er meistens betrogen oder getäuscht werde. Denn da er sie nicht durch Vertrauen zu gewinnen sucht, so finden sie ein Interesse darin, klüger als er zu sein, woran sie bei offener Behandlung nicht denken würden. Auch die Besten widerstehen dieser Versuchung nicht immer. Aber warum führt man sie in Versuchung? Da in der öffentlichen Erziehung und in Schulen jener Fehler am Häufigsten vorkommt, und zum Theil in der Natur des Zusammenlebens Vieler liegt, so fallen auch gerade da die meisten Ueberlistungen und Täuschungen vor und haben sogar davon den Namen Schulstreiche bekommen.

Verwahrlosete Kinder. Eine Erscheinung, die jeden Menschenfreund auf's Tiefste betrüben muß, ist die Wahrnehmung, daß die sittliche Verdorbenheit auch schon in demjenigen Lebensalter gefunden wird, welches man als die Zeit paradiesischer Unschuld, als die Jahre der Herzensreinheit zu betrachten pflegt. Es konnte nicht fehlen, daß christliche Kinderfreunde diesem Uebel ihre Aufmerksamkeit zuwendeten, und selbst für Staatsmänner kann es nicht gleichgiltig sein, wenn das Verbrechen schon unter Denen seine Opfer sucht, welche zu künftigen Staatsbürgern erzogen werden sollen. Jenen, wie Diesen mußte daran gelegen sein, der sittlichen Verdorbenheit der Jugend zu steuern, und in dieser Absicht theils dem Verbrechen den Weg in die schuldlosen Gemüther zu verschließen, theils die schon verführten Herzen wieder auf bessere Wege zu leiten. Um diesen Zweck zu erreichen, mußte man vor Allem die gemachte Wahrnehmung sorgfältiger begründen und alsdann den Ursachen des Uebels nachforschen.

Unter den deutschen Regierungen hat besonders die königl. preußische diesem Gegenstande ihre Aufmerksamsamkeit geschenkt, und mehre darauf bezügliche Verfügungen erlassen. Man vergleiche:

1) Verf. der königl. Regierung zu Aachen vom 15. Febr. 1826 [abgedruckt in der Allg. Schulztg. 1826. Abth. I. Nr. 66.].

2) Rescr. des königl. Minist. der Geistlichen-, Unterrichts- und Medicinalangelegenheiten vom 8. Octbr. 1826 [Beckedorfsche Jahrbücher Bd. V. Hft. I. S. 67 ff.]

3) Verf. der königl. Regierung zu Merseburg vom 22. Juli 1826. [Amtsblatt ders. 1826. Nr. 31.]

4) Verordn. der königl. Regierung zu Münster vom 22. Decbr. 1826. [Allg. Schulztg. 1827. Nr. 27.]

5) Circulare der königl. Regierung zu Merseburg vom 26. Juni 1827. [Allg. Schulztg. 1827. Nr. 69.]

6) Verordn. der königl. Regierung zu Cöln vom 20. Febr. 1827.

7) Bekanntm. derselben Regierung vom 15. Jan. 1830. [Allg. Schulztg. 1830. Nr. 82.]

8) Verordn. der königl. Regierung zu Minden vom 13. Septbr. 1827. [Allg. Schulztg. 1828. I Nr. 131. S. 1045.]

Diese Verfügungen bieten vielfältiges Material zur Besprechung des Gegenstandes selbst. Zunächst ergiebt sich aus ihnen der Umfang des Uebels: denn in den meisten Regierungsbezirken ist den Localpolizeibehörden aufgegeben worden, vierteljährliche Tabellen über die von den Personen jugendlichen Alters (unter 16 Jahren) verübten Verbrechen einzureichen. Dadurch wurde z. B. ermittelt, daß in dem Reg.-Bez. Merseburg im Jahre 1826 26 jugendliche Verbrecher entdeckt worden sind, — alle aus den niedrigsten Ständen: Kinder von Hirten, Gemeindedienern und solchen Eltern, welche aus öffentlichen Cassen Almosen erhalten. Ihre Vergehen waren größtentheils kleine Diebereien. Im Reg.-Bez. Cöln standen im Jahre 1828 nicht weniger als 53, und im Jahre 1829 wenigstens über 40 Knaben und Mädchen von 8—16 Jahren wegen Verbrechen vor Gericht*). Später klagte man von eben da, daß Schul- und Ortsbehörden in der Kenntnißnahme und Anzeige hierher gehöriger Fälle zu saumselig wären. Man hielt es deshalb für angemessen, auf diejenigen Kennzeichen aufmerksam zu machen, durch welche sich angehende Sittenverderbniß im jugendlichen Alter kund giebt.

Als solche Kennzeichen sind zu betrachten:

1) Das Beispiel der Eltern,

*) In Hannover wurden im Jahre 1824 in Einem Monate über 50 Lehrjungen wegen Unfugs in Wirthshäusern zur Untersuchung gezogen. — Ueber eine Bande jugendlicher Verbrecher, die man 1824 in Baiern entdeckte, s. Allg. Schulztg. 1824. Nr. 9. — Eine Stimme aus Carlsruhe über Verwilderung der Jugend s. eben da Nr. 50. S. 436. — In Frankreich schätzte man das Verhältniß der jugendlichen Verbrecher wie 1 : 34 oder 35; fast eben so in Preußen und den Niederlanden; in Schleswig-Holstein wie 1 : 16; in den Vereinigten Staaten Nordamerika's sogar wie 1 : 7. — In London belief sich die Zahl der verbrecherischen Knaben auf 8000. — Innerhalb drei Jahren hatte das Berliner Arbeitshaus 295 Sträflinge im Alter von 10—18 Jahren aufgenommen, und im Criminalgefängnisse hatten sogar innerhalb eines Monats 77 Personen im Alter von 12—20 Jahren gesessen.

2) Die Versäumniß der Schule;

3) die Versäumniß der Kirche und des Religionsunterrichts;

4) das Besuchen der Wirthshäuser, der Tanz, das Spielen, Tabakrauchen u. a. dergl. üble Angewohnheiten, welche die nächste Veranlassung zu größern Vergehungen werden, indem sie die Leidenschaft erregen und unterhalten, die Jugend über ihren Standpunkt hinaus erheben, dem Hange zur Freiheit eine gefährliche Richtung ertheilen u. s. w.;

5) die Bettelei, die als der erste positive Schritt zur sittlichen Verwilderung der Kinder angesehen werden kann;

6) die verdächtige Gesichtsfarbe und der scheue Blick, als Zeichen gefährdeter Unschuld und bewußter Schuld;

7) das Martern der Thiere, Beschädigen der Bäume u. s. w., was nicht unter die Categorie jugendlichen Muthwillens gebracht werden darf, indem darin vielmehr schon der Keim zum Verbrechen liegt;

8) das Gewohnheits- und hartnäckge Lügen, in welchem der Keim vieler anderer Laster und Verbrechen liegt.

Ferner ist es nöthig, die Quellen jugendlicher Verderbtheit aufzusuchen. Denn „soll die Quelle des Lasters verstopft werden, so muß es in dessen frühesten Keimen geschehen, nicht blos da, wo die giftige Frucht schon angesetzt und Gestalt und Farbe gewonnen hat." Jene Quellen aber sind vorzüglich zu suchen:

1) In dem Unglücke der unehelichen Geburt, wodurch die Kinder einer strengen väterlichen Aufsicht und Erziehung beraubt, einer leichtsinnigen und unverständigen Mutter überlassen, der Armuth und oftmals der Verachtung hingegeben sind, und daher leichter verwildern und verderben.

2) In den schlechten Beispielen der Eltern, welche durch Wort und That ihre Kinder zum Bösen reizen und oft zu wirklichen Verbrechen anleiten.

3) In Vernachlässigung des Schul- und besonders des Religionsunterrichts, welche hier und da in der schlechten Beschaffenheit der Schulen und des Unterrichts, sowie in der Sorglosigkeit der Lehrer und Geistlichen, häufiger aber in Verwahrlosung und übelm Willen der Eltern und Angehörigen ihren Grund hat; aber auch nicht selten

4) durch vagabundirende Lebensweise bewirkt wird, wobei kein ordentlicher Unterricht in Schulen und Kirchen stattfinden und controlirt werden kann, daneben schlechte Beispiele in den Bettlerherbergen gesehen werden, und zu einer geregelten Thätigkeit alle Gelegenheit und Ermunterung fehlt.

5) In dem frühen Hingeben der Kinder zu Diensten, besonders Hirtendiensten, wo entweder im Hause verdorbenes erwachsenes Gesinde und deren Sittenlosigkeit, oder auf dem Felde die Langeweile und Verführung zur Verletzung der Unschuld, zu groben fleischlichen und andern Lastern und Verbrechen hinziehen, und der Unterricht, wenn auch nicht ganz, doch größtentheils zur Sommer- und Herbstzeit versäumt wird. Gleicherweise gehört hierher das Austhun der Kinder zu Fabrikarbeiten, wobei nicht nur alle die Nachtheile zu besorgen sind, welche das Zusammensein mit rohen Erwachsenen auf das jugendliche Gemüth hat, und welche die Versäumnisse eines zureichenden Unterrichts mit sich führen, sondern wobei, neben dem oft unwiederbringlichen Schaden für die Gesundheit, auch die Geistesfähigkeiten durch die fortwährenden mechanischen Beschäftigungen abgestumpft werden.

Hierzu kommt noch 6) die Verführung zu geheimen Sünden der Unkeuschheit, wodurch die Kräfte des Leibes und der Seele zerstört, die edleren Gefühle erstickt, Trägheit, Unlust und Unstätigkeit erzeugt, und vor Allem Offenheit und Wahrhaftigkeit des Wesens benommen werden.

7) Endlich ist auch, wie schon oben angedeutet, das frühzeitige Besuchen der Schänkhäuser eine nicht unbedeutende Quelle jugendlicher Verdorbenheit.

Viel, sehr viel ist gewonnen, wenn es gelingt, diese Quellen möglichst zu verstopfen. Manches kann schon die Schule dazu beitragen*), noch weit mehr aber liegt in den Händen der Obrigkeiten.

Demnächst sind in den oben angezogenen Verordnungen folgende Mittel empfohlen:

1) Unehelichen Kindern sind solche Vormünder zu bestellen, von deren Einsicht und Rechtschaffenheit sich erwarten läßt, daß sie sich wirklich um die Erziehung ihrer Mündel nach Pflicht und Gewissen kümmern, und insbesondere ihre Einwirkung dahin richten, daß die Kinder bei guten und braven Menschen untergebracht werden. (Königl. preuß. Allg. Landrecht Th. 2. Tit. II. §. 614.)

2) Offenbar schlechten Eltern ist, wenn die Bemühungen der Geistlichen und die Drohungen der Polizeibehörde nicht fruchten, die Erziehung der Kinder zu nehmen, und letztere sind in besseren Familien und guten Anstalten unterzubringen. (Allg. Landrecht Th. 2. Tit. II. §. 90 ff.)

3) Die bestehenden Vorschriften über Schulbesuch und Confirmandenunterricht sind streng zu handhaben.

[Vergl. den Art. „Schulversäumnisse" Th. II. S. 648 ff.]

4) Vagabunden sind sofort aufzugreifen, deren Kinder aber zu unterrichten und zur Thätigkeit anzuhalten.

5) Das Viehhüten durch Kinder ist nicht zu dulden; das Dienen der Kinder aber und das Arbeiten in Fabriken zu beschränken. (Allg. Landrecht Th. 2. Tit. XII. §§. 43—46.)

[Vergl. die Artikel: „Dienstboten" Th. I. S. 497 ff. und „Fabrikschulen" S. 641 f.]

6) Die Verführung zu geheimen Sünden ist durch Wachsamkeit auf die Jugend, in Verhinderung des heimlichen Zusammenseins, strenges Halten auf Schamhaftigkeit in Wort und That und unnachsichtliche Strafe, wo sie verletzt wird, besonders in den Schulen zu verhüten.

[Vergl. den Art. „Selbstbefleckung" Th. II. S. 669 ff.]

7) Strenge Beaufsichtigung der Tanzböden, Schänkstuben u. s. w., und Bestrafung der Wirthe, welche Kinder daselbst zulassen.

*) „Kann der Lehrer mit Recht dazu verbindlich gemacht werden, Vergehungen der Kinder, welche außerhalb der Schule begangen worden sind, zu bestrafen?" — Allg. Schulztg. 1825. Nr. 45. S. 356. (vgl. Nr. 84. S. 670.)

„Die Schule — kein Zuchthaus!" ib. S. 358.

„Ueber Beaufsichtigung der Schulkinder außer der Schule und Bestrafung der von ihnen daselbst begangenen Vergehungen," — v. Pf. Böhm. ib. Nr. 169.

8) Von sehr wohlthätigem Einflusse würde auch die allgemeinere Verbreitung der Bewahranstalten und Industrieschulen sein.

Ungeachtet aller dieser Vorkehrungen wird es doch immer noch eine Anzahl Kinder geben, bei welchen die nachtheiligen Einflüsse überwiegend sind und die mit dem Namen sittlich-verwahrloseter Kinder bezeichnet werden müssen. Für solche reicht die gewöhnliche Volksschule nicht hin. Gehören sie überdies verbrecherischen, liederlichen oder doch schwachen Eltern an, welchen die Erziehung durchaus nicht zu überlassen ist, so genügt doch auch für jene Kinder das bloße Unterbringen derselben in bessern Familien nicht; sie würden daselbst immer noch nicht genug unter der erforderlichen Aufsicht und Zucht stehen, abgesehen davon, daß sich wenig christlichgesinnte Familien finden möchten*), die uneigennützig einem so schweren Werke sich unterziehen würden. Die Aufnahme solcher Kinder in Armenschulen oder Waisenhäusern ist eben so unthunlich, als deren Detention in Corrections- und Strafanstalten; denn dort würden sie nachtheilig auf ihre Mitschüler einwirken, während hier ihre Sittlichkeit durch das Zusammensein mit erwachsenen Sträflingen nur noch mehr gefährdet wäre. Es war daher ein höchst glücklicher Gedanke, für solche verwahrlosete Kinder besondere Besserungsanstalten unter dem Namen Rettungshäuser (Rettungsherbergen, Zufluchtshäuser) zu errichten, — ein Gedanke, den vorzugsweise unser Jahrhundert in's Leben gerufen und unser deutsches Vaterland verwirklicht hat.

Zwar ist eine ähnliche Rettungsanstalt bereits im Jahre 1686 zu Rom im St. Michael-Hospitale von dem Domherrn Thomas Odescalchi (einem Nepoten des Papstes Innocenz XII.) begründet worden, und ein Jahrhundert später (1788) erhielt auch London eine solche Anstalt zu St. George's Fields durch Robert Young. Aber ein rechter Eifer zur Betreibung dieser Angelegenheit ist erst durch Johannes Falk (vgl. Th. I. S. 643.) hervorgerufen worden, nachdem zuvor Fellenberg und Pestalozzi der Noth des armen Volkes all ihre Liebe und ihre ganze Kraft zugewendet hatten. Seit dem Jahre 1813 (denn damals faßte Falk die erste Idee zur Begründung einer Rettungsanstalt) ist für diese große Sache weit mehr geschehen, als in allen frühern Jahrhunderten. Namentlich hat Deutschland diese Idee mit wahrer Begeisterung ergriffen, und dieselbe dergestalt gehegt und gepflegt, daß mindestens drei Viertheile aller vorhandenen derartigen Anstalten in Deutschland gefunden werden. Anfangs waren es nur Privatpersonen, die sich für diese Sache thätig verwendeten, die in Vereine zusammentraten und durch freiwillige Beiträge hier und da Außerordentliches leisteten. Später erkannten auch die Staaten die Wichtigkeit eines solchen Strebens an, ermunterten und beförderten dasselbe, nahmen die bereits vorhandenen Rettungshäuser unter ihren Schutz und erhoben dieselben wohl auch zu Staatsanstalten.

Die innere Einrichtung der Rettungsanstalten ist auf die Idee der Familien-Erziehung begründet, wo Liebe und Strenge in weiser Verbindung walten. Wo man die Rettungshäuser zu Gefängnissen herabwürdigt, müssen sie ihren Zweck verfehlen. Alles kommt hierbei freilich auf den Mann an, welcher an der Spitze der ganzen Anstalt steht; er muß ganz vom christlichen Sinne durchdrungen und für seine Aufgabe wahrhaft begeistert sein. Ihm zur Seite muß eine Hausmutter stehen, die ein Herz für das Elend unserer Jugend hat. Die Rettungsanstalt wird auch nach der Entlassung ihrer Zöglinge dieselben nicht aus den Augen verlieren und und eine gewisse Verbindung mit ihnen unterhalten.

Bei der weiten Ausdehnung, die jene Rettungshäuser bereits gewonnen haben, würde die Geschichte derselben einen starken Band füllen. Wir müssen uns daher hier blos mit Andeutungen und literarischen Nachweisungen begnügen

A. Europa.

I. Deutschland.

a) Weimar. Oben an stellen wir dasjenige Institut, welches der Vorläufer aller andern geworden ist, das Falk'sche. Es wurde 1814 als Privatanstalt begründet, nach Falk's Tode von dessen Witwe fortgesetzt, bis es vom 1. April 1829 an zur Staatsanstalt erhoben wurde. — Die Statuten der Anstalt sind mitgetheilt in der Allg. Schulztg. 1830. I. Nr. 23. (1835 S. 144.)

b) Würtemberg hat unter allen deutschen Ländern wohl am Thätigsten für diesen Zweck gewirkt. Dort bestanden im Jahre 1844 nicht weniger als 23 Rettungsanstalten mit 955 Zöglingen, und die Regierung ließ sich die Bildung von Privat-, besonders Frauenvereinen für verwahrlosete Kinder besonders angelegen sein. (S. Erl. d. Reg. d. Neckarkreises v. 8. Juli 1835 u. v. 29. August 1837.)

Vgl. J. G. Schmidtlin (Secretair der Centralleitung der Würtembergischen Wohlthätigkeitsanstalten), die Orts- und Bezirkserziehungshäuser für verwahrlos'te Kinder im Königr. Würtemberg. Stuttgart 1828. (Vgl. Allg. Schulztg. 1832. I. S. 486—488. 1835. S. 1552.)

L. Völter, Geschichte und Statistik der Rettungsanstalten für arme verwahrlos'te Kinder im Königr. Würtemberg. Stuttgart. 1845.

Die Würtembergischen Brüdergemeinden Kornthal und Wilhelmsdorf. Stuttgart. 1839.

Diese Anstalten befinden sich:
zu Stuttgart, s. Allg. Schulztg. 1829. I. Nr. 14. S. 112. 1835. S. 1072 u. 1176. 1844. S. 1558.; zu Weingarten — „Vagantenkinder-Institut" — s. Schlipf Erziehungsanstalt der Kinder aus Vagantenfamilien in Weingarten. Göppingen 1831 u. Allg. Schulztg. 1841. S. 900; zu Tuttlingen, begründet 1826. (Allg. Schulztg. 1826. I. Nr. 4. S. 32.); zu Kornthal, begründet 1823. (ib. 1829. I. Nr. 23. S. 134.); zu Ellwangen, „die Marienpflege", wo im ehemaligen Kapuzinerkloster 60 verwilderte Kinder Aufnahme gefunden haben — seit 1830. (Rossel's Allg. Monatsschr. 1831. Nr. 20. — Allg. Schulztg. 1831. S. 784. 1835. S. 1368. 1836. S. 376.); zu Gmünd, zu Herrenberg, zu Kirchheim, zu Künzelsau, zu Ludwigsburg, [Allg. Schulztg. 1835. S. 1216. 1836. S. 50 u. 792]; zu Rottenburg, zu Schlotwiese unweit Kornthal, zu Stammheim bei Kalw [Bl. aus Süddeutschland 1837.]; zu Tübingen, zu Ulm, zu Wilhelmsdorf bei Ravensburg, [„Wilhelmspflege" — Allg. Schulztg. 1842. S. 176]; zu Winnenden.

Die Erziehungshäuser zu Tübingen und Winnenden nehmen auch taubstumme Kinder auf. Das Rettungshaus auf der Schlotwiese ist mehr Bewahranstalt, da es nur ganz kleine Kinder aufnimmt und dieselben mit dem 6. Lebensjahre wieder entläßt. In Kornthal werden die Kinder vorzüglich bei der Landwirthschaft durch Handarbeiten aller Art beschäftigt.

Später sind noch hinzugekommen die Anstalten im Schloß Lichtenstern bei Weinsberg, gegründet 1835 von Dr. Zeller (Allg. Schulztg. 1835. S. 1480 u. 1632. 1836. S. 646); in Rottweil seit 1835 (Ib. 1836. S. 136); in Heidenheim — (Ib. 1840. S. 664); in Schorndorf — (Ib. 1840. S. 124.); in Biberach —

*) Ueber Unterbringung solcher Kinder in Familien, s. Allg. Schulztg. 1835. S. 1456.

(Ib. 1843. S. 1448); in Lustnau, in Hall, in Reutlingen, in Göppingen.

Ueber die Anstalt in Lichtenstern s. auch Blätter aus Süddeutschland I. 3. und Zeller's Schulmeisterschule S. 163 ff.

Durch Gesetz vom 6. Juli 1842 sind die Pensionsrechte der Volksschullehrer auch auf die Lehrer an den Rettungsanstalten für verwahrlosete Kinder ausgedehnt worden. (Allg. Schulztg. 1842. S. 1143.)

c) Daß man in Preußen auch schon längst darauf bedacht gewesen ist, der Verwilderung der Jugend zu steuern, geht aus den oben angeführten Verordnungen genugsam hervor. — In Berlin, wo Wadzeck bereits seit dem Jahre 1809 solchen Kindern, deren Eltern in Correctionshäusern detinirt wurden, seine Sorgfalt widmete, entstand d. 1. Mai 1825 die erste Anstalt für verwahrlo'ste Knaben unter Aufsicht des Inspector Kopf, mit welcher seit 1828 auch eine Anstalt für dergleichen Mädchen verbunden worden ist.

(Ueber diese Berliner Anstalt s. Allg. Schulztg. 1828. I. Nr. 64. S. 511. Nr. 139. S. 1105. 1829. I. Nr. 73. S. 577. 1831. I. Nr. 98. S. 783. 1832. I Nr. 105. S. 839. 1833. I. Nr. 88. S. 719. 1835. S. 944 u. 969. 1837. S. 1462. 1839. S. 1072. 1840. S. 1576. 1842. S. 1088. 1258. 1256. 1844. S. 992 u. 1398. — Sächs. Kirchenztg. 1846. Nr. 43.)

Eine Anstalt zu Spandau bestand nur kurze Zeit, und ward 1826 aufgehoben.

Die übrigen uns bekannt gewordenen Anstalten oder doch zu diesem Zweck begründeten Vereine sind:

1) Provinz Brandenburg: Cottbus (seit 1840. Allg. Schulztg. 1840. S. 1480), Frankfurt a. d. O.

2) Provinz Sachsen: Zeitz (seit 1827. — Allg. Schulztg. 1830. I. Nr. 33. S. 264. 1836. Nr. 181. 1840. Nr. 132), Mühlhausen (seit 1828. — Ib. 1829. I. Nr. 2. S. 16. 1836. S. 80. 1837. Nr. 8. S. 72), Erfurt (das „Martinsstift", 1820 von Reinthaler gegründet, Ib. 1842. Nr. 21. S. 174), Aschersleben, Quedlinburg, (Ib. 1834. Nr. 109. S. 896. 1837. S. 1544. 1838. S. 400), Merseburg (Ib. 1844. Nr. 109).

Ueber das Martinsstift in Erfurt vgl. den Jahrgang 1846 der Illustrirten Zeitung.

3) Provinz Pommern: Stettin (seit 1831. s. Kobitz Pr. Volksschulztg. 1837. Nr. 27.), Cöslin (seit 1829. Allg. Schulztg. 1831. I. S. 360. 1837. S. 536), Züllichow bei Stettin (seit 1831. Jb. 1834. Nr. 35. S. 288. 1837. S. 688.

4) Provinz Schlesien: Goldberg (seit 1830. Ib. 1831. I. S. 336. 1833. I. S. 64. 1835. S. 344. 1828. S. 1432), Friedeberg am Queis (Ib. 1844. S. 583), Jauer (Ib. 1838. S. 1432), im Riesengebirge (Ib.), Reichenbach, Liegnitz, Schreiberhau.

Vgl. Dobschall, Nachrichten und beurtheilende Bemerkungen über die in neuesten Zeiten in der Provinz Schlesien begonnenen Unternehmungen zur Erziehung sittlich-verwahrloseter Kinder. Liegnitz 1826—1842. (3 Hefte) [Die letztern unter dem Titel: „Fernerweitige Nachrichten und Bemerkungen über die in der Provinz Schlesien bestehenden" 2c.]

5) Rheinprovinz: Brauweiler (s. Ristelhüber historisch-statistische Beschreibung des Landarbeitshauses zu Brauweiler. Cöln 1828.), Düsselthal, Overdyk (Allg. Schulztg. 1838. S. 398. 1844. S. 640), Aachen (Ib. 1846. S. 352), Trier (Ib. 1844. S. 912).

6) Westphalen: Münster (s. Weingarts Literaturztg. 1837. IV.), Benninghausen (Allg. Schulztg. 1832. I. S. 352. 1834. S. 648. 1835. S. 448. 1836. S. 175. 688), Minden (Ib. 1838. S. 56).

7) Provinz Posen: Posen (Allg. Schulztg. 1832. I. Nr. 58. S. 464), Birnbaum (Ib. 1832 I. S. 464), Rawicz (seit 1830. — Ib.), Meseritz (Ib. 1835. S. 424).

8) Provinz Westpreußen: Danzig (Ib. 1831. I. Nr. 35. S. 280. 1838. S. 648), Marienwerder (Ib. 1836 S. 712).

9) Provinz Ostpreußen: Königsberg (Ib. 1834. Nr. 95. S. 784), Memel, Gerdauen (Ib 1838. S. 88).

d) In Baiern wurde im Jahre 1824 eine Anstalt für arme, verwahrlo'ste Knaben in Nürnberg begründet, durch Dr. v. Raumer. (Allg. Schulztg. 1827. I. Nr. 33. S. 257. 1831. I. Nr. 1831. I. Nr. 138. S. 1104. 1836. S. 1368, 2837. S. 304. Rossel's Allg. Monatsschr. Nr. 15.)

Außerdem bestehen dergleichen Anstalten in München (Allg. Schulztg. 1838. S. 168), Erlangen, Augsburg.

e) Oestreich. In Wien ist ein Rettungshaus für die männliche Jugend.

f) Hannover hat derartige Anstalten in Celle (das „Linerhaus") und zu Volpriehausen. Zu Hildesheim hat sich erst vor Kurzem ein Verein für denselben Zweck gebildet. (Allg. Schulztg. 1846. S. 1464. Ib. Nr. 161.)

g) Das Königr. Sachsen hat Besserungsanstalten für sittlich verwahrlo'ste Kinder in Bräunsdorf b. Freiberg (Landesanstalt) und zu Dresden (Privatanstalt). Theilweise dienen diesem Zwecke auch das Georgenhaus in Leipzig und die Landeswaisen-Erziehungsanstalt zu Großhennersdorf (Allg. Schulztg. 1829. I. Nr. 22. S. 176).

Siehe: E. A. F. Calinich das gesammte Unterrichtswesen in Sachsen. Leipzig 1843. S. 60 f.

Seit 1846 hat sich auch im Schönburg'schen ein Verein gebildet, welcher die Kinder bei Pflegeltern gegen Ziehgeld unterbringt. (Allg. Schulztg. 1846. S. 1230.)

h) Baden hat seit 1837 eine Anstalt in Durlach (Allg. Schulztg. 1838. S. 128. 1839. S. 1660).

i) Hamburg. Den ausgebreitetsten Ruf hat unter allen derartigen Anstalten in neuester Zeit das rauhe Haus in Horn erlangt, 1833 gegründet und vom Candidaten Wichern geleitet.

Ueber das rauhe Haus s. Illustr. Zeit. 1846. Nr. 171 ff. Allg. Schulztg. 1839. S. 1672. 1843. S. 1552. 1846. S. 360. Leipz. polit. Zeit. 1843. S. 4452.

Die vollständigste Auskunft geben die seit 1833. erscheinenden „Jahresberichte über das rauhe Haus bei Hamburg". — Aus dem zehnten dieser „Jahresberichte des Verwaltungsrathes der Hamburger Rettungsanstalt für sittlich verwahrlo'ste Kinder, herausgegeben zum Mai 1844", — ist ein ausführlicher Aufsatz entlehnt, den das Schulblatt für die Provinz Brandenburg (1846. XI. 4. H. S. 451 ff.) über das rauhe Haus, aus K. Bormann's Feder, enthält.

k) Von den übrigen deutschen Staaten wissen wir nur, daß in Altenburg eine Aufforderung zur Bildung von Vereinen für diesen Zweck von der Herzogin Amalie selbst ausgegangen ist (Allg. Schulztg. 1846. S. 640); sowie daß derartige Anstalten und Vereine bereits bestehen: in Gotha (seit 1830. — s. Weingart's Literaturztg., f. Deutschlands Volksschullehrer 1831. I.), in Sonderburg (Allg. Schulztg. 1845. Nr. 192 f.), Flensburg (Martinsstift seit 1846. — Ib. 1846. Nr. 101.), Rostock (Ib.), Bremen (Ib. 1845. S. 648).

In Kurhessen wendete die Regierung erst 1831 ihr Augenmerk auf die Verwilderung der Jugend. Vgl. Erlaß des Minist. des Innern v. 21. März 1831. (Allg. Schulztg. 1831. I. Nr. 110. S. 879).

Auch Bremen hat in dieser Sache Etwas gethan. (Allg. Schulztg. 1845. S. 648.)

II. Die andern europäischen Länder haben für die Rettung verwahrlo'ster Kinder weit weniger gethan, als Deutschland; am Meisten noch die Schweiz. Diese hat 20 Rettungsanstalten, z. B. im Schlosse Baldegg (Canton Luzern, Gemeinde Hochdorf — Allg. Schulztg. 1836. Nr. 158. S. 1272), in Schiers (Canton Graubündten), in der Bächtelen bei Bern, im großen Waisenhause zu St. Gallen, die Rettungsherberge zu Buch (Canton Schaffhausen), die Anstalt auf dem Frimsteiner bei Winterthur (Canton Zürich) u. a. Vgl. J. K. Zellweger die schweizerischen Armenschulen nach Fellenberg'schen Grundsätzen. Trogen 1845. Dänemark hat, außer den schon erwähnten Schleswig'schen Anstalten, Vereine für diesen Zweck in Copenhagen (Allg. Schulztg. 1846. S. 304) und Jütland (Ib. 1844. S. 487); Schweden zu Raabye bei Lund in Schoonen durch Baron Gyllenkrok gegründet; Frankreich hat 17 Anstalten z. B. in Straßburg auf dem Neuhofe (Ib. 1832. S. 192), zu Fissioux bei Marseille, zu Mettray in der Touraine (gegründet von Demetz) u. s. w.

Cf. Fondation d'une colonie agricole de jeunes detenus à Mettray. Paris 1839.

Was in Italien, namentlich in Rom und Mailand dafür geschehen ist, lese man Allg. Schulztg. 1840. S. 1320. 1842. S. 1472. — Auch Rußland hat einen Anfang gemacht; es sollen dort 3 derartige Anstalten bestehen.

In England hat sich neuerdings Capitain Brenton mit Errichtung von Rettungshäusern beschäftigt.

B. Außerhalb Europa sind nur die Bestrebungen Nordamerika's nennenswerth, wo die Regierungen der Staaten Massachusetts, New-York und Pensylvanien Rettungshäuser begründet haben, und die Wells'sche Schule bei Boston für diesen Zweck Treffliches leistet.

S. Julius Nordamerika's sittliche Zustände. Leipzig 1839. (Bd. 2. Abth. 4.)

Auf die Sorge für verwahrlos'te Kinder, insbesondere auf Rettungshäuser beziehen sich noch folgende Schriften und Aufsätze:

Schwabe, Grundzüge der Erziehung und des Unterrichts sittlich verwahrlos'ter und verlassener Kinder. Eisleben 1833. — J. B. Ristelhüber, über die Nothwendigkeit der Errichtung von Arbeits- und Erziehungsanstalten für sittlich verwahrlos'te Kinder, nebst Anleitung, wie dergleichen Institute zu errichten und zu verwalten sind. Stuttgart und Tübingen 1828. — Desselben Wegweiser zur Literatur der Waisenpflege, des Volkserziehungswesens, der Armenfürsorge, des Bettlerwesens und der Gefängnißkunde. Cöln 1831. — Dr. Julius, Jahrbücher der Straf- und Besserungsanstalten, Erziehungshäuser, Armenfürsorge und anderer Werke christlicher Liebe. 1830 ff. — Dr. Chr. Weiß, über Beurtheilung und Behandlung verwahrlos'ter Kinder. Halle 1837. — Joh. Schmitt, die Erziehungs- und Rettungsanstalten für sittlich verwahrlos'te Kinder, als das vorzüglichste Mittel zur Verminderung der Armuth und Verbrechen. Friedberg 1840. — Die jungen Verbrecher und ihre Beziehung auf Schulbesuch, Religionsunterricht und erste Communion. Von einem Schulfreunde. Cöln und Aachen 1828. — Conversations-Lexicon der Gegenwart. Leipzig 1840. Bd. IV. Abth. 1. S. 559 ff. Art.: „Rettungshäuser". — K. Preusker, über Erziehungs- und Unterrichtsanstalten, besonders Volks-, höhere Bürger- und Realschulen, Kinder-Bewahr-, Beschäftigungs- und Besserungsanstalten. (4s Hft. über Jugendbildung) Leipzig 1839. S. 134 ff. — Graf v. Soden, Staats-Nationalbildung. Aarau 1821. — Duchatel und Naville, das Armenwesen nach allen seinen Richtungen als Staatsanstalt und als Privatwerk, und seine dermalige Gestaltung in den civilisirten Staaten in und außer Europa. Weimar 1837. (Aus dem Französischen.) — de Gerando, über die öffentliche Armenpflege; übersetzt von Dr. Buß. Stuttgart 1841—45. — Dobschall, J. G., über sittlich verwahrlos'te Kinder. Breslau 1837. — Allg. Schulztg. 1828. Abth. I. Nr. 105. S. 838 ff. Vereine zur sittlichen Verbesserung der niedern Volksklassen. — Ib. 1835. S. 1559. — Kobitz, preuß. Volksschulztg. 1837. Nr. 22. „Ueber Erziehung und Besserung sittlich verwahrlos'ter Kinder" — von Schnell. — Kahl, Rettungsanstalten in ihrem Verhältnisse zu Gefängnissen und Armeneinrichtungen betrachtet.

Ksch.

Verweise s. Tadel.

Verwöhnung s. Gewöhnung.

Vierthaler (Franz Michael) war Königl. Kaiserl. Regierungsrath und Waisenhaus-Director in Wien. Er wurde am 25. Septbr. 1758 zu Mauerkirchen, einem Marktflecken im Innviertel, geboren. Unter sorgsamer Aufsicht redlicher Eltern wuchs der Knabe fröhlich heran, und nachdem er vom siebenten Jahre an die Ortsschule fleißig besucht hatte, ward er, im elften Jahre stehend, in das Benedictinerstift Michaelbeuern als Singknabe aufgenommen und in der lateinischen Sprache unterwiesen. Seine weiteren Studien vollendete er zu Salzburg am Gymnasium und dann zu Burghausen in Baiern. Mit besonderer Vorliebe lag er dem Studium der griechischen Classiker ob und ward bald als Lehrer angestellt. Als solcher schrieb er seine „philosophische Geschichte der Menschen und Völker", und zeichnete sich als Pädagog und Gelehrter aus. Er gewann bald einen entschiedenen Einfluß auf das Schulwesen des Salzburger Landes, seitdem ihn der Fürst-Erzbischof Hieronymus im Jahr 1790 zum Director des neuerrichteten Schullehrerseminars und zum Vorsteher der deutschen Schulen ernannt hatte. Diesen ehrenvollen Beruf füllte er auf das Vollständigste aus, und seine Zöglinge wurden theoretisch und practisch zu Schulmännern in seinem Institute und unter seiner Mitwirkung gebildet. Um denselben bei ihrem Austritte aus dem Seminar zugleich ein Lehrbuch in die Hände zu geben, das sie als Wegweiser auf ihrer künftigen Laufbahn benutzen könnten, schrieb er seine „Elemente der Pädagogik" (1790).

Man war darauf bedacht, sehr wohlfeile und zweckmäßige Schul- und Kinderschriften ausarbeiten und drucken zu lassen. Vierthaler wurde damit beauftragt und gab in kurzer Zeit mehre kleine wohlgerathene Schriften heraus. Zu diesen gehören: „Goldener Spiegel, ein Geschenk für Mädchen, welche in Dienste treten wollen" (1791); „das Kinderbuch, ein Geschenk für die ersten Anfänger" (1792); „Franz Traugott, eine lehrreiche Kinder-Geschichte" (1792); „der kleine A-B-C-Schüler" (1793); „der kleine Schreib- und Leseschüler für Kinder, welche in kurzer Zeit zu schreiben und das Geschriebene zu verstehen wünschen" (1793); „Anleitung zur Rechnenkunst." 2 Thle. (1795); „Geographie von Salzburg" (1796); „Beiträge zur Geographie und Geschichte Salzburgs." 2 Bde. (1798), u. m. a. Vierthaler, dem auch die Bildung der Geistlichen am Herzen lag, widmete den Alumnen des Clericalseminars nicht nur katechetische und pädagogische Vorlesungen, sondern auch seinen „Geist der Sokratik" (Würzburg 1810. 10 gGr.), der von seinem gründlichen Studium Plato's zeugte und ein treffliches Buch seiner Zeit wurde. Im Jahre 1792 ward er zum Professor an der Hochschule in Salzburg ernannt und gab nachher seinen „Entwurf der Schulerziehungskunde" heraus (Salzburg 94. 6 gGr.) Vierthaler ward einer der gepriesensten Lehrer an Salzburgs hoher Schule.

Im Jahre 1803 erhielt er unter der Regierung des Erzherzogs und Kurfürsten Ferdinand die Stelle eines wirklichen Hofbibliothekars; zugleich wurde ihm die Leitung und Aufsicht sämmtlicher Bürger- und Landschulen im ganzen Herzogthume übertragen. Neue Verdienste erwarb er sich als Waisenhaus-Inspector. An ihm fanden Eltern und Zöglinge, Bürger und Lehrer einen gesprächigen, leutseligen, zuvorkommenden, dienstwilligen und liebenswürdigen Mann, der oft als deutscher Sokrates geschildert wurde. Er schenkte den Besuchenden seine kostbare Muße mit einer Gutmüthigkeit, als ob seine vielen Geschäfte keiner Ruhe bedürften. Man belehrte sich in seinem Umgange und erheiterte sich zugleich. Wie sein edles Betragen überhaupt Achtung und Zuneigung einflößte, so hat er sich insbesondere in den Herzen seiner Zöglinge ein Denkma unverlierbarer Anhänglichkeit und Verehrung gesetzt.

Als das Land Salzburg im Jahre 1806 an Oesterreich kam, wurde Vierthaler als Director des großen Waisenhauses nach Wien berufen und erhielt damit einen Wirkungskreis, dergleichen er schon früher in Salzburg am dortigen Waisenhause bekleidet hatte. Auch hier zeigte er auf's Neue, was er als Menschenfreund und Pädagog war.

Ein Schlagfluß endete seine segenreiche Laufbahn am 3. Octbr. 1827. Er schied mit der Ruhe des

Weisen und Christen von einem Leben, das ihm ein Tagewerk auflegte, dem er nicht nur gewachsen war, sondern auch alle seine Kräfte gewidmet hatte. Seine Verdienste werden lange in Segen fortwirken.

Vieth (Gerhard Ulrich Anton). Einer der bekanntesten und geachtetsten Schulmänner dieses Jahrhunderts. Er ward geboren am 8. Januar **1763** zu Hoksiel in der Herrschaft Jever, damals unter Anhalt-Zerbstischer Hoheit. Nachdem er in den Jahren **1781—1783** zu Göttingen Jurisprudenz, Mathematik ꝛc. studirt hatte, erhielt er schon im Jahre **1786** den Ruf nach Dessau als Lehrer der Mathematik und der französischen Sprache durch den unvergeßlichen Director Neuendorf, der damals auf Veranlassung des Herzogs Leopold Friedrich Franz die Hauptschule zu Dessau neu organisirt hatte. Nach Neuendorfs Tode ward Vieth die Direction übertragen **(1799)**, wiewohl sie ihm eigentlich minder zusagte. Im Jahre **1820** ward er mit Beibehaltung seiner Lehrerstelle zum Schulrathe und zum Schulephorus ernannt, — auch wider seinen Willen.

Vieth verband in seinen amtlichen Verhältnissen Güte mit Ernst und Strenge; er war ein abgesagter Feind des Schulpedantismus, in welcher Form er sich auch zeigte, und haßte alle Kleinigkeitskrämereien, so wie er dem lächerlichen Gelehrtenstolz höchst abhold war. Als Mensch war er äußerst rechtlich, gradsinnig, ohne Falsch, kein Schmeichler und Heuchler, ein zärtlicher Gatte, ein glücklicher, liebevoller Vater, dem mehre wohlgerathene Söhne Freude machten; indessen büßte er seinen Liebling im Befreiungskampfe ein. Im geselligen Umgange, dem er sich jedoch nach dem Tode seiner treuen Lebensgefährtin fast ganz entzog, war er äußerst unterhaltend, Humorist im hohen Grade, witzig und ironisch, satyrisch, ohne (wie Kästner) zu verletzen. Sein Herzog zeichnete ihn durch Hochachtung und Gewogenheit aus. Unter seinem Bildnisse, das im Jahre **1836** zu Dessau in der lithographischen Anstalt von Sporon und Rohrahn erschien, findet sich ein Facsimile und sein Motto: „Vivitur ingenio, caetera — mortis erunt."

Gleichzeitig mit Guts Muths hatte sich Vieth in dem letzten Decennium des vergangenen Jahrhunderts durch neue Bearbeitung der Gymnastik, besonders durch seinen Versuch einer Encyclopädie der Leibesübungen, um die physische Erziehung der Jugend sehr verdient gemacht. Schwarz in seiner Erziehungslehre (2. Aufl. 2. B.) rühmt besonders, daß Vieth in dem gedachten Werke Treffliches gelehrt habe über solche Spiele, welche Bewegung und Nachdenken auf eine gefällige, dem reinen Sinne und den gewandten Gliedern zuträgliche Weise vereinigen.

Guden in seinen chronologischen Tabellen erwähnt Vieth's besonders seiner trefflichen Schulreden wegen. „Sammlung einiger in der Hauptschule gehaltenen Reden. Dessau 1818."

Vieth starb im angetretenen **73.** Lebens- und **50** Dienstjahre, am **12.** Januar **1836**, eben so sanft und schmerzlos, als plötzlich, am Schlagfluß. — Am Abende seines Lebens ward er leider! noch in einer literarischen Fehde tief gekränkt und verletzt. S. seinen Nekrolog in der preuß. Volkszeitung. Jahrg. **1836**. S. **108**.

Vieth's Schriften erlebten fast alle mehre (2—5) Auflagen und fanden zu ihrer Zeit verdiente Aufnahme. Ein Verzeichniß derselben geben Meusel und das Anhalt'sche Schriftstellerlexicon von (Andr. Gttfr.) Schmidt. Bernburg, **1830**. Wir führen hier folgende auf:

Vieth, G. U. A. Anfangsgründe der Naturlehre in Bürgerschulen. gr. 8. 6. Aufl. Bearb. von D. J. Götz, Professor ꝛc. Mit 142 in den Text gedruckten Holzschnitten. (1 Thlr.) — Das Buch ist vortrefflich. S. Rezens. in der A. S.-Z. 1846. Nr. 54. Lpz., Barth. 1845. (1 Thlr. 5 Ngr.

Derselbe, erster Unterricht in der Mathematik, für Bürgerschulen. 8. Ebend. 1821. (1 Thlr. 5 Ngr.)

Derselbe, physikalischer Kinderfreund. 3. Aufl. 10 Thle. Ebend. (8 Thlr. 15 Ngr.)

= = Anfangsgründe der Mathematik. 3 Thle. mit Kpfn. 8. Ebend. 1806. (3 Thlr. 10 Ngr.)

= = Grundriß der Physik f. Schulen; mit 1 Kupfer. 8. Zerbst 1817. (15 Ngr.)

Derselbe, Versuch einer Encyclopädie der Leibesübungen. 3 Thle. Mit 16 Kupfern. Leipzig, Knobloch. 1818. (4 Thlr. 10 Ngr.)

Der erste Theil enthält eine historische Darstellung der Leibesübungen bei allen Völkern der Erde; der zweite die Beschreibung der Sache selbst; der dritte Zusätze zu beiden.

Villaume (Pt.). Wir besitzen von diesem auf dem Felde der pädagogischen Wirksamkeit im vorigen Jahrhunderte sehr bekannten und geachteten Manne keine weiteren Nachrichten, als sie uns die so dürftige „Characteristik der Erziehungsschriftsteller Deutschlands von Bauer" (Lpz. bei J. B. Fleischer **1790**) giebt. Dieser folgen wir, ohne von seinen Eltern und von seinem am 18. Juli **1746** zu Berlin erfolgten Eintritt in die Welt und seinem Austritte besondere Nachrichten geben zu können.

Seit **1787** wirkte Villaume als Professor der Moral und schönen Wissenschaften am Joachimsthaler Gymnasium zu Berlin, nachdem er vorher Prediger bei der französischen Colonie zu Halberstadt gewesen war. Seit **1796** war er Mitglied des Nationalinstituts zu Paris und privatisirte in Brahe-Trolleburg. Die Pädagogen kennen ihn zunächst aus den zum Theil sehr gediegenen Abhandlungen, welche Campe's Revisionswerk des gesammten Schul- und Erziehungswesens als von ihm verfaßt, mittheilt. Seine Erziehungsschriften zeugen von einem großen Scharfsinne, mit welchem er eben so Menschen und ihre Handlungen überhaupt, als auch das Erziehungswerk durchschaute. Er spürt den Uebeln bis zu ihrer Quelle nach, unterscheidet die eigentliche Heilung von den Palliativcuren, sichtet die gangbaren Meinungen seiner Zeit und stellt die ungewöhnlichen in das gehörige Licht. Allenthalben sieht man den erfahrnen Practiker durchschimmern, der nicht erst im System nachschlägt, sondern der nur einen Blick auf seine gegenwärtigen und vormaligen Zöglinge wirft, um das Rechte zu finden. Das beweisen vor andern seine beiden Preisschriften: Die Methode, jungen Leuten eine Fertigkeit zu geben, ihre Gedanken schriftlich auszudrücken. (Neue veränderte Aufl. **1784** und **1816** Jena) und die, „Ueber die Erziehung zur Menschenliebe" (aus dem Französischen vom Verf. selbst übersetzt, **1784**). Außerdem nennen wir hier noch einige geschätzte Abhandlungen, die er dem „Revisionswerke" übergeben, z. B. „Ueber die Unzuchtsünden der Jugend. Eine gekrönte Preisschrift" (7. Theil des Rev.-W.); „Ob und inwiefern bei der Erziehung die Vollkommenheit des einzelnen Menschen seiner Brauchbarkeit

aufzuopfern sei." (3. Th.) „Ueber die äußere Sittlichkeit der Kinder." (10. Th.) — „Ueber das Verhalten bei den ersten Unarten der Kinder." (8. Th.) — „Allgemeine Theorie, wie gute Triebe und Fertigkeiten durch die Erziehung erweckt, gestärkt und gelenkt werden müssen." (4. Th.)

Sein „Practisches Handbuch für Lehrer in Bürger- und Landschulen" (1781) war zu seiner Zeit für den Unterricht und die Erziehung eine wirklich classische Schrift. Villaume bestimmte diese Schrift besonders für junge, weder ungeschickte, noch eigensinnige Schullehrer und für Prediger auf dem Lande und in kleinen Städten, denen er Rath geben wollte, wie sie Land- und Bürgerschulen auf's Nützlichste einrichten könnten, so viel es an ihnen wäre. Er dringt nämlich überall darauf, behutsam und unmerklich zu Werke zu gehen, weil er wohl wußte, wie sehr hier die Obern und Eltern der Kinder oft entgegenwirken und wie unmöglich es sei, Unwissenheit in rechter Erziehungsweise, Eigensinn, hergebrachte Gewohnheiten und äußerliche Umstände mit einem Male aus dem Wege zu räumen.

Noch gedenken wir folgender Schriften des mit ächt pädagogischem Geiste gerüsteten Villaume's: „Histoire de l'homme 1783," deutsch vom Verf.: Geschichte des Menschen (1783. — 1801. Lpz. Vogel); und „Practische Logik für Bürgerschulen". 8. Hamb. Herold jun. 1805, (22 ggr.) und „Philothee, oder die ersten Lehren der Religion." 5 Bdchen. 8. 1794. Berlin. (2 Thlr. 16 ggr.) Wenn auch diese Schriften ihre jetzt sichtbaren Mängel haben, so tragen sie doch den Fortschritt ihrer Zeit an der Stirn. Villaume hat seiner Zeit genug gethan.

Vincenz von Paul ist für die katholische Kirche zunächst durch die Stiftung des Ordens der Schwestern von der Vorsehung (Soeurs de la providence) merkwürdig. Er wurde zu Banquines bei Acqs im südlichen Frankreich 1546 geboren. Weil seine Eltern ziemlich arm waren, mußte er als Knabe das Vieh hüten; später wurde er in einem benachbarten Kloster zum geistlichen Stande vorbereitet. Noch nicht lange war er Priester, als er auf einer Reise über's Meer von Corsaren gefangen und in Tunis als Sclave verkauft wurde. In der Sclaverei lernte er selbst fühlen, wie unglücklich die leidende Menschheit daran ist, und nach mehren Jahren freigelassen und in sein Vaterland heimgekehrt, gründete er in demselben zahlreiche Anstalten für geistig und leiblich verwahrlos'te und leidende Menschen jeder Gattung, für Blödsinnige, Findelkinder, Gefangene, Kranke u. s. w., und übergab die Verpflegung derselben Orden, die er gestiftet hatte, z. B. den barmherzigen Schwestern, Lazaristen u. s. w.; auch die unschuldigen Kleinen vergaß er nicht, denn er stellte die Congregation des heiligen Kreuzes, welche Lehrerinnen für das Landvolk bildet, wieder her und stiftete die obenerwähnten Frauen von der Vorsehung. Diese gründeten auch in den deutschen Grenzländern Frankreichs vielbesuchte Schulen und bestehen daselbst noch, z. B. in dem Elsaß, in der Schweiz, in Tyrol. S. Nau's Magazin für Pädagogik. Eine kathol. Vierteljahrsschrift. Nr. 1. 1846. S. 145 in der Abhandlung, welche (als Fortsetzung) „eine kurze Geschichte des deutschen Elementarschulwesens von der Einführung des Christenthums bis auf gegenwärtige Zeit" giebt.

Visitationen der Schulen im Lande. Daß von Zeit zu Zeit in einem für das Beste der Schule wie der Kirche sorgenden Lande Revisionen oder Visitationen veranstaltet werden müssen, ist längst anerkannt und vielfach besprochen worden. Kirchen- und Schul-Visitationen aber, wenn sie Nutzen bringen und nicht blos als Form gelten sollen, erfordern sowohl von Seiten der obersten Schulbehörde als der mit der Visitation beauftragten die genaue Kenntniß einer wohlgeordneten zweckmäßigen Schulverfassung überhaupt, als auch eine genaue Nebenkenntniß der Zustände, in welchen sich die Schulen des Landes, welche visitirt werden sollen, zur Zeit befinden. Der mit der Visitation Beauftragte darf aber, soll er wirklichen Segen stiften, in der Pädagogik und im Schulwesen insonderheit nicht blos ein Theoretiker sein, sondern muß durch practische Uebung bewährt sich darstellen. Es entsteht daher die Frage: „Wer soll die Schule visitiren?" „Ein oberster Geistlicher der Kirche, oder ein eigentlicher, gewesener oder noch seiender Schulmann?" Ohne Zweifel stimmt man in unserer Zeit für den Letztern. Nur durch die Schule und für die Schule gebildete Männer sind als Schulinspectoren und Schulvisitatoren anzustellen. In Preußen sieht man recht absichtlich auf die Gewinnung solcher Männer, die man zu Schul- und Regierungsräthen macht; sie rathen und regieren vorzüglich in der Schule. Wohl der Schule, die von Männern visitirt wird wie sich Harnisch, Ewich uns dargestellt haben in den öffentlich bekannt gemachten Schul-Visitationen. Lesenswerth ist, was der verewigte B. C. L. Natorp in dem noch heute nicht vergessenen „Briefwechsel einiger Schullehrer und Schulfreunde" (Duisburg und Essen 1811) und zwar im ersten Bändchen S. 286 ff. unter der Aufschrift: „Des Schulinspectors und Predigers Tarnow zu Bergen Circularschreiben an die sämmtlichen Schullehrer seines Inspectionskreises" als Erfahrung darstellt. Die Schulvisitatoren müssen ausführliche Vorschriften von ihrer Behörde empfangen. Da in manchen deutschen Staaten dergleichen Schulvisitationen eingerichtet sind, so dürfte es für Schullehrer und Pfarrer wie für Gemeindeglieder, um ihr Wesen kennen zu lernen und Vergleiche mit andern anzustellen, nicht uninteressant sein, diejenigen Fragen kennen zu lernen, welche im Herzogthume Meiningen (nach einem Ausschreiben des h. s. meining'schen Consistoriums zu Hildburghausen unter dem 11. August 1846) bei dergleichen Visitationen zur Erledigung gebracht werden sollen.

Nachdem vorher die Fragen angegeben sind, welche der Pfarrer, „die Kirche betreffend", schriftlich zu beantworten hat, so werden diejenigen gestellt, welche Derselbe, „die Schule betreffend", beantworten soll. Wir geben sie im Folgenden:

I. 1) Welchen Antheil nimmt der Geistliche an der Schule seines Ortes?
2) Wie oft besucht er die Schulen
a) der Mutterkirche? b) der Filiale?
Worin ertheilt er selbst Unterricht und wie oft?
3) Wie ist der äußere Zustand der Schule, des Hauses und der Schulstube?

4) Wie ist der innere Zustand der Schule?
5) Herrscht in der Schule ein sittlich-religiöser Geist und wird die Jugend in christlicher Ordnung und Zucht auch außerhalb der Schule erhalten?
6) Hat der Pfarrer etwas über Leben und Amtsführung des Schullehrers zu erinnern? Ist dieser von christlich-religiösem Geiste durchdrungen und bemüht, die ihm anvertraute Jugend durch Lehren und Beispiele zur Gottesfurcht und Sittlichkeit heranzubilden? Treibt er außer seinem Dienste noch Nebengeschäfte und welche?
7) Wie versieht der Schullehrer den Gottesdienst, wenn er für den Pfarrer eintreten muß? Welche Bücher werden dabei zum Vorlesen gebraucht? Wie leitet der Schullehrer den Kirchengesang? Ist ein Gesangchor vorhanden und werden Kirchenmusiken aufgeführt?
8) Wie behandelt der Schullehrer die Disciplin?
9) Wie wird die Schule besucht? Was ist zur Abstellung der Schulversäumnisse geschehen, und was war der Erfolg?
10) Sind Fortbildungsschulen vorhanden? Von wem werden sie gehalten? Welcher Unterricht wird in denselben gegeben? Von wie viel jungen Leuten sind sie besucht worden?
11) Sind Kleinkinderschulen vorhanden?
12) Sind Waisenkinder vorhanden und wie werden sie verpflegt?
13) Ist eine Schulcasse vorhanden, und in welchem Zustande?
14) Hat der Pfarrer Beschwerden oder Wünsche und Vorschläge zu Verbesserungen, oder überhaupt noch etwas zur Visitation Gehöriges vorzubringen?

II. Der Schullehrer wird über folgende Fragen schriftlich und mündlich vernommen:
1) Name, Lebens- und Dienstalter des Lehrers.
2) Wo ist er zu seinem Berufe vorbereitet worden?
3) Was ist zur Verbesserung des Schulwesens geschehen?
4) Wie ist der äußere Zustand der Schule, des Schulhauses, der Schulstube?
5) Bis zu welchem Ziele ist der Lehrer in der Schule in jedem einzelnen vorgeschriebenen Lehrgegenstande gekommen?
6) Wie ist der Besuch der Schule?
7) Sind die gedruckten Versäumnißlisten gehörig geführt worden?
8) Was ist zur Abstellung der Versäumnisse geschehen?
9) Sind Kinder vorhanden, welche das gesetzliche Lebensalter erreicht haben, ohne zur Schule geführt worden zu sein?
10) Wie ist der Zustand des Schularchivs?
11) Sind Schuljahrbücher vorhanden und fortgeführt worden?
12) Wird ein besonderes Einführbuch geführt?
13) Ist ein Schulinventar vorhanden?
14) Haben die Confirmanden alle das gesetzliche Lebens- und Schulalter?
15) Wie ist der Zustand der Schulcasse? Welchen Fonds hat diese?
16) Sind Fortbildungsschulen gehalten worden? Von wem? Wie oft? Von wieviel jungen Leuten sind sie besucht worden?
17) Sind Waisenkinder vorhanden, und wie werden sie gepflegt?
18) Sind Kleinkinderschulen vorhanden?
19) Ist eine Baumschule vorhanden?
20) Ist der erforderliche Lehrapparat in der Schule vorhanden? Ist eine Bibliothek da?
21) Haben die Kinder die nöthigen Schulbücher und Unterrichtsmittel?
22) Welche Schulbücher sind in der Schule eingeführt?
23) Welches Leitfadens und welcher Hilfsmittel bedient sich der Lehrer beim Religionsunterrichte?
24) Welchen Antheil nimmt der Geistliche an der Schule?
25) Besuchen die Kinder regelmäßig den Gottesdienst?
26) Werden die Kinder in guter christlicher Zucht auch außer der Schule erhalten?
27) Werden die Kinder von öffentlichen Tänzen entfernt gehalten?
28) Ist ein Sing- oder Musikchor vorhanden, und wird dasselbe von dem Schullehrer fortgebildet?
29) Besteht eine Chorordnung?
30) Führt der Schullehrer die Aufsicht über den Gottesacker, und ist dieser in gutem Zustande?
31) Besteht eine Leichenordnung, namentlich hinsichtlich der Leichenbegleitung durch den Lehrer und die Schulkinder?
32) Was thut der Lehrer zu seiner eigenen Fortbildung? Welche Nebengeschäfte treibt er?
33) Nimmt derselbe regelmäßig Theil an den Lehrerconferenzen und dem pädagogischen Lesezirkel?
34) Hat der Schullehrer Beschwerden?
35) Hat er Wünsche und Vorschläge zu Verbesserungen?

III. Noch haben die Gemeindevorsteher in Ansehung der Schule ꝛc. folgende Fragen schriftlich oder mündlich zu beantworten:
1) Was ist zur Verbesserung im Schulwesen geschehen?
2) Wie ist der Besuch der kirchlichen Catechisationen?
3) Werden die Kinder zum fleißigen Besuche des Gottesdienstes angehalten?
4) Bestehen Mißverhältnisse und Irrungen zwischen dem Pfarrer und Schullehrer?
5) Hat die Gemeinde Beschwerden oder Wünsche und Vorschläge zu Verbesserungen in Ansehung des Schulwesens, oder sonst etwas zur Visitation Gehöriges vorzubringen?
6) Halten die Eltern ihre Kinder ordentlich zur Schule und zum Lernen an?
7) Sind Kinder vorhanden, die durch Viehhüten ꝛc. vom Besuche der Kirche und Schule abgehalten werden?
8) Sind die Schulgebäude im baulichen Zustande?
9) Bietet die Schulstube hinlänglichen Raum? Ist sie hell, gesund und vorschriftsmäßig mit Subsellien versehen?
10) Sind Waisenkinder vorhanden und wie werden sie gepflegt?
11) Wie ist der Zustand der Schulcasse?
12) Sind die Capitalien auf Consense ausgeliehen?
13) Welche Rechnung ist zuletzt gelegt und justifizirt?
14) Ist ein Casse-Curator ernannt?
15) Wie ist der Zustand der Baumschulen?

16) Sind die Fortbildungsschulen gehalten und ordentlich besucht worden?

17) Sind Kleinkinderschulen vorhanden?

Außer der reichen Literatur, welche in der P. R.-E. über den inhaltsreichen Artikel: „Aufsicht über die Volksschule", S. 198 ff. des 1. Bandes gegeben ist, theilen wir hier noch folgende mit:

Dobschall, J. H. (Lehrer einer Armenschule in Breslau). Die Inspection der Volksschule im Sinne der wahren Pädagogik, nebst einem Anhange, betreffend die sogenannte Emancipation der Volksschule. Eine Gabe für Volksschullehrer aller christlichen Confessionen. Liegnitz bei Kuhlmey. 1843. (1½ Thlr.)

Erb (Bezirksschul-Inspector in Würtemberg). Das Aufsichtsamt über die Volksschule. Vom pädagogischen und administratorischen Standpuncte. Ulm. 1844. Wohlersche Buchhandlung. (1 Thlr.)

Erb tritt der Schrift vom Oberpf. Kirsch zu Königsbrück in Sachsen an die Seite (S. S. 221 der P. R.-E.), doch ohne denselben an Durchsichtigkeit und Uebersichtlichkeit des Stoffes zu erreichen; dagegen ist E. anregender und versteigt sich zur General-Aufsicht. S. Pädag. Ztg. von Gräfe und Clemen. 1. Bds. 4. Heft. S. 149. „Die Leitung und Beaufsichtigung der Volksschule."

Sanse W. Dr. Grundzüge der Kunst, eine Schule zu leiten. Halle. 1841. Verlag von Richard Mühlmann. (25 Sgr.)

Directoren, Lehrer und Freunde der Schulen werden in dem Büchlein eine reiche Fundgrube trefflicher Bemerkungen finden. S. A. S.-Z. 1844. Nr. 1.

Ehrlich C. G. (Seminar-Dir.) Meine Schulbereisung. Den Schulaufsehern und Lehrern Westphalens gewidmet. Soest, Nasse. 1845. 2. Aufl. (18 Kr.)

Ein ausgezeichnetes Schriftchen, eine Schulpädagogik in nuce, die Lehrern und Schul-Inspectoren gleich nützlich werden kann.

Diesterweg, Adolph, über Inspection, Stellung und Wesen der neuen (modernen) Volksschule. Den Schulleitern, besonders den geistl. Schul-Inspectoren zu erneuerter Prüfung vorgelegt. Aus den Rhein. Bl. Bd. XXXIV. H. 2. abgedr. 147 S. gr. 8. Essen, Bädeker. 1846. (Geh. n. 9 Ngr.)

In dieser kleinen Schrift oder Abhandlung werden Dobschall (die Inspection der Volksschule ꝛc.) und Erb (das Aufsichtsamt ꝛc.) zugleich mit besprochen. Von Jenem behauptet Diesterweg, er sei in den Gegenstand tief eingedrungen, Diesem schreibt er viel Umsicht und genaue Ueberlegung zu. Erb's Schrift sei in mancher Beziehung besonders den katholischen Geistlichen zu empfehlen.

Vogel (Johann Carl Christoph), Director der beiden Bürgerschulen sowie der Realschule zu Leipzig, ist zu Stadt-Ilm im Schwarzburg-Rudolstädtischen am 19. Juli 1795 geboren. Sein Vater lebte hier als practischer Arzt, ging aber später als Professor der Medicin an die Universität Kasan, wurde zum russischen Staatsrath daselbst erhoben und endete zu Gotha im Jahre 1840 am 4. Septbr. Derselbe hat sich durch mehre medicinische Werke bekannt gemacht. — Unter der Leitung dieses vielseitig gebildeten, im Dienste der Wissenschaft lebenden Mannes wurde C. V. für alles Gute und Schöne empfänglich gemacht und früh mit Liebe zu den Classikern des Alterthums erfüllt; doch beschäftigte er sich auch mit den neuern Sprachen und deren Literatur. Im 17. Jahre war er für die Universität reif, so daß er 1812 nach Jena gehen konnte, wo er sich fast ausschließlich dem Studium der Philologie widmete; erst später vertauschte er dasselbe mit dem der Theologie unter den Professoren Schott und Köthe. Im Jahre 1816 übernahm er in dem damals zu Tharand, später in Wackerbarthsruhe bei Dresden blühenden Erziehungsinstitute des Dr. Carl Lang die Stelle eines Lehrers der Religion und der alten Sprachen. Dieser für Wissenschaft und Kunst begeisterte, an Lebenserfahrungen reiche Mann hatte wesentlichen Einfluß auf Vogel's Bestrebungen und erweckte in ihm die Neigung und Liebe für Erziehung und Unterricht; die Anstalt bot ihm die beste Gelegenheit, einen Schatz von Erfahrungen im Erziehungsfache sich zu sammeln und bald sollte er Veranlassung erhalten, dieselben practisch anzuwenden. Im Jahre 1820 machte er eine wissenschaftliche Reise durch einen Theil Deutschlands, Englands, Schottlands, Frankreichs, Belgiens und Hollands, worauf er ziemlich ein Jahr verwendete, und übernahm dann im folgenden Jahre die Mitdirection der Anstalt.

Nach Dr. Lang's Tode 1823 suchte er in Preußen eine Anstellung im Bürgerschulwesen, bestand dafür eine Prüfung, und während der Unterhandlungen mit dem Stadtrathe zu Torgau wegen des Rectorats kam ein Ruf von Crefeld zur Direction der höhern Stadtschule, den er nicht ausschlug. Bald erwarb er sich hier die seinen Kenntnissen und seiner angestrengten Thätigkeit gebührende Achtung, so daß die Behörden nach einem achtjährigen segensreichen Wirken ihm die ehrendste Anerkennung zollten. Der gegenwärtige Standpunct der Schule — erklärt die königl. preuß. Regierung zu Düsseldorf — ist größtentheils die Frucht Ihrer Arbeit, die lobenswerthe Einigkeit des Lehrercollegiums ein redender Beweis Ihrer persönlichen Eigenschaften als Schulmann, und die unter dem 18. Novbr. v. J. dem Curatorio eröffnete Anerkennung des königl. Ministeriums der Geistlichen-, Unterrichts- und Medicinalangelegenheiten ebensosehr eine Belobung Ihrer Wirksamkeit, als ein huldreiches Geschenk für die Lehranstalt. Und das Curatorium der höhern Stadtschule zu Crefeld preis't in einem officiellen Schreiben seine begeisterte Liebe, vielgeübte Kraft und einsichtsvolle, nie ermüdende Thätigkeit zur Hebung der Anstalt.

Auf diesen Mann richtete der Leipziger Stadtrath sein Augenmerk, als die Directorstelle der Bürgerschule wegen vorgerückten Alters des verdienten Gedicke, zeitherigen Directors, zu besetzen war, und übertrug dem für das Wohl der Anstalt mit dem rühmlichsten Eifer thätigen Vorsteher, Herrn Stadtrath Porsche, die Unterhandlung. Vogel folgte dem ehrenvollen Rufe an die Anstalt, die nach Porsches Mittheilung in einem Schreiben an denselben einer zeitgemäßen Reform bedurfte, die auf einen gehörig geordneten Lehrplan zu gründen war. Die erste Nachricht über die beabsichtigte Organisation des Bürgerschulwesens erschien im Jahre 1833, worin Vogel drei Abtheilungen oder Stufen des bürgerlichen Schulwesens als nöthig nachwies: die Elementar-, Bürger- und die Real- oder höhere Bürgerschule, letztere berechnet a) auf die gehörige allgemeine wissenschaftliche Vorbildung der Knaben und b) auf die höhere weibliche Bildung in moralisch ästhetischer Richtung. Nach Besiegung von mancherlei Schwierigkeiten trat im nächsten Jahre die Realschule für Knaben unter Vogel in's Leben, die für Mädchen aber fand keinen Eingang. Am 1. Decbr. 1839 wurde die zweite Bürgerschule der Stadt Leipzig eröffnet, deren Direction — zufolge der Vocation zum Directorate der Bürgerschulanstalten im Jahre 1832 — Vogel

ebenfalls übertragen wurde. Bald mehrte sich die Zahl der Schüler und stieg im Laufe von 14 Jahren von 743 unter 25 Lehrern auf 2½ Tausend unter 74 Lehrern. Die Realschule allein zählt jetzt 120 Zöglinge.

Vogels literarische Thätigkeit während dieses Zeitraums war nicht unbedeutend, denn es erschien sein Lesebuch für Schule und Haus in sieben Aufl., sein englisches Lesebuch in zwei, sein Schulatlas der neueren Erdkunde in 4 Aufl. (Randzeichnungen versinnlichen auf demselben alle geographischen Momente der Erdtheile und Länder Europa's.) Hieran schloß sich der kleine Schulatlas der reinen Elementargeographie und zu beiden Kartenwerken ein Hilfsbuch für Lehrer und Schüler: über die Idee, Ausführung und Benutzung des neuen Schulatlas. 1842 kamen Naturbilder, ein Handbuch zur Belebung des geographischen Unterrichts und für Gebildete überhaupt; zunächst als Erklärung zum Schulatlas der neuen Erdkunde, desgleichen Geschichtsbilder zu gleichem Zwecke, aus denen die Staaten des deutschen Bundes zur Belebung des Unterrichts in der Vaterlandskunde auch besonders abgedruckt sind, und eine allgemeine Geschichtstabelle auf geographischem Grunde in der Hinrichsschen Buchhandlung von ihm heraus. Noch erwähnen wir sein Wörterbuch der deutschen Sprache und in ästhetischer Beziehung seine Frauenliebe und Dichterleben, ohne seiner zahlreichen Aufsätze in Zeitschriften, seiner Uebersetzungen aus dem Englischen, seiner Schulschriften zu gedenken. Seit der Mitte des Jahres 1840 hat er auch die Mitredaction der in Darmstadt erscheinenden Allgemeinen Schulzeitung, hauptsächlich zur Vertretung und Förderung des Bürger-, Real- und Gewerbschulwesens, sowie seit 1842 die alleinige Redaction der Mittheilungen der Schule an das Elternhaus zur Förderung einer innigern Verbindung der Schule mit dem Hause, übernommen.

Ein Ruf zum Oberschulrath und Studiendirector, der 1835 von Arnstadt an ihn erging, konnte ihn nicht bewegen, seine Wirksamkeit in Leipzig aufzugeben, die eine gesegnete bis zum Jahre 1844 blieb, wo mancherlei Störungen hemmend eintraten, aber doch männiglich von ihm besiegt wurden. Den hart angegriffenen Mann ermuthigte das Bewußtsein seiner Unschuld, seines redlichen Strebens und die Anerkennung seiner Behörde, die schon 1842, als er ihr ein Schriftchen: die Leipziger Bürgerschule, ein Bild nach dem Leben, überreichte, seine angestrengte Thätigkeit und seinen unermüdlichen Eifer um das Emporkommen der Schulen gerühmt hatte, und am 22. August 1844 in der Person des jetzigen Vorstehers der Schule, des Herrn Stadtraths Herold, für den Eifer, aller mißfällig wahrzunehmen gewesenen Tendenzen im Lehrercollegio der Bürgerschulen und aller persönlichen Anfeindungen ungeachtet, die Direction fortzuführen, sowie für die bereite und freiwillige Uebernahme des Unterrichts in der ersten Mädchenclasse der ersten Bürgerschule während einer längeren Lehrervacanz in derselben vor allen Lehrern dankte.

Diese Andeutungen mögen hinreichen in Bezug auf einen Kampf, der eine Zeitlang heftig geführt wurde und der der guten Sache keineswegs förderlich war. — Dagegen stieg bald darauf in Vogels Seele eine Idee auf, die ihn begeisterte und aus der Ferne gleichzeitig ausgesprochen wurde, die einer Versammlung nämlich zur Besprechung der Angelegenheiten der deutschen Real- und höheren Bürgerschulen, und durch alle deutschen Gauen fand sie Anklang. Im Octbr. des Jahres 1845 versammelten sich darauf über 100 Schulmänner in dem freundlichen Meißen in Sachsen zu dem obenangedeuteten Zwecke, und Vogel wurde zum Vorsitzenden, Professor Kalisch zum Vicepräsidenten erwählt, nachdem Director Gräfe, der mit Vogel dieselbe Idee erfaßt und kundgegeben, diese Ehre zurückgewiesen hatte. Viel Gutes und Nützliches wurde hier auf die Bahn gebracht und Vogel zeigte als Vorsitzender sich als Freund des Fortschrittes, huldigend der reinsten Humanität. — Das Jahr darauf wollte Leipzigs Bürgerschule am 12. Januar Pestalozzi's hundertsten Geburtstag feiern; da trat Vogel mit den Directoren der Armen- und Freischule zusammen und machte mit ihnen vereint Leipzigs Bürgern den Vorschlag zu einer Pestalozzistiftung, einer Rettungsanstalt für verwahrlos'te Kinder. Den Abend des festlichen Tages aber benutzte er, die Mehrzahl der Lehrer Leipzigs zu einer Besprechung zu versammeln und einen Verein zu gründen, dem wo möglich sich jeder Lehrer anschließen möchte zu ungezwungener, freundlicher Unterhaltung über Sachen der Erziehung und des Unterrichts, zu herzlicher Annäherung und offener Hingebung. Möge es Vogel gelingen, noch viele practische Ideen, die seinen Geist bewegen, auszuführen, ihm zur Freude und der Welt zum Segen. Mögen aber auch seine Feinde nicht länger seinen Frieden antasten mit Beschuldigungen, welche wir durch einfache Darstellung der Thatsachen und durch die Urtheile seiner frühern und jetzigen Behörden entkräftet zu haben meinen. Dr.....r.

Vogler (Georg Joseph), Abt, geb. zu Würzburg 1749. Er verdient es wohl, daß sein Andenken, das noch lange nicht verlöschen wird, auch in der P. R.-E. erneuert und den musikalischen Gliedern des Lehrerstandes auf's Neue zur Anschauung vorgehalten werde wie ein Bild aus naher Vorzeit.

Bekanntlich war der Abt Vogler einer der speculativsten und scharfsinnigsten Tongelehrten, mit den ausgebreitetsten Kenntnissen aller Art ausgerüstet, ein großer Clavier- und noch größerer Orgelspieler, ein origineller und gründlicher Componist, ein rastloser Forscher im Gebiete der Tonkunst, nur freilich nicht ohne Eigensinn, Pedanterie und mancherlei Seltsamkeiten, wie sie häufig an ausgezeichneten Künstlern gefunden werden; jedoch bleibt er in jeder Beziehung ein in der Geschichte der Tonkunst höchst merkwürdiger Mann. Sein Vater war ein Geigenmacher in Würzburg, und bei diesem Geschäfte kam der Sohn mit vielen Tonkünstlern frühzeitig in Berührung. Dadurch entwickelte sich auch sein Talent frühzeitig, und obschon er nach dem Willen seines Vaters zu Würzburg Philosophie und zu Bamberg das öffentliche und canonische Recht studiren mußte, zeichnete er sich doch schon damals als Clavier- und Orgelspieler aus, und bekundete durch mehre wohlgelungene Versuche seinen Beruf zum Componisten. Da nachher der Wunsch, in seinem Vaterlande eine Anstellung zu finden, nicht erfüllt ward, für den Augenblick auch nicht erfüllt werden konnte, ging er nach Mannheim, wo ihn der

damalige Churfürst, Carl Theodor, gut aufnahm und ihn um's Jahr 1773 nach Bologna schickte, um bei dem berühmten Pater Martini den Contrapunct zu studiren, auch den Kirchengesang in seiner wahren Würde kennen zu lernen. Vogler konnte aber Martini's System nicht mit seinen Grundsätzen vereinbaren, und so verließ er diese Schule bald wieder und ging nach Padua zu dem P. Valotti, um seine Studien zu vollenden, trieb nebenbei auch Theologie. Im Jahre 1775 oder 1776 kehrte er nach Mannheim zurück, erhielt nun sofort daselbst die Direction der Capelle, und stiftete seine bekannte Tonschule, worin er öffentliche Vorlesungen über Musik hielt. Von 1780 an war er größtentheils auf Reisen durch Deutschland, Frankreich, Holland, Dänemark, Schweden, England, Spanien, ja selbst Griechenland und Afrika. Ueberall fand er als Orgelspieler Auszeichnung und Beifall, nur erregten die oft gar zu unkünstlerischen und prosaischen Tonmalereien, zu denen er sich im Ueberstreben nach Characteristik verleiten ließ, und die ihm bei Einigen selbst den indeß unverdienten Anschein von Marktschreierei gaben, häufig Tadel und Mißbilligung. So kündigte er z. B. an, er werde ein Gewitter, eine Seeschlacht, den Einsturz der Mauern von Jericho, das Reisstampfen der Afrikaner u. d. m. auf der Orgel darstellen, was natürlich als geisteslecre Aeußerlichkeiten die Musik nicht schildern kann. 1786 ward er in Stockholm als Königl. Capellmeister angestellt, was ihn jedoch keineswegs hinderte, seinen Hang zu Nachforschungen durch fortgesetzte Reisen zu befriedigen. 1790 reis'te er nach London und ließ sich daselbst auf dem von ihm erfundenen Instrumente Orchestrion hören. Dieses Instrument war eine Art Orgel, aus vier Clavieren (jedes von 63 Tasten) bestehend, und an Stärke einer sechszehnfüßigen Orgel gleichend, wobei der Ton auf eine ganz neue Weise, durch Verminderung der Luft modificirt wird und der Schall sich durch eine Oeffnung der Mauer gegen eine an seidenen Schnüren hangende kupferne Wanne (in Form einer halben Pauke) wirft. Jenen Namen gab ihm der Erfinder daher, weil es durch Nachahmung der Instrumente sich einem vollständigen Orchester annähert. Sein Simplificationssystem bezweckte dem Namen nach eine Vereinfachung der Orgeln, wodurch er eine natürlichere Pfeifenstellung, weniger getheilten Wind bei größerer Stärke des Tons und bequemern Anschlag für den Spielenden bewirken wollte.

Im Jahre 1791 durchreis'te Vogler die Rheingegenden und Schwaben; 1792 ließ er sich in Hamburg auf der Orgel hören, und kehrte 1793 nach Stockholm zurück, woselbst er zwei Jahre lang Vorlesungen über die Harmonie hielt, und unter anderen auch die Oper „Gustav Adolph", welche er gleich nach der „Athalia" schon 1791 componirt hatte, von Neuem auf die Bühne brachte. Hierauf reis'te er 1795 abermals nach Paris, kehrte aber bald zurück. 1799 verließ er Stockholm für immer mit einer lebenslänglichen Pension von 500 schwedischen Thalern, ging auf einige Zeit nach Kopenhagen, wo er seinen „Herrmann von Unna" auf's Theater brachte, verweilte während der Herausgabe seines Choralsystems einige Zeit in Altona und kam 1800 nach Berlin, wo er mehre Orgelconcerte gab und die Orgel der Marienkirche nach seinem Simplificationsprocesse einrichtete. 1801 ward er zu Prag als ordentlicher öffentlicher Lehrer der Tonkunst angestellt, und hielt eine Zeitlang öffentliche Vorlesungen über Musik. 1803 machte er eine Reise nach Wien, um dort eine Oper zu componiren. Als 1805 der Krieg ausbrach, begab er sich nach Baiern und führte in München bei der Vermählungsfeier der dasigen Prinzessin seine große Oper „Castor und Pollux" auf. 1807 wandte er sich nach Frankfurt a. M. und in dessen Umgegend, und folgte endlich einer Einladung des Großherzogs von Hessen nach Darmstadt, wo der feurige Mann bis zu seinem für die Tonkunst noch zu frühen Tode, 1814, verblieb, nachdem ihn der Großherzog als Hofcapellmeister angestellt und mit der Würde eines Geh. geistlichen Raths oder Abts und dem Verdienstorden erster Classe bekleidet hatte. Von Vogler's tiefem Erfindungsgeiste zeugt das schon genannte Orchestrion; sein Simplificationssystem bezweckte eine Vereinfachung der Orgel, indeß hat es vielen Tadel gefunden, obschon sich nicht läugnen läßt, daß Vogler nicht allein durch dieses System, sondern überhaupt durch seine Bemühungen nnd Forschungen im Orgelbau weit mehr Ordnung und systematischen Zusammenhang in diesen gebracht hat. Vor ihm beruhete meistens Alles nur auf Empirie, durch ihn erst ward der Orgelbau immer mehr in den Bereich wissenschaftlicher Forschung gezogen. In den einzelnen Artikeln über Orgel und Orgelbau ist angeführt, was Eigenthümliches und Neues er darin leistete. Auch in der Theorie hatte Vogler viele neue und eigenthümliche tiefe Gedanken. Es geht dies schon aus seinem Buche „Tonwissenschaft und Tonsetzkunst" hervor, das er 1776 zu Mannheim herausgab, noch mehr aber aus seiner „Organistenschule", seinem „Choralsystem", seinem „Handbuch zur Harmonielehre", seinem „System für den Fugenbau" und aus seinen mannigfaltigen akustischen Aufsätzen. Hiernächst war Vogler ein vortrefflicher Lehrer, der es vermochte, die Schüler für ihren Gegenstand zu begeistern. Winter, C. M. v. Weber, Meyerbeer, Poißl u. A. sind sämmtlich Schüler von ihm und welche bedeutende Männer in der Welt der Tonkunst geworden! — Gottfried Weber wird irrig oft für seinen Schüler ausgegeben. Endlich behauptet Vogler auch als Componist einen bedeutenden Rang. Es kann hier nicht Aufgabe sein, alle seine Werke dem Namen nach anzuführen, ihre Zahl ist sehr groß; die besten darunter sind und bleiben immer die Kirchensachen; dieselben sprechen ein sehr hohes, religiöses Gefühl aus und sind voll des einfachsten, aber schönsten Gesanges und eines unendlichen Reichthums an Harmonie. Kunstmäßige Behandlung des Satzes, seltene Kenntniß der Instrumente dienen überall dem Character, welchen er in seinen Tonstücken hervorbringen wollte, und so sind seine Messen, seine Opern, unter diesen außer den obengenannten besonders noch „Samori", sowie mehre seiner Orchesterstücke, z. B. seine Sinfonien, fortwährend Meisterstücke ihrer Art. Gleichwohl — sollte man es glauben? — ist dieser Mann, von dem C. M. v. Weber einst sagte:

„Vor Dir verband sich so noch nie
das Wissen mit dem Genius" —

nur von Wenigen wirklich gekannt. Viele sprechen mit Achtung und Ehrfurcht den Namen „Abt Vogler"

aus, aber gleichsam nur aus Tradition. Ein Theil staunt ihn an, sagt Weber in seinen hinterlassenen Schriften, weil er seinen Geist nicht zu ergründen wagt oder vermag; der andere schimpft und schreit, weil er ihn nicht versteht und sich durch seine neuere Ansicht, vom Monopol des unfehlbaren Contrapuncts und Generalbaß-Schlendrians verdrängt und zurecht gewiesen sieht. Vogler ist aber der Erste, der in der Musik rein systematisch zu Werke ging, und freilich dadurch in Vielem von den Ansichten anderer großer Meister verschieden wurde; aber Niemand giebt sich Mühe, sein System eigentlich kennen zu lernen.

Volger (Wilhelm Friedrich), Dr. der Philos. Dieser hochgeschätzte Mann ist gegenwärtig Rector am Johanneum zu Lüneburg und hat als Schriftsteller, auch unter den Pädagogen, einen ausgebreiteten Ruf erlangt. — Derselbe stammt aus einer Patrizierfamilie der Stadt Hannover und ward am 31. März des J. **1794** zu Neetze bei Lüneburg geboren. Sein Vater war Prediger daselbst. Von frühester Jugend an ward er in Lüneburg erzogen und besuchte daselbst das Johanneum, das ihn jetzt als seinen Führer ehrt. Im J. **1812** bezog er die Universität Göttingen, um Theologie zu studiren; allein nach Verlauf eines Jahres gab er dieses Studium auf und widmete sich ganz den Schulwissenschaften, namentlich der Geographie und Geschichte, auch den Naturwissenschaften.

Nachdem er in Göttingen sich die philos. Doctorwürde erworben hatte, wurde er schon im Herbste des J. **1815** erster Collaborator des Johanneums zu Lüneburg, dann Subconrector und **1830** Rector. Mit diesem Amte verbindet er seit **1836** die Direction der zwei Jahre früher eingerichteten Realclassen.

Besonders auf dem Felde der Geographie und Geschichte ist er bisher als Schriftsteller überaus wirksam gewesen. Wir geben hier die bekanntesten seiner Schriften an:

Volger, Dr. W. Fr., Anleitung zur Länder- und Völkerkunde. Für Bürger- und Landschulen, sowie zum Selbstunterrichte. Dritte verbess. u. verm. Aufl. 2 Thle., mit Tabellen. Hannover, Hahn 1833 u. 34. (1 Thlr. 10 Ngr.)

Die Beschreibung der Länder im Allgemeinen und die Schilderung der Lebensweise und Sitten ihrer Bewohner nimmt den größten Raum ein. Sehr gut hat V. das Anziehendste herausgehoben, und seine Darstellung ist im Ganzen eben so würdig, als lebendig und populair.

Desselben Handbuch der Geographie, zum Gebrauche für höhere Schulanstalten und für gebildete Leser. 2 Thle. Fünfte Aufl. 1846. Ebendas. (3 Thlr. 7½ Ngr.)

Dieses Handbuch zeichnet sich aus durch sorgfältiges Sammeln der betreffenden Notizen, kritische Auswahl derselben für den bestimmten Kreis, zweckmäßige Anordnung der Materialien, gute Tabellen und eine präcise Darstellung, wenngleich es noch der früheren geographischen Methode angehört. Doch in den neuen Ausgaben läßt sich mehr Ritterisches Element finden.

Desselben Lehrbuch der Geographie 1r Cursus. Hannover 1821. Neunte Aufl. 1839; Zweiter Cursus. Auch unter dem Titel: Schulgeographie für die mittlern Classen der Gymnasien, für Bürger-, Real- und Töchterschulen. Siebente verb. Aufl. Ebendas. 1846. (20 Ngr.) Dritter Cursus. Auch unter dem Titel: Vergleichende Darstellung der alten, mittlern und neuen Geographie. Ein Lehrbuch für die obersten Gymnasialclassen. 1832. Zweite Aufl. 1837. — Desselben Leitfaden beim ersten Unterrichte in der Geschichte. Sieb. Aufl. 1846. Hannover b. Hahn (7½ Ngr.) — Desselben Abriß der allgemeinen Weltgeschichte; 2 Bde. oder 4 Abth., mit Tabellen, Generalregister und 9 illum. Karten, 122 Bogen, gegen 2000 Columnen des größten Octavformats und deutlichsten Drucks auf Maschinenpapier. Hannover, Hahn. 1835. (6 Thlr. cartonn 6¼ Thlr.)

Mit dieser Schrift giebt V. den Commentar zu seinen histor. Lehrbüchern. Die einzelnen Abtheilungen enthalten: 1r Bd. 1ste Abth.: Alte Geschichte mit 1 Karte. ⅞ Thlr. — 2te Abth. Mittelalter mit 4 Karten, 1⅝ Thlr. — 2r Bd. 1ste Abth. Neuere Geschichte mit 2 Karten, 1¼ Thlr. — 2te Abth. Neueste Geschichte mit 2 Karten, 2¼ Thlr. Das ganze Werk wird in höhern Anstalten vom Lehrer mit Nutzen gebraucht werden können. S. Allg. Schulztg. 1835. Nr. 137. u. Allg. Schulztg. 1840. Nr. 148. * †.

S. Hergang's Hndb. der pädag. Liter. (Leipzig 1841.)

W.

Volkslied. — Wie der Gesang für die Volksschule eine besondere Wichtigkeit hat, so auch namentlich das Volkslied. Volkslieder sind aber überhaupt solche Lieder, welche ursprünglich vom Volke gesungen werden und daher allgemein unter der großen Menge bekannt sind, aber auch sich hauptsächlich durch Volksgesang und mündliche Ueberlieferung erhalten. Unter Volk ist nun aber hier nicht etwa blos der Pöbel zu verstehen, und unter jenen Liedern nicht etwa die Gassenhauer, wie sie der Pöbel auf den Straßen abschreit, oder wie sie ein Bauer oder Schäfer, ein Handwerksbursche oder Knecht, eine Amme oder Kindsmagd und dergleichen Leute, in Anwandlung plumper Lust oder für ihren Geschäftskreis gedichtet haben oder dichten könnten, sondern das Volk ist hier der seiner Nationalität treu gebliebene Theil eines Stammes, und seine Lieder sind Klänge und Weisen, die aus der Seele des Volksfreundes oder Volksdichters gedrungen sind und den für Natur und Volksthümlichkeit Empfänglichen so rühren, daß er des Dichters Empfindungen als die seinen sprechen läßt; denn die Tendenz eines Volksliedes ist vorzugsweise Aufforderung zur Erfüllung allgemeiner Menschenpflichten, der dann erst bisweilen auch die Stärkung in der Vollbringung unseres besonderen Berufs sich zugesellt. Daher ist eine Hauptverschiedenheit der Volkslieder auch die nach Gegenstand, Entstehung und Gelegenheit; andere hat man bei Volksfesten, andere bei Schmäußen, andere bei Tänzen; andere singen Bürger, andere Bauern, andere Jünglinge, andere Mädchen, andere der gemeine und wieder andere der gebildete Mann. Uebrigens würden wir den Begriff von Volksliedern zu weit ausdehnen, wollten wir z. B. die längeren oder kürzeren Sprüche der Zünfte oder Handwerksgrüße, die Kinderlieder, alle Trostlieder und dergleichen auch zu Volksliedern machen. Ein schöner und reicher Kranz froher und lebendiger Volkslieder findet sich in der offenen Natur, dem Aufenthalte der Hirten, Jäger und Fischer, in den Kreisen des arbeitenden und feiernden Landmannes, in den Reihen der Krieger, in den festlichen Versammlungen, deren Zweck die Feier großer Nationalangelegenheiten, die Erinnerung wichtiger Stiftungen, alterthümlicher Volksgebräuche u. dgl. ist. Manche rechnen auch die Kirchen- und religiösen oder geistlichen Lieder zu den Volksliedern, weil dieselben Eigenthum des Volkes seien; indessen, diese in ihrer eigentlichsten Bedeutung aufgefaßt, müssen jene doch aus deren Kreise geschieden werden, denn die Quelle wirklicher Volkslieder ist Geschichte, Sinn und Sitte der Völker. Daher muß denn auch der Inhalt eines Volksliedes durchaus nicht anstößig und seine Sprache leicht und fließend sein. Strenge Anforderungen jedoch in Hinsicht sprachlicher

wie prosodischer und formeller Correctheit können und dürfen an ein Volkslied nicht gemacht werden. Und daher endlich hat jedes einzelne Volk und jeder einzelne Volksstamm seine eigenen, ihm eigenthümlich zugehörenden Volkslieder. Ja, bei vielen Nationen treffen wir zu Zeiten ganze Sängerclassen, die das Volk durch den Vortrag ihrer Lieder ergötzten, wie bei den Griechen die Rhapsoden, bei den Scandinaviern die Skalden, bei den celtischen Völkern die Barden, in England die Menestrels, in Frankreich die Troubadours und Jongleurs und in Deutschland die Minne- und Meistersänger. Den Stempel der französischen Volkslieder liefert merkwürdiger Weise das eine, die sogenannte Marseillaise „Allons enfans etc." — Die Hauptepoche für die Dichtung allgemein sentirter Volkslieder beginnt im Mittelalter und zwar von dem Zeitpuncte an, wo sich die Liebe zu dem Romantischen etwas zu mildern anfing und nun die Dichtkunst sich fast ausschließlich auf das Volkslied beschränkte. Im 13. und 14. Jahrhunderte ward ein nur einigermaßen gefälliges und den Sinn des Volkes ansprechendes Lied sogleich in ganz Deutschland gesungen und gespielt. „In derselben Zeit," heißt es in der Limburger Chronik (vom Jahre 1350), „sang man ein new Lied in deutschen Landen, das war gemein zu pfeifen und zu trommeten zu allen Freuden." Als besonders beliebter Volkslieder-Dichter galt damals ein aussätziger Barfußmönch am Mainstrom. „Was er sung," sagt jene Chronik, „das sungen alle Leute gern und alle Meister pfiffen und alle Spielleute führten den Gesang und das Gedicht." Volkslieder in dieser Bedeutung sind gleichsam Naturlaute, die daher das Wesentlichste eines Volkes, sein tiefstes Sein aussprechen, und nicht blos Erzeugnisse eines Einzelnen. Sammlungen von Volksliedern veranstaltete man schon gegen das Ende des 16. Jahrhunderts: ein Beweis, wie unendlich beliebt der Volksgesang schon frühzeitig war. Der Capellmeister Rothius zu Altenburg gab bereits 1593 zwei Bände Volkslieder heraus. Gehaltvoller ist die Sammlung deutscher Volkslieder, mit einem Anhange flammländischer und französischer, nebst Melodieen, welche Büsching und van der Hagen 1807 zu Berlin veranstalteten, und des „Knaben Wunderhorn" von Brentano und Arnim vom Jahre 1805. Görres gab 1817 „Altdeutsche Volks- und Meisterlieder" heraus. „Herders Volkslieder" hat Joh. Falk 1825 mit einer Einleitung neu herausgegeben. Mit dem dreißigjährigen Kriege erlosch die Liebe zu dieser Dichtungsart; die tiefen Wunden, welche derselbe in ziemlich alle deutschen Gauen schlug, machten den Gesang verstummen, denn sie benahmen dem Volke die Lust und den Muth zum Singen. In neuerer Zeit machten sich besonders einzelne Gesänge aus Opern und anderen größeren Musikstücken so beliebt, daß sie Volkslieder wurden, namentlich aus Weiße's und Schikaneders Opern, nach Hillers und Mozarts Composition, aus dem „Freischütz" von Weber u. A. Daß einzeln componirte Lieder in den Volksmund übergegangen wären, kam nur selten vor. Daher sind die gangbarsten und beliebtesten unter unseren jetzt gebräuchlichen Liedern meist nur alte. Unter den Sammlungen von neueren Volksliedern sind besonders nennenswerth: das „Mildheim'sche Liederbuch" von Becker, Hoppenstedt's „Volkslieder" mit Melodieen, und Silcher's „deutsche Volkslieder." Letzterer besonders, der Musikdirector Silcher in Tübingen, hat sich sowohl um die Composition neuer, als um die Verbreitung schon vorhandener Volkslieder viel Verdienst erworben. Eine interessante Sammlung von Kretzschmar ist im Beginnen. Viele von jenen Volksliedern, welche, auf einzelne Bogen gedruckt und unter allerhand Titeln dem Volke zu Kauf angeboten und auf diese Weise verbreitet werden, sind meistens Bänkelgesänge, geschmacklose Knittelverse voll unanständiger Zweideutigkeiten, und daher nicht selten ein wahres Gift für Herz und Sitten. Einige der bekanntesten und zum Theil noch beliebtesten Volkslieder sind von Claudius, Gotter, Hölty, Miller, Overbeck Schubart, Stampel, Usteri u. A. gedichtet, und die Melodie derselben von Ebers, Größel, Haydn, Harder, Hiller, Himmel, Hurka, Kranz, Hofmeister, Müller, Methfessel, Nägeli, Pfeiffer, Reichard, Schulze, J. Ph. C. Schulz, Schweizer, Zelter u. A. componirt, unter welche dann besonders auch der schon genannte Silcher noch gehört. Schätzbare Sammlungen von Volksliedern, meist in der Mundart des Volkes, sind die von Grübel in der Nürnberger, die trefflichen von Hebel und die von Franz Fellner in der Allemannischen, die von Schottky, Castelli und Seidl in der Oesterreichischen, die von Henne und Hanfflinger in der Luzerner Mundart, u. a. So hat man auch neulich Sammlungen von schottischen, irischen, schwedischen, lithauischen und anderen Volksliedern veranstaltet, und eine der reichsten und daher erwähnenswerthesten unter diesen gemischten Sammlungen in deutscher Uebersetzung ist die bei Köhler in Stuttgart erschienene sogenannte „Volksharfe", der nur noch die Zugabe der Melodieen fehlt, um wirklich vor allen anderen ähnlichen Sammlungen einen bedeutenden Vorzug zu erlangen. Am Reichsten an wirklich schönen Volksliedern ist unter Völkern Europa's der Russe. Hinsichtlich seiner artistischen Behandlung fällt natürlich das Volkslied wie jedes andere Lied in die allgemeine Kategorie des Liedes.

S. Dr. Schillings Encyclopädie der gesammten musikalischen Wissenschaft. B. 6. S. 796.

Volksschule s. Organisation des Schulwesens und Schule.

Völter (Philipp Jacob). Dieser verdiente Schulmann und pädagogische Schriftsteller vollendete seine Laufbahn am 15. Juni 1840 zu Heidenheim im Königreich Würtemberg, und ward geboren zu Metzingen unter Urach am 26. Sptbr. 1757; er starb daher im hohen Greisenalter als pensionirter Knabenlehrer. Er verwaltete sein Amt zu Heidenheim seit dem Jahre 1779, vorher war er seit 1776 Organist daselbst. Ehrendes Andenken gebührt einem Manne, der 52 Jahre zum Besten der Jugend thatkräftig gewirkt hat. Daß die Nichtverwirklichung seines innigen Wunsches, sich dem Studium der Theologie zu widmen, wozu Talent und classische Vorbereitung ihn wohl befähigt hätte, keinen störenden Einfluß in Bezug auf treue Verwaltung seines späteren Lehrerberufes äußerte, verdient besondere Erwähnung. Wie er neben seinen Amtsgeschäften auch in weiteren Kreisen wirksam zu sein strebte, ist dem Kenner der pädagogischen Literatur nicht unbekannt. Er war Herausge-

ber von drei pädagogischen Zeitschriften: „Der neue Landschullehrer," eine Fortsetzung des Landschullehrers von Moser und Wittich. 5 Bde. 1802—7. — „Theoretisch-practisches Handbuch für deutsche Schullehrer und Erzieher," 1802—1812 und „Magazin für deutsche Elementarschullehrer und Erzieher", 1813—17. Außer diesen verdient noch seine „Practische Einleitung in die sämmtlichen Amtsverrichtungen und Verhältnisse eines deutschen Elementarlehrers mit Rücksicht auf die Pestalozzi'sche Lehrart" (Heilbronn 1818) Beachtung. Vergl. Süddeutschen Schulboten vom Pfarrer Stolz. Jahrg. 1840. S. 112 und 160.

Völter hat sich durch vorgenannte Schriften um die Schullehrer seiner Zeit sehr verdient gemacht und zugleich mit den Grund zur pädagogischen Journalistik gelegt, die in unsern Tagen so weit verbreitet ist und so eifrig betrieben wird.

Vor- und nachsprechen s. Lehrform.

Vorschriften — kalligraphische s. Schreiben.

Vorschule s. Bewahranstalten.

Vorstellungen giebt es dreierlei Art: Anschauungen (Wahrnehmungen), Begriffe und Ideen. Die Anschauungen passen blos auf den Gegenstand, den man eben angeschaut hat, von welchem her also das Bild entstanden ist, das als Vorstellung dieses Gegenstandes in der Seele fortlebt; die Begriffe passen stets auf eine Mehrheit von Gegenständen, die verschieden, aber trotzdem ähnlich sind, denn die Begriffe enthalten nur die gleichen Elemente aus den Gegenständen, die ungleichen bleiben unbewußt, wogegen die Ideen auf keinen Gegenstand ganz passen, indem sie jederzeit den Gegenstand, auf den sie sich beziehen, in einer Vollkommenheit vorstellen, der alle Wirklichkeit übertrifft. Die Anschauung z. B. Haus paßt lediglich auf das Gebäude, von dem sie herstammt, der Begriff Haus kann auf alle Bauwerke, große, kleine, hölzerne, steinerne, schöne, häßliche ꝛc. bezogen werden, die dem Sprachgebrauche nach den Namen Haus führen, denn er paßt auf alle, weil er nur das ihnen allen Wesentliche vorstellt, das Unwesentliche und darum bei jedem anders Vorkommende ausschließt; die Idee Haus stellt mir dagegen innerlich ein Gebäude vor's Bewußtsein, dem keins in der Wirklichkeit entspricht, weil meine Idee vollkommner ist, als sie alle. Der gewöhnliche Sprachgebrauch nimmt zwar das Wort Idee oft gleichbedeutend mit Anschauung oder auch Begriff, indem man z. B. sagt: jetzt kann ich mir eine Idee von dieser Sache machen; wir haben es hin aber nicht mit dem ungenauen alltäglichen, sondern mit dem bestimmten wissenschaftlichen Sprachgebrauche zu thun. Auch versteht es sich von selbst, daß man den Ausdruck Haus nicht im uneigentlichen oder bildlichen Sinne nehmen darf, wenn die gegebene Erklärung zutreffen soll, sondern jederzeit im eigentlichen. Wollte ich z. B. sagen: dieser Gelehrte macht ein großes Haus, oder dieser Student ist ein liederliches Haus ꝛc., so liegt am Tage, daß der Begriff Haus mit einem ganz andern vertauscht und nur das Wort noch beibehalten ist. Alle Begriffe und Ideen haben ihren Ursprung rein in unserm Innern, denn die Außenwelt kann sie uns nicht geben, weil sie nur Dinge und Thätigkeiten der Dinge hat, die, wenn sie sich in uns abspiegeln, eben Wahrnehmungen oder Anschauungen von sich in uns zurücklassen, weshalb die meisten Anschauungen sinnliche, durch die Sinnenvermögen erworbene sind. Aber auch unser Inneres, die geistigen Gebilde und Thätigkeiten, werden von uns wahrgenommen, und es giebt daher auch innere Anschauungen, Anschauungen des Selbstbewußtseins die ein sehr reiches Gebiet umfassen und zusammen mit dem Titel innere Erfahrung bezeichnet werden (s. Erfahrung). Ueber die Einbildungsvorstellungen s. m. den sie betreffenden Artikel.

Uebrigens stammen die Vorstellungen nicht aus einem besonderen angeborenen Vorstellungsvermögen, wie die alte Psychologie annahm, sondern jede Vorstellung ist selber ein Vermögen, das sich eben zu dieser Vorstellung, d. h. zur Vorstellung dieses oder jenes Gegenstandes entwickelt hat, und zuletzt stammen alle diese Vermögen aus den Urvermögen, aus den angeborenen oder später erzeugten (s. Bildungsvermögen). Eben so muß erinnert werden, daß zwischen Vorstellungen, Begehrungen und Gefühlen nicht die scharfe Abgrenzung stattfindet, wie es diesen Worten nach klingt. Ein und dasselbe Gebilde (d. h. ein und dasselbe ausgebildete Vermögen), kann vielmehr Vorstellen, Begehren und Fühlen zugleich sein, nur in verschiedener Beziehung. Das Vermögen, welches sich zur Begehrung eines Apfels entwickelt hat (s. Antrieb), ist zugleich Vorstellung dieses Apfels, inwieweit der früher aufgefaßte Reiz, der von diesem Apfel ausging, ihm verblieben ist; es ist Begehren, so weit der Reiz entschwunden ist und nun von Neuem erstrebt wird; es ist Gefühl, inwieweit sich dieser Act als bewußter neben andern bewußten Acten als ein von diesen verschiedener unmittelbar ankündigt. Sonach erscheint die Vorstellung als eine Entwickelungsform neben anderen Entwickelungsformen, und diese Wahrheit darf nie aus den Augen gelassen werden, wenn man über das Verhältniß der Vorstellungen zu den Begehrungen und Gefühlen in's Klare kommen will. S. Form, Begehrung und Gefühl.

D—t.

Voß (Johann Heinrich). Dieser um deutsche Sprache und Literatur hochverdiente Pädagog ward am 20. Febr. 1751 zu Sommersdorf im Mecklenburgischen geboren, und starb am 29. März 1826 zu Heidelberg. Von 1778—1802 bekleidete er die Rectorstelle an der Schule zu Ottendorf und dann zu Eutin, von wo er einem Rufe nach Heidelberg folgte. Seine Uebersetzungen classischer Schriften haben so manchen Jüngling in das Alterthum eingeführt S. „Lebens- und Todeskunde über Joh. Heinr. Voß." Von Dr. H. E. G. Paulus. Heidelberg 1826.

Vortrag — mündlicher. Bei allem Unterrichten hängt viel von dem Vortrage des Lehrers ab. Das Wort „Vortrag" wird aber sowohl im engern als im weitern Sinne genommen. Man versteht darunter nämlich bald die Lehrform und den Lehrton, bald jene oder diesen allein, bald auch die Art der Lehrform, welche man vorzugsweise „die vortragende oder akroamatische" (das Dociren) genannt hat. Alle diese Gegenstände sind am gehörigen Orte schon besprochen worden.

[Vgl. „Akroamatisch", Bd. I. S. 50 ff.; „Lehrformen", Bd. II. S. 158 ff.; „Lehrton" Bd. II. S. 178 ff.]

Inwiefern Uebung im mündlichen Vortrage zu den Lehrgegenständen der Volksschule gehört, haben wir ebenfalls in mehren Artikeln unserer Real-Encyclopädie gezeigt und dabei zugleich auf die Erfordernisse eines guten Vortrags hingewiesen. Wir bitten deshalb, folgende Rubriken zu vergleichen:

„Lesen" — besonders das über den Lehrgang des Leseunterrichts Gesagte, Bd. II. S. **210** ff.; „Recitiren", Bd. II. S. **485** f.; „Orthophonie und Orthotonie", Bd. II. S. **353** ff.; „Accent", Bd. I. S. **29** f.; „Declamation", Bd. I. S. **461** ff.

Die Uebung im freien mündlichen Vortrage als Vorbildung zum künftigen parlamentarischen Redner ist zwar von etlichen Ultra's unter den Pädagogen auch schon für die Volksschule gefordert worden; doch ist zwischen der Schulstube und dem Ständesaale eine zu große Kluft, als daß wir jene nahe an diesen heranrücken könnten. Der Volksschullehrer hat dahin zu wirken, daß seine Zöglinge im gewöhnlichen Leben sich deutlich, richtig, geläufig, wohl auch angenehm auszudrücken wissen. Dazu können ihm die in den nachgewiesenen Artikeln gegebenen Winke förderlich sein. Hat er jene Aufgabe gelöst, so hat er Alles gethan, was in seiner Kraft stand, — und würde einst einem seiner Schüler das Loos fallen, unter den Ständen des Landes mitsprechen zu sollen, so würde dieser gewiß auch dort über Gegenstände seines Gesichtskreises sich in angemessener Rede, wenn auch einfach und ungeschmückt, auszusprechen wissen. — Will aber ein Lehrer weiter gehen und in seiner Schule schon Redner bilden, so wird er — vorlaute Schwätzer erziehen. Ksch.

Vorzeigen und Vorthun — Vorlegen. Die Frage: „Was hat der Lehrer beim **Vorzeigen** zu beobachten?" wurde im „Monatsblatte für Pommerns Volksschullehrer zur Förderung wahrer Geistes- und Herzenseinigung in christlicher Führung des Schulamts" — (Jahrg. **1837**. S. **81**) in der Kürze dahin beantwortet:

„1) Daß er einen den Schülern nahen, nicht ganz unbedeutenden und in seiner Art möglichst vollkommenen Gegenstand wähle, z. B. wär's eine Pflanze — ein gut gewachsenes, unbeschädigtes Exemplar, — Abbildungen nur im Nothfall, wenn man des Gegenstandes nicht habhaft werden könnte;

2) daß er immer nur einen Gegenstand vorzeige, nicht mehre zugleich;

3) daß er den Gegenstand im rechten Lichte zeige und von allen Seiten betrachten lasse;

4) daß er den Gegenstand, sobald er von den Schülern gehörig angeschaut ist, nenne und von ihnen nennen (den Namen wohl auch lautiren und buchstabiren) lasse;

5) daß er an etwa früher vorgezeigte Gegenstände erinnere und den eben vorgezeigten mit ihnen vergleichen lasse."

„Worauf kommt's beim **Vorthun**, z. B. Vorsprechen, Vorschreiben, Vorzeichnen, Vorlesen, Vorsingen ꝛc. an?" (Das. S. 82.)

„1) Darauf, daß man es so gut, so richtig nnd schön und so von allen Schülern vernehmbar oder bemerkbar, als man es nur vermag, vorthun oder, im Fall eignen Unvermögens, von einem Stellvertreter vorthun lasse. Das Vorsprechen namentlich muß in reinem Hochdeutsch mit richtiger Betonung geschehen.

2) Darauf, daß die Schüler auf solches Vorthun genau achten, besonders auch darauf, wie dabei verfahren wird, und daß sie es so gut als möglich, doch nicht ängstlich und zu langsam, nachmachen, z. B. einen vorgeschriebenen Buchstaben nicht etwa mehre Male falsch nachschreiben, ehe ihnen der Fehler gezeigt wird und sie zum Bessermachen angehalten werden. Nachsprechen müssen sie abwechselnd Einzelne und Alle tactmäßig im Chor, mit scharfer Artikulation und richtiger Betonung.

3) Darauf, daß die Schüler nicht eher weiter geführt werden, als bis sie es auf der Uebungsstufe, welche die folgende bedingt, wenn auch nicht zur Vollkommenheit, doch zu einiger Fertigkeit und Sicherheit gebracht haben, so weit es nämlich, ohne die Schüler zu ermüden, was wohl zu vermeiden, geschehen kann.

4) Darauf, daß die gewonnene Fertigkeit durch Wiederholung von Zeit zu Zeit befestigt und erhöhet werde."

Die Lehrform des Vorsprechens und Vorzeigens ist vorzugsweise bei dem ersten Unterrichte anzuwenden. Wir haben über diese Lehrform schon in dem Artikel „Lehrformen" (Th. II. S. **160**) gesprochen, und verweisen überdies auf:

B. G. Denzel. Einleitung in die Erziehungs- und Unterrichtslehre für Volksschullehrer. Th. I. S. 302 ff. und Th. II. S. 283 ff.

Dr. A. H. Niemeyer. Grundsätze der Erziehung und des Unterrichts ꝛc. Th. II. S. 50 ff.

Dr. Harnisch. Handbuch für das deutsche Volksschulwesen. (3. Aufl.) S. 97 ff. §. 26. Das Vorlegen.

W.

Wadzeck (Friedrich), Professor. Dieser edle Mann ward zu Berlin am **10.** Aug. **1762** geboren und ist als Stifter der dasigen Wadzeck-Anstalt bekannt. In größerem Umfange, als früher von der Fürstin Pauline von Detmold (s. diesen Artikel in der P. R.-E.) geschehen war, führte er den hochherzigen Gedanken aus: kleinen, kaum entwöhnten Kindern von ¾ bis **5** Jahren in einer besonderen Anstalt ein Asyl zu eröffnen, in dem sie des Tages über, wenn ihre Mütter dem Brotverdienste nachgehen mußten, sich aufhalten und leibliche wie geistige Pflege erhalten könnten. Mit wenigen Geldmitteln, aber mit demselben Gottvertrauen, wie einst Aug. Herm. Franke, eröffnete er am **3.** August **1819** seine Anstalt. Reicher Segen ward seinem Unternehmen. Vergl. Krögers „Reisen durch Deutschland", Bd. **2.** S. **276.**

Wadzeck faßte den Entschluß, eine solche Heilsanstalt zu errichten, schon im Jahre 1809, indem in den damaligen Kriegs- und Nothjahren besonders die unglücklichen Kinder seine Aufmerksamkeit auf sich zogen, deren Eltern in dem Strafarbeitshause ihre Verbrechen abbüßten. Er begann damit, für 12 derselben eine Weihnachtsbekleidung zu veranstalten. Zehn Jahre darauf, da die Vorsehung seine Bemühung begünstigte, kaufte er ein Gartengrundstück und eröffnete eine Verwahrschule für kleine Kinder vom ersten Lebenstage bis zum fünften Jahre, sowie eine Schul- und Beköstigungsanstalt für ältere Knaben und Mädchen, und es war nach seinem 1821 ausgegebenen Berichte die Zahl der ersteren damals schon auf 60, der letzteren auf 300 gestiegen.

Wadzeck begann seine Anstalten mit einem Capital von 4 Friedrichsd'or, und es mehrte sich so, daß man nachher außer den bedeutenden liegenden und beweglichen Besitzthümern jährlich auf mehr als 5000 Thlr. Einnahme rechnen konnte, und schon vor einigen Jahren ein eiserner Capitalfond von mehr als 12,000 Thlrn. existirte, wozu unter andern ein einziges, zu ihrem Besten gegebenes Concert, nach Abzug aller Kosten, 1700 Thlr. eintrug.

Während seiner wohlthätigen Bemühungen ereilte den edlen Wadzeck der Tod; er starb am 2. März 1823, 61 Jahre alt. Doch wurde seine Anstalt nicht unterbrochen, ein Verwaltungsverein von 10 Personen trat an die Stelle des Verstorbenen. Durch die Bemühungen dieses Vereins und die Gunst hoher Wohlthäter wurde es möglich, den bereits begonnenen Bau eines größeren Institutsgebäudes auszuführen und der Anstalt nach und nach die Erweiterung zu geben, in der sie gegenwärtig besteht. Es befinden sich nämlich in der Wadzecks-Anstalt 400 Kinder, theils vater- und mutterlose Waisen, theils Kinder verarmter Eltern, die von der Gemeinde sonst nicht untergebracht werden könnten. Die Zöglinge empfangen von der zartesten Kindheit an die sorgsamste Pflege und auch hinsichtlich der Geistes- und Herzenscultur wird Alles aufgeboten, um sie für das bürgerliche Leben tüchtig zu machen, und die Uebelstände, welche ihre Geburt hervorrief, auszugleichen. Die Anstalt kostet dem Staate nichts, sie besteht lediglich durch milde Beiträge, und der entschlafene Stifter derselben hat nicht blos das Verdienst gehabt, den Plan zu entwerfen und das Werk in's Leben zu rufen, sondern auch im Publikum den Sinn für Aufrechthaltung zu erwecken. 70 Frauen und 30 Jungfrauen aus den verschiedensten Ständen führen über die Mädchen eine specielle Aufsicht und unterrichten dieselben in weiblichen Handarbeiten.

Das Protectorat der Anstalt führen die Kronprinzessin und die Prinzessin Alexandrine, Erbgroßherzogin von Mecklenburg-Schwerin. Nach der Letzteren führt die Alexandrinen-Anstalt, ein Nebeninstitut, den Namen, das den Zweck hat, aus den bereits erzogenen und erwachsenen Mädchen gute Kinderwärterinnen zu bilden. Das neue Berliner Wochenblatt und die Singacademie durch Aufführung von Oratorien tragen viel zur Unterstützung der Anstalt bei.

Wagner (Friedrich Ludwig), Dr. Dieser am 15. Novbr. 1835 in Darmstadt als Großherzogl. Hess. Kirchen- und Schulrath Verstorbene gehört zu den treu und rastlos für die höchsten Angelegenheiten unseres Geschlechts strebenden Männern, denen nicht blos ihr engeres Vaterland manche edlere Frucht verdankt, sondern die auch in weiteren Kreisen bildend und anregend das Bessere ihrer Zeit herbeiführen halfen.

Fr. L. Wagner ward am 22. Juli 1764 zu Seeheim an der Bergstraße geboren und verlor seinen Vater, den evangel. Pfarrer daselbst, in früher Jugend. Gleich so vielen Männern, die später der Stolz ihres Vaterlandes wurden, mußte er früh im Kampfe mit drückenden Verhältnissen die Kraft üben lernen. Um das Gymnasium in Darmstadt besuchen zu können, wurde er in dem Hause seines Oheims, des klugen Hofglasers Wagner, aufgenommen; hier schrieb er, wie er später oft erzählte, gar manches Exercitium auf der Hobelbank, aus Mangel an Raum und Licht, während lärmende Gesellen neben ihm ihr Tagewerk vollbrachten. Wohl vorbereitet in der Wissenschaft, reich an Plänen und goldenen Träumen, aber arm an Hab' und Gut, bezog er die Universität Gießen, wo seine Unbekanntschaft mit der Welt und dem Gebrauche des Geldes ihm neue Verlegenheiten bereitete. Aber sein edler fester Wille und sein gesunder Sinn stellten ihn bald in die Mitte eines Kreises, in dem sittliche Würde, wissenschaftlicher Ernst und die heiterste Laune sich umschlangen. Er wurde Stifter und die Seele einer literarischen Gesellschaft gleichgesinnter Freunde, von welchen man nur die später als academische Lehrer und Schriftsteller berühmt gewordenen Namen eines Schwarz und Snell nennen darf, um ihren Gehalt zu bezeichnen. Unter den damaligen theologischen Professoren Gießens war besonders Schulz einflußreich auf junge, strebende Gemüther. Dieser erkannte und schätzte Wagner und suchte ihn für den academischen Lehrstuhl zu gewinnen, weßwegen er ihm rieth, dem Orientalisten Michaelis empfohlen, nach Göttingen zu gehen und als Privatdocent über morgenländische Sprachen und hebräische Poesie zu lesen. Aber eine innere Stimme lenkte seine Kraft mehr auf das practische Leben; er wendete sich dem pädagogischen Fache zu, worin er so Vieles leisten sollte. 1785 bestand er zugleich mit Schwarz das theologische Examen, trat 1786 als Erzieher in die v. Valentini'sche Familie in Hachenburg und wurde später daselbst Vorsteher einer höheren Lehranstalt für Knaben. Mit ganzer Seele wirkte er hier, von seinen Schülern verehrt und seiner Umgebung geachtet. Aller Einseitigkeit gram, gewann er noch Muße für andere literarische Arbeiten. So war er des Professor Schönebeck zu Bonn Mitarbeiter an dessen „Rheinischen literarischen Unterhaltungen" und übersetzte aus dem Französischen „Büffons Leben nebst dessen Theorie der Erde und Epochen der Natur. Frankfurt und Leipzig, bei Fleischer 1789."

Fruchtbarer entfaltete sich sein Talent, als er 1790 zum Lehrer an der Mädchenschule in Darmstadt ernannt wurde. In den drei Stadtschulen herrschte damals der geistlose Schlendrian des nun veralteten Schulwesens. Candidaten der Theologie gaben sich, in der Aussicht auf baldige Beförderung zu einer Pfarrstelle, einige Jahre zu Präceptoren her, die Meisten ohne eine Ahnung dessen, was ihre Zeit, angeregt durch die größten Geister der Nation, forderte. Päda-

gogik war damals ein schwaches Reis des theologischen Baumes. Schlimmer als diese ambulanten Lehrer waren jene indolenten, die nicht in freier Selbstbeschränkung, sondern in dem Gefühl ihrer Geistesbeschränktheit die erlangte Präceptorstelle als den Gipfel ihres Strebens betrachteten und permanent ihre Eroberung behaupteten. Die älteren Bewohner Darmstadts erinnern sich noch sehr wohl solcher Typen und des jammervollen Zustandes der damaligen Stadtschulen.

Wagner, die Forderungen der Zeit und seiner Stellung begreifend, bewirkte in wenigen Jahren eine völlige Umgestaltung des Stadtschulwesens. Mit besonnener Klugheit den bürgerlichen Sinn, der an dem Althergebrachten festhielt, schonend, erweiterte er allmählig den Kreis der Lehrgegenstände, schuf sich für die übermäßig anwachsende Zahl der Schülerinnen Methoden und Lehrbücher. So entstanden in dieser Periode die „Lehren der Weisheit und Tugend, in Fabeln, Erzählungen und Liedern. Leipzig, bei Gerhard Fleischer 1782," ein Lieblingsbuch des kindlichen Alters durch die Naivetät und Breite der Poesie des 18. Jahrhunderts. Die Thatsache, daß dieses Buch schon zu seiner Zeit sechszehn starke Auflagen erlebte, die Nachdrücke ungerechnet, beweis't, wie zeitgemäß es erschien und daß es von den zahllosen ähnlichen Sammlungen, die seitdem entstanden, nicht übertroffen worden ist.

Von größerem Einflusse auf das deutsche Volksschulwesen war sein „Handbuch der Jugend in Bürgerschulen. Frankfurt, bei Guilhauman 1796." Der ächtpractische Sinn dieses Schulbuches, das sich zur Aufgabe macht, religiöse, verständige, sittliche Bürger zu bilden, gewann ihm so großen Beifall und so weite Verbreitung, selbst in den Schulen Dänemarks, Ungarns und der Schweiz, daß bis zum Jahre 1831 gegen 40,000 Exemplare in 12 Auflagen ausgingen und von der für die katholischen Schulen von Dr. Dereser veranstalteten Bearbeitung schon damals 7 Auflagen erschienen. Der Fleiß und die Sorgfalt, womit der Verfasser durch Verbesserungen, Ergänzungen, Nachträge ꝛc. dieses Buch auf der Höhe des Zeitgeistes zu erhalten wußte, ohne die früheren Ausgaben neben der neuen für die Schulen unbrauchbar werden zu lassen, zeugen eben so von verständiger Umsicht als von wissenschaftlichem Fortschreiten mit der Zeit. Wie in der Literatur die Erinnerung an sein pädagogisches Wirken in dieser Periode fortlebt, so hat er sich ein zwar vergänglicheres, aber gewiß noch dankbareres Andenken gestiftet in den Herzen seiner zahlreichen gebildeten Schülerinnen.

1794 wurde seinem Lehrtalente ein neues Feld an dem Gymnasium in Darmstadt eröffnet, wo er acht Jahre lang unter der Direction des genialen Wenk das Seinige beitrug, als College von Zimmermann, den Ruf dieser Gelehrtenschule zu steigern. In diese Zeit fällt auch seine Reise in die Schweiz mit Pfarrer Wiener zu Pestalozzi. Vierzehn Tage verkehrte er in Burgdorf mit diesem enthusiastischen Freunde der Jugend und des Volkes, und die Keime mancher fruchtbaren Idee'n stammen aus diesen Tagen. Die Würdigung Pestalozzi'scher Grundsätze setzte ihn in lebhaften Ideenaustausch mit Wenk und in einen sehr ausführlichen gehaltvollen Briefwechsel mit seinem als Oberpfarrer in Schotten verstorbenen intimen Freunde Sartorius.

Auch in anderen Kreisen sollte Wagner seine Tüchtigkeit bewähren. Im Jahre 1802 wurde er zum Garnisonsprediger, 1803 zum Hofbibliothekar, 1806 zum Mitgliede des Kirchen- und Schulrathes ernannt, nachdem er schon früher als Lehrer der historischen Wissenschaften an der Militairschule Vorträge gehalten. Diese vier verschiedenen Aemter, die er eine nicht kurze Zeit zugleich mit gewissenhafter Treue verwaltete, spalteten zu sehr die Strahlen seines Geistes, und die oft fast mechanischen Arbeiten zersplitterten seine Kraft. Nur unermüdliche Thätigkeit konnte so Vieles umfassen und doch liefert selbst diese Periode schöne specimina seiner Liebe zur Literatur. Wir zählen dazu: „Versuch eines faßlichen Gesammtunterrichtes der Welt- und Völkergeschichte in ihrem periodisch-synchronistischen Zusammenhange, auf einer neuen historischen Welttafel in sechs Blättern. Gießen bei Heyer 1805." Ferner: „Frische Proben deutscher Dichtkunst aus dem 13. Jahrhundert, oder Hugo von Tramberg und sein Werth, mit Auszügen aus Manuscripten der Großherzogl. Hofbibliothek zu Darmstadt" im norddeutschen Merkur 1808, vier St. und den zu patriotischem Zwecke im Jahre 1806 herausgegebenen „Ewigen Musenalmanach junger Germanen. 2. Auflage 1808." Am liebsten aber wirkte sein Geist im Fache der Erziehung, namentlich der Volksbildung. Als Mitglied des Kirchen- und Schulrathes hat er besonders in dieser Beziehung unvergängliche Verdienste. Wenk's Idee, „den Volksschulen müsse vor Allem aufgeholfen werden," verfolgend, wendete er den ganzen Einfluß seiner amtlichen Stellung auf diese Seite, von der Zeit besserem Genius unterstützt. Er wußte neue Schulstellen zu schaffen, neue Besoldungen zu bilden, alte zu verbessern, Talente zu wecken, Nacheiferung zu erhalten, Verdienst zu ehren. Nicht hochfahrender Protector, des schüchternen Dorfschulmeisters freundlicher Rathgeber — erwarb er sich Vertrauen und Liebe. Er fühlte das dringende Bedürfniß einer neuen Bildungsanstalt für Volksschullehrer und gewann die Staatsregierung. So entstand unter Mitwirkung von Schmidt, Hesse, Roth das Seminar in Friedberg. Was dadurch für folgerechte Volksbildung gewonnen worden, werden die Enkel würdigen.

Um auch in den Nachbarstaaten die Schwingungen nicht unvernommen verhallen zu lassen, verband er sich mit dem alten Jugendfreunde, Dr. Schwarz in Heidelberg, mit dem Prälaten d'Autel in Stuttgart und dem Oberschulrathe Schellenberg in Wiesbaden, und als Frucht dieses geistigen Vereines erschienen von 1820—1830 zehn Bände der „Jahrbücher für Volksschulen" (Darmstadt, bei Leske) für deren Herausgabe selbst Ministerialrescripte ihm den höchsten Beifall bezeugten. —

Als Theolog war Wagner entschiedener Rationalist, furchtlos dem Lichte zustrebend. Seine Religion war aber keine kalte, unfruchtbare Skepsis, die, den Begriff in's Unendliche spaltend, sich selbst aufhebt, sondern jene ächt practische, die, auf der göttlichen Offenbarung im Gemüthe ruhend, den Glauben an Gott, Vorsehung und Unsterblichkeit als unerschütterliche Säulen festhält, deren Frucht Sittlichkeit und

Geistesfriede ist. Diese Religion dem Volke zu erhalten, war ihm die höchste Aufgabe der practischen Theologie und Pädagogik und als den Schlußstein seines Wirkens hatte er sich die Ausarbeitung eines Katechismus und einer Volksbibel vorgesetzt. Dafür dachte, prüfte, sammelte er lange Jahre und — die Größe der Aufgabe ermessend — bis zum letzten Tage seines Lebens. Das von ihm im höchsten Auftrage redigirte „allgemeine evangelische Gesangbuch" (Darmstadt 1811) huldigt mit Verlust mancher tiefen, älteren Poesie dem Rationalismus früherer Decennien. Seine „Rede am Grabe des Grafen von Wittgenstein" (Darmstadt 1811) zeugt von männlicher Beredtsamkeit und verfehlte des Beifalls nicht. Die von ihm ausgearbeiteten Formulare und Gebete am Reformationsfeste 1817 haben liturgischen Gehalt. Höher als diese schriftstellerischen Denkmale muß man seine locale Amtswirksamkeit anschlagen; in der Prüfung der Candidaten gelehrt, billig, wohlwollend, in der Seelsorge unermüdlich, in dem Confirmandenunterrichte Religion durch Religion zündend, so gewann er Liebe und Vertrauen Aller und selbst jenseits der hessischen Grenzen gerechte Anerkennung. Als Beweis davon empfing er von der theologischen Facultät zu Heidelberg die Würde eines Doctors der Theologie.

In seinem häuslichen Leben war er nicht weniger musterhaft. Liebender Gatte, sorgsamer Familienvater, treuer Freund, heiterer Gesellschafter, war es Allen wohl in seiner Nähe. Mäßig, nüchtern, arbeitsam fand ihn das Frühroth am Arbeitstische. Innig hing er an der Natur und fand in ihr Erholung und die erhebendsten Genüsse. So floß der Strom seines Lebens ungetrübt der Ewigkeit entgegen, und die Vorsehung, welcher er so kindlich vertraute, hatte die Prüfungen für die letzten Monate seines Lebens aufbehalten, um ihn zu läutern für das höhere Licht. Im Februar des Jahres 1835 starb plötzlich sein geliebter Schwiegersohn, sein Hausgenosse, neun Wochen später die treue Gattin, des Hauses stillwaltender Genius. Auf's Tiefste erschüttert, durch Krankheit geschwächt, ertrug er mit bewunderungswürdiger Fassung diese Verluste, die Anderen aufrichtend. Durch die liebevollste Kindespflege gewann er noch so viel körperliche Kraft, um die Schwester und die Freunde jenseits des Rheines besuchen zu können. Jugendlich regsam, ungeschwächt, theilnehmend an allen höheren Angelegenheiten der Menschheit war sein Geist zu mächtig für den gebrechlichen Leib. Unerschütterlich fest war bei ihm der Glaube an Unsterblichkeit, ruhig sah er seiner Auflösung entgegen. Sie erfolgte sechs Monate nach dem Tode der geliebten Gattin und der Genius streifte die letzte Hülle ab. S. A. S.-Z. 1836.

Wagner (Johann Jacob). Hätte dieser scharfsinnige Mann, der Professor der Philosophie zu Würzburg war und am 23. Novbr. 1841 zu Ulm starb, auch nur die „Philosophie der Erziehungskunst" geschrieben, so verdiente sein Name, zumal von philosophisch-erleuchteten Pädagogen, hochrühmend genannt zu werden; aber die Wissenschaft verdankt ihm mehr durch verschiedene Schriften, die wir hier unberührt lassen.

Wagner ward zu Ulm am 21. Jan. 1775 geboren, studirte 1795 in Jena, habilitirte sich 1797 in Göttingen, kehrte 1798, um Schelling zu hören, nach Jena zurück, hielt sich dann zu Nürnberg und Salzburg auf, bis er 1804 eine ordentliche Professur in Würzburg erhielt. 1809 wurde er mit Pension entlassen und trat dann als Privatdocent in Heidelberg auf, nahm aber 1815 seine Würzburger Stelle von Neuem ein.

In den letzten Jahren lebte er in Ulm und am seinem Gute Neuulm. Seine ersten Schriften sind mehr unter dem Einflusse der Kantischen und Platonischen Philosophie entstanden, dann wurde er ein eifriger Anhänger Schellings z. B. in der Theorie der Wärme und des Lichts (1802), von der Natur der Dinge (1803), sagte sich aber in der Einleitung zur Idealphilosophie (1804) und in dem Programm über das Wesen der Philosophie ganz von ihm los.

Ueber seine zahlreichen Schriften auf dem Gebiete der Philosophie, der Staatswissenschaften, der Mythologie, der Pädagogik, der Mathematik, der Oeconomie, ist ein Aufsatz in dem Conversat.-Lex. der Gegenwart IV. 2. S. 298—300 zu vergleichen. Wir nennen hier einzig seine

Philosophie der Erziehungskunst. Lpzg., Breitkopf und Härtel 1803. (1 Thlr. 5 Ngr.)

„Diese Schrift, sagt Dr. Hergang in seinem „Handbuch der pädag. Literatur", ist gehaltvoll und ideenreich, wie Wagners Schriften überhaupt. Sie beginnt mit einer philosophischen Darstellung des Standpunctes, auf dem der Erzieher das Kind findet. Erziehungskunst ist ihm eine Erregungs-, Entwickelungs-, Bildungskunst, und Zweck der Erziehung: die Erreichung der höchsten Stufe der Menschheit. Das erste Buch handelt von den Entwickelungsstufen der Menschheit, das zweite enthält eine Kritik der Erziehungsmittel und Methoden. Wagner behandelt die Erziehungslehre philosophischer, als sie es verträgt."

Wagners kleine Schriften sind im Jahre 1839 in zwei Theilen zu Ulm von Philipp Ludwig Adam herausgegeben worden.

Wagnitz (Heinrich Balthasar), Dr., war Consistorialrath und außerord. Professor der Theologie, erster Geistlicher an der Hauptpfarrkirche zu U. L. Fr. in Halle, früher Pastor am Zucht- und Arbeitshause. Er ward geboren zu Halle am 8. Septbr. 1755 und starb vom 27. zum 28. Febr. 1838 daselbst. Wagnitz hat sich durch zahlreiche Schriften bekannt gemacht und ist insonderheit dem Pädagogen und Religionslehrer bekannt geworden. Wir erwähnen nur folgende seiner Schriften: „Ueber die moralische Verbesserung der Zuchthausgefangenen." —. „Historische Nachrichten und Bemerkungen über die merkwürdigsten Zuchthäuser Deutschlands. 2 Bde." — „Moral in Beispielen für Jünglinge und Mädchen; ein Auszug aus der Moral in Beispielen in 6 Bdn. gr. 8. Halle 1808. Gebauer. 1 Thlr." — „Religionslehre in Beispielen." 2 Thle. gr. 8. Ebend. 99—1800. (2 Thlr. 11 Ngr.)

Wahrheit — Wahrhaftigkeit. Was ist Wahrheit? Diese schon im Alterthum berühmte Streitfrage läßt sich nach den Grundsätzen und Ergebnissen der neuen Psychologie sehr befriedigend beantworten.

Wahrheit, müssen wir zunächst sagen, ist ein Abstractum, mithin für sich genommen gar Nichts, denn alle Abstracta bezeichnen Etwas, was für sich (oder isolirt) gar nicht existirt. Wie die Gleichheit

die Gesundheit, die Jugend, die Freude, der Tod ꝛc. nie als Dinge vorkommen, sondern nur als Etwas an oder in den Dingen, als eine Eigenschaft (Beschaffenheit, Zustand) derselben; wie es nur gleiche, gesunde, junge, freudige, todte ꝛc. Dinge (Sachen oder Personen) giebt, so verhält es sich auch mit der Wahrheit. Es giebt nur wahre Vorstellungen, wahre Gesinnungen (Schätzungen), wahre Gefühle, wie es auch unwahre oder falsche giebt, und heben wir alle Vorstellungen ꝛc. in Gedanken auf, so ist auch alle Wahrheit, wie umgekehrt alle Falschheit oder Unrichtigkeit, aufgehoben. Dem herrschenden Sprachgebrauche gemäß bedient man sich des Ausdruckes Wahrheit vorzugsweise für die Vorstellungen, während man von wahren Gesinnungen, Handlungen, Gefühlen ꝛc. seltener redet und sich dafür lieber der Ausdrücke gut, richtig ꝛc. bedient, womit im Grunde jedoch das Nämliche bezeichnet werden soll, wie mit dem Ausdrucke wahr. Denn alle diese Wörter kommen darin überein, daß sie eine Richtigkeit dessen ausdrücken, worauf sie bezogen werden, eine Angemessenheit desselben zu einem Maßstabe, einer Norm, eine Uebereinstimmung damit. Wir haben es hier nur mit der Wahrheit der Vorstellungen, also mit der Wahrheit im engern Sinne zunächst zu thun, und verweisen für die übrigen Gebiete des Wahren oder Richtigen auf die Artikel Moralität, moralische Neigungen, Gemüths- und Characterbildung, Antrieb, Gefühl, ästhetische Bildung und Vernunft.

Es lassen sich aber bei den Vorstellungen drei Arten des Wahrseins oder der Wahrheit unterscheiden: die reelle, die logische und die metaphysische Wahrheit. Da die Vorstellungen theils Wahrnehmungen, theils Begriffe, theils Ideen sind (s. Vorstellungen), die in Urtheilsform ausgesprochen werden, so versteht es sich von selbst, daß die Wahrheit der Urtheile zuletzt auf die Richtigkeit jener Gebilde zurückkommt, und eben so ist klar, daß auch der Ausdruck: wahre Erkenntnisse, darauf hinausläuft, denn alle Erkenntnisse haben es mit Vorstellungen zu thun (s. Erkennen).

Welche Vorstellungen oder Erkenntnisse nennt man nun reell-wahre, oder, wie der gewöhnliche Sprachgebrauch des alltäglichen Lebens lautet, empirisch-wahre? Bekanntlich solche, bei deren Erwerbung unsere Sinne normal thätig waren, so daß wir nicht nur die einzelnen Eindrücke, sondern auch ihr Zusammen und ihre Folge richtig auffaßten, wozu noch ihr vollständiges Aufbehaltenwerden und ihre Ungestörtheit kommt, welche Ungestörtheit wegfällt, wenn Einbildungen, Leidenschaften und andere fremdartige Elemente in das Aufgefaßte sich einmischen. Wahr in dieser Bedeutung heißt dann eben das, was durch diese Bildungsprocesse hindurchgegangen ist und nun diejenige Form oder Beschaffenheit an sich trägt, welche ein nothwendiges Resultat dieser Processe ist. Man sieht, daß hier die Norm des Wahrseins in nichts Anderem besteht, als in den allen menschlichen Seelen gemeinsamen Urvermögen und Entwickelungsgesetzen, in Verbindung mit den für alle menschlichen Seelen gemeinsamen Entwickelungsverhältnissen (s. Bildungsmomente). Was in der einen oder der andern dieser Beziehungen abweicht, heißt unwahr. So nennen wir die Wahrnehmungen derjenigen Menschen unrichtige, welche Alles in Einer Farbe sehen, oder welche gewisse Farben (z. B. die blaue) nicht sehen, und wir haben zu diesem Ausspruche keinen andern Grund, als weil diese Unempfänglichkei in den Sehvermögen des bei weitem größten Theiles der Menschen nicht vorkommt. Sähen alle Menschen nur Eine Farbe, so würde uns dieses Sehen das wahre sein, das vielfarbige würden wir als eine Unregelmäßigkeit verwerfen. Eben so bezeichnen wir die Wahrnehmungen und Urtheile des von einer fixen Idee eingenommenen Wahnsinnigen als falsch, weil bei ihm zu den sinnlichen Empfindungen, die er vielleicht vollkommen richtig gebildet hat, nicht das aus seinem Innern hinzukommt, was bei anderen Menschen hinzutritt, nämlich die gleichartigen Spuren, die von den nämlichen frühern Empfindungen zurückgeblieben sind. Hierdurch erst hätten die Empfindungen zu wahrhaften Wahrnehmungen gesteigert werden können; es flossen aber fremdartige Empfindungsangelegtheiten hinzu, welche übermächtig die neugebildeten Empfindungen verdunkelten, und die sinnlichen Reize dieser Empfindungen für sich selber in Beschlag nahmen und sich aneigneten. Aehnliches kann bei jeder Erkenntniß geschehen. Indem sie sich entwickelt, kann bei jedem Gliede derselben der Erfolg, der in den allgemein-menschlichen Entwickelungsgesetzen und Entwickelungsverhältnissen begründet ist und unter günstigen Umständen nie ausbleibt, verhindert und der entgegengesetzte herbeigeführt werden, sobald nur die Umstände ungünstig gegeben sind. Es muß dann die Bildungsform der Erkenntniß eine andere werden, als es sonst geschehen wäre, das Wahre verkehrt sich in ein Unwahres. Mithin besteht hier die Wahrheit in derjenigen Form der Erkenntniß, welche durch die allen Menschen gemeinsamen Bildungsprocesse (s. d. Wort) bedingt ist, die Unwahrheit in einer davon abweichenden Form, welche ihren Grund darin hat, daß sich individuell-unregelmäßige Bildungsprocesse einmengten, als die Erkenntniß erworben ward.

Am Einfachsten verhält es sich mit der logischen Wahrheit. Für sie wird nur erfordert, daß der Prädicatbegriff in der Subjectvorstellung enthalten, oder, bei negativen Urtheilen, der erstere aus der letzteren ausgeschlossen sei; nach der Wirklichkeit des Subjectes oder nach der Bedeutenheit des Prädicatbegriffes wird nicht gefragt. Die Urtheile, in welchen wir die Eigenschaften eines Fabelthiers aussprechen, sind nicht weniger logisch wahr, als diejenigen, welche die Eigenthümlichkeiten eines Pferdes angeben, und die Lehrsätze einer Botanik, welche alle Pflanzen nach den Farben ordnete, würden eben so logisch wahr sein können, wie die Lehrsätze des tiefsinnigsten botanischen Systems. Wir nennen ferner die Urtheile über den Character eines Menschen unwahr, wenn die diesem Menschen beigelegten Prädicate in ihm nicht gegeben sind, oder wenn die ihm abgesprochenen in ihm liegen. Das logisch richtige Urtheilen herrscht überall da, wo Subjectvorstellung und Prädicatbegriff vollständig und klar neben einander gedacht werden, es bedarf eines Weiteren nicht; das logische Urtheilen wird nur mangelhaft, wenn jene Vollständigkeit und Klarheit mangelhaft ist, weil entweder zusammengehörige Vorstellungselemente ausgefallen, oder ungehörige verbunden

worden sind, und wir sagen daher z. B. mit Recht: du hast dir die Juno, die Gemahlin Jupiters, unrichtig vorgestellt, wenn du ihr das Prädicat des Zornes absprichst oder nicht klar zusprichst, oder wenn du sie als die dritte Göttin dem Range nach denkst ꝛc. Die Norm für die logische Wahrheit besteht also ebenfalls in einer gewissen psychischen Bildungsform, daß nämlich die Bestandtheile der Erkenntniß klar und vollständig gebildet und mit einander verbunden sind, wie dies in allen Menschen durch die logischen Entwicklungsgesetze bedingt ist. Was dieser Norm entspricht, ist logisch wahr, was davon abweicht, logisch falsch (s. analytisches Urtheil).

Man sieht: an solchen blos logisch wahren Urtheilen war ehemals die Welt viel reicher als jetzt; die immer mehr zunehmende Summe des reell Wahren verdrängt jene Urtheile mehr und mehr, und je erfahrungsgemäßer sich die Wissenschaften ausbilden, desto mehr schrumpft die Anzahl der blos logisch wahren Ansichten zusammen. Man denke an die unter uns ganz verschwundene alte Mythologie, an die Fabeleien der ehemaligen Astrologie, an die falschen aber logisch denkbaren Hypothesen der bisherigen Psychologie, und dergleichen.

Die metaphysische, d. h. vollständigste Wahrheit endlich besteht in der vollen Uebereinstimmung der Erkenntniß mit dem erkannten Gegenstande. Sie kann nur da vorkommen, wo das Sein des Gegenstandes selber in die Vorstellung eingeht, wo Sein und Vorgestelltwerden Eins ist, und das ist nur möglich bei der Vorstellung unserer Seelenthätigkeiten. Hier allein kündigt sich das Seelengebilde durch sich selbst, durch sein eigenes Bewußtsein an, d. h., es wird das Sein zugleich Vorstellen, ohne daß fremdartige Elemente hinzuzutreten brauchten oder hinzutreten könnten. Bei der Vorstellung einer Pflanze können wir nicht verlangen, daß diese Vorstellung zugleich auch der in ihr vorgestellte Gegenstand, d. h. die Pflanze selber sei, sondern nur, daß sie gewisse Elemente derselben (auf unsre Sinnenvermögen einwirkende Reize) in sich trage, wodurch wir allerdings eine vollkommenere Auffassung der Pflanze, als eine blos logisch wahre, nämlich eine empirisch wahre erhalten, die aber von der metaphysisch wahren noch sehr verschieden ist. So weit es uns nun gelingt, die psychischen Thätigkeiten eines Andern vollkommen in uns nachzubilden, weil wir dieselben Elemente, woraus sie in dem Anderen besteht, auch in uns tragen, so weit stellen wir auch das psychische Sein des Andern metaphysisch wahr vor, so weit jene Bedingungen nicht gegeben sind, so weit ist das letztere Vorstellen für uns unerreichbar. Den Schmerz über den Tod eines geliebten Gatten kann Derjenige unmöglich in sich nachbilden, der wohl ähnliche Schmerzen, aber nicht gerade diesen empfunden hat, folglich nur ähnliche, aber nicht ganz gleiche Spuren in sich bewahrt. Hieraus erhellet, daß wir die untermenschlichen Wesen eben so wenig metaphysisch wahr vorzustellen vermögen, als die übermenschlichen, wie höhere Geister und Gott. Das Sein jener ist unvollkommner, als unser eignes Sein, das Sein dieser dagegen weit vollkommner, als unser Seelensein, und daher gewinnt die Vorstellung von Gott immer ein anthropomorphistisches Gepräge in uns (s. Anthropomorphismus). Die Norm für das metaphysisch Wahre besteht daher in der Congruenz des Vorgestellten mit der Vorstellung; was von dieser Norm abweicht, kann noch so logisch und reell wahr sein, metaphysisch wahr ist es noch nicht (s. Erkennen, Erfahrung und Real).

Sonach können wir die Wahrheit, ganz allgemein genommen, definiren als den Inbegriff derjenigen Erkenntnisse, die in ungestörter, folglich unverfälschter Entwickelung nach den allgemeinmenschlichen Erkenntnißgesetzen gebildet sind, und deshalb die allgemein-menschliche Bildungsform (die gleiche Form des Gebildetseins) an sich tragen.

Wie der Mensch die Wahrheit suchen soll, so soll er sie auch Andern unverstellt mittheilen. Dies führt auf die Pflicht der Wahrhaftigkeit, und es fragt sich nun, ob die Mittheilung des als wahr Erkannten gewisse Grenzen habe, oder ob sie, wie von Manchen behauptet worden ist, eine unbedingt gebotene sei, von der es also keine zulässige Abweichung gebe. Man wird sich aber nur für eine bedingte Pflicht dieser Art erklären können, wenn man bedenkt, daß sie jederzeit die Fähigkeit bei Andern voraussetzt, die Wahrheit wirklich zu fassen, so wie auf der andern Seite die Geneigtheit, sie den Forderungen der Sittlichkeit gemäß anzuwenden. Wo Beides wegfällt, kann die Wahrheit nicht unbedingt mitgetheilt werden, weil sie dann verderblich wirken würde, und dazu ist sie nicht da. Man darf also die Wahrheit verschweigen, oder geradezu verdecken, wo sie offenbar Schaden brächte, und in der Erziehung kommt dieser Fall oft vor. Wahrheitsliebe wird man aber gewiß dem Zöglinge anbilden, wenn man ihm darin als Muster vorangeht (Vorschriften nützen in dieser Beziehung sehr wenig), und man hat nicht zu fürchten, daß er unsere auf guten Gründen beruhende Abweichung von der Mittheilung der Wahrheit zur Liebe der Unwahrheit in sich nachbilden werde, wenn man nur vorsichtig zu Werke geht und ihm sobald als möglich die Gründe bekannt werden läßt, die uns die Moral und das allgemeine Wohl in dieser Hinsicht vorschreiben. Allerdings ist die Forderung richtig, der Erzieher solle nie, auch nur scheinbar, von der Wahrheit vor dem Zöglinge abweichen; dies kann aber nicht heißen, er solle ihn Alles hören lassen, auch was er nicht zu fassen vermag, sondern es gilt jene Vorschrift nur von den Fällen, wo nach der Bildungsstufe des Zöglings die Verdeckung der Wahrheit diesen zu einer fehlerhaften Nachahmung verleiten müßte. Vergl. Lügen. Uebrigens giebt es von der Pflicht, wahr in seinen Auslassungen zu sein, viel weniger Ausnahmen, als die meisten Menschen zuzustehen geneigt sind. D—r.

Wahrnehmung s. Anschauung und Auffassen.

Walther (Johann). Dieser Mann verdient wohl darum ein Andenken in der Päd. R.-E., weil wir ihm das erste deutsche, protestantisch lutherische Gesangbuch verdanken. Er war überhaupt ein sehr verdienstvoller Contrapunctist des **16.** Jahrhunderts; Anfangs, d. h. um's Jahr **1524**, Capellmeister zu Torgau, von woher ihn Luther nach Wittenberg berief, um mit Conrad Rumpf gemeinschaftlich die deutsche Messe daselbst einzurichten; nachher aber Ma-

gister der Philosophie und Capellmeister des Kurfürsten Moritz von Sachsen zu Dresden, wo er nach 1552 starb. Im Jahre 1538 schrieb er ein Gedicht: „Lob und Preis der löblichen Kunst Musica," und später viele Kirchenlieder für vier, fünf und sechs Stimmen. Das Luther'sche Lied: „Erhalt' uns, Herr, bei deinem Wort", welches er sechsstimmig setzte und noch nach seinem Tode gedruckt wurde, findet man auf der Bibliothek zu München, andere Stücke in Paix Orgeltabulaturbuche, eine neuere Ausgabe seines Gesangbuches auf der Bibliothek in Gotha, und verschiedene lateinische und deutsche Hymnen auf der Bibliothek zu Coburg. S. Dr. Schillings Universal-Lex. der Tonkunst. Bd. 6.

Wandkarten — Uebersicht der neuern W. Dieser Artikel ist in neuer Zeit einer von den in der pädagogischen Literatur sehr häufig besprochenen und verdient allerdings eine besondere Beachtung der Schulen, welche geographischen Unterricht ertheilen. Und ertheilt solchen nicht auch die Volksschule?

Bekanntlich besteht der Zweck der Wandkarten darin, daß sie dem Auge des Schülers ein Bild darstellen, das sich vollständiger und tiefer der Vorstellung einprägt, als das kleine Bild des Handatlasses; daß sie als Hilfsmittel dienen, um allen Schülern zugleich zu bezeichnen, wo sie bestimmte und besprochene Oertlichkeiten auf ihren Karten im kleinen Maßstabe zu suchen haben; und daß sie als Hilfsmittel zum Abfragen des Eingelernten gebraucht werden.

Daraus ergeben sich vor andern die Forderungen, welche man an eigentliche Wandkarten zu stellen hat, nämlich:

a) Sie müssen die Umgrenzungen klar oder grell in die Augen springen lassen; b) die Zeichnung des Details muß überall für die Ferne berechnet sein, so daß Flüsse und Grenzen ꝛc. zunächst das Totalbild darstellen, indem von den unbedeutenden Aenderungen in der Richtung abgesehen wird; doch darf diese Allgemeinheit nicht zu weit getrieben werden. c) Die Wandkarten müssen das ganze Unterrichtsmaterial der Stufe, für die sie bestimmt sind, enthalten. d) Auch muß durch Farben oder andere Mittel die Uebersichtlichkeit in der Weise gefördert werden, daß das von der Natur gleichartig Gebildete sich auch dem Auge auf der Karte als solches darstelle, wohin namentlich die Bezeichnung des Hoch- und Tieflandes, des Gebirgs- und Flachlandes, des stillen oder sanften Abfalles, des unfruchtbaren und fruchtbaren Bodens, der Wald- und Wiesenbedeckung ꝛc. gehören.

Manche Lehrer sind vielleicht im Stande, sich, namentlich um der Repetition willen, auf schwarzem Wachspapier oder solcher Wachsleinwand eine Wandkarte selbst zu bilden, die keine Namen oder nur die Anfangsbuchstaben der Oertlichkeiten giebt.

Wir wollen hier nur einige der brauchbarsten Wandkarten, welche in letzter Zeit für die Schulen ꝛc. erschienen sind, namhaft machen, und zwar unter Leitung des Dr. G. A. Klöden, der im Schulbl. f. d. Provinz Brandenb. 11. Jgg. 4 H. S. 474 ff. eine Uebersicht der neuen Wandkarten giebt.

Die beiden Hemisphären sollen entweder, namentlich beim Elementarunterricht, für den ganzen geographischen Unterricht ausreichen und Karten der übrigen Erdtheile entbehrlich machen, oder sie sollen neben den Karten der andern Erdtheile die relative Lage dieser zu einander lehren, und für die Ozeanographie und die Entdeckungsgeschichte ein Material liefern, für das die andern Karten nicht ausreichen; oder sie sollen zugleich auch für die höhern Unterrichtsstufen dienen.

1) Handtke's Wandkarte der östlichen und westlichen Halbkugel. Fol. 24 color. Bl. Glogau, bei Flemming. 1840. (1 Thlr. 20 Ngr.)

Diese Blätter sind für Elementarzwecke brauchbar und empfehlungswerth.

2) Oestlicher und westlicher Planiglob, in 8 lith. und illum. Bl. Imp. Fol. Weimar. Geogr. Institut. (2 Thlr.)

Obschon nicht mehr neu, kann sie doch beim Elementarunterrichte mit Nutzen gebraucht werden.

3) Keller's Wandkarte der östlichen und westlichen Halbkugel der Erde. Zürich, 1838. 8 Bl. illum. (2 Thlr.)

Die Karten sind sauber, elegant und geschmackvoll ausgeführt, und für die sinnliche Einprägung der Ländergestaltung sehr geeignet, wozu auch der Umstand beiträgt, daß jedes Land gleichmäßig mit einer Farbe überzogen ist. Sie sind nirgends mit Schrift überladen, in den Ländern findet sich nur der Anfangsbuchstabe des Namens, und rings um den Umkreis stehen die Namen vollständig, in einer Weise, daß man nicht irren kann. Die Karten enthalten nur Flüsse, Grenzen und einige Städte, aber keine Namen. Sie geben eine vortreffliche Repetitionskarte für den Elementarunterricht ab und entsprechen auch dem zweiten unter den oben angedeuteten Zwecken; sie können selbst Wandkarten von einzelnen Erdtheilen, mit Ausnahme von Europa, allenfalls entbehrlich machen.

4) Sydow's Wandkarte der östlichen und westlichen Hemisphäre. 2te Aufl. 1844. Perthes. 12 Bl. (1½ Thlr.)

Den oben angedeuteten ersten beiden Zwecken entsprechend. Außer den beiden gewöhnlichen Planigloben der Ost- und Westhälfte enthält die Karte 4 Hemisphären, nämlich die nördliche, die südliche, die des großen Oceans und die des atlantischen. Sie ist allgemein zu empfehlen, denn sie ist sehr belehrend und geschmackvoll.

5) von Liechtenstern, Wandkarte der Nord-Polarländer. 8 lith. u. illum. Bl. in gr. Fol. Berlin, bei Reimer. (1 Thlr.)

Diese Karte stellt einen interessanten Theil der Erdoberfläche in Umrissen dar. Hr. von Lichtenstern hat sich vor Kurzem auch durch „die neuesten Ansichten von der Erdkunde in ihrer Anwendung auf den Schulunterricht, dargestellt für Schulvorstände, geographische Lehrer und Kartenzeichner". Braunschweig, bei G. Westermann. 1846. (1 Thlr 10 Ngr.) — rühmlichst bekannt gemacht. Diese Schrift ist sehr empfehlungswerth.

6) Grimm's östliche und westliche Planigloben, lith. von Scharrer und Todt. 8 Bl. in Imp. Fol. Reimer. (5 Thlr.)

Unstreitig die beste unter allen Arbeiten und nicht nur ein vortreffliches Bild der orographischen Verhältnisse darbietend, sondern in jeder Beziehung dem dermaligen Stande der Wissenschaft angemessen und ungemein reich an Material, sowohl auf dem Festlande, als für die Strömungen und die Entdeckungsgeschichte; aber eben deshalb auch mehr für den Gebrauch eines in der Wissenschaft Arbeitenden geeignet, als für Schulzwecke. Für diese ist, obgleich hinter Grimm zurückstehend, doch günstiger

7) C. Ohmann's Schulkarte der östlichen und westlichen Hemisphäre, jede in 16 Bl. Berlin, Kortmann. 1840. (4 Thlr.)

Afrika.

8) Krümmer's Wandkarte von Afrika, zum Gebrauch beim ersten Unterrichte in der Geographie. 2te verb. Aufl. 4 lith. u. illum. Bl. in Royal-Fol. Breslau, Hentze. (20 Ngr.)

Eine recht brauchbare Schulkarte.

9) Handtke, Wandkarte von Afrika, zum Gebrauch für Schulen eingerichtet, nach den besten Quellen entworfen. 6 lith. u. illum. Bl. Glogau, Flemming. 1846. (15 Ngr.)

Auch diese Karte ist ganz empfehlungswerth, obgleich mancher Name und hypothetische Flußlauf hätte wegfallen können, und mancher andere Name dagegen ungern vermißt wird.

10) Sydow's Wandkarte von Afrika. 2te Aufl. 1846. Perthes. 6 Bl. (1 Thlr.)

Diese Karte hat, wie die übrigen Sydow'schen, einen bewährten Ruf, und als Vorzug derselben ist noch zu rühmen, daß sie keinen Namen oder doch nur die Anfangsbuchstaben derselben hat. — Zu jeder Sydow'schen Karte gehört ein Heftchen Erläuterungen.

Süd-Amerika.

11) Krümmer's Wandkarte von Süd-Amerika, zum Gebrauch beim ersten Unterricht in der Geographie. 2te berichtigte Aufl. 4 lith. u. illum. Bl. in Roy.-Fol. Breslau, Hentze. 1839. (20 Ngr.)

Nicht weniger brauchbar wie Nr. 8.

12) Sydow's Wandkarte von Süd-Amerika. 2te Aufl. 1845. 4 Bl. Perthes. (20 Ngr.)

Ueberall zu empfehlen. Zu wünschen bleibt nur, wie Klöden sagt, für diese, wie für die übrigen Sydow'schen Karten, ein Seitenstück, welches das Bild der politischen Abtheilungen eben so klar auffassen ließe, auf welche die bisher erschienenen Karten dieses Autors keine Rücksicht nehmen konnten, um nicht zwei Bilder durcheinander zu wirren.

Nord-Amerika.

13) Krümmer's Wandkarte von Nord-Amerika und Westindien. Zum Gebrauch beim ersten Unterricht in der Geographie. 2te berichtigte Aufl. 4 lith. u. illum. Bl. in Roy.-Fol. Breslau, Hentze. 1839. (20 Ngr.)

Auch diese Karte ist recht brauchbar.

14) Sydow's Wandkarte von Nord-Amerika. 2te Aufl. 1845. 6 Bl. Perthes. (20 Ngr.)

Von ihr gilt dasselbe wie von Nr. 12.

Asien.

15) Handtke, Wandkarte von Asien zum Gebrauch für Schulen. 9 illum. Bl. in gr. Fol. Glogau, Flemming. 1844. (¾ Thlr.)

Sie ist für den Elementarunterricht berechnet, so dürftig als möglich, aber dennoch brauchbar.

16) Krümmer's Wandkarte von Asien. 2te berichtigte Aufl. 4 lith. u. col. Bl. in Imp. Fol. Breslau, Hentze. 1844. (20 Ngr.)

Von ihr gilt dasselbe wie von der vorigen.

17) Sydow's Wandkarte von Asien. 2te Aufl. 1845. 12 Bl. Perthes. (1½ Thlr.)

Was von den Sydow'schen Karten gilt, gilt auch hier.

Palästina.

18) Völter, Winkelmanns Wandkarte von Palästina, herausgegeben von V. 2 lith. u. illum. Bl. in Imp. Fol. (Mit dem Plan von Alt-Jerusalem.) Eßlingen, Dannheimer. 1843. (22½ Ngr.)

Ein klares Bild des Landes, das, so wie die Schrift, für die Ferne berechnet ist, mit Benutzung der neuesten Resultate. Der Plan von Jerusalem in großem Maßstabe.

19) Wandkarte zur biblischen Geschichte. Nach den neuesten Hilfsmitteln, besonders nach Robinson, Smith, von Raumer, von Schubert, Kiepert. Dresden, Naumann. 1843. 6 Bl. gestochen und illum. (2½ Thlr.)

Die Reisen der Apostel, die Reiseroute der Israeliten und Anderes ist hier gegeben; für die Schule etwas zu viel, jedoch für Seminarien und andere Zwecke.

20) Handtke, Wandkarte von Palästina, zum Gebrauch für Schulen eingerichtet, und nach den besten Quellen entworfen. 4 Bl. Glogau, Flemming. 1846. (15 Ngr.)

Empfehlungswerth. — Ernst's, Krause's und Bräms Karten von dem heiligen Lande liefern die alte Zeichnung.

21) Ohmann's Wandkarte von Palästina zur Zeit der Apostel. Das Königreich Jerusalem zur Zeit der Kreuzzüge. 9 Bl. gr. Imp. Form. Berlin, Kortmann. (Leipzig, Rein'sche Buchhandlung.) 1846. (1½ Thlr.)

Europa.

22) Schulkarte von Europa, nach den besten Quellen entworfen. 4 Bl. in Imp. Fol. München, Cotta. 1841.

Der Zeichner hat die Unterrichtsstufe, für welche diese Karte dienen soll, nicht klar vor Augen gehabt.

23) Krümmer, Wandkarte von Europa. Zum Gebrauch beim ersten Unterrichte in der Geographie. Für die Schul- und Privatunterweisung. 3te verb. Aufl. gr. Fol. 4 lith. und illum. Bl. u. ¼ Bg. Text. Breslau, Hentze. 1843. (⅔ Thlr.)

Die Karte kann wohl ihrem Zwecke entsprechen.

24) Handtke, Wandkarte von Europa, zum Gebrauche für Schulen. 9 Bl. lith. u. illum. gr. Fol. Glogau, Flemming. 1844. (¾ Thlr.)

Diese ganz elementarisch gehaltene Karte mag ihrem Zwecke entsprechen, wenn man von Dem absieht, was Bodengestaltung andeuten soll. Die Karte enthält von Namen nur die herangedeuteten Städte.

25) Sydow, Wandkarte von Europa. 2te Aufl. 12 Bl. lith. und illum. 1842. Gotha, Perthes. (1¼ Thlr.)

Von ihr gilt, was von den übrigen Sydow'schen Karten gesagt worden ist, und sie ist empfehlungswerth.

Die Schulkarten von Europa, welche Ohmann, Hoffmann, Schwarz, v. Genau und Scholz, Brauns, Pelz geliefert, sind nicht zu empfehlen, doch ist Brückner's Wandkarte von E. 2te Aufl. Neustadt a. d. Hardt bei Gottschick. 1845. (1½ Thlr.) wohl zu gebrauchen in der Schule. — Die Wandkarte von Mittel-Europa, welche der Lehrer Gustav Hübschmann in Annaberg jüngst geliefert, und welche die deutschen Bundesstaaten, die außerdeutschen Länder Oestreichs, Preußens, die Niederlande ꝛc. enthält, wird gerühmt in der Sächs. Schulztg. 1847. Nr. 16.

26) v. Liechtenstern, Wandkarte der hesperischen Halbinsel. 4 lith. u. illum. Bl. in Imp. Fol. Berlin, Reimer. 1846. (25 Ngr.)

Diese Karte ist eine von den seltenern, welche ein wirkliches Bild der Oberflächengestaltung geben; sie giebt sogar ein besseres Totalbild als die große Bonnet'sche Specialkarte, bei der noch besondere Rücksicht auf das Relief genommen ist.

27) Petersen, Schulkarte vom Königreich Dänemark, nebst den deutschen Herzogthümern Schleswig, Holstein u. Lauenburg. Husum. 1839. 4 lith. Bl. illum. (1 Thlr.)

Ohne Namensbezeichnung und blos für Dänen berechnet.

28) Krümmer's Wandkarte von Oestreich. 2te verb. Aufl. 4 lith. u. illum. Bl. in gr. Fol. Breslau, Hentze. 1839. (17½ Ngr.)

Nicht ohne Werth.

Deutschland.

29) Winkelmann, Fluß- und Gebirgskarte von Deutschland. Herausgegeben von D. Völter. In Farbendruck. Adler-Format. Eßlingen, Dannheimer. 1844. (2 Thlr. 5 Ngr.)

Diese Karte liefert ein orographisches Bild von D. und führt die Ritter-Roon'sche Anschauungs- und Benennungsweise durch; die Arbeit ist sauber und dem Auge sehr gefällig. Lesenswerth ist, was Klöden darüber am angezogenen Orte sagt. S. 490.

30) Roost, neue Wandkarte von Deutschland, dem Königreiche Holland und Belgien und der Schweiz, sammt den angrenzenden Gebieten von Dänemark, England, Frankreich, den östreichischen und preußischen Ländern und Polen. Cotta. 1845. 4 Bl. (2 Thlr. 5 Ngr.)

Ein mit Verstand und Geschmack ausgeführtes Werk, in welchem auch das Terrain viel Lobenswerthes hat. Die Karte ist eine der besten Arbeiten, indeß nur für Schulzwecke bestimmt.

31) Schulkarte von Deutschland und den angrenzenden Ländern. 4 Bl. in Imp. Fol. Münster, liter. art. Anstalt. Cotta. 1838. Auf Leinwand (2⅔ Thlr.)

32) Schulkarte von Deutschland, Preußen und der Schweiz. 4 lith. u. col. Bl. in Imp. Fol. Weimar, geogr. Institut. 1841. (1½ Thlr.)

Beide Karten, 31 und 32, sind empfehlungswerth.

33) C. Ohmann, Schulkarte von Deutschland, in 16 Bl. Berlin, Kortmann. 1840. (2 Thlr.)

Ist reichhaltig und giebt dennoch für die Ferne ein klares Bild.

34) Karte von Deutschland und der Schweiz nach Wörl's Atlas als Wand- und Schulkarte bearb. u. entworfen im Herder'schen Kunst-Institut zu Freiburg in Breisgau. 4 Bl. illum. 1843. (1¾ Thlr.)

Diese Karte ist noch reichhaltiger und darum für Schulzwecke weniger entsprechend.

35) A. Hahn, Wand- und Schulkarte von Deutschland mit dem Preußischen Staate. Unter Anleitung des Königl. Preuß. Reg. u. Schulr. K. Hahn in Magdeburg entworfen und gezeichnet. 6 lith. u. illum. Bl. in Roy.-Fol. Magdeburg, Rubach. 1843. (2¾ Thlr.)

Klöden findet sie nicht empfehlungswerth.

36) Krümmer, Wandkarte von Deutschland. 2te Aufl. 4 Bl. illum. Breslau, Hentze. (⅔ Thlr.)

Die Karte giebt ein ziemlich gutes Bild der politischen Eintheilung.

37) Handtke, Wandkarte von Deutschland. Zum Gebr. für Schulen. Gr. Fol. 9 illum. u. lith. Bl. Glogau, Flemming. 1845. (⅔ Thlr.)

Höchstens brauchbar für die Elemente zur Geographie von Deutschland.

38) Völter, geognostische Wandkarte von Deutschland und den angrenzenden Ländern. 6 lith. Bl. in gr. Fol. Nebst Erläuterungen in gr. 8. 2½ Bogen. Eßlingen, Dannheimer. (3 Thlr.) Auf Leinwand zum Aufhängen. (4½ Thlr.)

Eine Wiederholung des großen, vom Hrn. von Dechen herausgegebenen vortrefflichen Blattes von Mittel-Europa — ein geognostisches Bild von D., das freilich für die Schule nicht ein besonderer Unterrichtsgegenstand sein kann.

Staaten Deutschlands.

39) Wandkarte des südwestlichen Deutschlands für Schulen. 4 lith. u. illum. Bl. Neustadt a. d. Haardt, Gottschick. (1½ Thlr.)

Hat viele Mängel.

40) Wandkarte vom Königr. Sachsen für den Schul- und Privatgebrauch. 4 lith. und illum. Bl. in Imp. Fol. Annaberg, Rudolph und Dieterici. 1844. (1½ Thlr.)

Die Karte ist gewissenhaft gezeichnet, mit Angabe des Waldbodens; sie ist reich an Ortschaften, zu reich; die verschiedenen Zeichen für die Industrie der Orte nehmen zu viel Raum ein und verderben das geographische Bild.

Die Karte von Schlieben ist in keiner Beziehung zu empfehlen, sagt Kl.

Außer den oben aufgeführten Ansorderungen, welche Klöden an Wandkarten überhaupt macht, erwähnen wir hier noch diejenigen, welche Hr. Weißgerber zu Halle a. d. Saale in Nr. 13 der Allg. Schulztg. 1847 Jan. S. 110 angegeben hat. Er nennt folgende: 1) Vollständigkeit. Die gute Schul-, Wand- und Hand-Karte von Deutschland gehe bis zum adriatischen Meere im Süden, bis zur englischen Küste gegen Westen und enthalte ostwärts die deutschen Nebenländer Preußen und Posen. Für Schulen der zum deutschen Staatenbunde wenigstens gehörigen Provinzen des preußischen Staates kein Surrogat mehr in der Wandkarte von diesem Staate. 2) Eine Farbe für die deutsche Grenze und kräftige Markirung derselben. 3) Schleswig, Preußen (Provinz Pr. mit Posen), Holland, Belgien und die Schweiz sind als deutsche Nebenländer mit besonderen Farben, zwar leichter, doch jedenfalls etwas bemerklicher zu bezeichnen, als die übrigen Grenzländer. 4) Markirung der Zollbundeslandes etwa durch leichtes, einfarbiges Ausilluminiren — durch einen Farbenton. 5) Soweit die Karte reicht, sind Flüsse und Gebirge, Städte ꝛc. gehörig auszuführen; nicht blos, wie nicht selten geschehen ist und noch geschieht, innerhalb der Grenze. 6) Die Kunststraßen — wenigstens die wichtigern, sind durch die zu verzeichnenden Eisenbahnen nicht zu verdrängen. 7) Die Wasserwege für die Dampfschifffahrt auf den angrenzenden Meeren sind anzudeuten. (Von Hamburg und Bremen nach London, Hull ꝛc.; von Lübeck und Swinemünde nach Copenhagen ꝛc.) Desgleichen die stromaufwärts gelegenen Grenzpuncte für die Dampf- und gewöhnliche Flußschifffahrt bemerklich zu machen. 8) Aber keine Ueberladung! Von Dörfern und kleineren Städten nur die historisch wichtigern, wie Lützen, Fehrbellin ꝛc. mit kurzer characteristischer Bezeichnung. 9) Möglichste Größe der Wandkarte, etwa so, daß der preußische Staat so groß darauf erschiene, wie auf Stubba's Wandkarte vom preußischen Staat, damit sich das dem Anblick des Schülers wo möglich während der ganzen Schulzeit ausgesetzte Kartenbild ja recht kräftig einpräge.

Preußen.

41) Stubba, Wandkarte vom preußischen Staate und den angrenzenden Ländern. Zunächst für den Schulgebrauch entworfen. 6 Bl. illum. Bunzlau, Appun. 1836. (2 Thlr.)

Die Karte ist lobenswerth, weil sie nirgends überladen ist; sie giebt zugleich eine Uebersicht von der Eintheilung und Statistik Preußens. Warum ist der Schlachtort Kunnersdorf nicht östlich von Frankfurt a. d. O. bezeichnet? —

Ein Auszug aus der Stubba'schen ist die

42) Schulkarte des preußischen Staates in 4 Bl. Lith. u. col. in Imp. Fol. Augsburg, Walch. 1844. (1 Thlr.)

43) C. Ohmann, Wandkarte des preuß. Staates, in 9 Bl. nach den besten Quellen entworfen. Berlin, Kortmann. 1846. (1½ Thlr.)

Ist reichhaltiger als die Stubba'sche, aber die Auswahl ohne Princip, und Stubba's Karte hat den Vorzug.

Provinzen Preußens.

44) C. F. Ohmann und C. L. Ohmann, Wandkarte der preußischen Provinz Preußen, östlicher Theil, in 9 col. Bl. nach den besten Quellen entworfen. Imp. Fol. Berlin, Kortmann. 1843. (Leipz. Rein) (1½ Thlr.)

45) Dieselben, Preußen, westlicher Theil. 9 Bl. (1½ Thlr.)

46) = Rheinprovinz, in 9 Bl. 1842. (1½ Thlr.)

47) = Schlesien in 9 Bl. 1842. (1½ Thlr.)

48) = Westphalen in 9 Bl. 1842. (1½ Thlr.)

49) = Brandenburg in 9 Bl. 1841. (1½ Thlr.)

50) = Pommern in 9 Bl. 1841. (1½ Thlr.)

Für den Unterricht taugen diese Karten nicht.

Wir übergehen die Wandkarten einzelner preußischer Provinzen, z. B. der Provinzen Pommern, Schlesien, Brandenburg ꝛc. von Handtke, die, für Schulen gefertigt, doch wenig brauchbar für Schulen sind, und nennen noch:

51) Kornatzki, Wandkarte der Provinz Brandenburg für Gymnasien, Stadt- und Dorfschulen und den Privatunterricht. 12 illum. Bl. in gr. Fol. Breslau, Hentze. 1839. (2 Thlr.)

Diese Karte ist gut gemacht und ziemlich reichhaltig.

52) A. Stubba, Wandkarte der preußischen Provinz Sachsen zu Harnisch's Sachsenland. 6 Bl., mit Oelfarben gedruckt. Erfurt. 1833. (25 Ngr.)

Diese K. verdient Anerkennung und Lob.

53) Kornatzki, Wandkarte des Großherz. Posen. 4 lith. u. illum. Bl. in gr. Fol. Breslau, Hentze. 1839. (22½ Ngr.)

Wie Nr. 51.

54) J. A. W. Diesterweg, Wandkarte der preuß. Rheinprovinz. 6 Bl. illum. Crefeld, Funke. 1830. (1 Thlr.,

Die K. ist für den Unterricht bestimmt und leistet für denselben viel.

55) Kämper, Wandkarte von Westphalen, vorzüglich für den Schulunterricht nach den besten Hilfsmitteln entworfen. 6 Bl. illum. Bielefeld, bei Velhagen und Klasing. 1843. (1⅔ Thlr.)

Eine hübsche, mit Geschmack ausgeführte Karte, hier und da reichhaltig für Orographie und Hydrographie.

Kawerau, Wandkarte von Ost- und Westpreußen, zum Schulgebrauch entworfen und herausgegeben. 2te verb. Aufl. 4 lith. u. illum. Bl. in gr. Fol. Königsberg, Gebr. Borntträger. 1843. (1½ Thlr.)

Eine hübsche, Alles klar zeichnende Karte. Die Auswahl der Ortschaften ist ziemlich reichlich; die Orte sind unbenannt, nur mit Zahlen versehen. Die Farben treten gut hervor.

Wandtafeln (schwarze). Jede gute Volksschule, sagt Harnisch im Handb. ꝛc., hat wenigstens vier schwarze Tafeln nöthig, die eine mit Strichen zu den Schreibanfängen versehen, die andere mit Notenstrichen bezogen, die dritte zum Kartenzeichnen (gebeizt, nicht gelackt), die vierte zum gewöhnlichen Gebrauche. Diese kann an der Wand mit Seitengewichten, die in Kästchen verwahrt sind, angebracht sein, so daß sie nach Bedürfniß für den Lehrer, aber auch für den Schüler, bald höher, bald niedriger gezogen oder gestellt werden kann. Außerdem muß noch eine angestrichene oder unangestrichene Tafel mit Leisten vorhanden sein, welche beim Leseunterricht mit beweglichen Buchstaben gebraucht werden kann.

Arme Schulen können zur Noth mit zwei Tafeln fertig werden, indem die eine Tafel auf der einen Seite für Noten, auf der andern für das Schreiben eingerichtet ist; auf der andern Tafel hingegen die eine Seite zum gewöhnlichen Gebrauche, die andere zu dem Kartenzeichnen benutzt wird. Die Tafeln ruhen gewöhnlich auf besonderen Gestellen (Staffeleien), ähn-

lich denen, deren sich die Maler bedienen, oder auch weit einfacher. Mangelt der Platz, so müssen die Tafeln an der Wand, vielleicht auf eben angezeigte Weise durch Gewichte, hangend angebracht sein. Man bringt dieselben auf den besten Stellen des Schulzimmers an, gerade vor das Licht, das womöglich zur linken Hand kommt. Der Schwamm (Lappen, Hasenfüßchen), der hierbei nöthig ist, und die Kreide sind jedesmal nach der Stunde, wenn auch nicht zu verschließen, doch bei Seite zu legen, wohlgereinigt.

Es giebt außer den ebengenannten noch eine Art (papierner) Wandtafeln, welche für mehre Lehrfächer bearbeitet sind und bald den Leseunterricht, bald das Schreiben und Rechnen zum Gegenstande haben. Ihre Zahl wächst mit jeder Messe. S. auch den Artikel: Geräthschaften in der Schule.

Waisenhäuser. Der ursprüngliche Zweck der Anstalten, welche man Waisenhäuser nennt, ist bekanntlich kein anderer, als der, verwaisete, arme, verlassene und hilflose Geschöpfe dem Verderben zu entreißen und sie zu nützlichen Mitgliedern der Gesellschaft zu bilden. Der Staat hat die größte Verpflichtung, für die Pflege und Erziehung der Waisen zu sorgen. Waisenkinder sind vorzüglich Kinder des Staates, weil sie seines Schutzes und seiner Fürsorge mehr bedürfen, als die Kinder der noch lebenden Bürger. Außer dem Mitleiden, das ihr hilfloser Zustand in Anspruch nimmt, erfordert es selbst der Vortheil des Staates, sich ihre gute und zweckmäßige Erziehung angelegen sein zu lassen, um nützliche Bürger, gute Hausmütter und sorgsame Erzieherinnen des kommenden Geschlechts aus ihnen zu bilden.

Die Geschichte von der Entstehung der Waisenhäuser ist dunkel. Erst nachdem die christliche Religion sich mehr verbreitet hatte, werden auch Anstalten für Waisen öfter erwähnt. Lesenswerth ist in Bezug auf diese Wohlthätigkeits-Anstalten, was der Decan Chr. Fr. Weber in seiner Schrift: „Ueber Wohlthätigkeit und Stiftungen" (Tübingen 1822) auch in historischer Hinsicht mittheilt. In der Folge gaben die durch Handel und Gewerbe reich und blühend gewordenen Städte ein löbliches und nachahmungswürdiges Beispiel. Dies gilt vorzüglich von den großen Handelsstädten in den Niederlanden. „Weil die Städte hier seit dem 14. Jahrhunderte besonders große Selbstständigkeit erlangt hatten und ihre Angelegenheiten selbst verwalteten, so geschah, daß sie sich auch besonders der Waisenpflege thätig annahmen, nachdem bisher die Kirche sich der Waisen-, Armen- und Krankenpflege und andern Werken christlicher Liebe allein gewidmet hatte. Unter den Ausgaben der Stadt Brügge schon vom Jahre 1288 finden wir daher auch eine Rubrik für die Waisen." — „Belgien und namentlich Flandern ist reich an Wohlthätigkeits-Anstalten aller Art. In der großen Anstalt für Kinder armer Eltern zu Antwerpen, welche aus zwei Klöstern bestand, einem für Knaben und einem für Mädchen, unter besonderen Lehrern und Lehrerinnen lernten die Kinder nicht nur Lesen und Schreiben, sondern auch verschiedene Künste und Handwerke. Aehnlich war es in dem großen Waisenhause daselbst, welches damals vier Waisenvätern untergeben war." Dies und Anderes berichtet Cramer in seiner „Geschichte der Erziehung und des Unterrichts in den Niederlanden während des Mittelalters." (Stralsund 1843) S. 294.

In Deutschland finden sich in den Reichsstädten die ersten Institute dieser Art, doch reicht ihr Ursprung nicht über das sechzehnte Jahrhundert hinaus. Man hatte bis dahin die ganz verlassenen, vater- und mutterlosen Waisen bei einzelnen Bürgern in die Kost gegeben, fand aber mit der Zeit diese Einrichtung nachtheilig und zweckwidrig; daher wurden denn Waisenhäuser errichtet, wo die Kinder unter einer Aufsicht erzogen werden könnten. Zu Augsburg errichtete man im Jahre 1572 ein Waisenhaus. Später ahmten Deutschlands Regenten und die Magistrate der ihnen unterworfenen Städte diese Beispiele nach. Eins der berühmtesten, wo nicht das allerberühmteste in Deutschland ist das von dem verdienstvollen A. H. Franke (s. dessen Biographie in der Päd. R.-E.) zu Halle 1698 errichtete Waisenhaus, das einer Reorganisation entgegensieht. Hierbei möchten wir auch die vom Prof. Wadzeck im Jahre 1819 zu Berlin eröffnete Erziehungsanstalt für arme hilflose Waisen in Erwähnung bringen. (S. Päd. R.-E. den Artikel „Wadzeck.") Die den Waisenhäusern in Vielem ähnlichen Findelhäuser sind fast überall weit früher als jene entstanden. In den neuesten Zeiten hat man für die vaterlosen Kinder gewisser Classen von Staatsbürgern besondere Erziehungsanstalten errichtet (militairische Erziehungshäuser in einigen Staaten; Erziehungshäuser für die Töchter von Mitgliedern der Ehrenlegion in Frankreich). Diese Anstalten haben zum Theil einen bestimmten Zweck der Erziehung und sind nach andern Grundsätzen, als unsere gewöhnlichen Waisenhäuser organisirt. S. Preusker „über Erziehungs- und Unterrichtsanstalten." (Leipzig 1839.) S. 114 ff.

Was man früher nachtheilig und zweckwidrig gefunden hatte, die Waisen bei Privatleuten in Kost und Erziehung zu geben, hat man in späteren Zeiten als vortheilhaft für den Staat sowohl, als für die Kinder selbst angesehen, und es erhoben sich eine Menge Stimmen wider die fehlerhafte Einrichtung der Waisenhäuser, ein Vorwurf, von dem freilich wenige dieser Anstalten freigeblieben sind. Die Hamburgische patriotische Gesellschaft zur Beförderung der Künste und nützlichen Gewerbe gab daher im Jahre 1779 als Preisaufgabe eine auf Erfahrung gegründete Vergleichung auf: welche von diesen beiden Arten von Erziehung der Waisenkinder am Vortheilhaftesten sei? Die beiden Preisschriften von Stark und Haun erklärten sich sehr lebhaft gegen die Waisenhäuser; gleichwohl ward kurz darauf das große Waisenhaus in Hamburg aufgeführt. Eben so vertheidigten das Austhun der Kinder in Familien: J. Fr. Goldbeck in seiner Schrift „über die Erziehung der Waisenkinder" (Hamb. 1781); Stephani, im „System der öffentlichen Erziehung" S. 182 ff. W. H. Schulz, in der „Nachricht von der neuen Einrichtung der Verpflegung der Waisen in den herzogl. Weimar'schen Landen" (1785). Für die Familienerziehung, nicht blos wegen der augenscheinlichen Kostenersparniß, sondern hauptsächlich weil nur auf diesem Wege dem verlassenen Kinde ein möglichst ausreichender Ersatz für den großen Verlust des Vaterhauses und der Elternliebe gewährt werden kann, erklärte sich mit gro-

ser Bestimmtheit der im Jahre 1826 verstorbene großherzogl. sächs. Oberconsistorialrath, Hofpr., Dir. und Ritter, Dr. W. Chr. Günther in folgender Schrift: „Die Waisen im Großherzogthume Sachsen-Weimar. Geschichte der Versorgungsanstalt der Waisen durch Privaterziehung in Familien, nebst ihrem Erfolg binnen vierzig Jahren. Weimar, im Industr.-Compt. 1825. (1 Thlr.)"

Die in der angezeigten Schrift für gut befundene Einrichtung zur Erziehung der Waisen in Familien fand Widerspruch und ward in ihrer Schattenseite herausgehoben durch ein Flugblatt, mittelst welches „ein allgemeines Erziehungshaus für talentvolle arme Knaben" angekündigt und welches durch die Buchhandlung J. D. Sauerländer in Frankfurt a. M. verbreitet ward. Dieses Schriftchen eines sehr achtungswerthen, aber ungenannten Verfassers läßt sich gleich Anfangs also vernehmen:

„In den meisten Ländern hat man die Waisenhäuser, welche unsere Voreltern gestiftet hatten, als unzweckmäßig und den Bedürfnissen unserer Zeit nicht mehr entsprechend, aufgehoben und die verwaiſ'ten Kinder einzelnen Familien in Verpflegung gegeben."

„Dem Vernehmen nach sind auch die Regierungen und die Verwaltungsbehörden öffentlicher Waisenfonds mit den getroffenen Abänderungen wohl zufrieden. -- Aus guten Gründen! Der Aufwand ist gemindert, das Lästige der unmittelbaren Aufsicht fällt weg. Sie haben es nicht mehr mit den oft übel aussehenden, schmutzigen, kränklichen Kindern, sondern mit wohlgeordneten Tabellen, Rechnungen, Berichten zu thun, die zu rechter Zeit in vorgeschriebenen Formen eingegeben werden müssen. Keine Klage wird laut! — Selten vernimmt sie der Beamte oder gar die Regierung eines Landes oder Kreises, und so ist es natürlich, daß die in der besten Meinung getroffenen, wirklich weisen Verfügungen auch vortrefflich ausgeführt scheinen" —

„Die Pflegeeltern sollen ausgezeichnet brave und fleißige Leute sein, und die Ortsvorstände sind für die gute Behandlung der Kinder verantwortlich gemacht. Wirklich aber sind es meist die ärmsten Familien im Orte, die solche Kinder aufnehmen und denen sie der Vorstand überläßt, weil das kleine Jahrgeld noch das einzige Hilfsmittel ist, sie vor gänzlicher Verarmung zu schützen, ohne das sie der Gemeindecasse zur Last fielen."

„Von der Uebernahme ausgeschlossen sind in der That nur die lüderlichsten, die anerkannt schlechtesten, zu dem Arbeitshause reifen Familienväter."

„Brave Arme sind eben deswegen arm, weil sie selbst keine Arbeit finden. — Sie haben kein Feld, keinen Garten, in dem sie arbeiten können, gewinnen keinen Flachs, keine Wolle, die sie verspinnen! — Sie arbeiten meistens nicht anders, als um Tagelohn. Dabei können sie weder die eigenen, noch die Pflegekinder gebrauchen. Beide sind außer der Schule ohne Beschäftigung, ohne Aufsicht und meistens auch ohne Brot."

„Die trägeren und geistesärmeren Kinder liegen den ganzen Tag hindurch faul an der Sonne, weinen und hungern, bis die Eltern von der Arbeit heimkehren und sie mit Scheltworten und Flüchen zu dem kümmerlichen Abendbrote herbeirufen. Die so Beschaffenen und Erzogenen bleiben beschränkt und stumpfsinnig, und werden, erwachsen, arme Tagelöhner, Handlanger, Schuhflicker u. dergl. Sie können nur bedauert, kaum gerettet werden."

„Die geistreicheren Kinder unter den Armen, die Willenskräftigen, die der innere Lebensmuth die jugendlichen Frühlingstage nicht verschlafen läßt, — die suchen sich Brot, Beschäftigung und Lust! — Sie stellen den Vögeln und Eichhörnchen nach, finden die Eier in den verborgensten Winkeln der Scheuern und Höfe, stehlen Obst, betteln in entfernten Gegenden und rühren die Fremden durch gut erfundene Jammergeschichten, überlisten sich gegenseitig, wissen Eltern und Lehrer meisterhaft zu hintergehen und die angedrohten Strafen auf Andere überzutragen. Erwachsen werden sie Wildschützen, Diebe, verschlagene, gewandte, betrügerische Bediente in größeren Städten, zuletzt Räuber und Bandenführer. Sie sind es, welche die Gefängnisse und Strafhäuser anfüllen, und gerade die kraftvollsten, ursprünglich durch geistige Anlagen am Meisten ausgezeichneten, sterben endlich in Ketten, auf Galeeren, oder auf dem Hochgerichte."

So weit jener Verfasser. Er hat freilich ein Zerrbild dargestellt, das nur Schrecken erregen kann; indeß einige Züge desselben sind wohl aus dem Leben gegriffen, und, wenn auch die Farben zu stark aufgetragen sein möchten, so dürfte doch die zum Grunde liegende Zeichnung hier und da ihre Urbilder finden. Allein an sehr vielen Orten haben sich andere, beruhigende Ergebnisse gefunden, dergleichen Günther in der angezogenen Schrift, besonders S. 129 ff. nachgewiesen hat. Möchten doch Alle, denen die Noth der Armen am Herzen liegt, sich aus jenen Nachrichten belehren und daraus Muth schöpfen, selbst Hand an's Werk zu legen, soweit es in ihrer Macht steht. Wie die Waisenanstalten und Armenhäuser an vielen Orten sind, so kann es gar nicht zweifelhaft sein, daß es besser sei, die Kinder einzeln auszuthun und ihnen gute Pflegeeltern zu geben. Der Kostenaufwand ist, nach Günthers Angabe, zum Erstaunen gering, die Aufsicht und Fürsorge, auch auf die pflegenden Personen, äußerst genau, die Resultate sind im hohen Grade erfreulich.

Der verewigte Niemeyer hat im dritten Theile seiner „Grundsätze" die Gründe für und wider aufgezählt und abgewogen, wie folgt:

„Die Haupteinwürfe gegen die gewöhnliche Erziehung in den Waisenhäusern sind folgende:

1) Das Zusammenleben vieler Kinder, zumal aus so verschiedenen Familien, sei der Sittlichkeit schädlich und der Ausbildung hinderlich. — 2) Waisenkinder sollten zu bürgerlichen Gewerben und Handthierungen oder zum Dienen erzogen werden; dazu finde sich hier zu wenig Vorbereitung. Sie blieben zu lange unbeholfen, scheu und unanstellig. — 3) Man könne die Wohlthat ganz freier Erhaltung auf mehre ausdehnen, wenn man die Kinder in Familien, zumal auf dem Lande, vertheile, wodurch beträchtliche Kosten erspart und sie selbst einfacher, folglich ihrer künftigen Bestimmung angemessener erzogen würden. — 4) Die Mortalität sei auffallend in den Waisenhäusern, und erkläre sich theils aus dem Local und der Kost, theils aus der inhumanen Behandlung der Kinder u. s. w."

Dagegen aber läßt sich mit Grund erinnern:

„1) Daß die angeführten Uebel keineswegs unzertrennlich mit Waisenhäusern zusammenhängen, ob sie sich wohl in vielen finden mögen. — 2) Daß der Unterrichts- und Erziehungsplan in einer wohleingerichteten Anstalt viel harmonischer sein und auf die wahren Vortheile der Kinder berechnet werden könne. Dagegen sind 3) solche Familien, welche Kinder gegen Bezahlung zu sich nehmen, worin sie auch wirklich gut erzogen werden, zwar einzeln, aber sicher nicht in Menge zu finden. Man trägt nur zu leicht das Bild einzelner rechtlicher Eltern im Bürger- und Bauernstande auf zu viele über. Aber wer da weiß, wie es in den meisten um die Erziehung eigener Kinder steht, der kann schon daraus schließen, wie es um die Erziehung fremder stehen werde, die gegen ein geringes Kostgeld aufgenommen sind. Gute Aufsicht der Prediger oder der Obrigkeit kann allerdings gegen Bedrückungen, elende Kost, harte Arbeit Manches thun, jedoch nicht ganz sicher stellen. Und dann weiß man auch wohl, wie es um diese Aufsicht häufig steht. 4) Die Ungesundheit und Mortalität ist nichts weniger als allgemein und kommt allein auf die Rechnung der Vorsteher, nicht der Anstalten an sich. Wo für Gesunde und Kranke recht gesorgt wird, werden Wenigere in Waisenhäusern als in Familien kränkeln und sterben. Man vergleiche z. B. die genauen Mortalitätslisten des Halleschen Waisenhauses in der Beschreibung und Geschichte desselben in seinem ersten Jahrhundert. (1799. 1 Thlr.) Von 150 Knaben, welche Jahraus Jahrein erzogen wurden, starben z. B. in einem Zeitraume von 20 Jahren dreimal in Jahresfrist 3, dreimal 2, siebenmal 1 und siebenmal keiner. — Von dem Braunschweigischen Waisenhause hat Stuve beinahe dasselbe bewiesen. S. Braunschw. Journ. 1788. 5) Wenn Handwerker und Herrschaften vorzüglich gern Kinder aus guten Waisenanstalten in Lehre und Dienst nehmen: so muß die Erziehung doch wohl nicht so ganz unzweckmäßig sein. 6) Daß man mit gleichen Kosten weit mehre auswärts erziehen kann, dies ist allerdings wahr und nicht unwichtig, ja die Rücksicht darauf oft ganz nothwendig. Ehe aber nicht gewiß ist, daß sie eben so gut erzogen werden, daß besonders Geistesbildung eben so, wie in einem guten Waisenhause, befördert werden kann, so ist noch nichts entschieden. In der Regel ist das Wohlfeilste das Schlechteste. 7) Die Verwöhnung der Kinder, gerade in den guten Anstalten dieser Art, wegen der regelmäßigen und besseren Kost, der Kleidung u. s. w. ist nicht zu läugnen. Sie müßte sehr schlecht sein, wenn es die Kinder nicht besser darin haben sollten, als in den elenden schmutzigen Hütten, aus denen sie stammen, bei der armseligen Kost, womit sich selbst der arme Handwerker oft begnügen, bei den Lumpen, in die der Arme seine Kinder kleiden muß. Daher ist's ein gemeines Urtheil derer, die wohleingerichtete Waisenhäuser besuchen, „daß es die Kinder zu gut hätten." Aber dies trifft alle gute Armen-, ja sogar Zuchtanstalten, in denen es der Sträfling, den Verlust der Freiheit ausgenommen, oft besser hat, als der arme Bürger. Und schadet es denn so viel, wenn auch die Aermsten wenigstens eine Periode im Leben haben, wo es ihnen auch körperlich wohl geht? Kommt künftig Noth und Entbehrung, so werden sie schon lernen, sich in sie zu fügen, und es der frühen Pflege verdanken, wenn ihr gesunder Körper sie desto besser ertragen kann."

„Auf die Entscheidung der Frage: über Zusammenleben oder Vertheilen der Kinder in Familien, hat übrigens sehr viel Einfluß, wo und wozu die Vaterlosen erzogen werden?"

„Wo sie erzogen werden. — In den Städten ist es weit schwieriger als auf dem Lande, Kinder mit allerlei gesunder Arbeit, Feldbau, Ackerbau zu beschäftigen; sie sind blos auf Stubenarbeit beschränkt. Zu frühes Handwerkern verdirbt die Lehrjahre. Daher wäre hier Vertheilung in gute Familien wohl besser als Zusammenleben, so bald nur solche Familien zu haben sind."

„Wozu sie erzogen werden. — Sind es blos ganz arme Kinder, wohl gar von den allerschlechtesten Eltern, so werden sie in der Regel besser durch häusliche Zucht, bei treuen Pflegern, erzogen. Zusammenlebend werden so leicht die Besseren von den Schlechteren verdorben. — Sind die Kinder aber aus gesitteten Ständen, sollen sie zu Künstlern, Schullehrern, wohl selbst zu Studirenden vorgebildet werden, wie dies z. B. in dem Halleschen Waisenhause immer bei Vielen der Fall war, so ist die öffentliche Anstalt vortheilhafter."

Hiernächst giebt der verewigte Niemeyer, der wohl wußte, was den Waisenhäusern und Armenanstalten Noth thue, die Erfordernisse guter Waisenanstalten also an, indem er spricht:

„Die Grundsätze einer guten Erziehung in Waisenhäusern sind: Zweckmäßigkeit, sowohl im Unterricht als in der Behandlung für die künftige Bestimmung, und Verhältnißmäßigkeit aller Einrichtungen, — zu der Lage, in welche die Vorsehung unvermögende Waisen gesetzt hat. Hieraus fließt: 1) Einfachheit in Kost, Kleidung, Wohnung, Lebensart, Vergnügungen, und sorgfältige Verhütung aller Verwöhnung, verbunden mit steter Hinsicht auf Erhaltung und Stärkung der Gesundheit, auf Ordnung, Reinlichkeit, Pünctlichkeit; 2) zweckmäßiger Unterricht für Kinder, die für Gewerbe und Dienst bestimmt sind; 3) zwar höchst sparsame, aber doch sorgfältige Auswahl vorzüglicher Köpfe, und Veranstaltung eines ihren ausgezeichneten Talenten angemessenen höheren Unterrichts; 4) möglichster Ersatz der frühen Entbehrung der Eltern durch eine milde, obwohl ernste und feste Behandlung, und fleißige Benutzung der aus ihrer Lage hervorgehenden eigenthümlichen Motive zu Fleiß und Wohlverhalten; eben daher 5) vorsichtige Wahl der Personen, welche die Aufsicht über die Lehrstunden führen und Vater- und Mutterstelle vertreten sollen, daher man bei armen Kindern am Besten Hausväter und Hausmütter, nicht gelehrte oder halbgelehrte Candidaten wählt; 6) Beförderung des Erwerbfleißes durch Arbeitsstunden sowohl für die Knaben als für die Mädchen, nicht etwa für die Fabriken, um großen Gewinn daraus zu ziehen, sondern blos um Geschick und Arbeitslust zu wecken. Kann es sein, so gebe man 7) Knaben und Mädchen auch einige Gelegenheit, sich in Geschäften

zu üben, die sie künftig treiben sollen; besonders bringe man den Letzteren ökonomische Kenntnisse aller Art bei, wozu oft die Wirthschaft in dem Arbeitshause selbst Gelegenheit giebt. So viel als möglich werde endlich 8) dafür gesorgt, daß sie beim Austritt in Lagen kommen, welche für ihr Fortkommen und ihre Sittlichkeit gleich vortheilhaft, und bei den Knaben den Anlagen derselben am Angemessensten sind, und man setze wenigstens eine entfernte Aufsicht über sie fort, so lange es nur möglich ist."

Diese hier aufgeführten Grundsätze bedürfen keiner besonderen Erläuterung, denn sie gehen aus den allgemeineren über Schul- und Erziehungswesen von selbst hervor. Die besondere Bestimmung einzelner Waisenanstalten giebt ihnen nur besondere Modificationen. Daher ist aus Beschreibungen gut organisirter Anstalten der Art oft mehr zu lernen, als aus Theorieen.

Für die zu bürgerlichen Gewerben bestimmten Kinder sind verständige und rechtschaffene Bürger und Bürgerinnen schon darum zur Aufsicht geschickter, als Studirte, weil diese sich in der Gesellschaft von Kindern, welche einst auch ihr Gewerbe treiben sollen, weniger unbehaglich als letztere fühlen.

Dr. Kröger, Vorsteher des Waisenhauses in Hamburg ꝛc., an dem die Geschichte der Waisenhäuser schon längst einen trefflichen Pädagogen gefunden hat, bekennt sich in seiner Reise durch Sachsen (1. Th. Altona 1840) S. 227 zu der Ueberzeugung, daß gut organisirte Waisenhäuser die besten Erziehungsanstalten für Waisen seien. Er verlangt aber für sie

1) eine nicht combinirte und mit vielen andern heterogenen Geschäften beschwerte, nicht zu oft wechselnde Oberaufsichtsbehörde, weil ihr sonst die Mängel leicht verdeckt werden;

2) an der Spitze der inneren geistigen Angelegenheiten einen theoretisch und practisch durchgebildeten Pädagogen, welcher Lehrer und Erzieher zu leiten und anzuführen weiß, die Classen gehörig abstuft, die Lehrpläne entwirft, auf ihre Befolgung achtet, eine milde, ernste und gerechte Behandlung durchführt und überall mit Rath und That einzugreifen versteht; ferner rechtliche Lehrer uad Beamte;

3) Unterordnung der Oeconomie und des Rechnungswesens unter den höhern Erziehungszweck, statt jene als erste und letzte Rücksicht zu betrachten und sich dadurch leiten zu lassen;

4) daß die Waisenhäuser vaterlose Kinder wenigstens bis zum 7.—8. Jahre bei ihren Müttern in der Regel am Besten versorgen, auch einzelne Kinder bei ausgezeichneten Pflegeeltern lassen können;

5) daß die Kinder überall neben tüchtigem Unterricht und Spiel auch zu körperlicher Arbeit angehalten werden, jedoch nicht, um baaren Gewinn herauszubringen, sondern wegen der pädagogischen Zwecke;

6) daß die Anstalt mit ihren Zöglingen auch nach der Entlassung wenigstens bis zur Mündigkeit in ununterbrochener Beziehung stehen müsse ꝛc. Endlich, daß Waisenhäuser, da sie mehr kosten, auch mehr leisten und sich unablässig vervollkommnen müssen.

Hiernächst führen wir noch ein ganz eigenthümliches und von europäischen Instituten abweichendes Waisenhaus auf.

Dasselbe besteht in der Stadt Samarang, die auf der den Niederlanden gehörenden Insel Java befindlich ist. Das dortige Waisenhaus, das einzige auf Java, zerfällt nach der Confession der Eltern der in demselben aufgenommenen Waisen in zwei Abtheilungen, eine reformirte und eine katholische, in zwei verschiedenen Gebäuden, doch unter Einem Curatorium.

So haben die Kinder nicht nur verschiedenen Unterricht, sondern kommen auch überhaupt nie in Berührung mit einander. Vielleicht ist nirgends ein Waisenhaus und die Anordnung, daß europäische Waisen, mit Einschluß der Lipplappen, in dasselbe zur Erziehung abgegeben werden sollen, so nothwendig und wohlthätig als hier. Denn theils ist ja die Sterblichkeit unter der hiesigen europäischen Bevölkerung, besonders bei dem Ausbruche der Cholera, sehr bedeutend, theils würde es auch in manchen Gegenden gar sehr an rechtlichen Vormündern oder auch wohl Staatsbeamten fehlen.

Daher nimmt denn das dasige Waisenhaus alle europäische Kinder auf, deren verstorbene Eltern testamentarisch andere Verfügungen nicht getroffen haben, oder von denen nahe Verwandte in der Nähe sich nicht befinden; und daher kommt es, daß sich unter den Waisen nicht blos Arme, sondern auch Reiche befinden. Alle aber genießen einerlei Erziehung, welche jedoch nicht von der Art ist, daß die Waisen, wenn sie einmal nach Europa kämen, ihr Brot verdienen könnten; denn die Erziehung im Waisenhause ist für sämmtliche Kinder so, als ob diese in Zukunft nur von ihrem Vermögen leben sollten. Die Knaben bleiben darin bis zum 14. Jahre, worauf Viele Schreiber in den verschiedenen Collegien der Regierung werden und später höhere Staatsämter erhalten, oder in Militairdienste treten. Nur Wenige werden zu einem Professionisten in die Lehre gegeben; denn da es hier nicht gebräuchlich ist, jemals ohne Lohn zu arbeiten, so finden sich wenige Meister, die einen so verzogenen Knaben bezahlen wollen.

Wie es nun schon um die Bildung der Knaben schlimm steht, so ist dies noch weit mehr bei der Bildung der Mädchen der Fall. Die meisten lernen nur gebrochen holländisch sprechen, ein wenig nähen, stricken und kochen und müssen immer Jemanden zu ihrer Bedienung haben. In Gesellschaften kommen sie niemals und nur in der Küche sieht man sie. Denen, welche kein Vermögen haben, ist es verstattet, Zeitlebens im Waisenhause zu bleiben, wenn sie nicht für gut befinden, bei ihrer Mündigkeit dasselbe zu verlassen. Jedoch haben sich bis jetzt alle daraus verheirathet.

Ueber das Vermögen der Waisen wird die strengste Verschwiegenheit beobachtet, und dies ist hier leichter möglich als in Europa, da die Correspondenz, welche hier mit dem größten Theile der Buitenetablissements stattfindet, weit schwieriger und langsamer ist, als die mit den Niederlanden. Selbst die Vorsteher der Waisenhäuser sind von den Vermögensumständen ihrer Zöglinge nicht unterrichtet. Deshalb verheirathen sich auch mit sehr wenigen Ausnahmen die Waisenmädchen vor ihrer Mündigkeit.

Die Brautbewerbung im hiesigen Waisenhause geschieht auf folgende Weise:

Jeder, der ein solches Waisenmädchen heirathen will, hat dies beim Vorsteher der katholischen Waisenkammer zu melden und obrigkeitliche Bescheinigungen über untadelhaften Lebenswandel beizufügen. Nachdem er hierauf vom Vorsteher die Erlaubniß zum Eintritt in's Waisenhaus erhalten hat, wird er in den Saal oder Garten geführt, wo die jungen heirathsfähigen Damen, d. h. diejenigen, welche 14 Jahre und darüber alt sind, sich befinden. Nur selten verläßt der Heirathscandidat diesen Ort, ohne gleich am ersten Tage das von einem dieser Mädchen erhaltene Jawort mitzunehmen. Vor 1825 durfte von diesen nicht einmal abschlägige Antwort erfolgen. Seit diesem Jahre aber hat man den armen Mädchen die Freiheit der Wahl gegeben, weil eine Menge unglücklicher Ehen das Ungerechte dieser Bestimmung vor Augen stellt.

Nachdem der Brautbewerber sich nun verpflichtet hat, seine Lebenszeit im niederländischen Indien zuzubringen, erhält er vom Curatorium des Waisenhauses die Einwilligung zur Heirath, und er sowohl als seine Braut werden mit sehr väterlichen Ermahnungen von dem Präsidenten entlassen.

Die Trauung muß zuerst auf dem Rathhause stattfinden. Anstatt des Aufgebotes werden die Namen an die Rathhausthüre angeschlagen, und auf den Wunsch des Brautpaares kann nun noch die Einsegnung in der Kirche folgen. Jede arme Braut erhält aus dem Fonds des Waisenhauses eine Mitgift von 500 Fl. Die Bemittelten werden gewöhnlich drei bis vier Tage nach der Trauung von Seiten der Regierung von Batavia aus, von ihrem Vermögen in Kenntniß gesetzt.

Schon so mancher unbemittelte Freier hat nach seiner Verheirathung sein verborgenes Glück erfahren. So wurde erst noch vor Kurzem hier ein Canzelist bei einem der hiesigen Collegien, weil er bei seiner Brautschau im hiesigen Waisenhause ein glückliches Loos gezogen hatte, plötzlich Besitzer eines Vermögens von 80,000 Fl.

Nicht leicht bleibt daher ein Waisenmädchen unverheirathet, obgleich sich so Mancher auch hinsichtlich des Vermögens getäuscht und eine Niete gezogen hat. Das Waisenhaus selbst besitzt aber ein bedeutendes Vermögen. Dies kommt daher, daß der größte Theil des Vermögens Derjenigen, die hier ohne testamentarische Verfügungen und ohne Blutsverwandte sterben, dem Fonds des Waisenhauses anheim fällt.

Diese Nachricht vom Waisenhause in Samarang ward von diesem Orte aus im December 1837 gegeben. Ohne Zweifel gilt sie noch heute.

Noch Einiges aus der Literatur dieses Gegenstandes:

Pfeiffer, über öffentliche Erziehungs- und Waisenhäuser und ihre Nothwendigkeit. Bamberg. 1845. — Pflaum, über Errichtung der Waisenhäuser. Stuttgart. 1815. Burdach, über Waisenpflege. 1816. — Zarnack, A., daß zweckmäßig eingerichtete Waisenhäuser die vollkommensten und nützlichsten Erziehungsanstalten in dem Staate und für den Staat werden können. Berlin. 1819.

Die Literatur über diese und andere dergleichen Anstalten findet sich überhaupt in

Ristelhuber's Wegweiser zur Literatur der Waisenpflege, Volkserziehung, Armenfürsorge, des Bettlerwesens und der Gefängnißkunde. Köln. 1831.

Noch erwähnen wir aus der neuesten Literatur:

„Geschichte des Frankfurter Waisenhauses von seiner Entstehung im Jahre 1779 bis zum Bezug des neuen Waisenhauses im Jahre 1829, nebst einer ausführlichen Darstellung der gegenwärtigen Erziehungs- und Unterrichtsweise in demselben. Von Friedr. Schäfer, Oberlehrer an der Anstalt. Mit 2 lith. Zeichnungen." Frankfurt a. M. 1842.

„Waisenpflege im Herzogthum Gotha." S. Allg. Schulztg. 1843. Nr. 95. — „Einiges über die Einrichtung von Waisenhäusern," vom Superint. Karsten in Züllichau, und „über Waisenerziehung auf dem Lande."

Zwei Abhandlungen im Brandenb. Schulbl. 10. Bds. 2. Hft. 1846.

Kröger, J. E. D., Archiv für Waisen- und Armenerziehung. 2 Bdchen. Hamburg, Hoffmann und Campe. 1825 u. 28. (à 1 Thlr.)

In dieser Schrift befindet sich eine Geschichte der Waisenpflege von der frühesten Zeit bis auf Karl den Großen. Dann werden die kirchlichen und bürgerlichen Gesetze und Einrichtungen zum Besten der Waisen, Findlinge u. s. w. aus den Quellen mitgetheilt.

Türk, von, Ueber die Vorsorge für Waisen, Arme und Nothleidende. Berlin, Verlag von Veit u. Comp. 1839. (1 Thlr. 8 gGr.)

Der Inhalt dieser Schrift verbreitet sich über die Vorsorge der Waisen im Allgemeinen, über einige Waisenversorgungsanstalten insbesondere u. s. w. Der verewigte Verf. hat diesen Gegenstand noch weiter behandelt. S. desselben Biographie in der Päd. R.-E. unter seinem Namen. Er war bekanntlich ein ausgezeichneter Freund und Wohlthäter der Waisen und Armen.

Berger (Prediger in Cottbus), Mittheilungen über Waisenerziehung und Nachrichten über den Fortgang seines Unternehmens in seiner Quartalschrift: „der christliche Familienbote." 1846.

Hr. Berger, ein für's Schulwesen bisher sehr wohlgesinnter Mann, hat in Cottbus von den an der Berliner Chaussee belegenen Ströbitzer Ländereien eine Fläche von 10 Morgen in Erbpacht genommen und beabsichtigt, auf diesem Grundstücke unter der Benennung „Waisenpforte" eine Anstalt für die hilfsbedürftigen Waisen der preußischen Lausitz und den zu ihr geschlagenen Landestheilen zu errichten. Dabei ist es nicht auf ein großes Waisenhaus, sondern auf eine Waisen-Colonie abgesehen. Auf dem erworbenen Grundstücke sollen etwa 12 Wohnhäuser aufgebaut, zu jedem Wohnhaus eine Ackerparzelle von etwa 100 Quadratruthen gelegt und in der Mitte etwa 3 Morgen Land ausgesondert werden, wo die Waisen Gemüsebau, Obstcultur u. s. w. treiben und wo später ein Schulhaus gebaut werden kann. Jedes dieser Wohnhäuser soll eine Wohnstube, eine Arbeitsstube, eine Küche und zwei Kammern im Parterre erhalten. In dem eingezäunten Hofraume wird ein Ställchen und ein Holzgelaß angebracht; das zum Hause gehörige Ackerstück grenzt unmittelbar an den Hofraum, und vor dem Hause befindet sich ein kleines Gärtchen. Massiv erbaut wird ein Haus mit Garten und Stall etwa 800—900 Thlr. kosten.

Doch das Weitere über diese beabsichtigte Anstalt findet sich in den vorher genannten „Mittheilungen", denen ein lithographirter Situationsplan des Grundstücks und der Waisen-Colonie, wie sie werden soll, beigegeben ist. Im August des J. 1848 soll, so Gott will, die Anstalt eröffnet werden. Die Mittel, über welche der edle Stifter zu verfügen hat, sind nicht bedeutend, desto bedeutender aber ist seine Liebe und sein Vertrauen.

In gleichem Geiste des Vertrauens auf Gott und gute Menschenfreunde ward auch einst das Waisenhaus zu Bunzlau gebaut, von dem wir eine ausführliche Nachricht durch Hrn. Dr. Albrecht Zehme, in folgender Schrift erhalten haben:

Das Waisenhaus zu Bunzlau in Schlesien, in seiner Geschichte von der Stiftung bis zum Jahre 1814 dargestellt. 4 Stücke. Bunzlau, 1829, in Commission bei Fr. Aug. Julien.

Der Anfänger des Bunzlauischen Waisenhauses war ein bloßer Bürger und Maurermeister; und noch dazu von der ganz gewöhnlichen Art, der höchstens ein kleines Haus bauen konnte, aber gewiß vom Schulwesen nicht die geringste Einsicht hatte. Er hieß Gottfried Zahn.

„Gottfr. Zahn — so schreibt Ernst Gottlieb Woltersdorf (damals Prediger in Bunzlau), am 23. Juli 1754 in seiner

höchst interessanten „Ersten Nachricht von der Waisen- und Schulanstalt zu Bunzlau" — erzählte mir mündlich: Da er 1729 als Maurergeselle zu Thommendorf am Queis in (damaligen) Sachsen in die Schule gegangen und also auch im Schreiben sich zu üben angefangen, habe ihm die erste Vorschrift einen tiefen Eindruck gegeben: „Alle Dinge sind möglich Dem, der da glaubt." (Mark. 9, 23.) Dieser scheinbar geringfügige Umstand, dieser apostolische Zuruf auf einer Vorschrift entschied in dem frommen Zahn, so wie dann auch im Prediger Woltersdorf für den Beginn dieses Waisenhauses. Das Wort Gottes ein Senfkörnlein, aus dem ein Baum erwächst, unter dessen Zweigen tausend arme Waisen Schatten und Frucht gefunden!" Woltersdorf sagt: „So genügt ich gegenwärtig bin, dieser Anstalt auf alle mögliche Weise zu dienen; so wenig habe ich gleichwohl an ihrer ersten Errichtung den allergeringsten Antheil; vielmehr war mein Herz sehr abgeneigt, mich in die Vorschläge dieses Mannes einzulassen; ja, ich habe mich bis zu seiner Reise nach Berlin, welche am 7. Novbr. 1753 erfolgte, auf mannigfaltige Art bemüht, ihn abzuhalten. Und ich gestehe, daß mir diese Ueberlegungen (Gegengründe) unüberwindlich geblieben wären, wenn ich nicht die Antwort gelesen hätte: „Alle Dinge sind möglich Dem, der da glaubt." — Woltersdorf schreibt ferner: „Am 5. Novbr. 1753 versuchte ich nochmals, dem Zahn alle möglichen Schwierigkeiten und Einwürfe anders gesinnter Personen auf's Ernstlichste vorzuhalten; allein er war über Alles weg, und ich mußte die Hand auf den Mund legen, besonders wenn er auf den Glauben zu reden kam. Er bezeugte immer, daß er vor der Sache keine Ruhe mehr habe, er rede Tag und Nacht darüber mit Gott, und es sei wie ein Brand in seinen Gebeinen, wenn er sich von seinem Vorsatze zurück ziehen wolle. Die Fuhre sei schon bestellt und er werde im Namen Gottes übermorgen abreisen, würde dann nichts daraus, so wolle er mit Ruhe wiederkommen und zufrieden, wenn er auch vor allen Leuten darüber zum Spott würde. O, rief er zuletzt aus, wie freue ich mich auf die Stunde, da der Wagen fortgehen wird!"

Ja, alle Dinge sind möglich Dem, der da glaubt. Im Glauben hat das große Werk begonnen, im Glauben ist es fortgeführt worden, im Glauben und Lieben wird es bestehen; denn Glaube und Liebe sind die ewigen Fundamente jedes guten Werkes. — Pietas fundamentum est omnium virtutum, nur muß man nicht böswilliger Weise, wie es jetzt geschieht, Pietät mit Pietismus verwechseln. N.-S. Seit 1820 wurden auf die Erweiterung dieser Zahn'schen Stiftung über 60,000 Thlr. baulich verwendet.

Die vorstehenden sehr interessanten Nachrichten hat Ref. zugleich mit der obengenannten Beschreibung des Bunzlauer Waisenhauses erhalten.

Wir geben hiernächst die Nachricht von einem sogenannten Landeswaisenhause, das seit einigen Jahren in der königl. sächs. Oberlausitz besteht und jüngst den ersten öffentlichen Bericht hat erscheinen lassen unter folgendem Titel:

„Erster öffentlicher Bericht über das königl. sächs. Landeswaisenhaus zu Großhennersdorf, umfassend die ersten sieben Jahre seines Bestehens vom J. 1838 bis 1845, von Karl Heinrich Nicolai, Vorsteher der Anstalt. Nebst einer Ansicht des Katharinenhofes. 1846. (5 Ngr.) Zu haben in der Anstalt und bei Arnold in Dresden."

Dieses Schriftchen hat folgenden Inhalt: Gründung und Eröffnung der Anstalt. Aeußere Geschichte und Verhältnisse der Anstalt. Innere Angelegenheiten derselben. Hausordnung a) an Wochen- und Arbeitstagen, b) an Sonn- und Feiertagen. Schulunterricht. Lectionsplan. Erziehung für den künftigen Beruf. Arbeit: Sommerbeschäftigungen, Winterbeschäftigungen. Ursprünglicher Zweck der Anstalt, und wie weit derselbe verfolgt und bis jetzt erreicht worden. Plan bei landwirthschaftlichen Arbeiten. Doppelziel der Anstalt. Wirthschaftsbetrieb. Allgemeine Notizen über Aufnahme und Entlassung der Waisenknaben. Pensionairs. Schlußbemerkung.

Diese Uebersicht zeigt jedem Sachverständigen zur Genüge, daß hier Viel gethan wird für die Bildung armer Waisenknaben, deren Zahl gegenwärtig in 62 besteht. Seit seiner Gründung sind 115 Knaben darin gebildet worden. Das Doppelziel der Anstalt bezieht sich auf die Beschäftigung; es sollen nämlich die Zöglinge theils zu ländlichen Dienstboten befähigt, theils in Garten- und Feldarbeiten, besonders in der Spatencultur geübt werden. Der eigentliche Oeconomiebetrieb der Anstalt zerfällt in die Feld-, Garten- und Viehwirthschaft. Hr. Nicolai hat leider! zu beklagen, daß ein Theil der Knaben, welche der Waisenanstalt übergeben werden, physisch und moralisch vernachlässigt und verwildert eingeliefert wird, und daß die Abgewöhnung der anklebenden Unarten, mit denen sie im Hause ihrer Angehörigen angesteckt worden sind, um so schwieriger sei, da ihr früheres Leben und Treiben öfters eine Kette von Leichtsinn, Tücke, Heuchelei, Bosheit, Diebstahl und andern derartigen Lastern gewesen sein mag.

Außer dem eben angeführten Waisenhause zu Großhennersdorf besteht in Sachsen das sehr zweckmäßig eingerichtete und vom Dr. Manitius sorgfältig geleitete Freimaurer-Institut zu Dresden-Friedrichstadt, für verwaisete Knaben und Mädchen meistens gebildeter Eltern, obwohl im Allgemeinen ohne Rücksicht auf deren Stand bestimmt.

Bekanntlich hat in Preußen der verstorbene Reg.- und Schulrath von Türk (s. Dessen Biographie in der P. R.-E.) seine frühern Verdienste um Schul- und Armenwesen noch durch von ihm gegründete Waisenhäuser erhöht.

Eins der großartigsten Institute für die Waisen der Soldaten ist das Potsdamer Militairwaisenhaus, mit dem eine Handwerksschule für 100 Waisen von 15—20 Jahren verbunden ist, um verschiedene Handwerke zu erlernen, nebenbei noch in wissenschaftlichen Kenntnissen, Singen u. s. w. fortzubilden und später in das Militair einzutreten.

Als das Soldaten-Knaben-Institut zu Annaburg im J. 1815 an Preußen gelangte, so wurde im Königr. Sachsen eine Erziehungsanstalt für (120) Soldatenkinder zu Kleinstruppen bei Pirna errichtet, welche unter der Direction des Dir. Braun steht. Hier erhalten die Kinder nicht nur den erforderlichen Unterricht, sondern werden auch mit landwirthschaftlicher und Gartenarbeit beschäftigt. S. Preusker „über Erziehungs- und Unterrichts-Anstalten". Leipzig, Hinrichs'sche Buchhandlung 1839; auch unter dem Titel: „Ueber Jugendbildung, zumal häusliche Erziehung, Unterrichtsanstalten, Berufswahl, Nacherziehung und Nachanstalten." 4s. Hft. S. 115, 16, 17.

Man hat in neuerer Zeit den Vorschlag gemacht, überall mit den Waisenanstalten — Anstalten zur Erziehung sittlich verwahrlos'ter und verlassener Kinder zu verbinden. Wie aber solche einzurichten sind, und wie nöthig es ist, auch hier ein gewisses Maß nicht zu überschreiten, welche Kosten und Beschwerden solche Anstalten machen, auch wie sie zu beaufsichtigen und zu leiten sind, darüber ist von Jedem, der in dieser Angelegenheit wirken soll, folgende Schrift nachzulesen:

„Grundsätze der Erziehung und des Unterrichts sittlich verwahrloseter Kinder und verlassener Kinder, in Beschreibung einer für diesen Zweck errichteten Anstalt." Eisleben, bei Reinhard. 1843. (12 gGr.)

Der hier gegebene Vorschlag verdient um so mehr eine genaue Beachtung, insonderheit von Schulbehörden, aber auch von Schullehrern, welche oft von Schulbehörden zur Berathung gezogen werden, je mehr in neuer Zeit die Einrichtung, eigentliche Waisenhäuser aufzuheben und die Waisen in Familien unterzubringen, Widersacher gefunden hat. — Der Verf. dieses Aufsatzes wünscht, daß überall, wo Gelegenheit und Mittel vorhanden sind, zeitgemäße Waisenerziehungshäuser entstehen, in welchen Pestalozzi's Idee der Waisenerziehung glücklich ausgeführt werden kann.

H.

Noch wollen wir hier nicht unberührt lassen, daß Manche die bekannt nützlichen Anstalten des Rauhen Hauses in der Landgemeinde Horn, ungefähr eine Stunde von Hamburg gelegen und welche seit 1833 bestehen, für Waisenanstalten halten. Allein die öffentlichen darüber erschienenen Berichte (3. 1845) berichtigen diese Ansicht und sagen: Das Ganze ist ebensowenig eine Waisen-, als eine Schul-, Zucht- oder Armenanstalt, sondern ist nach und nach zu einer kleinen Colonie herangewachsen, in welcher die rettende Liebe sehr mannigfache Zwecke pflegt und nach außenhin verwirklicht. Diese Anstalten beherbergen gegenwärtig in 12 kleineren und größeren Gebäuden zwischen 140—150 Hausgenossen verschiedener Art.

Das Institut umschließt folgende vier, finanziell von einander gesonderte, aber zu gegenseitiger finanzieller Unterstützung verbundene, nach innen sich gegenseitig ergänzende Institute. 1) Eine Rettungsanstalt für Kinder. 2) Die Brüderanstalt des Rauhen Hauses. 3) Die Buchdruckerei. 4) Die Agentur. Die ganze Anstalt des Rauhen Hauses wird außer durch den Erwerb der Druckerei und Agentur nur durch milde Beiträge aus Hamburg und dem übrigen Deutschland erhalten.

Fragen wir nach den Mitteln, deren sich die rettende Liebe des Rauhen Hauses bedient, um die Verirrten mit neuen Lebenskräften zu durchdringen, so stellen sich namentlich folgende heraus:

Zunächst ist es eine festbestimmte Ordnung, woran man die Aufgenommenen gewöhnt, um sie aus dem ungeordneten, wilden und wüsten Treiben herauszureißen, in welchem sie die Ihrigen leben sahen und welchem sie mitlebten.

Das zweite Mittel ist eine nützliche Beschäftigung, von der die Zöglinge vor ihrer Aufnahme noch nichts wußten.

Das dritte Mittel besteht in dem fleißigen Gebrauche des göttlichen Wortes, um sie nun auch in das rechte Verhältniß mit Gott zu setzen, wovon bei ihnen sonst kaum eine Spur zu finden war.

Ein viertes Mittel besteht in dem Bemühen, Liebe in den Herzen der Kinder zu erwecken, und hierin namentlich offenbart das Rauhe Haus am Deutlichsten seine besondere Eigenthümlichkeit — das Familienleben, ein gemüthliches Beisammenwohnen, welches es allen andern Einrichtungen vorgezogen hat; denn es ist der naturgemäßeste Boden für das Gedeihen des kindlichen Lebens, und das Förderlichste einer gegenseitigen Erziehung.

Die ganze treffliche Anstalt steht unter der musterhaften Leitung Wichern's, eines Theologen. S. eine kleine Abhandlung in der Allg. Schulztg. **1847**, Nr. **83** unter der Aufschrift: „Das Rauhe Haus." von —g—

Wartung — Wärterin. „Alles Erste bleibt ewig im Kinde," sagt Jean Paul (Levana Bd. I. S. **161** §. **43**), „die erste Farbe, die erste Musik, die erste Blume, malen den Vorgrund seines Lebens aus." „Die so weiche, wehrlose und so erregbare Natur kann von Einem Mißgriff verrenkt und zu einer wachsenden Mißgestalt verknöchert werden." Deshalb ist überaus viel daran gelegen, welchen Personen die erste Pflege und Wartung des Kindes anvertraut wird, insofern die Eltern nicht immer im Stande sind, diese Pflege selbst zu übernehmen. Und doch ist man in der Wahl der Kinderwärterinnen oft so sehr sorglos!

In den höhern Ständen ist man glücklicher Weise von alten Vorurtheilen ab- und zu der Ueberzeugung gekommen, daß es den Müttern Ehre bringe, ihre Kinder selbst zu nähren. Gleichwohl sind immer noch viele Mütter genöthigt, dieses ihr erstes und schönstes Mutterrecht, fremden Personen zu überlassen, und leider sind nicht alle Aerzte in der Wahl der Ammen so gewissenhaft, als nöthig wäre. Aus den Hebammen-Instituten großer Städte sind selten gute Ammen zu holen; auf Dörfern aber entschließen sich verheirathete oder unverheirathete Mütter immer noch sehr schwer dazu, ihre Kindlein zu verlassen; in denjenigen Landestheilen aber, woher man die meisten Ammen zu beziehen pflegt, (im Wendischen z. B.), machen sie schon viel zu sehr Profession davon, als daß man solchen Personen gern sein Kind anvertrauen möchte. Denn es kommt doch nicht blos auf die physische, sondern auch auf die geistige und sittliche Beschaffenheit einer Amme sehr viel an. — Und doch wird das Halten von Ammen immer ein nothwendiges Uebel bleiben, so lange die Erziehung unserer Jungfrauen nicht durch und durch naturgemäß ist. Vielleicht bildet uns das Turnen des weiblichen Geschlechts auch kräftigere Mütter! — B. Auerbach in seiner Volksschrift „der Gevattersmann für **1846**" stellt das Ammenwesen von der schauderhaftesten Seite dar und damit das Ammenwesen auf die Spitze; er möchte es mit einem Schlage ausrotten. Dagegen machte unlängst — in unserer Zeit berühren sich allenthalben die Extreme — ein junger, vielgereis'ter, aber doch unerfahren gebliebener Pädagog im vollen Ernste den Vorschlag, besondere Ammenschulen zu begründen und für rationale Erziehung dieser Personen zu sorgen!! Nun, vielleicht führt er diese originelle Idee noch aus, und wir werden ja sehen, was dabei herauskommt. Unterdessen müssen Eltern, die für ihr Kind einer Amme bedürfen, sich damit begnügen, in der Wahl derselben alle nur erdenkliche Vorsicht anzuwenden. Doch da dieser Gegenstand dem Zwecke unserer Real-Encyclopädie etwas fern liegt, so möge es hinreichen, auf eine ältere, fast vergessene, aber recht wackere Schrift hinzuweisen. Wir meinen Sam. Gotth. Crusius (Arzt in Lauban) „von den Mitteln, Kinder zu gesunden Menschen zu erziehen." (Leipzig, **1796**.) In diesem Buche finden sich S. **86** ff. die beachtenswerthesten Rathschläge über die Wahl einer Amme. — Dr. Chr. Wilh. Hufelands gleichzeitige, berühmt gewordene Schrift: „Die Kunst, das menschliche Leben zu verlängern" — spricht zwar auch (Th. II. S. **162** ff.) über vernünftige, physische Erziehung, geht aber bei Weitem nicht so tief ein, als Crusius.

Eben so wenig als die Wahl der Ammen ist die der Kinderwärterinnen gleichgiltig. Bei uns nimmt man dazu meistens ganz junge Mädchen, oder ganz alte Frauen, sogenannte Kindermuhmen. Man bekommt dazu selten eine andere Person. Thörigter Stolz oder auch Bequemlichkeit hält sehr viele Mädchen davon zurück, „bei Kindern zu dienen"; sie wollen sogleich Stubenmädchen, Köchinnen u. s. w. sein und „höher im Lohne" stehen. Würde man die Kinderwärterinnen besser bezahlen, so würden unsere Kleinen oft auch besser gepflegt werden. Für französische Bonnen hat man Geld, und gerade diese verwahrlosen oft unsere Kinder, die von ihnen nichts gewinnen, als — ein Bischen Französisch parliren. Unsere deutsche haute volée steht bei den Franzosen wegen ihres schlechten französischen Sprechens nicht im besten Rufe. Auch das kommt von den Bonnen, die meistens den niedrigsten Ständen entstammen und selbst keine Erziehung haben.

Das erste Erforderniß einer Kinderwärterin ist ein gesunder und kräftiger Körper: denn ihre nächste Verpflichtung ist „das Kind zu warten" — wie man das Tragen κατ' ἐξοχην zu nennen pflegt. „Daß kein Kind bei uns ohne Warten und Tragen groß gezogen wird, ist gewiß. Nur soll-

den die Kinder nicht stets auf einem Arme getragen werden, weil dadurch der Körper eine schiefe Richtung annimmt; daher sollen die Kinder bald auf dem rechten und dann wieder auf dem linken Arme getragen werden. Die Entschuldigung des Nichtkönnens ist ganz leer, weil in einem Arme die Theile sind, wie in dem andern, und die Erfahrung uns Menschen darstellt, welche auf einem Arme so gut als auf dem andern Kinder tragen können. — Auch die Kinderwärterinnen selbst gewinnen dadurch, weil ihnen sonst nicht nur der Arm, auf welchem sie das Kind tragen, einschläft, sondern auch die ganze Seite müde wird." (Crusius a. a. O. S. 151.) „Ganz besonders leiden durch das einseitige Tragen die Kinder, welche geschnürt sind, weil der Körper dadurch alle Freiheit verliert, sich wieder gerade einzulenken, indem die Schnürbrust selbst die schiefe Richtung mit annimmt." — „Mit ganz besonderer Behutsamkeit sollten die Mädchen getragen werden, weil im Tragen nichts so sehr leidet, als die Beckenknochen, welche bei Kindern so sehr weich sind und durch Knorpel zusammenhangen, die durchaus durch das Tragen nachgeben müssen." (S. 152.)

Sodann darf eine Wärterin weder zu alt, noch zu jung sein. Im letztern Falle ist das Kindermädchen noch selbst zu sehr Kind, als daß es zur Wärterin tauglich wäre. Ueber die Gewohnheit, das Geschäft der Kindererziehung einem alten Weibe zu überlassen, „welches für nichts weniger, als für lebhafte Bewegung besorgt ist, weil es seiner Natur nach lieber ruhen will, als sich bewegen," sagt Crusius (S. 159): „Es ist also die Neigung der Kinderwärterin und des Kindes entgegengesetzt. Das Kind liebt die Bewegung und würde sich am Liebsten im Freien aufhalten, seine alte Gebieterin aber sehnt sich nach Neuigkeiten und geht also, um bei ihren Bekannten Erkundigungen einzuholen, und das arme Kind muß nun bei der gesprächigen Gesellschaft bleiben und darf kein Geräusch verursachen, damit ja in der Verhandlung der Stadtgeschichten kein Wort verloren gehe."

Vor allen Dingen aber muß auf das Gemüth, den Character, die Sittlichkeit der Wärterin gesehen werden. Wie viel Gift ist manchem Kinde schon auf dem Schooße der Pflegerin eingeimpft worden, wenn diese ein sittenloses Weib war! „Es ist unglaublich, wie viel von der Behandlung eines Kindes abhängt, zu der Zeit, wenn Körper und Geist in einem Kinde anfangen, lebhaft und thätig zu werden, und wie schwer die Eindrücke, welche auf ein Kind gemacht werden, sich ausrotten lassen. Hat so ein Kind ein altes, träges Weib zu seiner Gefährtin, welche dem Kinde an allen lebhaften Bewegungen hinderlich ist, so wird des Kindes Neigung eingeschläfert, es wird träg und faul, und weil es seinen Körper nicht gebrauchen lernt, nimmt es die Eigenschaften des alten abgelebten Weibes an. Hat es ein neckerliches Kindermädchen, so wird das Kind heimtückisch und neckerlich. Alles, was um ein Kind geschieht, hat Einfluß auf das Kind, weil die Handlungen der Kinder meistentheils nur Nachahmungen der Menschen sind, welche um ein Kind zu thun haben." (Crusius S. 160.)

Das Gemüth der Wärterin muß heiter, ihr Angesicht freundlich, ihr Geist lebhaft sein. Kinder lieben, gleich den Papageyen, nur freundliche Menschen. Finstere, stumme, trübselige Kindermuhmen verstimmen auch ihre Pfleglinge. „Einen traurigen Mann erduld' ich, aber kein trauriges Kind; das kleine Kind wird von einem schwarzen Gifttropfen der Gegenwart ganz umzogen und erdrückt. — Heiterkeit oder Freudigkeit ist der Himmel, unter dem Alles gedeiht — Gift ausgenommen." (Jean Paul.) — Eine Trübung der kindlichen Heiterkeit ist auch das vielen Kinderwärterinnen eigene Zufürchtenmachen der Kleinen; sie wissen oft kein besseres Mittel, den Gehorsam zu erzwingen, als daß sie ihnen mit dem „schwarzen Manne" u. s. w. drohen. Möchten Eltern das niemals zulassen. Jean Paul sagt darüber: „Eltern, bedenkt, daß jeder Kindheits-Ruprecht, wenn er Jahrzehente lang an der Kette gelegen, davon sich losreißt und über den Menschen herwirft, sobald er ihn auf dem Krankenlager findet. Der erste Schreck ist desto gefährlicher, je jünger er fällt; der kleine Wiegen- und Betthimmel des Kindes wird leichter ganz verfinstert, als der Sternenhimmel des Mannes."

Nicht unwichtig ist auch die Sprache der Wärterin. Schon Quinctilian fordert, daß alle mit dem Kinde täglich verkehrende Personen richtig sprechen. — Eine große Unart der meisten Wärterinnen ist's, die Dinge dem Kinde mit einem ganz andern Namen zu nennen; sie reden nicht vom Pferde, sondern vom Happchen, nicht vom Hunde, sondern vom Hauhau, nicht vom Schweine, sondern vom Kuschchen u. s. w., als ob das Kind diese Wörter besser verstehen würde.

Für die Wartung und Pflege der Kinder in niedern Ständen ist in unserer Zeit durch Anlegung von Kinderbewahranstalten sehr viel geschehen. (S. d. Art. „Bewahranstalten", Th. I. S. 279 ff.) Diese Anstalten können unter zweckmäßiger Leitung mit gutem Erfolge auch zur Bildung von Kinderwärterinnen benutzt werden. (Ebenda S. 280.) — So dringend nothwendig jene Anstalten für die arbeitenden Classen, so entbehrlich sind sie für die höhern Stände. Zwar hat man in größern Städten angefangen, auch für Kinder aus letztern Aufsichtshäuser anzulegen, und hier und da ist's Modesache geworden, einem in Ruf stehenden Manne sein Kind zur täglichen Aufsicht anzuvertrauen. Den vornehmen Damen ist das ganz bequem: da sind sie ihr Kind auf einen ganzen Tag los und kümmern sich nicht um dasselbe, bis es durch den Omnibus, der es abgeholt hat, auch wieder nach Hause gebracht wird. Aber das elterliche Haus ist der eigentliche und naturgemäße Boden, auf welchem sich die zarte Pflanze entwickeln, die Knospe zur Blüthe entfalten soll. Eltern, die ihre Kinder von sich stoßen, ohne durch Verhältnisse dazu genöthigt zu sein, versündigen sich an denselben, und dürfen sich nicht wundern, wenn schon frühzeitig die Herzen der Kinder ihnen fremd werden. Freilich will auch die häusliche Erziehung von den Eltern überwacht und geleitet sein, und die unmittelbaren Pfleger und Pflegerinnen des frühesten Kindesalters müssen mit Umsicht gewählt, mit Aufmerksamkeit beobachtet werden.

Einiges über diesen Gegenstand enthalten auch die Artikel: „Erzieher und Erzieherinnen", Bd. I.

S. 613 ff. „Erziehung", S. 615 ff. „Kindheit", Bd. II. S. 104 ff.

Ueber die leibliche Pflege der frühesten Kinderjahre lese man Dr. B. Chr. Faust Gesundheitscatechismus (Gera, 1774. S. 17 ff.) Vergl. auch die im Art. „Gesundheitslehre" (Bd. I. S. 800) angeführten Schriften. —

Hussian (R. F.), das Kind, seine Pflege und Erziehung. 2 Thle. Wien. 1842. (1 Thlr.)

Ueber Wartung und Pflege während der ersten Kinderjahre findet sich Manches in den Schriften:

G. Nieritz, wie die arme Gertrud ihre Kinder geistig und leiblich erzog. Zwickau, 1841. — M. E. C. Schweitzer, Mutter Frommann. Belehrende Unterhaltungen über das Wichtigste aus der Erziehungskunde für die heranreifende weibliche Jugend. Weimar, 1840. — Chr. G. Salzmann, Conrad Kiefer, oder Anweisung zu einer vernünftigen Erziehung der Kinder. 3te Aufl. Schnepfenthal 1827. — Rauschenbusch, Erziehungsbüchlein. — Chr. Fr. Stötzner, Frau Martha, oder kurze Anleitung für Mütter, ihre Kinder zu erziehen und sie der Schule vorzubereiten. Zürich 1839. — J. K. J. Noth, Gutmann, der verständige Erzieher seiner Kinder. Grimma 1839. — Anna Child, das Buch der Mütter. Aus dem Engl. von Mor. Petri. Bielefeld 1841. — Jac. Abbott, die Mutterfreuden und die Mutterpflichten. Nach dem Engl. Stuttgart 1844.

Vorzugsweise wird dieser Gegenstand behandelt in: Therese, practisches Handbuch der Erziehung der ersten Kindesalter, in faßlicher Darstellung für Mütter und Kinderbewahranstalten. Wien 1832. — Taschenbuch für Kinderwärterinnen und für solches Gesinde, das mit Kindern umgeht. Leipzig 1816. — Winke über die zweckmäßigsten Hilfsmittel bei der ersten Kindererziehung. Aus dem Engl. von Fr. v. Sternenfels. Stuttgart 1845. — J. Fölsing, Geist der Kleinkindererziehung. Darmstadt 1846. — Ansichten über erste Erziehung und das Regiment in der Kinderstube. Müttern von einer Mutter gewidmet. Aus dem Engl. Augsburg, 1843.

Ksch.

Wechselwirkung der häuslichen Erziehung und der Volksschule. Eine der häufigsten Klagen, welche in unserer Zeit, zumal von bejahrten Personen und insonderheit von Eltern, geführt werden, ist die über Ausgelassenheit, Unfolgsamkeit und Zügellosigkeit der Jugend, und man ist von vielen Seiten her geneigt, deshalb die Schule (Volksschule, Bürgerschule, gelehrte Bildungsanstalten), in Anklagestand zu setzen. Indeß bei näherer Betrachtung dieser Angelegenheit wird der Unbefangene und Unparteiische gestehen müssen, daß hierbei eine größere Schuld auf die häusliche Erziehung fällt, als auf die Schule, mag sie auch noch hier und dort ziemlich mangelhaft eingerichtet sein; wir meinen insbesondere die Volksschule.

Bekanntlich sind von der Natur zunächst die Eltern zu Erziehern ihrer Kinder bestimmt, und die Volksschule ist diesen nur als Mithelferin bei dem Erziehungsgeschäfte vom Staate gegeben. Ihre Wirksamkeit aber ist von der Vor- und Mitarbeit des elterlichen Hauses abhängig und kann nur da wahrhaft heilbringend sein, wo das elterliche Haus sich keiner Versäumniß schuldig macht. Wie wenig aber thun heutigen Tages leider! die meisten Eltern zur sittlichen und geistigen Erziehung ihrer Kinder.

Neben dem Guten knospet in dem Kinde auch das Böse. Eine gute Erziehung pflegt jene Knospen, damit sie zur Blüthe kommen und Frucht bringen, die schlechte dagegen sucht sie am Aufblühen zu verhindern, sucht sie zu ersticken. Die erste Tugendknospe ist — nach Schwarz's Erziehungslehre Bd. II. S. 380 — der kindliche Glaube. Aus diesem entfaltet sich eine Tugend nach und nach mit der andern, eine Blüthe aus Blüthe, jede unvermerklich, so daß in der frischen Fülle derselben die schöne Gestalt der reinen Seele dasteht. Hieraus erwachsen zur einen Seite die Tugenden der Frömmigkeit (Pietät), als: Vertrauen, Gehorsam, Dankbarkeit und Demuth. Muthvoll hält sich das Kind an seine Eltern und erwartet von diesen sein Bestehen in liebevoller und freudiger Ergebung; — es vertraut ihnen. Das vertrauende Kind aber ist in seinem Thun ein gehorchendes. Eben so gedenkt es gern dessen, was es hat und daß es dieses von seinen Eltern habe, — es ist dankbar. Das dankbare Kind ist aber in der auf sein Inneres gerichteten Thätigkeit ein demüthiges.

Zur andern Seite entkeimen dem kindlichen Glauben: Selbstverläugnung und Selbstbeherrschung, Tapferkeit und Geduld, Enthaltsamkeit und Mäßigkeit, und verschwistert mit beiden Zweigen endlich — die Tugend der Menschenfreundlichkeit. Die Zeit der Entwickelung einer guten Gemüthsart des Kindes zur guten Gesinnung ist, nach Schwarz, vom zurückgelegten dritten Lebensjahre bis zur Beendigung des vierzehnten; und jede einzelne Tugend ist im Aufkeimen eine Sache der Gewohnheit, der Uebung, des Lernens und zugleich der frei werdenden höheren Kraft.

Daß aber sowohl zur Pflege der guten Gemüthsart, als worin die Tugend in den drei ersten Lebensjahren erscheint, als auch zur weiteren Entwickelung derselben zu guter Gesinnung von den meisten Eltern bei der Erziehung ihrer Kinder zu wenig geschieht, zeigt die tägliche Erfahrung. In unsern Tagen geben sich die Eltern viel zu wenig mit ihren Kindern ab; man glaubt genug gethan zu haben, wenn man sie kleidet, ernährt und allenfalls so weit ausbildet, oder ausbilden läßt, als es ihr dereinstiges Fortkommen in der Welt erheischt; an das wahre Wohl derselben, das durch harmonische Ausbildung aller ihrer Anlagen und Kräfte, oder durch Veredelung zum Ebenbilde Gottes, erzielt wird, — daran denken die Wenigsten. Statt daß sie sich des ursprünglichen Vertrauens des Kindes würdig erhalten, im Gehorchen es üben, sein Dankgefühl nähren und zur Erkenntniß seiner Fehler es so kommen lassen sollten, daß es die Schuld in sich finde, gewahren wir vielmehr, daß sie diese Tugendkeime schwächen, wo nicht gar ersticken, theils durch unzeitige Härte, finsteres und mürrisches Wesen, theils durch zu große und unzeitige Nachgiebigkeit und durch Einräumung einer Herrschaft über ihren, der Eltern Willen, theils durch ganz verkehrte Erziehungsmethoden, wie z. B. diejenige ist, daß sie das Kind gewöhnen, wenn es etwa unvorsichtiger Weise sich stößt oder fällt, die Schuld nicht in sich, sondern außer sich zu suchen, indem sie mit der Ecke des Tisches oder mit dem Steine zanken, um entweder das Kind zu beruhigen, oder sich ihm gefällig zu zeigen. Diese Verkehrtheit, welche unter den niedern Ständen fast allgemein ist, hat sicherlich schon vieles Unheil in der Welt gebracht, denn sie erzieht Menschen, die zuletzt bei keiner begangenen Sünde die Schuld in sich selbst, sondern nur in äußeren Umständen und, wenn es nöthig

ist, sogar in dem Teufel suchen, auch wenn sie sonst an desselben Einfluß nicht glauben.

Wie den Tugendknospen der Frömmigkeit, so ergeht es mehr oder weniger auch allen übrigen. Unwissenheit, Gleichgiltigkeit, Schwachheit der Eltern und Erzieher verhindern, daß die gute Gemüthsart des Kindes zur guten Gesinnung sich entfalte.

Während nun so das Gute im Kinde verkümmert, schießt in ihm das Böse durch dieselbe fahrlässige und verkehrte Erziehung des Hauses in verschiedenen Zweigen zu einem mächtigen Baume wuchernd auf, und man klagt über ungerathene, verdorbene Jugend, sucht die Schuld in äußerlichen ungünstigen Einflüssen und Umständen, selten aber in sich selber.

Väter und Mütter, klagt ihr über Eigensinn eurer Kinder? Ihr habt ihn selbst groß wachsen lassen, wenn ihr versäumtet, eurem Kleinen den Willen zu brechen, als er noch Säugling war. Klagt ihr, daß euer Kind faul und träge sei? Ihr habt dieses Unkraut in seinem Gemüthe selbst hervorgerufen, wenn ihr die Aufmerksamkeit desselben zu wenig oder zu flüchtig unterhalten habt, als es zum Bewußtsein kam. Klagt ihr, euer Kind sei bei Allem, was es thue, zu unstät und flüchtig? Es ist dies euer Machwerk, wenn euer Kind zu viel sich selbst überlassen war und von euch zur Beharrlichkeit nicht gewöhnt wurde. Ihr tragt die Schuld, daß eure Kinder trübsinnig, düster und mürrisch sind, wenn ihr sie in den ersten Lebensjahren zu unfreundlich oder auch zu ängstlich behandelt, oder durch zu vieles Alleinlassen ihnen Langeweile verursacht habt. Ihr tragt die Schuld, wenn eure Kinder ausgelassen sind, weil ihr euch nichts daraus gemacht habt, als sie in ihren ersten Lebensjahren unachtsam, leichtsinnig, unbesonnen, flatterhaft und gedankenlos waren. Ihr tragt die Schuld, wenn eure Kinder ungehorsam und widerspenstig sind, weil ihr versäumt habt, in ihnen das Vertrauen, die Liebe und Ehrfurcht gegen euch zu nähren. Ihr erziehet eure Kinder zu Stolz und Eitelkeit, wenn ihr zuviel aus ihnen machet; ihr erziehet sie zur Lügenhaftigkeit, wenn ihr nicht das Zutrauen derselben zu erhalten verstehet und auf die ersten Unwahrheiten ein zu großes Gewicht legt; dadurch sehen sie ein, daß hiermit etwas auszurichten ist. Ihr erziehet sie zur Unhäuslichkeit, zur Genuß- und Vergnügungssucht, wenn ihr sie zu früh in Gesellschaften und an Vergnügungsplätze mitnehmt. Ihr erziehet sie zur Unkeuschheit, wenn ihr den Geschlechtstrieb durch zu vielerlei sinnliche Genüsse bei ihnen verfrüht und sie Zeugen sein lasset von schaamverletzenden Dingen.

Hier nun ist nöthig, daß ihr euch beeilet, bei euern Kindern das Knaben- und Mädchenalter noch zu benutzen, um etwaige Fehler der Erziehung wieder gut zu machen. Und hierzu reicht euch die Volksschule ihre helfende Hand. Sie muß dann freilich gut bestellt sein und Eltern müssen ihr auch immer die nöthige Beihilfe leisten.

Gut ist die Schule bestellt, in welcher der Lehrer mit der nöthigen Geistes- und Herzensbildung auch Amtsgewissenhaftigkeit und einen ächt methodisch-pädagogischen Tact verbindet; in welcher es dem Orts-Schulinspector (Pfarrer) nicht an ächt methodischer und pädagogischer Bildung fehlt; wo des Pfarrers und des Lehrers Wille in Absicht auf die Schule nur Ein Wille sind, und wo endlich die zu Grunde gelegten Lehrbücher einen verständigen und kraftbildenden Unterricht fördern. Andere Forderungen, die man an die Volksschule machen kann, übergehen wir hier.

Blicken wir hin in unsere Volksschulen, so findet sich freilich hier und dort noch manches Lückenhafte und Tadelnswerthe, indeß seit Jahren ist auch Manches gründlich verbessert worden. — Hier finden wir Lehrer, welche entweder zu einseitig gebildet, oder vielleicht gar in keiner Weise des Lehrstoffes so mächtig sind, daß sie sich frei darin bewegen könnten. Es finden sich Lehrer, welche nicht die rechte Berufsliebe haben und daher ihr Amt nicht gewissenhaft verwalten, auch die Schule zum mechanischen Puppentheater machen. Es finden sich Lehrer, die wohl guten Willen haben, aber entweder den Kindern nicht klar werden können, oder aller Consequenz in Beziehung auf Schulzucht ermangeln.

Dort erblicken wir aber auch Schulaufseher oder Pfarrer, welche vielleicht recht gute Prediger sind, aber keine pädagogische Bildung besitzen. Der Lehrer kann daher unter ihrer Leitung nichts gewinnen, vielmehr wird er in seinem Schlendrian fortgehen und die Schule im herkömmlichen elenden Zustande bleiben lassen, ohne Plan und veredelte Unterrichtsweise. Beide, der Lehrer und Inspector, haben in Rücksicht auf Schulangelegenheiten einen doppelten Willen; was der Eine anordnet, verwirft oder geringachtet der Andere, und sie lassen sogar die Kinder Zeugen von der Verschiedenheit ihres Willens sein. Es wiederholt sich da die mangelhafte und höchst verderbliche häusliche Erziehung, wo Vater und Mutter über die Behandlung der Kinder, und zwar in deren Gegenwart, einander widersprechen.

Endlich trifft unser Blick auch noch Schulen, wo Schulbücher im Gebrauche sind, welche die Denkkraft des Kindes nicht zu wecken und zu bilden vermögen. Es sind Lesebücher im Gebrauche, z. B. der Luther'sche Katechismus, die als Lesebücher für das Kind im zweiten und dritten Schuljahre ganz unverständlich sind.

Daß durch solche Schulen zur Verbesserung und Ergänzung der häuslichen Erziehung wenig oder nichts geschehen könne, leuchtet ein. Man findet insbesondere auf dem Lande Schulen, welche durchaus nicht im Stande sind, die Kinder des Dorfes höher zu bilden als sonst, und der Einwohnerschaft sieht man es recht deutlich in ihrem Verhalten an, daß sie in der Schule vernachlässigt worden und nicht weiter vorgeschritten sind, als ihre Voreltern.

Doch — Gott sei Dank! die Anzahl solcher Schulen wird, zumal in Deutschland, immer geringer und wird sich immer mehr mindern, jemehr man einsehen lernt, daß gutbestellte Volksschulen das einzige Mittel sind, die häusliche Erziehung zu verbessern, oder ihr hilfreiche Hand zu reichen.

In der guteingerichteten Volksschule, wo das Kind bildender Liebe sich zu erfreuen hat, weil es in dem Lehrer gleichsam einen zweiten Vater findet, da kann und wird der kindliche Glaube auch wieder aufgerichtet und daraus die Pietät in ihren einzelnen Tugendzweigen, als Vertrauen, Gehorsam, Dankbarkeit und Demuth wieder entwickelt werden.

Damit und mit Beihilfe der Eltern wird es denn

auch nicht schwer fallen, das in dem Kinde durch Erziehungsfehler des Hauses aufgekeimte Böse, wenn auch nicht ganz zu ersticken, doch wenigstens so zurückzuhalten, daß dadurch später eine Selbstbeherrschung möglich wird. Diese Beihilfe und Mitwirkung der Eltern ist aber durchaus erforderlich, sonst ist und bleibt auch die beste Volksschule nur Flickwerk. Nothwendig aber ist diese Beihilfe der Eltern schon darum, weil sie ja die längste Zeit des Tages die Kinder in Aufsicht und Obhut haben. Geschähe in dieser längeren Zeit von Seiten des Elternhauses nichts, so würde auch die Volksschule nicht viel ausrichten können. Sie ist aber auch nothwendig in Rücksicht auf Erziehung im Allgemeinen; denn die Gewöhnung zum Guten, so wie die Entwöhnung vom Bösen, wozu die Volksschule hinlenkt, bedarf der Fortübung. Sie ist endlich auch in Rücksicht des Unterrichts nothwendig; denn zu den Aufgaben, welche zu Hause gefertigt werden sollen, muß das Kind von den Eltern angehalten werden. Wünschenswerth ist diese Beihilfe nicht nur für Staat und Kirche, sondern auch für die Eltern selbst, und man sollte glauben, sie, die da wünschen, einst im Greisenalter sich von guten und wohlgerathenen Kindern umgeben und gepflegt zu sehen, würden eine Anstalt, die ihnen dazu behilflich sein wollte, kräftigst unterstützen. Leider aber thun dies die meisten Eltern nicht, sondern arbeiten, wie die Erfahrung aller Orten lehrt, zum Theil ihr entgegen.

Daß von Seiten vieler Eltern der Volksschule nicht die erforderliche Beihilfe gewährt wird, mag in mancherlei Ursachen liegen. Hier nur einige davon.

Manche Eltern, und besonders diejenigen, welche aus Unkenntniß oder Fahrlässigkeit ihren Kindern nicht die rechte Erziehung gegeben haben, sehen die Volksschule als die Ersatzanstalt an, in welcher nachgeholt werden soll, was sie nicht geleistet oder versäumt haben. Sie erwarten Alles von der Schule und thun nichts weiter, als daß sie die Kinder füttern und kleiden. Andere wieder, insbesondere diejenigen, welche aus Schwachheit ihren Kindern eine fehlerhafte Erziehung gegeben haben, leisten um deswillen der Volksschule keine Beihilfe, weil sie außerdem mit dem Lehrer Rücksprache zu nehmen hätten über die Fehler und Unarten ihrer Kinder. Von Dingen aber, die man selbst verschuldet, spricht man nicht gern mit dritten Personen, man schweigt lieber und überläßt es dem Lehrer allein. Daß unter solchen Umständen die Volksschule, auch bei dem besten Willen, nicht soviel zur Erziehung der Jugend beitragen kann, als sie unter andern Umständen beitragen könnte und würde, versteht sich von selbst. Aber weit weniger noch ist sie auszurichten im Stande da, wo die Eltern ihr sogar hemmend in den Weg treten.

Wie nachtheilig ist es schon, wenn der Lehrer des Orts, wie es noch häufig auf dem Lande vorkommt, kleinen Kindern als Popanz dargestellt wird, da er doch, wenn das Kind später zur Schule geführt wird, das Zutrauen und die Liebe desselben besitzen muß, um auf dasselbe wohlthätig einwirken zu können, und da vielleicht geraume Zeit darüber vergeht, ehe es ihm gelingt, das Herz eines solchen Kindes zu gewinnen. Ueberall giebt es auch noch Eltern, welche dadurch den Erziehungseinfluß der Volksschule hemmen, daß sie ihre Kinder nicht pünctlich und regelmäßig zur Schule schicken, ihnen in Wort und That ein böses Beispiel geben, dieselben unbeaufsichtigt Lust- und Zerstreuungsplätze der Erwachsenen besuchen lassen, in ihrer Gegenwart das Verfahren des Lehrers tadeln, ja Droh-, Schelt- und Fluchworte über ihn ausstoßen! Ja, es ist sogar in Stadt und Land vorgekommen, daß man das in der Schule gestrafte Kind selbst zum Vorgesetzten geschickt hat, seinen Lehrer zu verklagen. — Wo dergleichen vorkommt, da hört die Volksschule auf, Erziehungsanstalt zu sein, und wenn sie die beste Einrichtung in ihrem Innern hätte. Hier aber eröffnet sich auch insbesondere für den Ortsgeistlichen ein Wirkungskreis, der ungemein segensreich werden könnte. Er darf nicht Alles blos mit Predigen abthun, sondern er muß in die Familien selbst öfters eintreten, um theils Rathschläge, Belehrungen und Winke in Rücksicht auf Kindererziehung mit freundlicher Hingebung zu ertheilen, theils um zu der nöthigen Beihilfe, deren die Schule bedarf, zu ermuntern. In Städten, wo eine Schulcommission die Angelegenheiten der Volksschule (Bürger- oder allgemeinen Stadtschule) leitet, und wo noch ein besonderer Rector oder Director an der Spitze steht, kann der Letztere insbesondere auf mehr als eine Weise für die Verbesserung der häuslichen Erziehung wirksam sein.

Denkt man sich zu dem bisher angeführten Verhalten der Eltern auch noch den möglichen Fall einer schlecht bestellten Schule, dann hat man nicht Ursache, sich zu verwundern, wenn ganze Gemeinden verwildern, oder in ihrer Bildung nicht vorwärts schreiten, wenn die Pietät überall vermißt wird, wenn Streit- und Proceßsucht und Verarmung überhand nehmen, wenn Lieblosigkeiten und Ungerechtigkeiten aller Art gegen den Nächsten vorkommen, wenn ein Anstreben gegen obrigkeitliche Verfügungen und ein Berufen auf immer höhere Instanzen, bis zum Landesherrn selbst, unter dem Volke herrschend werden. Gemeinden solcher Art finden sich in unserer Zeit nicht selten, und es ist diese Verwilderung, welche man gemeiniglich einer falschen Volksaufklärung und der Nahrungslosigkeit zuschreibt, hauptsächlich die Folge einer schlechten und vernachlässigten Volkserziehung.

Literatur:

1) Ueber die sittlich-religiöse Bildung des Kindes vom 1. bis zum 6. Lebensjahre und den stufenweisen Gang des Religionsunterrichts in Bürgerschulen. Nebst einem Worte E. M. Arndt's über Pestalozzi und einer bisher noch ungedruckten Neujahrsrede Heinr. Pestalozzi's, mit Anmerkungen herausgegeben von C. L. Collmann. Kassel, bei Bohné. 1846. (9 gGr.) — 2) Heimburger, H. Ch., (zw.i er Stadtprediger zu Celle im Hannöver'schen), keine gedeihliche Jugenderziehung ohne Mitwirksamkeit des Hauses. Ein zeitgemäßes Wort. Celle. 1843. — 3) Heinr. Gräfe, allgem. Pädagogik. In drei Büchern. 2 Thle. Leipzig, Brockhaus. 1845. gr 8. (4 Thlr.) bes. das zweite Buch: Erziehung. — 4) Derselbe, die deutsche Volksschule, oder die Bürger- und Landschule nach der Gesammtheit ihrer Verhältnisse. Ein Hdb. f. Lehrer u. Schulaufseher. 1. Lief. Leipz. 1846. Vereinsverlagsbuchhandl. (⅓ Thlr.)

Wehrli (Jacob). Dieser, vom Hause aus ein gutherziger, schlichter Landmann, wurde ein Zögling des verstorbenen Fellenberg und später einer der geachtetsten Lehrer an dem Institute zu Hofwyl (S. P. R.-E. unter den Artikeln: Hofwyl und Fellenberg); seit 1833 ist er Director des Schullehrer-Seminars in Kreuzlingen am Bodensee und wirkt da-

selbst ganz im Geiste Fellenbergs. Dieser wünschte die Volksschullehrer nicht zum Streben nach gelehrtem Kram, der für ihre Schule keineswegs tauge, sondern recht eigentlich für ihre Schulen, zum Besten der Kinder des Landes gebildet zu sehen, so daß fortan durch sie ein neues geistiges Leben im Schulkreise und auch weiterhin im gesammten Vaterlande erregt würde. Nach solchen Ansichten wirkt Wehrli heute noch fort. Davon berichtet Hr. Candidat K. Gustav Leßmüller in Dresden in seinen Mittheilungen über eine im Jahre 1844 von ihm gemachte Reise (S. Sächs. Kirchenztg. 1846 Nr. 8). „Wehrli's Zöglinge (nicht Wörli, wie der Reisebericht schreibt,) sollen in der Anstalt eine solche Bildung erhalten, sie ihrem künftigen Berufe als Landschullehrern angemessen ist. Sie dürfen daher an ihrer Bildungsstätte sich nicht an eine verfeinerte Lebensart gewöhnen, welche sie künftig nicht fortsetzen können; sie sollen sich, neben den eigentlichen Schullehrerkenntnissen, noch andere Fertigkeiten erwerben, durch welche sie künftig ihren Pflegebefohlenen und deren Eltern nützlich werden können. Daher weihte Herr Wehrli seine Zöglinge nicht nur in die Kenntniß der Oeconomie ein, sondern sie mußten in der kleinen Oeconomie, die zum Seminar gehörte, auch selbst in vielen Dingen mit Hand anlegen, wie ihnen denn Wehrli nebst seiner Gattin darin mit ihrem Beispiel vorangingen. Ich selbst fand Beide nebst einer Anzahl von Zöglingen in den späteren Nachmittagsstunden auf dem Felde mit Erntearbeiten beschäftigt. Auch in der Abhärtung des Körpers ging Wehrli seinen Zöglingen mit gutem Beispiel voran. Wie sehr er selbst sich gegen die Einflüsse der Witterung abgehärtet hatte, erkannte ich daraus, daß er, bei meinem Weggange mich eine Viertelstunde weit begleitend, um mir den rechten Weg zu zeigen, bei ziemlich heftigem Regen der Kopfbedeckung entbehrte, und, wie er behauptete, ohne Nachtheil für seine Gesundheit befürchten zu dürfen. In dem Seminar wurden alle Gegenstände gelehrt, welche auch in unsern Seminarien Gegenstände des Unterrichts sind. Es waren mehre Lehrer angestellt, und ich hospitirte in mehren Unterrichtsstunden. Daß man auch hier auf sehr subtile Fragen einging, bemerkte ich in einer Unterrichtsstunde über Naturlehre. Doch lag die Mittheilung dieser Subtilitäten nicht im Sinne des Directors, der mir erklärte, daß er in Absicht auf den Schulplan von den Weisungen der vorgesetzten Schulcommission abhange. Nach seiner Ansicht sei es unzweckmäßig, daß so Vieles in futuram oblivionem gelehrt werde, da die Zeit oft durch Mittheilung nützlicherer Dinge angefüllt werden könnte."

Zwar richtige Ansichten, allein peccatur extra et intra muros iliacos. Die Seminarien für Landschullehrer, sollen sie ächte Landschullehrer bilden, — so müssen sie weniger künstlich eingerichtet werden, als jetzt die meisten sind, mehr der Zeit, den Erfahrungen und dem Zwecke gemäß.

Beneke in seiner „Erziehungs- und Unterrichtslehre" (2. Aufl. S. 604) redet von Wehrlischulen; damit ist wohl die Fellenberg'sche ländliche Armenschule gemeint, deren Lehrer und Führer eine lange Reihe von Jahren hindurch der wackere Wehrli war. Sie ging ein, weil die Ausführung des Fellenberg'schen Planes an dem Umstande scheiterte, daß die eingetretenen Kinder nicht bis zum 20. Jahre blieben, sondern im 14., 15. oder 16. Jahre, wenn sie ausgelernt zu haben glaubten, ihren Wohlthäter verließen. Das Institut war für gänzlich verlassene Knaben von ungleichem Alter bestimmt. Fellenberg raffte sie größtentheils von der Landstraße auf und ließ sie so behandeln, daß sie gesittet und brauchbar wurden. Sie hatten ihr eigenes, ärmliches (weil sie einst als Arbeiter es auch nur so haben konnten), aber rein gehaltenes Local zum Schlafen und ein anderes zum Unterrichte. Ihre Kleidung bestand gleichförmig aus groben Stoffen, des Sommers Jacke und Hosen von Drillich, im Winter von wärmerem Zeuch. Die Kost war einfach, aber gesund und zur Ernährung junger, wachsender und arbeitender Körper hinreichend. Sie waren im Sommer zehn Stunden lang mit Feld- und Hausarbeiten aller Art beschäftigt, und erhielten daher den größten Theil des Jahres hindurch nur zwei Stunden täglich Unterricht (eine halbe nach der Morgenandacht vor dem Frühstück, eine nach dem Mittagsessen, eine halbe nach dem Nachtessen vor dem Abendgebet); im Winter noch eine bis zwei vor dem Nachtessen hinzu. Außerdem aber wurde jedes Gespräch, jede Arbeit so eingerichtet, daß sie zugleich als Bildungsmittel dienten; auch wurden den Zöglingen Aufgaben für die Arbeitszeit (z. B. am Morgen für den Abend) gegeben, die sie während dieser Zeit mit sich herumtrugen und mit der Arbeit in Verbindung setzten.

Was dem edlen Pestalozzi nicht gelingen wollte, das gelang eine Zeitlang seinem Freunde Fellenberg und mit diesem zugleich dem von Natur eben so reich begabten und zur Erziehung ganz geeigneten Wehrli. Es gilt auch hier Paedagogi nascuntur, non fiunt. Vielleicht, daß die Pestalozzi'sche Grundidee von unserer Zeit ihm als ehrendes Denkmal ausgeführt wird!

Mit welcher Achtung und Liebe die zahlreichen Schüler an dem theuern Wehrli hingen, bezeugt unter andern eine Feier seines Namenstages, wie sie am 25. Juli des Jahres 1829 zu Hofwyl begangen wurde.

Mehre Nächte lang arbeiteten seine Schüler unverdrossen an den Zurüstungen zu dieser Feier. Das ganze Lehrzimmer, in welchem er so manches Wort des Segens zu ihnen geredet, war in einen festlichen Tempel umgewandelt. Alle Wände waren mit frischem Laubwerke und Blumen behängt, und durch die künstlichen Gewinde von Epheu und Immergrün schienen die den Heiland in seinem Leiden und Sterben darstellenden Gemälde durch. Die große Schultafel war mir Blumengewinden bedeckt, und aus ihnen blickten die unsterblichen Stifter unserer evangelischen Kirche, Luther, Melanchthon, Zwingli und Calvin, brüderlich verbunden, hervor — gewiß eine würdige Gabe der dankbaren Schüler. — In der Mitte des Zimmers stand ein weiß bedeckter Tisch, auf dessen Ecken, wie die Hörner am Altare, sich vier größere Blumenbäumchen erhoben, und zwischen denselben lagen die „Stunden der Andacht" und andere Gaben, womit Dankbarkeit den treuen Lehrer zu erfreuen suchte, auch einige Gedichte (namentlich ein wohlgelungenes vom Herrn Frölich, Rathsherrn und Schullehrer in Brugg). Ueber diesem Altare schwebte eine Krone aus Immergrün, und statt Goldes und Dia-

manten, mit duftenden Orangen besetzt. In einem großen Halbkreise standen die achtzig Zöglinge der Schule herum, und als nun früh um fünf Uhr der allgeliebte Lehrer, der Nichts wußte und sich in Bescheidenheit früher Alles verbeten hatte, durch die mit Blumen und frischem Grün geschmückte Thür eintrat, um die gewöhnliche Morgenversammlung zu halten, wurde er überrascht durch den Anblick und den feierlichen Gesang, womit seine Kinder ihn empfingen. Sie sangen ein auf diesen Tag von Einem aus ihrer Mitte verfaßtes Gedicht, in welchem Wehrli die kindlichen Huldigungen der Dankbarkeit in einfacher Sprache dargebracht wurden. Der Gefeierte redete einige Worte des herzlichsten Dankes; Thränen erstickten seine Sprache. Die Musik (welche die Zöglinge der Schule selbst, ohne fremde Hilfe mit einander machen) fiel zuerst in ernstem, feierlichem Tone, dann in freudiger Weise ein, und nun hatte Wehrli seine Fassung wieder gewonnen und sprach mit seiner zum Herzen dringenden Beredtsamkeit tief ergreifende, kräftige Worte an seine Kinder und Jünglinge. Er redete von den ernsten Vorsätzen, die sie heute wieder gemeinschaftlich fassen wollten, stets gewissenhaft, rechtschaffen, gottesfürchtig und bieder zu leben, und sich für ihr und ihrer Brüder Heil zu bilden. Sie gingen auf drei Wegen zu einem großen Ziele, dem Himmel, entgegen, als Schullehrer, Landleute und Handwerker. Er wies auf die Wichtigkeit und Freuden, aber auch auf die Schwierigkeiten dieser verschiedenen Berufsgeschäfte hin. Dazu sei aber nothwendig, jetzt fleißig zu lernen und tüchtig zu arbeiten. Und wenn sie auf Erden Glauben und Liebe gehalten hätten, so würden sich Alle einst einander wiederfinden in Gottes Reich, und das seien dann Freuden, die nicht wie diese Blumen verwelkten.

In manchem Auge seiner Kinder perlte eine stille Thräne. Die vollen Herzen ergossen sich nun abwechselnd mit der Musik in Gesänge. Als das Letzte bat sich Wehrli das an ernsten Erinnerungen so reiche „Es kann ja nicht immer so bleiben" aus, und mit herzlichem Händedrucke und frommer Andacht verließen Alle den freundlichen Ort.

Abends vereinigten sich die Zöglinge, mit Musik und Gesang den Freudentag zu beschließen. Die Krone über dem hellen Altare glänzte von vielen Lichtern, und aus dem Hintergrunde des großen Raumes strahlten in geschmackvollem Transparente die Worte:

„Es lebe unser theurer Lehrer Jacob Wehrli!"

Die Musik tönte jetzt in munteren Weisen und wirkte mächtig auf die Gemüther der zahlreich Versammelten, worunter auch die Zöglinge aus dem wissenschaftlichen Institute mit ihren Lehrern und mehre Fremde sich befanden. Die Gesänge sprachen die zartesten Gefühle aus und erregten sie hinwiederum. Ein Choral befestigte die religiöse Stimmung, und großen Eindruck machte zum Schlusse Wehrli's Wort, als er nochmals für die Liebe dankte, welche ihm dieses Fest bereitet. Ohne Liebe habe ja Alles für sie keinen Werth; „selbst der herrliche Sternenhimmel, der jetzt über uns schwebt, und alle Pracht der schönen Natur: was ist es für uns ohne Liebe? Darum sagte der Heiland nicht umsonst: Daran wird Jedermann erkennen, daß ihr meine Jünger seid, so ihr Liebe unter einander habt."

Habt ihr auch je einen solchen Tag erlebt, ihr armen reichen Leute, die ihr in den Vergnügungen oder in der Pracht und Eitelkeit der Welt eure zwecklosen Tage hinbringt und, vielleicht mit thörigter Geringschätzung auf die Lehrer des Volkes herabblickend, von dem Himmel euch immer weiter entfernt, für welchen diese leben und wirken? Gewiß, ein solcher Tag unter einer solchen Jugend, ist reicher an Freuden, als das Leben eurer üppigen Paläste, und ein Herz, das so liebt und geliebt wird, seliger, als alles von euch erträumte und so bald verlorene Glück. Denn „selig sind, die reines Herzens sind; sie werden Gott schauen."

Literatur:

Wehrli, J., Einige naturkundliche Unterhaltungen eines Schullehrers mit der ersten oder Elementarclasse, oder Winke, wo der Stoff zu lehrreichen naturkundlichen Unterhaltungen herzunehmen, und wie er zum Theil auch sprachförderlich zu verarbeiten sei; für Schullehrer, Väter und auch für Mütter, die nie Naturkunde studirt haben, und doch gern ihre Kinder auf eine Verstand und Gemüth bildende Weise unterhalten möchten. 2 Hfte. Berlin. 1832. 33.

Das Ganze ist in Gesprächsform eingekleidet, und es weht darin ein herzlicher, kindlicher Ton. Das zweite Heft enthält Uebungen des Anschauungs- und Wahrnehmungsvermögens, und Anschauungen, bei denen die Denkthätigkeit rege wird. Die sämmtlichen Unterhaltungen sind zweckmäßig.

Weibliche Arbeiten. Ueber weibliche Handarbeiten (im engern Sinne) haben wir bereits im Artikel „Mädchenschulen", Th. II. S. 238 gesprochen, und dort mit Betty Gleims Worten (Erziehung und Unterricht des weiblichen Geschlechts. Leipzig 1810. S. 136 f.) die Wichtigkeit des Unterrichts darin hervorgehoben. B. Gleim erkennt als die wichtigsten dieser Arbeiten: Stricken, Nähen und Kleidermachen, und hält mit Recht das Sticken und andere Putzarbeiten für Luxuskünste, die nur in höhern Töchterschulen zu lehren sind. „In jenen Arbeiten aber, die theils zur Nothwendigkeit des Lebens, theils zur Verzierung desselben gehören, sollte kein weibliches Wesen ganz unerfahren sein. Die unbegüterte Frau kann bei einiger Geschicklichkeit in denselben sich manche Bedürfnisse selbst befriedigen, sie kann sich Manches selbst verfertigen, was sie sonst Andern vielleicht theuer bezahlen müßte, und so die Pflicht der weisen Sparsamkeit umfassender üben. Die reiche Frau aber ist dadurch fähig, nicht nur sich manche angenehme Beschäftigung zu geben, sondern auch die Arbeit derer, die für sie thätig sind, gerecht zu würdigen."

Niemeyer (Grundsätze der Erziehung und des Unterrichts, Th. II. S. 692 f.) sagt über denselben Gegenstand: „Geschicklichkeit in den weiblichen Handarbeiten ziert jedes Mädchen und jede Frau, selbst in den höchsten Ständen; und wer sieht sie nicht Alle lieber am Stickrahmen und Nähtisch, als an Spieltischen, wäre auch selbst jene Arbeit nur Spiel der Nadeln? — Ein guter Grund ist hier wie überall zu legen. Die Arbeiten, welche allgemeine Bedürfnisse sind, Stricken und Nähen; die Ausbesserung der Kleidungsstücke, Kleidermachen, desgleichen die Anleitung zum geschickten und vortheilhaften Zuschneiden der verschiedenen zum Anzug und Putz gehörigen Stücke, sollten nach alter guter Sitte nicht vernachlässigt werden, wäre es auch nur, damit die Hausfrau ein richtiges Urtheil über die Arbeiten der Untergeordneten fällen könne. Man müßte vorzüglich

darauf halten, daß selbst diese Geschicklichkeiten zu einer gewissen Vollkommenheit gebracht würden. Erst wenn diese erworben ist, gehe man zu dem feinern und künstlichern Nähen, Stricken und Sticken über."

Der Unterricht in weiblichen Handarbeiten fehlt noch in den meisten unserer Volksschulen, und doch ist derselbe auch für die Töchter der untersten Volksclassen um so nöthiger, da diese nicht im Stande sind, Privatstunden zu bezahlen. — Was für dergleichen Arbeitsschulen bereits geschehen ist, haben wir Th. II. S. 238 berichtet. In neuester Zeit hat das k. sächs. Ministerium des Innern an Frauen, die sich auf dem Lande mit Strick- und Nähunterricht beschäftigen, kleine Geldgeschenke ausgetheilt und die Schülerinnen selbst zum fernern Besuche der Lehrstunden durch Prämien ermuntert.

Im Großherzogthume Hessen sind allenthalben Industrieschulen zum Unterrichte in weiblichen Handarbeiten eingeführt. Der Plan über Einrichtung derselben ist A. S. Z. 1833 Abth. I. Nr. 136, S. 1113 ff. mitgetheilt. Nach demselben sind die Unterrichtsgegenstände: (§. 2.)

a) Das Stricken. Mit diesem wird der Anfang gemacht, weil dasselbe sowohl das Unentbehrlichste für jede Hausmutter ist, als auch am Leichtesten und Frühesten erlernt werden kann. — Von dem Stricken neuer oder dem Anstricken gebrauchter Strümpfe und Socken aus leinenem, baumwollenem und wollenem Garne wird zu dem Fertigen von Handschuhen, Leibwämschen u. s. w. übergegangen.

(In vielen Dörfern des nördlichen und mittlern Deutschlands wenigstens wird das Erlernen des Strickens ganz entbehrlich: denn hier gehen die Bauermädchen im Sommer barfuß, im Winter aber bedienen sie sich der gewirkten Strümpfe. Weit dringlicher ist das Nähen; darum haben bei uns die Nähschulen einen bessern Fortgang als die Strickschulen.)

b) Das Nähen. Nachdem die Kinder an einzelnen Lappen die Nähnadel zu gebrauchen gelernt haben, wird mit dem Säumen von Sacktüchern, Handtüchern, Tischtüchern, Betttüchern u. s. w. der Anfang gemacht; das Zusammennähen von Kissen, Bett- und Tischtüchern folgt sodann, worauf endlich das Fertigen von Hemden erlernt wird. Zwischen diesen Arbeiten ist jedoch vorzüglich das Augenmerk auf das Flicken defecter Kleidungsstücke, zuerst von solchen, die aus leinenen und baumwollenen, sodann auch aus wollenen Zeuchen bestehen, zu richten, und sind die Kinder anzuleiten, wie sie aus alten Kleidungsstücken mit dem Zusatze neuer oder schon gebrauchter Zeuche, unbrauchbar gewordene Kleidungsstücke wieder brauchbar machen können. Die Anweisung zum Fertigen neuer Kleidungsstücke, außer den Hemden, bleibt ausgeschlossen; [wir meinen, mit Recht!] es wäre denn, daß man das Fertigen von Schürzen und Weiberröcken noch in den Unterricht aufnehmen wolle.

c) Das Stopfen. Dieses beschränkt sich auf das Bestopfen der Ferse neuer oder gestrickter Strümpfe, so wie auch dasjenige defecter Strümpfe und Socken.

d) Wo möglich, wird den größern Kinder Anleitung gegeben, wie sie Hemden, Sack-, Hals-, Bett-, Tisch- und Handtücher mit Buchstaben und Zahlen zu zeichnen haben.

e) Das Spinnen zu lernen haben zwar die Mädchen auf dem Lande zu Hause Gelegenheit, doch ist es, wo der Raum des Schullocals es gestattet, erlaubt, daß die Lehrerin bisweilen die größern Kinder in der Schule spinnen läßt, um ihnen zum Fertigen eines feinen Gespinnstes Anleitung zu geben.

(§. 3.) Arbeitsmaterial und Arbeitsapparat wird in der Regel von den Kindern selbst besorgt; doch für ärmere Kinder hat die Schulgemeinde dergleichen anzuschaffen.

(§. 4.) Das Local ist der Schulsaal der Mädchenschule, oder ein anderes vom Ortsschulvorstande als geeignet befundenes Schulzimmer. Erforderlichen Falls ist der Lehrer für Heizung desselben zu entschädigen.

(§. 5.) Zeit des Unterrichts: im Winter Mittwochs und Sonnabends, im Sommer Dienstags und Freitags, und zwar für die Anfängerinnen im Winter Vormittags von 10—11½ Uhr, im Sommer von 9—11 Uhr; für die ältern Mädchen immer von 12—3 Uhr.

(§. 6.) Alle die Volksschule besuchende Mädchen sind verpflichtet, die Industrieschule zu besuchen; doch kann der Ortsschulvorstand dispensiren, wenn ein Kind zu Hause Unterricht in weiblichen Arbeiten erhält, weshalb es bisweilen von der Lehrerin zu prüfen ist.

(§. 7.) Bei der jährlichen Prüfung sind auch Proben der von den Mädchen gefertigten Handarbeiten vorzulegen.

(§. 8.) Die Lehrerin ist von der Gemeinde zu besolden.

(§. 9.) Sie darf nur mit Zuziehung des Ortsschulvorstandes strafen.

(§. 10.) Ueber die Leistungen der Schule ist ein Tagebuch zu führen.

(§. 11.) Die Anstellung der Lehrerin erfolgt auf Vorschlag der Bezirksschulcommission, nach vorheriger Vernehmung des Ortsschulvorstandes, durch den Oberschulrath.

(§. 12.) Die unmittelbare Aufsicht führt der Ortsschulvorstand. Er hat im December jeden Jahres über den Zustand der Schule an die Bezirkscommission zu berichten.

(§. 13.) Die Bezirksschulcommission hat ihre Visitationen auch auf die Industrieschule auszudehnen und darüber an den Oberschulrath zu berichten.

(§. 14.) Der Oberschulrath hat im Februar in gleicher Weise an die obere Staatsbehörde Bericht zu erstatten.

(§. 15.) Frauenvereine, die das weibliche Industrieschulwesen fördern wollen, sind von den Orts- und Bezirksschulbehörden zu begünstigen, und es ist ihnen ein angemessener Theil der Aufsicht über die Ortsindustrieschule zu übertragen, ohne jedoch die Verpflichtung des Schulvorstandes zu beschränken oder aufzuheben. —

Wir haben uns für verpflichtet gehalten, diesen Plan nach seinen Hauptbestimmungen mitzutheilen, weil eine so ausführliche Verordnung über Industrieschulen in keinem andern Lande besteht. — Nur Baden (vergl. A. S. Z. 1836, S. 1086 f.) und der

Canton Bern (A. S. Z. 1841, S. 1553) haben ähnliche Reglements erlassen.

Ueber Industrieschulen und die hierher gehörige Literatur s.

Preusker über Jugendbildung. 4. Hft. Leipzig. 1839. S. 127—134. — Ritter, die weibliche Arbeitsschule. Ein Wintergespräch zwischen einem Pfarrer und einigen Dorfbewohnern. — Zeller, Lehren der Erfahrung ꝛc. Th. I. S. 168.

Bemerkenswerth ist noch, daß Jean Paul (Levana Bd. II. S. 72 ff.) sich gegen „die träumerischen einseitigen Dreifingerarbeiten" erklärt und statt derselben fordert, daß das Mädchen die vielseitigen Geschäfte des Hauswesens — in den ersten Jahren von der Kochkunst an bis zur Gärtnerei, in den spätern von der Statthalterschaft über die Bedienten an bis zur Rechnenkammer des Hauses — treiben solle: denn die Geschäfte des Hauswesens halten das Träumen und Selbstverlieren jede Minute durch neue Aufgaben und Fragen auf. Er bekämpft die weiblichen Handarbeiten nämlich mit folgenden Gründen:

„Lebens- und Arbeits-Gymnastik ist das dritte Gebot weiblicher Erziehung. Doch besteht sie nicht in sogenannter Frauenzimmerarbeit. Nähen, Stricken oder Spinnen an einem Pariser Taschenspinnrad, ist Erholung und Arbeitslohn, keine Arbeit und Uebung, man müßte denn das Spinnen wie die Moldauerinnen gehend verrichten. Lykurg schickte seine Spartanerinnen in die öffentlichen Uebungsplätze, und nur die Sclavinnen vor den Webstuhl und Spinnrocken. Ich rechne nicht die körperlichen Nachtheile am meisten, z. B. die Sclaven-Haltung des Leibes, welche von der Tanzschule erst an der Nähschule verbessert werden muß — denn eine fortbewachende Mutter könnte eben so gut bei dem Sticken, als ein Schreibmeister bei dem Schreiben gute Haltung bewahren; — ich rechne auch nicht den nervenschwächenden, prickelnden Fingerspitzen-Reiz des Strickens; und der körperliche Nachtheil des Sitzlebens mag erst nachher mehr vortreten. Aber die meisten Fingerarbeiten, womit man das weibliche Queckſilber fixirt, führen den Schaden mit sich, daß der müssig-gelassene Geist entweder dumpf verrostet, oder den Wogen der, Kreise nach Kreise ziehenden Phantasie übergeben ist. Strick- und Näh-Nadel halten z. B. die Wunden einer unglücklichen Liebe länger offen, als alle Romane; es sind Dornen, welche die sinkende Rose selber durchstechen. — Zerstreuung, Vergeßlichkeit, Mangel an Besonnenheit und an Geistesgegenwart sind die ersten und schlimmsten Folgen dieses süßen innern und äußern Far niente; mehr aber braucht eine Frau nicht, um die Ehe-Dreifaltigkeit zu vergiften, Kind, Mann und sich. — Das weibliche Geschlecht hat eine solche Vorliebe für ankernde Lebensart, daß es gern, wie die Griechinnen, sich Einlegstühle nachtragen ließe, um nach jedem Schritte einen Sitz bei der Hand zu haben. — Sie könnten sich aber, dächt' ich, begnügen, der Sonne darin ähnlich zu sein, daß sie glänzen und erwärmen, ohne auch, wie sie, unbeweglich zu sein. Sie haben mit den sitzenden Professionen, den Schneidern und Schustern, Milzsucht und Schwärmerei gemein. — — Diese Seßsucht oder Sitzsamkeit greift auch in die kleinern Zweige der Kinder- und Haushaltungszucht indem Weiber oft blos erlauben und versäumen, um nur nicht — aufzustehen, oder ungern die Bewegung des Kindes durch die eigene erkaufen, oder gern das Physische verzögern, wie das Geistige übereilen."

Was hier Jean Paul von den „Dreifingerarbeiten" Nachtheiliges fürchtet, leidet wenigstens nicht auf unsere Volksschulen Anwendung, wo für weibliche Handarbeiten wöchentlich kaum vier, höchstens acht Stunden erübrigt werden können. Für die mittlern und höhern Stände gelte der Rath: das Eine thun und das Andere nicht lassen, d. h. abwechselnde Beschäftigung des Mädchens in der Hauswirthschaft wie in Handarbeiten. So hat ja auch Goethe den Wirkungskreis des Mädchens nach dieser und jener Seite in seiner „Zweiten Epistel" trefflich gezeichnet.

Zur Literatur der weiblichen Arbeiten:

Elementar-Unterricht im Nähen. (Wie solcher in der Industrie-Schule in Weimar eingeführt ist.) 2 Abtheil. Weimar. 1839. (1 Thlr.) — Charl. Leander, Anweisung zur Kunst-Stickerei. 3te Aufl. Erfurt. 1845. — Dies. Loe, Häkel-, Strick- und Stickmuster. Erfurt. 1842. — Dieselbe, Häkelschule für Damen. Erfurt. 1843 ff. — Dor. Lütkens erste Uebungen der Nähnadel. Hamburg. 1845.

Weiller (Kajetan — später von W.) Dieser auch um das Schulwesen einst verdiente Mann ward am 2. Augnst des Jahres **1762** zu München geboren. Hier war sein Vater Täschner, hier aber machte auch der bildungsfähige Sohn durch Unterstützung vermögender Freunde seine Schulstudien, nachdem er vorher eine Zeit lang das väterliche Handwerk getrieben hatte. Im 17. Jahre seines Lebens trat er in das Kloster Benedictbeurn als Noviz, verließ es aber bald wieder, setzte dann seine Studien, welche vorzüglich auf Philosophie, Theologie und Pädagogik gerichtet waren, in München fort und wurde, nachdem er mehre Jahre Lehrer an einer niedern Studienanstalt gewesen, im J. **1799** Professor der Pädagogik am Lyceum daselbst, später auch Director desselben und des Gymnasiums.

Nachdem er diese Aemter **41** Jahre lang mit eben so viel Eifer als Geschicklichkeit verwaltet hatte, ward er durch Einwirkung der römischen Partei als ein zu aufgeklärter Katholik von derselben entfernt. Das ververbitterte ihm seine letzten Lebensjahre gar sehr und beschleunigte wahrscheinlich seinen Tod. Seine spätere Wirksamkeit beschränkte sich daher auf Schriftstellerei und Theilnahme an den Arbeiten der Academie der Wissenschaften in München, deren Mitglied und Generalsecretair er war. Seit **1808** war er auch Ritter des baier'schen Verdienstordens (daher sein Adel) und **1823** Titular-Geheimrath. Er starb am **23.** Juni **1826** zu München, von Vielen geehrt und geliebt wegen seines vortrefflichen Characters und seiner freisinnigen Denkart, von Andern aber eben deßhalb verachtet und gehaßt. Als Philosoph schloß er sich zum Theil an Jacobi an, und erklärte sich daher ziemlich stark gegen Schilling und dessen Schule. Doch war er auch mit Jacobi nicht ganz einverstanden, indem er mit Recht urtheilte, daß die Philosophie nicht auf bloßem Gefühle beruhen könne, sondern nach einer höhern Erkenntniß streben und daher auf festere, mit möglichster Klarheit und Deutlichkeit gedachten Principien begründet werden müsse. In diesem Sinne sind auch seine übrigen Schriften abgefaßt, als: Ueber den Zweck der Erziehung ꝛc. München. **1794.** 8. — Grundlinien

eines auf die Natur des jungen Menschen berechneten Schulplanes. München. 1799. 8. — Versuch eines Lehrgebäudes der Erziehungskunde. 1. u. 2. Bd. München. 1802. (1 Thlr. 18 gGr.) Der Verfasser giebt hierin, wie Sailer, treffliche Ansichten und köstliche, in sentenzenreicher Sprache ausgedrückte Gedanken. Mit dieser seiner Erziehungskunde verdient verglichen zu werden Dessen „Versuch einer Jugendkunde". München. 1800. (1 Thlr. 10 Ngr.) Hierin schildert W. die Eigenthümlichkeiten der Jugend auf eine ausführliche und lebhafte Weise und belehrt sehr gründlich über die rechte pädagogische Behandlung derselben.

In seinen kleinen Schriften (München u. Passau 1822—26 3 Bdchen.) sind Abhandlungen und Reden über pädagogische, religiöse und andere Gegenstände enthalten. S. auch seine „Characterschilderung feelengroßer Männer; nebst einer Biographie des verstorbenen Verf. von einem seiner Schüler, größtentheils mit W.'s eignen Worten bearbeitet". München. 1827. 8.

Weiß (Christian) Dr. Phil., Reg.- und Schulrath zu Merseburg (emerit.), ein in der pädag. Literatur mit Ruhm bedeckter Mann, ward am 26. Mai 1774 zu Taucha bei Leipzig geboren, wo sein Vater damals als Pastor angestellt war, später aber als Archidiac. an der Nicolaikirche zu Leipzig starb. Sein Großvater war an derselben Kirche Archidiaconus und sein Urgroßvater, geboren zu Zwickau, an der Thomaskirche Pastor.

W. wurde in Leipzig vom J. 1776 an erzogen, genoß Anfangs Hausunterricht, besuchte dann die Nicolaischule und studirte von Ostern 1791 an in Leipzig Philosophie, Philologie, Naturwissenschaften und Theologie. Nachdem er im Sommer 1794 eine größere Reise nach Schlesien gemacht, über die er in den „Wanderungen in Sachsen, Schlesien, Glatz und Böhmen" (2 Bde., Leipzig 1795—96) berichtete, wurde er 1795 Dr. der Philosophie, habilitirte sich zur philosophischen Facultät und fing an, philosophische und psychologische Vorlesungen zu halten. Dieser Zeit verdanken seine „Fragmente über Sein, Werden und Handeln" (Leipzig 1796) ihre Entstehung. Im J. 1797 ging er als Erzieher eines jungen Adeligen nach Utrecht, mit der Aussicht, größere Reisen in Europa zu machen. Die damaligen politischen Verhältnisse Hollands vereitelten diese Aussicht und er kehrte, indem er jene Verbindung aufgab, im Herbste 1799, nachdem er einige Monate in Dresden verweilt, nach Leipzig in seine frühern Verhältnisse zurück. Hier setzte er seine Vorlesungen ununterbrochen fort, ward 1801 zum außerordentlichen Professor der Philosophie ernannt und war nebenbei Lehrer und Erzieher mehrer junger Leute; auch stand er mit E. Tillich's ausgezeichnetem Institute, das damals nach Dessau verpflanzt wurde, in näherer Beziehung, und mit Tillich gab er 1803—1805 die „Beiträge zur Erziehungskunst" heraus. (S. Hergang's Handbuch der pädag. Literatur S. 23.)

Aus Mangel an Aussicht im Vaterlande folgte er 1805 dem Rufe als Professor der Philosophie nach Fulda an die dort durch den Prinzen von Oranien, damaligen Inhaber des Landes, nachherigen König der Niederlande, an die Stelle der aufgehobenen katholischen Universität, unter dem Namen eines Lyceums errichtete höhere Anstalt. Als 1806 Fulda unter französische Administration kam, bestimmte ihn dies, den Ruf als Director der aus der bisherigen lateinischen Schule neu errichteten Bürgerknabenschule zu Naumburg a. d. Saale anzunehmen. Gleichzeitig hatte man ihn veranlaßt, nach Dessau zu gehen, um das Institut des erkrankten Tillich zu leiten. In Naumburg lebte und wirkte er bis gegen Ende des J. 1816. Wiederholte Versuche zur Rückkehr an eine sächsische Universität schlugen ihm fehl, obschon er auch schriftstellerisch sich bekannt gemacht hatte. Nach Sachsens Theilung wurde er zum Reg.- und Schulrath bei der preußischen Regierung in Merseburg erwählt, welches Amt er seither bis zu dem neulich erfolgten Ruhestande mit ungemeiner Einsicht, Kraft und Thätigkeit verwaltet hat. In der Philosophie hat er den kritischen Standpunct nie verlassen, ohne je ein buchstäblicher Anhänger der Kant'schen Schule gewesen zu sein. Die neuern Systeme betrachtet er stets, wie er selbst sagt, als Folge von Selbsttäuschung oder von mangelhafter Selbstbeobachtung. —

Unter seinen vielen Schriften heben wir hier, außer den obengenannten „Beiträgen" folgende aus:

Weiß, C. Ueber Beurtheilung und Behandlung verwahrloseter Kinder. Halle, Anton. 1827.

Diese schätzbare Schrift zeigt die Nothwendigkeit öffentlicher Anstalten, wo sittlich verwilderte Kinder und jugendliche Verbrecher, die, ihres Alters wegen in eine Strafanstalt nicht wohl geeignet sind, für ihre Besserung wiedergewonnen und erzogen werden.

Desselben Erfahrungen und Rathschläge aus dem Leben eines Schulfreundes. Zunächst für die Volksschullehrer des Regierungsbezirks Merseburg in der preußischen Provinz Sachsen zusammengestellt. Halle, Schwetschke. 1842. 1. Bd. 2. Aufl. (10 Ngr.) 2. Bd. 1839 auch unter dem Titel: Zur Fundamental- und Methodenlehre für ein einfaches Lehrsystem in den Volksschulen unsrer Zeit ꝛc. (21 gGr.) 3. Bd. auch unter dem Titel: Das dritte und fünfte Hauptstück des kleinen Catechismus von Dr. M. Luther, practisch bearbeitet zunächst für Volksschullehrer. gr. 8. (1 Thlr. 9 gGr.) 4. Bd. Ueber die Beschränkung des Unterrichts in den Volksschulen überhaupt und in dem deutschen Sprachunterrichte insbesondere. 1844. (1 Thlr. 10 Ngr.)

Worte der Wahrheit und der Kraft, welche die Volksschullehrer nur zum Heil der Schule benutzen werden. Die ersten 3 Bände hat die Allg. Schulztg. (1845 Nr. 183, 184) günstig beurtheilt. S. auch Allg. Schulztg. 1840. Nr. 178, 79, 80, und Zerrenner's Mittheilungen ꝛc. 1. Bds. 2. Hft.

Unter Weiß's Leitung wurden auch verfaßt und herausgegeben die durch eine einfache, schöne und gefällige Schrift ausgezeichneten

„Vorlegeblätter zum Unterrichte im Schönschreiben Nach allgemeinen Grundsätzen der Methodik und mit Rücksicht auf das Verhältniß des Schreibunterrichts zu andern Lehrgegenständen bearbeitet und herausgegeben von Blosfeld, Herrmann, Kloß, Märker, Pippel, Schütze und Frisch, Schullehrern in Merseburg." 2. Ausg. 1841.

Das Ganze enthält 10 Hefte und ist im Innern und Aeußern gut ausgestattet. (4 Thlr.) S. Rhein. Bl. 14. Bds. 1. Hft. 1836.

Weiße (Christian Felix). Der Name dieses kinderfreundlichen Mannes lebt noch heute in ruhmvollem Andenken fort, obschon seine Wirksamkeit in Schriften allmählig vorüber gegangen ist. Trübe war sein früher Lebensmorgen, und schien den heitern Tag nicht zu verkünden, der nachher über ihm aufging und den ausgezeichneten Mann gleichsam in den Sonnenschein des Glückes stellte. — Geboren zu Annaberg im sächsischen Erzgebirge am 28. Jan. (Andere: am 8 Febr.) des

J. 1726, kam er schon im 6. Monde seines Lebens nach Altenburg, wohin sein Vater, der bisherige Annaberger Rector, zum Director des Gymnasiums berufen war. Dieser thatkräftige Mann lebte hier nur 3 Jahre, starb in männlicher Blüthe, im 42. Jahre, und hinterließ Witwe und drei Kinder in den traurigsten Umständen. Jedoch auch der trübste Morgen giebt oft Aussicht zu einem hellern Tag und aus bittern Wurzeln reifen nicht selten süße Früchte. Also auch bei Weiße. Seine Mutter, eine an Verstand und Herz vortreffliche Frau, erzog ihn mit seiner Zwillingsschwester auf das Sorgfältigste, unterrichtete ihn selbst mehre Jahre, verschaffte ihm durch seine Familie Stipendien und that überhaupt alles Mögliche für seine Bildung.

Auf dem Gymnasium zu Altenburg erhielt W. seinen ersten Unterricht und er ging 1745 nach Leipzig, wo er sich vorzüglich der Philologie widmete, um sich zu einem Schulamte vorzubereiten. Er fand hier noch jene Versammlung junger Gelehrten, welche unsere schöne Literatur so sehr gehoben haben, Klopstock, Cramer, Gärtner, J. A. Schlegel, Gellert, Rabener, Kästner, Mylius u. A. Mit G. E. Lessing war er täglich zusammen, mit ihm arbeitete er, las und lernte er neue Sprachen, und mit ihm besuchte er vor Allem das Theater, Beide fingen gemeinschaftlich an, für das deutsche Theater zu arbeiten. Doch die Versuche und Leistungen W.'s in diesem Stücke müssen wir hier unbeachtet lassen.

Fünf Jahre, also bis 1750, setzte W. seine Studien in Leipzig fort und richtete seinen Fleiß hauptsächlich auf alte Sprachen und Religionskunde; ein Ernesti und Christ waren dabei seine Hauptführer. In demselben Jahre wurde er Hofmeister eines jungen Grafen Geyersberg, mit dem er mehre Jahre in Leipzig verweilte und die Hörsäle verschiedener Lehrer besuchte. Er wurde während dieser Zeit mit Gellert und Rabener bekannt. Im J. 1759 ging er mit seinem Zöglinge nach Paris, wo er interessante Bekanntschaften machte. Eine der interessantesten war ihm die mit J. J. Rousseau, bei dem er einige Stunden in Montmoreney zuzubringen das Glück hatte, während viele vornehme Pariser, die in mehren Wagen dahin gefahren kamen, vor den launischen Philosophen nicht kommen konnten. Auch die zwei Bücher von Mendelssohn, die ihm W. mitbrachte, versprach er zu lesen, weil sie von einem Juden kämen; denn sonst läse er kein Buch in der Welt. Ihr Gespräch führte auch auf den siebenjährigen Krieg und auf die Religion. Als Weiser und Menschenfreund schalt aber Rousseau die französischen Dichter wegen ihrer Schmeicheleien auf Friedrich II., und sprach mit Abscheu vom blutigen Lorbeer der Helden und Eroberer. Der evangelischen Geschichte gedachte er mit Rührung und Hochachtung. — Die Stifter der bessern Erziehung, der lehrende nämlich und der ausübende, schieden mit Achtung und Vertrauen von einander; denn der Verfasser des Emil erkannte im sächsischen Gelehrten den künftigen Verfasser des Kinderfreundes.

Im Mai 1760 kamen die Reisenden zurück nach Leipzig; im Juli trennten sie sich; und im August war der allbeliebte Weiße schon wieder als Gesellschafter des Grafen von Schulenburg auf Thüringens reizendem Königssitze, Burgscheidungen. Hier arbeitete er fleißig an verschiedenen Schriften. Im J. 1762 erhielt er die Stelle als Kreissteuereinnehmer in Leipzig, welche er bis an seinen Tod bekleidet hat. Diese Stelle verwaltete W. 42 Jahre lang, und er spricht von ihr mit einer Zufriedenheit und Dankbarkeit, wie sie von Beamten selten gehört wird. Denn ohne unangenehme Geschäftsverhältnisse gewährte ihm dieses Amt nicht nur ein ansehnliches Einkommen, sondern auch Muße genug für seine wissenschaftliche Thätigkeit und seine vielfachen Verbindungen. Seine nunmehrige Tagesordnung beschreibt er also: Dem Umgange mit Gelehrten, Künstlern und andern geistreichen Personen, an denen Leipzig immer reich war, widmete er einige Abendstunden, und die Buchläden besuchte er zwischen der Morgenarbeit und der Hauptmahlzeit; unter dem Eintragen und Quittiren der abgelieferten Steuern besorgte er meistentheils seine Briefe; die ersten Frühstunden und die größere Mittagsstille auf der Expedition waren für die belletristischen Schriften bestimmt.

Seit dem J. 1774 gab er die theatralischen Arbeiten, welche ihn viel beschäftigt hatten, fast gänzlich auf. Außer der Herausgabe der neuen Bibliothek der Wissenschaften, vielen Uebersetzungen aus dem Französischen und der Theilnahme an dem neuen Gesangbuche seines Freundes Zollikofer, beschäftigte er sich jetzt vorzüglich mit Schriften für die Jugend, und half dadurch einem langgefühlten Bedürfnisse ab. Er selbst dichtete mehre neue, innige, Andacht und Erbauung weckende Lieder, welche gleich den Gellert'schen, in spätere Gesangbücher, wiewohl etwas verändert, übergegangen sind, z. B. Welch' hohes Beispiel gabst du mir ꝛc., Was hilft es mir, ein Christ zu sein, wenn ich nicht christlich lebe ꝛc., Allen Christen und auch mir ꝛc. W. verbesserte auch viele der älteren Lieder.

Eine Schwester des damals berühmten Hofraths und Professors Ernst Platner wurde von ihm zur Gattin erwählt. Sie war seine vertrauteste Gesellschafterin, seine innigste Freundin, die sorgsamste Hausfrau, die zärtlichste Mutter seiner Kinder, seine treueste Pflegerin in vielen schweren Krankheiten, seine Stütze bei einigen Unfällen und Verlegenheiten. Im J. 1765 war W. zum ersten Male Vater geworden. Dies freundliche Wesen, eine Tochter, war es aber auch, das ihm die erste Feder für die Kinder in die Hand gab. Oft und gern hielt er sich bei seinem kleinen Lieblinge auf. Da hörte er nun auch die Lieder der singenden Wärterin; und da dergleichen nicht nach seinem Sinn und Geschmack waren, so entschloß er sich, selbst Liederchen dieser Art zu dichten. So entstanden die noch heute bekannten Kinderlieder, welche von Hiller u. A. in Musik gesetzt wurden. Es waren moralische Lieder für Kinder, wie sie W. selbst nennt. Man denke nur an die vom Dankgefühl erzeugte Ermunterung zum Mitleid im Winterliede, das sich anfängt: „Das schöne Jahr ist nunmehr fort, erstarrt und traurig stehn die Triften" ꝛc. und sich schließt: „Wer seiner Brüder Noth vergißt, verdient nicht, daß er glücklich ist;" an den Ausdruck kindlicher Rührung bei der Herrlichkeit der Natur, die oft in Bewunderung und Anbetung übergeht, oder in religiöse Erhebung, in den Liedern: Gegrüßet seist du, edles Licht, o Sonne ꝛc., Wie süß und freundlich lacht des Mondes stille Pracht ꝛc., Willkommen, schöner Morgen ꝛc., Es lächelt aufs neu der fröhliche

Mai ꝛc., Komm, süßer Schlaf, erquicke mich ꝛc. — oder auch an die launigkräftige Warnung vor dem häßlichen Fehler des Aufschubs: „Morgen, morgen, nur nicht heute;“ und dagegen an das mit sanfter Begeisterung ausgemalte Bild des Fleißes: „Süßer, angenehmer Fleiß“ ꝛc., sowie an den höhern Lobgesang auf das höchste Glück der Erde, auf die Gesundheit: „Die du sanft und rein mir in Adern fließest“ ꝛc. Und dergleichen moralische und glücklich gedichtete Lieder mehr.

Gegen das Jahr **1772** waren W.'s Kinder, eine Tochter und ein Sohn, unterrichtsfähig geworden, und, obschon von Geschäften bedrängt, suchte er doch Zeit zu gewinnen, die ersten Vaterpflichten zu erfüllen, nämlich seine Kinder, mit Hilfe der Mutter, selbst zu erziehen und zu unterrichten; dazu verfertigte er ein ABC-Buch; es war das erste gute, womit er damals Eltern und Lehrer beschenkte und mit einigen kleinen Uebungen und Unterhaltungen begleitete. Er sammelte eine Anzahl der leichtesten und kürzesten Sittensprüche und setzte selbst mehre kleine Erzählungen, Fabeln, Lieder und Gebete auf. Den Anfang machten die Alphabete in deutscher und lateinischer Schrift, mit einer kurzen Anweisung über die Aussprache der Buchstaben und über die Theilung der Wörter. Zur Lust der kleinen Leser und zur Hilfe des Gedächtnisses wurde noch jeder Alphabetsbuchstabe durch einen Kupferstich, mit einem Verschen, ausgezeichnet. Der Beifall und der Abgang des Büchleins waren so stark, daß kurz nach einander **6** Auflagen von jeder Art (mit schwarzen und bunten Kupfern) nöthig wurden. Es erschien auch eine französische Uebersetzung davon und kostete 4 gGr.

Der Mann also, der schon eine Reihe von Jahren die große Welt durch die Schaubühne vergnügte, und Wissenschaft und Kunst durch seine Bibliothek weit umher beförderte, derselbe wurde jetzt auch der erste Meister in der Kinderschule und lösete damit eine Aufgabe, die zu den schwersten gehört, denn ein ABC- oder erstes Lesebuch, einen Katechismus, ein Gesangbuch fertigen, wie sie sein sollen, das sind drei große, schwierige Aufgaben für den Schulmann. Und doch war W. kein eigentlicher Schulmann; er hatte aber den rechten Geist eines Schulmannes; der Lehrer ist die Schule.

Dies bewies auch W. durch die Herausgabe seines Kinderfreundes, die im J. **1775** begann. Die Entstehung dieses zu seiner Zeit allgeschätzten Volksbuches, für die auch Fürstensöhne dem kinderfreundlichen Verfasser Dank brachten, verdient wohl einer ausführlichen Erwähnung. Es trat nämlich an die Stelle des Wochenblattes, das der Hofrath Adelung in Dresden seit der damaligen Theuerungsnoth zum Besten der armen Kinder in Werdau herausgab und das mit dem J. **1774** beschlossen wurde. W. ließ sich bewegen, dieses Wochenblatt unter dem Namen des Kinderfreundes fortzusetzen. Und er war damals gerade der rechte Mann zu solch einer Fortsetzung. Er brachte in das Ganze eine so große Mannigfaltigkeit und Abwechselung, daß sich Alt und Jung davon angezogen fühlte, und daß es von einem Menschenalter zum andern überging und ungewöhnliche Segenswirkungen hervorbrachte. Von dem allgemeinen Eindrucke, den diese treffliche Kinderschrift hervorbrachte, zeugt der Umstand, daß es in sechs Jahren fünf Mal aufgelegt wurde, ohne die verschiedenen Nachdrücke in Anschlag zu bringen. Von dem Wiener Nachdrucke wurden in den östreichischen Staaten über **15,000** Exemplare abgesetzt. — Der Kinderfreund besteht aus **24** Bändchen, und ist mit gestochenen Bildern und Noten reichlich ausgestattet; er ist in's Französische und Holländische übersetzt, in mehren Sprachen nachgedruckt und noch in neuerer Zeit nachgedruckt worden.

An denselben schloß sich unter dem Namen „Briefwechsel der Familie des Kinderfreundes“ die Fortsetzung in **12** Bändchen an. Der Zweck dieser Schrift war, wie er selbst im letzten Bändchen angiebt, „durch lebendige Beispiele handelnder Personen ein Gemälde aufzustellen, wie die reifere Jugend auch unter fremden Leuten und in verschiedenen Lagen des Lebens mit treufleißiger Aufmerksamkeit auf den Hauptzweck ihrer Bestimmung sich weise und tugendhaft zu betragen habe, wenn sie glücklich werden wolle.“ — Ist nun auch der Briefwechsel weniger gelesen worden, als der Kinderfreund, so war doch bei Ausarbeitung desselben mehr Einbildungskraft und Fleiß erforderlich, als bei jenem. Doch wurde dem Verfasser die angenehme Ueberraschung, öffentlich gedruckt zu lesen, daß das neue Werk von der königlichen Familie in England mit besonderem Vergnügen aufgenommen worden sei. Auch der Briefwechsel ward übersetzt, nachgeahmt und ausgezogen. Die Schauspiele für Kinder wurden aus dem Kinderfreunde besonders abgedruckt. (Leipzig. **1792**. **3** Bde. 8.)

Die Schriften Weiße's für die Jugend sind die schönsten Blumen in seinem reichen Schriftstellerkranze; durch sie hat er sich die wahre Unsterblichkeit, die des nützlichen Wirkens, erworben. Sein pädagogischer Ruf wurde dadurch sehr verbreitet, und man wendete sich, sowie vorhin an seinen vertrauten Freund Gellert, von allen Orten her an ihn, um durch seine Empfehlung Erzieher der Jugend zu erhalten. Auch das Verdienst hat W., auf diese Weise zur Bildung der Jugend beigetragen, und das Glück manches jungen Mannes befördert zu haben.

Nach Vollendung des Kinderfreundes und Briefwechsels, an denen er **17** Jahre, nämlich von **1775** bis **1792** gearbeitet hatte, schrieb W. nichts Größeres wieder, sondern beschäftigte sich mehr mit Uebersetzen und kleinen Dichtungen; auch die Herausgabe der Bibliothek der schönen Wissenschaften hatte er einer andern Leitung übergeben. Denn nicht nur, daß er sich dem höhern Alter näherte, und mehr als sonst von Krankheit und Kummer zu leiden hatte, so war er auch im J. **1792** so unglücklich, bei einem Versehen auf der Bücherleiter sich den rechten Arm auszufallen und eine solche Schwäche darin zu behalten, daß er nur mit Mühe, und so, daß der rechte Arm durch die linke Hand unterstützt wurde, schreiben konnte. Doch sein Geist blieb so thätig, sein Fleiß so unermüdlich, daß er in den letzten zehn Jahren nicht nur für viele Zeitschriften arbeitete, sondern auch noch **18** Bändchen aus dem Englischen übersetzte. Seine letzten Jahre verlebte W. in ländlicher Ruhe und Annehmlichkeit auf seinem Landgute Stötteritz, oft im Schatten zweier großer, wirthlicher Linden mit Garve, Teller, Thümmel, Wieland und dem genialen Richter. „So glich sein Herbst, wie einer seiner Freunde schrieb, jenen seltenen Herbsten, in welchen die Bäume wieder blühen, die Johanneswürmchen funkeln, und Alles blau und

heiter ist, und die auf sanfteren Stufen zum höhern Frühlinge heben." W. starb am 16. Decbr. 1804 im 79. Jahre. Leipzig ehrte sein Andenken durch ein feierliches Leichenbegängniß, an dem Universität und Stadt, Mitbürger und Ausländer, Personen aus allen, auch fürstlichen Ständen Theil nahmen. Mit dieser Huldigung des edlen, wohlwollenden Mannes stimmte der ehrenvolle Nachruf in öffentlichen Blättern, und die Gedächtnißfeier in Schulen und auf Schaubühnen vollkommen überein, und die dankbare Nachwelt gründete eine wohlthätige Waisenversorgungsanstalt unter dem Namen Weißescher Stiftung in seiner Geburtsstadt Annaberg. Von dieser Stiftung berichtet die Allg. Schulztg. Jgg. 1826 Abth. I. Nr. 43 unter der Aufschrift: „Die Feier des hundertsten Geburtstages C. F. Weißes in Annaberg."

Er hat sich selbst mit vieler Aufrichtigkeit geschildert in seiner

Selbstbiographie, herausgegeben von dessen Sohne Christian Ernst W. und Schwiegersohne Sam. Gottlob Frisch. Mit Zusätzen von dem Letztern. Leipzig, b. Voß. 1806.

Außerdem gab der von Dr. Döhner vor mehren Jahren herausgegebene Volksschulfreund eine Lebensgeschichte des trefflichen Jugendschriftstellers, die abgesondert unter folgendem Titel erschien:

„Lebensgeschichte Chr. Felix Weiße's. Nach dessen eigenen Nachrichten erzählt von H. C. Iphofen und herausgegeben von G. F. Döhner" (Kirchenr. in Zwickau). Freiberg, bei Craz und Gerlach. 1826. (10 Ngr.)

Diese Schrift enthält auch ein vollständiges Verzeichniß der Schriften, welche von und über Weiße verfaßt sind. Es ist entlehnt aus dem „Gelehrten Deutschland" von Meusel. 19, 20., 21. Bd. Lemgo. 1820 bis 1826, ferner aus dem Taschenbuche für Geschichte und Literatur im Königr. Sachsen, 1 Jgg. Dresden. 1825, und einigen andern Schriften. Die für die Jugend geschriebenen Bücher W.'s sind bereits in der Biographie aufgeführt; außerdem erwähnen wir noch, daß vom J. 1833 ab zu Breslau Weiße's Kinderfreund im alten Sinne, jedoch zeitgemäß bearbeitet vom Dir. der königl. Wilhelmsschule Dr. Fraucolm, als Wochenblatt fortgesetzt ward.

„Die Stelle, die ein guter Mensch betrat,
Ist eingeweiht; — nach hundert Jahren klingt
Sein Wort und seine That dem Enkel wieder."

Weltgeschichte s. Geschichte.

Weltkunde s. Gemeinnützige Kenntnisse.

Weßberge (Heino), vormaliger Rector zu Springe im Hannover'schen. Derselbe hat seine Bildungs- und Lebensgeschichte selbst unter folgendem Titel herausgegeben: „Heino Martine, oder: merkwürdige Bildungsgeschichte eines Schulmannes im Hannover'schen, nebst dessen Amts- und Lebenserfahrungen. Nebst vier Beilagen. Hannover. 1839. Im Verlag der Hahn'schen Hofbuchhandlung. Mit dem Motto: per varios casus, per tot discrimina rerum Tendimus in — Latium". (20 gGr.) Es ist darin gerade nichts Neues zu finden, doch sehr viel Beherzigungswerthes für Eltern und Erzieher, was durch eine mehr als 42jährige Erfahrung anschaulich gemacht und bestätigt wird. Besondern Nutzen kann die Lectüre jungen, angehenden Lehrern gewähren. Wir theilen hier das Wichtigste in möglichster Kürze mit.

Der Vater unsers Biographen war am 18. April 1718 zu Stockholm geboren, erlernte die Chirurgie, trat während des Krieges in hannöversche Kriegsdienste und stieg bis zum Quartiermeister. Wegen eines erhaltenen Bruchschadens wurde er unter ein Zellisches Landwehrregiment versetzt, im J. 1758 zum Fähndrich, 1760 zum Leutnant ernannt. Im J. 1772 wurde derselbe in einem Filialdorfe Schullehrer und versah diesen Dienst bis an sein Ende mit lobenswürdiger Gewissenhaftigkeit und Treue. Er trug mitunter als Schulmeister die rothe Officiersuniform bei geflochtenem eigenen Haar. Wie haben sich doch die Zeiten geändert! Daß man Unterofficiere zu Schulmeistern machte, ist bekannt, aber ein Leutnant — das möchte wohl einzig dastehen. Dieser merkwürdige Schulmeister hatte sechs Kinder, von denen Heino das jüngste war. Die erste Frau starb und der 55 Jahre alte Mann heirathete ein Mädchen, das 20 Jahre jünger war und dem Vater noch drei Kinder schenkte. Heino weiß von seiner Kindheit nur noch, daß er früh im Lesen, Schreiben, Rechnen und Clavierspielen Anweisung erhielt. Als der Vater starb, kam Heino zu seinem ältesten Bruder, der einen Bauernhof besaß. Hier schon, noch ohne confirmirt zu sein, unterrichtete er mehre Kinder. Nach der Confirmation trat er als Haushaltungsschreiber in den Dienst eines Oeconomen. Vielen Gefahren war er hier ausgesetzt. Darauf kam er als Bedienter zu einem Beamten und Rechtsgelehrten und später zu einem Officier. Ohne alle Aufsicht und Leitung kam er in Berührung mit den ungesittetsten, rohesten Menschen beiderlei Geschlechts. Er ließ sich als Gardist anwerben, 19 Jahr alt. Nach einer Dienstzeit von zwei Jahren und vier Monaten ergab es sich, daß er besser für die leichte Cavallerie passen würde; er nahm seinen Abschied und ward Gehilfe eines Verwalters, und als dieser starb, Verwalter. Da zeigte sich in ihm die Neigung, Schullehrer zu werden. Ostern 1793 trat er in das Seminar in Hannover ein. Nach einem Vierteljahr versetzte man ihn in die untere und nach Verlauf eines Jahres in die obere Ordnung der Seminaristen. Nach zweijährigem Aufenthalte erhielt er eine Schullehrerstelle von 220 Thlrn., und wurde am 11. April 1795, als an seinem 25. Geburtstage, in dieselbe eingeführt. Am 25. Juni desselben Jahres verheirathete er sich. Nach zwei Jahren bewarb er sich um die Küster-, Organisten und Schullehrerstelle in A., die er erhielt; sie brachte nur 150 Thlr. ein, allein seine Frau mochte lieber auf dem Lande als in der Stadt sein. Nach sieben Jahren und acht Monaten verließ er A. und ging als Rector nach Plattensen, obgleich ihm eine Schulstelle mit weit größerem Einkommen angeboten war; doch der Titel „Rector" wirkte hier mit. Hier bildete sich Heino noch weiter fort und legte eine kleine Erziehungsanstalt an, so daß er bald zu einigem Rufe gelangte. Im J. 1811 erhielt er das Rectorat in Springe. Die Prediger waren dagegen und wollten einen Candidaten des Predigtamtes; sie nöthigten ihm daher das Versprechen ab, auf ein paar Sommersemester ein collegium homileticum zu hören, um die Licenz zu erlangen, die dem Rectorate inhärirenden zwei Predigten selbst zu halten. Das Consistorium verwarf aber die Erledigung dieser Klausel. Heino hatte hier Viel zu kämpfen. Seine Erziehungsanstalt vergrößerte er hier noch und nahm sich zu diesem Behufe einen Gehilfen. Manches unangenehmen Auftrittes mit den Predigern, so wie anderer Unannehmlichkeiten wird erwähnt; allein

wir können das Alles hier nicht mittheilen. Nach der Verheirathung seiner Töchter hatte die Pensionsanstalt ihr Ende erreicht und nur ein Privatunterricht dauerte noch fort, der aber nicht von Bedeutung blieb, da mehre Honoratioren anfingen, sich Hauslehrer zu nehmen. Seine Muße benutzte nun Heino zu schriftstellerischen Arbeiten und er lieferte viele Beiträge zu den „Gemeinnützigen Blättern" und zu dem „Hannoverschen Schulfreunde". Im J. 1811 gab er folgende Schrift heraus: „Ueber das Gebet und dessen zweckmäßigen Gebrauch in Schulen, nebst Beispielen von Schulgebeten." Zunehmende Altersschwäche, namentlich des Gesichtes und Gehöres, veranlaßten den Verfasser, im J. 1837 um einen Gehilfen nachzusuchen. — Das sind die Umrisse des merkwürdigen Lebens dieses Mannes. Das Werk hat ungemein viel Interesse und läßt uns einen tiefen Blick in das damalige hannöversche Schulwesen thun. Der Verf. theilt viele vortreffliche Bemerkungen über Erziehung und andere Gegenstände mit, die auch für Nichtschulmänner Interesse haben dürften. Jeder junge Schulmann sollte das Werk lesen und dasselbe sollte in keinem pädagogischen Lesecirkel fehlen. Sehr zu bedauern ist, daß die sonst alles Gute so gern befördernde Verlagshandlung den Preis so hoch gestellt hat, wodurch es manchem Schullehrer unmöglich wird, sich das Buch anzuschaffen. Stimmen wir auch allen Ansichten des Verfassers nicht bei, so wollen wir dennoch dieses Werk Allen auf das Angelegentlichste empfehlen. — Die schätzenswerthen Beilagen enthalten: 1) Einige Worte über die Entlassung der Confirmanden aus der Schule. 2) Die letzte Stunde, welche die zur Confirmation vorbereiteten jungen Christen in der Schule zubringen, soll ernsten Betrachtungen gewidmet sein. 3) Feierliche Entlassung der Confirmanden aus der Schule. 4) Schulgebete. Morgengebete (29). Abendgebete (3). Diese Gebete vorzüglich sind eine sehr dankenswerthe Zugabe, da der Verf. es meisterhaft versteht, gerade den rechten Ton zu treffen.

Wessenberg (Ignaz Heinrich von), Freiherr von Ampringen und Feldkirch, ward am 4. November 1774 zu Dresden geboren, wo sein Vater am sächs. Hofe österreichischer Gesandter war. Schon frühzeitig zogen ihn, den mit ausgezeichneten Talenten begabten Jüngling, die Wissenschaften an und er widmete sich denselben zu Freiburg und Wien. Wohin ihm sein Herz stand, das frommen Sinnes war, das wählte er auch zu seinem künftigen Berufe, den geistlichen Stand. Dem alten Adel und Ansehen seiner Familie verdankte er schon als Jüngling Domherrenstellen in deutschen Hochstiften, seinen ernsten Studien und der Freundschaft Carls von Dalberg Klarheit und Unbefangenheit in seinen religiösen Ansichten, seinem eigenen Herzen die liebevolle Frömmigkeit, die ihn zur Verwaltung geistlicher Aemter vor Andern geschickt machte. Er war schon Domdechant zu Constanz, als der Fürstprimas V. Dalberg ihn im Jahre 1802 zum Generalvicar und Präsidenten der geistlichen Regierung des weitschichtigen Bisthums Constanz erhob. In diesem bedeutenden Wirkungskreise arbeitete er mit Kraft und Einsicht auf die Verbreitung eines reinen und thätigen Christenthums hin. Den Aberglauben durch richtige Erkenntniß zu verdrängen, wahre Erbauung an die Stelle des geistlosen Ceremoniendienstes und christliche Sittlichkeit in das Leben der Gläubigen zu bringen, war der Zweck, den er festhielt und verfolgte.

Daher sorgte er unablässig für eine bessere Bildung der Geistlichen seines Sprengels, munterte sie zu wissenschaftlichen Studien, literarischen Arbeiten und nützlichen Mittheilungen aus ihrer Amtserfahrung auf, wozu das seit 1804 herausgekommene und mit den vorzüglichsten Aufsätzen derselben ausgestattete Archiv für die Pastoralconferenzen, ein wirksames Mittel wurde. Er suchte dabei der deutschen Sprache in der kirchlichen Liturgie den ihr unter Deutschen gebührenden Einfluß zu verschaffen, deutschen Kirchengesang einzuführen, und das von ihm herausgegebene Gesangbuch zum Gebrauche bei der öffentlichen Gottesverehrung behauptet noch jetzt einen hohen Werth. Besonders lag ihm der Unterricht der Jugend im Christenthum am Herzen. In seinem ganzen Wirken aber bewies er, daß er mehr Hirt seiner Gemeinde, als ein Knecht Roms sein wolle.

Im Jahre 1814 ernannte ihn Dalberg mit Zustimmung des Großherzogs von Baden zum Coadjutor oder Nachfolger in seinem Bisthum Constanz. Unter den gehässigsten Beschuldigungen verweigerte die römische Curie ihm die Bestätigung, und da nach Dalbergs Tode die Capitularen von Constanz ihn zum Bisthumsverweser erwählten, befahl diesen der Papst sogleich, ein Subject zu wählen, das in besserem Rufstände. Er that durch diesen Schritt mehr, als ihm zukam, weil ein Capitularvicar die canonische Bestätigung des Papstes nicht bedarf und diese einem Coadjutor auf unerwiesene Beschuldigungen hin nicht verweigert werden kann. Ueberdies bestimmen die Concordate der deutschen Fürsten mit dem Papste, daß jeder bei Letzterm Angeklagte sich vor delegirten Richtern seiner Nation in Deutschland vertheidigen darf. Auch dies wurde dem edlen Wessenberg verweigert und die unbedingte Niederlegung seines Amtes gefordert. Er reis'te daher noch in demselben Jahre nach Rom, um sich persönlich zu rechtfertigen. Die einzige, aber schöne Frucht dieser Reise war ein Band Gedichte unter dem Titel: „Blüthen aus Italien", welche seinen schon früher durch treffliche religiöse Gedichte und durch seine größere epische Dichtung Fenelon (1812) begründeten guten Ruf erhöhten.

Seinen Hauptzweck hatte der Edle in Rom nicht erreicht, ja alle seine weiteren Vertheidigungsschriften wurden unter wahrheitswidrigen und ungerechten Vorwürfen stets zurückgewiesen und man begehrte schlechterdings das unbedingte Verzichtleisten auf sein Amt. Durch diese, jeden Rechtsweg abschneidende Härte und despotische Willkür sah sich Wessenberg genöthigt, der römischen Curie endlich zu erklären, daß er auf der Linie seiner Verpflichtungen gegen seinen Landesherren, das Bisthum Constanz und Deutschland stillstehen müsse, nachdem er seine persönlichen Gesinnungen gegen das Oberhaupt der katholischen Kirche ausgesprochen habe. In dieser männlichen und gesetzmäßigen Haltung gegen die römische Curie bestärkte ihn der Beifall seines Großherzogs, der sich Willens erklärte, den Generalvicar von Wessenberg in der Ausübung seines Amtes ferner zu erhalten und zu schützen, und damit den Befehl an ihn verband, sich durch nichts,

was sich nicht durch klares Recht der Kirchensatzungen und festbegründete Observanz über alle Zweifel erhoben habe, in seinem Amte stören und beschränken zu lassen. Zugleich erklärte der Großherzog diese Sache für eine allgemeine Kirchenangelegenheit deutscher Nation und brachte sie an den Bundestag zu Frankfurt.

Da nun aber im Jahre **1827** das von Wessenberg verwaltete Bisthum in Folge des Concordates mit dem römischen Stuhle aufgelöst und nach Freiburg verlegt wurde, so wurde daselbst ein eigener Erzbischof angestellt. Seit dieser Zeit lebt nun der vorher so edel und erleuchtet wirkende von Wessenberg in der Stille zu Constanz und benutzt seine Ruhezeit zu literarischen Arbeiten.

Wir besitzen von ihm folgende Schriften: „Jesus, der göttliche Kinderfreund" (**1820**); „die Bergpredigt unsers Herrn und Erlösers" (5. Aufl. **1846**); „Johannes, der Vorläufer unseres Herrn" (**1821**); „die Auferstehung unsers Herrn" (**1821**); „das heilige Abendmahl" (2. verb. Aufl. **1846**); „Magdalena" (**1824**); „Nicodemus. Eine Erzählung." 2. verb. Aufl. (St. Gallen **1846**. **10** Ngr.); und die „Parabeln und Gleichnisse des Herrn vom Reiche Gottes" (**1839**). Im Jahre **1833** erschien von ihm: „Wessenberg von, über die Bildung der gewerbtreibenden Classen überhaupt und in Baden insbesondere, nebst einem Anhange von Straßer" (Bemerkungen über die Einrichtung der Gewerbsschulen. Constanz). Im Jahre **1836** gab Derselbe heraus: „Betrachtungen über die wichtigsten Gegenstände im Bildungsgange der Menschheit." Aarau. 8. Sein für jeden Pädagogen und Freund des Schulwesens wichtigstes Werk aber ist folgendes:

Die Elementarbildung des Volks in ihrer fortschreitenden Ausdehnung und Entwicklung. Neue, ganz umgearbeitete und doppelt vermehrte Aufl. Mit dem Motto: Omnes homines, qui sese student praestare ceteris animalibus, summa ope niti decet, ne vitam transeant, veluti pecora, quae natura prona atque ventri obedientia finxit. Sallust. Bell. Cat. I. Constanz, bei Glückher. 1835. (1 Thlr. 18 gGr.)

Wir führen aus der höchst interessanten Vorrede dieses für die Geschichte des Volksschulwesens in und außer Deutschland überaus wichtigen Werkes folgende Stelle auf:

„Doch es giebt auch Manche, die dem Streben nach verbesserter Volksbildung die Besorgniß, das Christenthum möchte gefährdet werden, entgegenhalten. Wie sehr steht diese Besorgniß mit dem Wesen des Christenthums in Widerspruch! Ist doch keine Lehre, die so nachdrücklich zur Liebe des Lichts und zum Wandeln im Lichte aufforderte, so stark gegen jede Lüge, jede Täuschung eifert, als gerade das Christenthum, welches von Demjenigen, der an Geist und Gemüth roh und ungebildet ist, nicht einmal klar und vollständig aufgefaßt werden und sich in ihm nicht gehörig entfalten kann. Nicht bessere Volksbildung, die den Geist aufhellt, sondern Unwissenheit, Verfinsterung, Barbarei ist es, die dem Christenthume Gefahr bringt. Nirgends gedeiht das Christenthum besser, als unter dem Schutze wahrer Aufklärung, so wie diese nirgends ungestörter fortschreitet, als unter dem Schutze des Christenthums" u. s. w.

Möge das christliche Herz, das in diesen Worten spricht, noch lange auf Erden fortwirken, ehe die Nacht kommt, da Niemand wirken kann! Möge der hochw. von Wessenberg noch selbst eine dritte vermehrte und umgearbeitete Auflage der „Elementarbildung ꝛc." besorgen. — Sirach 39, 13 und 14.

Wetteifer — Nacheiferung. „Es ist sehr seltsam, daß man, seitdem man sich um die Erziehung der Kinder bekümmert, kein anderes Mittel zur Leitung derselben erfunden hat, als — Wetteifer (l'émulation), Eifersucht, Neid, Eitelkeit, Habsucht, niedrige Furcht, gerade die gefährlichsten und erregbarsten Leidenschaften, welche am geeignetsten sind, die Seele zu verderben, sogar, ehe der Körper noch ausgebildet ist." So urtheilt Rousseau (Emile. livre II., pag. **122** des ersten Theiles der Pariser Stereotyp-Ausgabe von **1817**) und in der Hauptsache hat er gewiß nicht Unrecht. Wenigstens so viel müssen wir unbedingt zugestehen, daß der Lehrer bei Erregung des Wetteifers unter seinen Schülern nicht vorsichtig genug sein kann. An dem ungemessenen Ehrgeize vieler unserer Zeitgenossen hat gewiß die Erziehung derselben großen Antheil, und davon, daß ihrer nicht Wenige keine andere Religion haben, als die trüglichen Gesetze der Ehre, trägt auch wohl die Schule einen Theil der Schuld. In dem Artikel „Ehrtrieb" (Th. I. S. **540** f.) haben wir schon darauf hingewiesen, wie nothwendig es sei, den Ehrgeiz zu beschränken und den Ehrtrieb auf das Wesentliche hinzulenken. Hier haben wir nur noch einiges Wenige über den Wetteifer als pädagogisches Reizmittel zu sagen.

„Ein mächtiger Hebel des Fleißes in Schulen — so spricht sich Niemeyer (Grundsätze der Erziehung ꝛc. 8. Aufl. Th. II. S. 555 ff.) über diesen Gegenstand aus — war von jeher die Nacheiferung, deren edlerer Quell in dem Streben nach Ehre und Achtung bei Anderen entspringt. Der Erste in seiner Classe, oder doch unter den Ersten zu sein, die beste Arbeit geliefert zu haben, in der Prüfung gut, oder gar am besten zu bestehen, war für edle Gemüther immer das Ziel ihres Strebens. Dies kann zwar tadelhafter Ehrgeiz werden, aber wer möchte es geradehin schwächen wollen? Die Schule kann daher so wenig als der Staat ihre Ehrenstellen entbehren, ja sie können in ihr oft rücksichtsloser und gerechter als von diesem vertheilt werden. Schon im Alterthume haben sie berühmte Jugendlehrer empfohlen und mit Erfolg angewendet. (Quinct. Iustit. I. 2.) Das Alter und die Beschaffenheit der Schüler muß das Nähere bestimmen. In früheren Jahren ist das Certiren ein nützliches Aufregungsmittel."

Vgl. d. Art. „Certiren" — Th. I. S. **389** ff.

„Das Lociren nach dem Verdienst, besonders nach gelieferten Arbeiten, die Absonderung der Vorzüglichsten und Geschicktesten, so wie der Unwissenden und Trägen durch die Ehrenplätze bis zur faulen Bank, dies Alles verfehlt, sobald nur strenge Gerechtigkeit darüber waltet, seines Zweckes nicht."

[Man sehe: „Classenort und Classensitz" — Th. I. S. **413** f.]

„Die Versetzung in höhere Classen aber bleibt in großen Schulen das Hauptziel der Schüler. Diese sollte daher theils nach festen Principien, theils mit sorgfältiger gemeinsamer Ueberlegung und Berücksichtigung dessen, was für jeden Zurückbleibenden oder Fortrückenden das Beste ist, theils mit gehöriger Feierlichkeit vollzogen werden."

[S. „Classenversetzung" — Th. I. S. 424.]

Nirgends ist wohl vom Wetteifer ein ausgedehnterer und verderblicherer Gebrauch gemacht worden,

als in den Schulen der Jesuiten. K. v. Raumer in seiner „Geschichte der Pädagogik vom Wiederaufblühen classischer Studien bis auf unsere Zeit" — Stuttgart 1843, Bd. I. S. 312 ff. hat sich darüber sehr ausführlich verbreitet.

„Wahrhaftig, heißt es im Erziehungsplane der Jesuiten, wer die Aemulation geschickt zu reizen weiß, der hat durch sie das bewährteste Hilfsmittel im Lehramte, und welches beinahe einzig hinreichend ist, die Jugend auf's Beste zu unterrichten. Der Präceptor schätze daher diese Waffe hoch und erforsche fleißig die Wege, auf welchen er sie erlangen und wie er dieselbe am meisten und angemessensten brauchen könne." — „Es weckt diese Aemulation wunderbar die Wettkämpfe." Diese Wettkämpfe werden im Lehrplan sehr oft erwähnt. Behufs der Kämpfe hält man es für zuträglich, „jedem Schüler seinen Nebenbuhler namentlich beizugeben." Das anmuthige Wechselverhältniß solcher Nebenbuhler wird öfters berührt, Beide überbieten und denunciren einander bei jeder Gelegenheit. Es sollen z. B. „die einander als Nebenbuhler gegenüber stehen, es notiren, wann (gegen die Urbanität) gefehlt wird ꝛc." — Aber nicht blos Nebenbuhler, sondern alle und jeder Schüler sind angewiesen, zu ihrem eigenen Vortheil einander anzugeben. Wenn z. B. dem, welcher statt Latein einmal deutsch sprach, „ein Zeichen einiger Schmach, überdies eine Strafe" auferlegt ward, so konnte er Schmach und Strafe los werden, indem er Beides einem Condiscipel zuwendete, „den er in der Schule oder auf der Gasse ebenfalls die gemeine Sprache reden gehört, oder den er wenigstens durch Einen tauglichen Zeugen überführen konnte." Daß bei einer solchen heillosen Aemulation alle gegenseitige Liebe unter den Schülern ausgerottet wurde, ist natürlich. Sie sollten sich auch nicht lieben, sich vielmehr nur als subordinirt fühlen, die ihnen coordinirten Schüler dagegen als natürliche Feinde ansehen und auf alle Weise sie zu übertrumpfen suchen. Auf alle Weise, auch durch eine Angeberei, gegen welche jedes redliche Gemüth sich empört, die aber als die trefflichste Vorschule für das höchst ausgebildete Delationssystem des Ordens diente. — Bei einer Aemulation der Schüler nun, welche das Niedrigste nicht verschmähte, wenn es nur zum Ziele, zur Erhebung über die Genossen führte, bei einer solchen methodischen Anleitung zum Hochmuth — mit welcher die Forderung eines knechtischen Gehorsams gegen die Vorgesetzten Hand in Hand ging — rühmt der Erziehungsplan wiederholt, wie hoch er die Demuth des Geistes halte! — —

Der Schulplan giebt noch andere Mittel an, um — „die Aemulation geschickt zu reizen." „Von großem Gewichte zur Erweckung der Aemulation ist die Erwählung der Magistrate, Prätoren, Censoren, Decurionen in der Schule." Solche Würden creirten auch Trotzendorf und Sturm. Jener sagt, er thue es, damit sich die Schüler von früh auf an eine feste bürgerliche Ordnung gewöhnten; Sturm's Decurionen, nach Art der Lancasterschen Monitoren, sind wahre Schulgehilfen. Die Magistrate der jesuitischen Schulen scheinen aber mehr zum Anspornen des Ehrgeizes erfunden; nur die Decurionen dürften den Sturm'schen ähnlich gewesen sein, die Censoren aber waren förmlich zum Aufpassen auf ihre Mitschüler angestellt.

(Auf der Fürstenschule G. hatte wenigstens sonst jede Abtheilung ihre besonderen Decurionen, deren Gewalt manchen Mißbrauch zuließ, ob sie gleich nur Ordnungsaufseher sein sollten. — Auf einem thüring'schen Progymnasium gab es noch im vorigen Jahrzehente Censoren, die ganz jesuitisch zu Aufpassern über ihre Mitschüler bestellt waren. Wir wissen nicht, ob jetzt dort diese Unsitte noch besteht.)

Weiter wird gelehrt: zur Anreizung des Wetteifers sage man den Schülern: „Nichts werde für ehrenhafter gehalten, als von Jahr zu Jahr seines Gleichen in der Erkenntniß bevorzuthun; hingegen werde nichts für schmählicher und armseliger geachtet, als von seines Gleichen übergangen zu werden." Besonders sollten die Preisvertheilungen den Ehrgeiz anfeuern. „Die öffentliche Preisvertheilung, heißt es, wird mit aller möglichen Zurüstung und bei volkreicher Versammlung gefeiert. Ihr geht auch eine komische Handlung (d. i. eine dramatische Aufführung) vorher. — Die Namen der Sieger werden nun öffentlich verkündigt, sie treten in die Mitte hervor, und darnach werden einem Jeden seine Prämien ehrenvoll ertheilt, nicht ohne ein sehr kurzes, der Sache sehr angemessenes Carmen, welches von dem Präfecten zuvor gesehen und approbirt sein muß. Nach jedem Siege aber, nachdem er von den Herolden ausgerufen und mit dem Preise gekrönt ist, werden auch die Namen Derjenigen, welche zunächst folgen, verlesen."

Ein anderes Mittel, den Ehrgeiz zu spornen, ist: „daß die Uebrigen geheißen werden, Denjenigen, die in der Schule an den vordern Plätzen sitzen, auch außer der Schule die vornehmere Seite zu überlassen, und überall ihnen den ansehnlicheren Platz abzutreten." Einige giebt es, heißt es im Erziehungsplane, „welche an gewissen öffentlichen Tafeln schriftlich aufzeichnen lassen, was von irgend Einem talentvoll ausgearbeitet, zierlich gesagt, geschickt explicirt, fein erfunden worden ist, damit das Andenken einer gelungenen Sache zum ewigen Ruhme des Namens im Reiche der Wissenschaft erhalten werde. — Einige stellen in Mitte der Schule oder in irgend einen Winkel eine Unglücksbank und benennen sie mit einem Schmachnamen z. B. die Höllenleiter ꝛc. Wer an diesem Platze sitzt, dem sei die Note der Schmach eingebrannt und eine literarische Strafe auferlegt, doch nichts desto weniger ihm Gelegenheit sie zu tilgen gegeben, wenn er entweder durch Hersagen der Prälection, oder durch eine bessere Ausarbeitung der Scription einen Andern besiegt hat."

Das sind — so schließt v. Raumer diese Mittheilung — die Lehren von Ehre, mit denen sich diese jesuitischen Pädagogen selbst an den Pranger stellen.

Eine Ueberschätzung der Aemulation ist hier und da wohl auch in den Schulen des Philanthropinismus hervorgetreten.

Auch das einfache Lob kann schon zur Erregung des Wetteifers beitragen. Ein sehr gediegener Aufsatz: „Revision der Lehre vom Lob aus dem Gesichtspuncte der Sitten- und Erziehungslehre" von Pf. Stok in Jagsthausen — findet sich in den Blättern aus Süddeutschland ꝛc. 1846. X. 3. S. 195—220. Dieser

Aufsatz verbreitet sich auch über die ebenfalls hierher gehörigen, sogenannten Billets (Fleiß- und Sittenbillets). Stoy empfiehlt dieselben nur für kleinere Schüler, hält aber die durchgeführte Anwendung von Billets in obern Classen für durchaus verwerflich.

K—sch.

Widersetzlichkeit — Widerspenstigkeit. Vieles, was in diesen Artikel gehören würde, ist schon anderwärts, namentlich in den Artikeln: „Eigensinn" — Th. I. S. 544; „Gehorsam" — Th. I. S. 734; „Starrsinn" — Th. II. S. 729, zur Sprache gekommen. Widersetzlichkeit ist ein zur That gewordener (activer) Ungehorsam und ein durch lebhaftes Temperament gesteigerter Eigensinn. Das wirksamste Mittel gegen Widersetzlichkeit ist daher frühe Gewöhnung zum strengsten Gehorsam.

Die im Artikel „Eigensinn" gegen denselben empfohlenen Mittel sind auch geeignet, der Widersetzlichkeit vorzubeugen: denn die letztere ist sehr oft erst eine Frucht des ungebrochenen Eigensinnes. Nur mit dem Rathe können wir uns nicht befreunden, daß der Erzieher auf den Gegenstand, durch welchen die Mißstimmung des Kindes hervorgerufen worden ist, schelten solle: denn das heißt offenbar, einen Charakterfehler durch Einimpfung eines andern heilen zu wollen. Kinder, die man gewöhnt hat, einen Gegenstand zu schelten, durch den ihre üble Laune hervorgerufen worden, oder der die unschuldige Ursache ihres Schmerzes ist, werden in ihrem ganzen Leben geneigt sein, die Veranlassung ihrer trüben Stimmung und den Grund ihres Uebelbefindens niemals in sich selbst, sondern nur in andern Menschen zu suchen. —

Ueber den in Rede stehenden Fehler spricht sich Denzel (Einleitung in die Erziehungs- und Unterrichtslehre ꝛc. Th. I. S. 169 f.) also aus:

„Gegen Trotz, Zorn, Widerspenstigkeit und Halsstarrigkeit sind durchgreifende Maaßregeln zu nehmen. Einmal suche man sich fortwährend in Ruhe zu erhalten, bleibe fest bei dem einmal Verbotenen oder Gebotenen, lasse sich ja nicht das Mindeste abtrotzen, nehme auf den Schreier keine Rücksicht, führe ihn weg vor die Thür und lasse ihn, so lange es möglich ist, nach Herzenslust schreien. Und sollte Alles das nichts helfen, so gebrauche man körperliche, doch ja nicht harte und die ohnedies gereizten Nerven von Neuem reizende Züchtigungsmittel.

Ein solcher Eigensinn muß gebrochen werden, und man sehe ihn ja nicht als etwas Gutes an. Man kann dem Kinde in ganz andern Dingen seinen Willen lassen und der Entwickelung zur Selbstständigkeit Raum geben, als da, wo das Kind direct gegen den bessern Willen seiner Eltern und Erzieher, die freilich nie ohne Grund gebieten und verbieten dürfen, ankämpft. Sobald jedoch die Kinder wieder ruhig und gehorsam sind, so sei man auch wieder gut und freundlich, besonders je jünger die Kinder sind. Aeltere kann man seinen Unwillen über ihren Ungehorsam länger nachempfinden lassen. — Das sind aber nur Mittel, den einzelnen Ausbrüchen des Eigensinns Widerstand zu leisten. Man muß den Eigensinn zerstören, um ihm sein Aufkommen unmöglich zu machen, d. h., man pflanze Gehorsam; man suche die Kinder überall an ein frohes, williges Thun dessen zu gewöhnen, was man fordert; man behandle sie nicht mit Härte (denn Härte und Despotismus erzeugen nur Bitterkeit, Widerspenstigkeit und etwa eine heuchlerische Unterwerfung vor Augen), sondern mit Liebe und liebevollem Ernste, so wird der Eigensinn von selbst fallen."

Noch weitläufiger spricht Niemeyer (Grundsätze der Erziehung und des Unterrichts ꝛc. 8. Aufl. Th. I. S. 301 f.) über die Behandlungsart eigensinniger, trotziger und widerspenstiger Zöglinge. Er giebt mit Recht den Rath, vor Allem nach der Quelle dieser Fehler zu forschen und darnach deren Heilart zu modificiren. Auch Niemeyer empfiehlt Gewöhnung zum strengen Gehorsam, so wie wohlwollende Behandlung als die wirksamsten Mittel gegen das Aufkommen der Widersetzlichkeit. Ueberdies sagt er:

„Ausbrüche des Eigensinns werden oft am besten bestraft, wenn man gar nicht darauf achtet, gar nicht zu hören scheint, was das Kind durch Eigensinn ertrotzen will. Sobald es den rechten Weg einschlägt, zeige man sich bereitwilliger, seine Wünsche zu erfüllen. Stört sein Eigensinn die Gesellschaft, so werde es auf der Stelle entfernt. Giebt es nach, so moralisire man nicht weiter. Die Erfahrung, nichts durch Eigensinn auszurichten, belehrt kräftiger als Worte."

„Man dulde kein Grollen, Maulen und Trotzen, am wenigsten bei etwas größern Kindern. Bei kleinern achte man es nicht, wenn sie böse thun. So geht es am schnellsten vorüber. Bei größeren aber entsteht daraus Erbitterung, wenn es gleich anfangs blos Verlegenheit ist. Man fahre durch, rede sie an, bringe sie zum Gespräch, und sie werden bald selbst froh werden, aus der peinlichen Lage gekommen zu sein, aus der sie sich nur nicht selbst zu helfen wußten. — Es ist ein kleinlicher Stolz mancher Erzieher, daß sie dem Schuldigen nicht das erste Wort gönnen wollen und sich lieber Tage und Wochen lang mit ihm in stummem Zusammensein herumquälen, ehe sie ihn anreden und seinem — anfangs vielleicht gepreßten, endlich aber gleichgiltig werdenden — Herzen Luft verschaffen. Als ob man sich dadurch von seinem Ansehen etwas vergäbe, wenn man dem Unverständigen den Kopf zurecht setzt, und als ob eine erzwungene Abbitte in optima forma irgend einen pädagogischen Nutzen haben könnte! (Wir halten es sogar gefährlich, eine Abbitte durch angedrohte oder zugefügte Strafe zu erzwingen: das muß entweder heuchlerische, oder verstockte Kinder bilden. Und doch ist's eine Lieblingsmaxime vieler Eltern und Erzieher!) — Wer ist in solchen Fällen der wahre Eigensinnige und kleinlich Stolze? Doch wohl der Erzieher!"

„Wenn andere Leidenschaften im Spiele sind, so muß die Behandlung zugleich mit auf diese gerichtet sein. Sind sie besiegt, so fällt der Eigensinn von selbst hinweg. Wer Liebe und Vertrauen gewonnen hat, wird folgsamere Zöglinge haben. Sind die Begriffe über wahre Ehre, die oft selbst in Nachgeben besteht, berichtigt, so wird mancher kindische Eigensinn wegfallen. Hat der Blöde nur erst Muth und Vertrauen gefaßt, so wird er höchst lenksam sein." —

Auf das Verderbliche einer erzwungenen Abbitte weist auch Jean Paul (Levana Th. I. S. 229 f.) hin; auch er ist der Ansicht, „daß sich dadurch das zarte Wesen zum Widerspruche zwischen Wort und

Gefühl abhärte und abrichte." — „Etwas Aehnliches, setzt er hinzu, ist auch die Strafe des Handkusses für eine empfangene Züchtigung. Allein Staat und Erziehung arbeiten und arten einander ebenso wechselseitig nach; ich nenne nur den verwerflichen Widerruf einer Injurie. Da keine bürgerliche Macht dem Injurianten seine Meinung nehmen kann, so ist das Gebot ihres Widerrufs nur das Gebot einer Lüge, und jede andere Strafe wäre gerechter und annehmbarer, als diese dictirte Selbstentheiligung, wodurch der Mensch sich — gegen sonstige Rechtsregeln — zum Hauszeugen eigener Schande aufstellen soll." —

Fast möchte man behaupten, daß die Erzieher in den meisten Fällen die Widersetzlichkeit ihrer Zöglinge selbst verschulden, theils durch eine anfangs zu große Nachsicht und das nachher wieder Einlenkenwollen, theils durch Forderungen und Zumuthungen, die der ganzen Natur des Zöglings widerstreiten, theils durch Strafen, welche das Rechtsgefühl des Gestraften beleidigen. Wer dies Alles zu vermeiden weiß, wird gewiß selten oder nie auf Widersetzlichkeit stoßen. Nicht minder die sehr schwachen und inconsequenten, als die zu strengen und despotischen Lehrer erziehen sich widerspenstige Zöglinge. Unter letzteren sind dann meistens gerade die edelsten Gemüther, die bei besserer Leitung sich dem Willen des Lehrers lenksamer gefügt haben würden, woher es denn kommt, daß dieselben Schüler, mit welchen der eine Lehrer durchaus nichts anfangen kann, unter der Zucht eines andern herrlich gedeihen.

Ein lehrreiches Beispiel von jugendlicher Hartnäckigkeit, die erst durch eine unverdiente Strafe hervorgerufen wurde, erzählt J. G. Seume in seinem „Leben" (s. den XI. Band seiner sämmtlichen Werke — Leipzig 1827. S. 25 ff.) Wir rathen allen Lehrern, diese Stelle zu lesen und — zu beherzigen.

K—sch.

Der vorstehende Gegenstand ist im Fache der Erziehung so wichtig, daß er auch insonderheit in psychologischer Beziehung angesehen zu werden verdient, wie folgt:

Sehr oft macht der Lehrer und Erzieher die Erfahrung, daß der Zögling sich auch da widersetzt, wo der Gehorsam, den man von ihm fordert, ein durchaus begründeter ist. Ist dies Widerstreben zur Gewohnheit geworden, dann heißt es eben Widersetzlichkeit. Diese Gewohnheit besteht in nichts Anderem, als in einer reichen Ansammlung von Widerstrebungsacten, die anfangs zufällig sich bildeten und dann, im Ausgleichungsproceß von andern Gebilden zufällig geweckt, an diese anderen Gebilde sich fester und fester anknüpften, bis sie in solche dauernde Verbindung mit ihnen traten, daß sie nun jedesmal mit reproducirt werden, wenn diese Gebilde selbst zur Erregung kommen (vgl. Widerstrebung und Associationsgesetze). Besonders sind es Herabstimmungsgebilde, mit welchen sich die Widersetzlichkeit, ihrer gleichartigen Natur wegen, gern associirt, und so wird sie sich in der Regel äußern, wenn diese Herabstimmungen erregt werden. Bestrafte Trägheit, bestrafter Dünkel, bestrafte Flatterhaftigkeit, bestrafte Unreinlichkeit, bestrafte Lüge ꝛc. bringen manche Kinder augenblicklich zur Widersetzlichkeit, während andere die Strafe gelassener hinnehmen. Aber auch sonst nicht herabstimmende Eindrücke wecken diesen Fehler, wie z. B. der bloße Anblick einer Person, die Forderung einer pflichtmäßigen Leistung, die Geltendmachung einer wohlthätigen Ordnung, sogar die Bezeigung einer Freundlichkeit ꝛc.; alles Dies aus keinem andern Grunde, als weil die einmal vorhandene Neigung zum Widerstreben dadurch aufgeregt wird.

Was folgt daraus für den Erzieher? Ist die Widersetzlichkeit einmal da, so bringe er den Zögling vor Allem zu der Ueberzeugung, daß er seinen Zweck niemals erreicht, daß er vielmehr durch den Gehorsam gegen den Erzieher sich wahrhaft beglücke. Mit der Strenge, die deshalb gegen ihn anzuwenden ist, muß sich also auch die Liebeserweisung verbinden, die den Zögling fühlbar steigert, ihm so Achtung gegen den Erzieher einflößt und Alles, was derselbe verlangt, im Lichte der Weisheit und heilsamen Nothwendigkeit erscheinen läßt. Schon ganz kleine Kinder empfinden dieses Verfahren des Erziehers als das ihrer Natur wohlthätig zusagende, wenn sie es auch nicht in klaren Vorstellungen aufzufassen vermögen; je größer sie aber werden, desto mächtiger wirkt dasselbe auf sie ein und macht ihren Willen dem Erzieher unterthan. Auf diese Weise wird die Neigung zum Widerstreben von der Bewußtwerdung mehr und mehr abgehalten, es stiften sich neue Associationen zwischen den früher erworbenen Gebilden und den jetzigen neuen, und diese Verknüpfungen eben sind es, die die bessere Stimmung der ganzen Seele allmählig herbeiführen. Die menschliche Seele vermag dem, was das harmonische, wohlthuende Spiel ihrer Kräfte befördert, niemals sich auf die Dauer zu widersetzen, und jemehr es gelingt, dieses Spiel zum Bewußtsein zu bringen, desto mehr entweicht auch der Hang zum Widerstreben.

Besser ist es natürlich, diesen Hang erst gar nicht entstehen zu lassen, und man erreicht dies sicherlich, wenn man alle unnöthigen, vermeidlichen Mißstimmungen gleich von vorn herein abschneidet. Das Beste hierzu ist, daß man dem Kinde scheinbar alle Freiheit läßt, sich zu beschäftigen wie und womit es will aber unvermerkt die Verhältnisse so ordnet, daß auf diesem Wege das Rechte entstehen muß. Nichts schadet in dieser Beziehung mehr, als unnützes Gebieten und Verbieten, wovon leider noch so viele Erzieher alles Heil erwarten. Bedürfnisse, die in dem Kinde natürlich und ohne Uebermaaß des Strebens entstehen, befriedige man ihm, ehe sie Unlust hervorrufen, und verschaffe ihm überhaupt das Gefühl der Freude, das aus dem Bewußtsein wohlangewendeter und hierdurch gewachsener Kraft entspringt. So wird man der Widersetzlichkeit alle Nahrung entziehen und einen freudigen Gehorsam gegen die Maaßregeln des Erziehers begründen. Vergl. Gehorsam und Eigensinn.

D—r.

Widerstrebung. In der menschlichen Seele kann der Fall gar nicht ausbleiben, daß Unlustgebilde zusammenreproducirt werden mit mehr gesteigerten Gebilden (Lustgebilden), welche beiderseits sich auf gleiche oder doch ähnliche Gegenstände beziehen, z. B. Geldverlust neben Liebe zum Geldbesitz, Zwang neben gewünschter Freiheit zu einer Beschäftigung, Tadel einer Leistung neben Ueberzeugung von der Lobenswürdigkeit derselben, Versagung eines Genusses neben Erwartung dieses oder eines ähnlichen Genus-

ses ꝛc. Sind nun die Elemente in dem Steigerungsgebilde nicht fest zusammengebildet (und das ist in den meisten der Fall), so hat der überall waltende Ausgleichungsproceß hier zur Folge, daß die Reize in ungewöhnlichem Maaße zu dem Unlustgebilde überfließen, was wiederum dahin führt, daß die so ihrer Reize entleerten Vermögen sich in Strebungen verwandeln, d. h., ihr ursprüngliches Streben wieder geltend machen, indem sie die verlornen Reize von Neuem an sich zu ziehen trachten. Auf diese Weise entsteht die negative Form der Strebungen, oder die Widerstrebungen, welche ebenso wie die Begehrungen, nach ihrer Gleichartigkeit verschmelzen und hierdurch zu Neigungen, d. h. Abneigungen, anwachsen.

Die reizerfüllten Gebilde, welche durch den bezeichneten Proceß zu Widerstrebungen ausgebildet werden, können entweder solche sein, welche man Vorstellungen nennt, in denen also das gewöhnliche mittlere Maaß des Wohlbefindens gegeben ist, oder solche, die man Lustgebilde im engern Sinne dieses Wortes nennt, mithin Gebilde aus dem dritten Reizungsverhältnisse (s. Antrieb). Im erstern Falle bildet sich das gewöhnliche Widerstreben aus, das mehr ruhig abläuft, indem wir z. B. etwas entfernen, was uns im Wege liegt, Etwas widerlegen, was Jemand fälschlich behauptet hat, Etwas nachholen, was zu thun vergessen worden ꝛc. Die beiden Gebilde, die demnach hier mit einander in Wechselwirkung treten, stehen in Bezug auf Kräftigkeit weniger von einander ab, und es könnte wohl gar scheinen, als ob eine solche Wechselwirkung überhaupt gar nicht stattfinde. Aber aus einem Gebilde allein läßt sich das Widerstreben niemals erklären, es müssen immer wenigstens zwei vorhanden sein, die sich auf den gleichen, oder wenigstens auf ähnliche Gegenstände beziehen. Wer widerstrebt unreinen musikalischen Tönen? Nur wer die reinen kennt und neben jenen sie vorstellt. Wer bekämpft die Behauptung, daß die Erde still stehe? Nur wer die richtige Ansicht über den Erdball hat und sie neben jener Behauptung reproducirt. Von Farben-, Zahlenvorstellungen ꝛc. geht hier die Reaction nicht aus, das leuchtet wohl ebenfalls ein, und so ist unsere Erklärung offenbar die allein zulässige. — Im zweiten Falle entstehen diejenigen heftigern Ausgleichungen, die man Unlustaffecte nennt, wie Zorn, Aerger, Schreck ꝛc. Hier treten ebenfalls zwei Gebilde mit einander in Kampf, aber die Unlust besteht in Schwäche, und es ist daher natürlich. daß der ausgezeichnet volle Reiz, der hier auf die geschwächten Vermögen von den Lustgebilden her überfließt, auf selbige als Ueberreiz wirkt, wodurch sich die Unlustempfindung in eine Schmerzempfindung verwandelt. Daher characterisiren sich alle Unlustaffecte als eine durch die Ausgleichung von Lust und Unlust entstandene Mischung von Widerstreben und Schmerz. Man denke an Tadel, über den man sich ärgert, weil man das Gegentheil erwartet hatte, an unverdiente Zurücksetzung, über die man in Zorn geräth, an Beraubungen, wobei man den Thäter auf der Stelle ertappt ꝛc. Vergl. Affect.

Bei Trübsinnigen findet sich häufig die auf den ersten Anblick räthselhafte Erscheinung, daß sie nicht der Unlust, sondern der Lust widerstreben. Sie zeigen Widerwillen gegen Alles, was ihnen höhere Aufregung und Steigerung darbietet, ja sie mögen sich zuweilen sogar Dessen nicht bewußt werden, was ihre Lage immer noch Angenehmes und Befriedigendes hat. Der Grund ist dieser. Sind Gebilde vielspurig genug, um andern Gebilden die Bewußtseinselemente zu entziehen — und das thun sehr vielräumige Gebilde meistens (s. Bewußtsein) — so können hier die Lustgebilde, da sie bei Trübsinnigen weit weniger stark sind, als die ihre ganze Seele einnehmenden Unlustgebilde, nur im Bewußtsein gleichsam aufblicken, wenn sie durch Anerbietungen, Aussichten, Erwartungen ꝛc. geweckt werden; sie dienen nur dazu, der herrschenden, niedergedrückten, quälenden Stimmung eine neue Gefühlsfrische (s. Gefühl) zu ertheilen, indem sie durch ihre rasch vorübergehende Vergegenwärtigung als Folie, als Messungsgrundlage wirken.

Aus denselben Factoren, woraus die Unlustaffecte hervorgehen, erzeugen sich im Allgemeinen auch die Lustaffecte, aber es ist leicht einzusehen, warum hier das Widerstreben wegfallen muß. So viel nämlich auch die Ausgleichung dem Lustgebilde Elemente entziehn und auf die Unlustvermögen verpflanzen mag, sie werden immer wieder von Neuem ersetzt, weil ja die Lust als etwas Gegenwärtiges gegeben ist, die Unlust dagegen als etwas Vergangenes, obschon Beide gleichzeitig im Bewußtsein stehen. Das Unlustgefühl wird daher gleichsam überdeckt durch das weit stärkere und herrschend gewordene Lustgefühl. Man denke an den Fall, wo ein lange Verkannter plötzlich eine ehrenvolle Rechtfertigung findet, oder ein Armer auf einmal die Nachricht von einer reichen Erbschaft bekommt. Daß die Ausgleichung auch hier vorhanden ist, sieht man an den Thränen der Rührung, die häufig hervorbrechen, wohl auch an den Zuckungen und andern krampfhaften Bewegungen, die sich einstellen, zum deutlichen Beweise, daß das Unlustgebilde eine Uebereizung erfahren hat durch die zahlreich empfangenen Elemente des Lusteindrucks. In manchen Fällen der Art kann die Erschütterung so heftig werden, daß auf der Stelle der Tod erfolgt. Plötzlich auf großen Kummer eingetretene Freude hat schon mehr Menschen getödtet, als Schreck und Kummer über Unglück. D—r.

Wiederholung in der Schule. Dies Wort an sich ist recht bezeichnend; bei der Wiederholung wird zurück oder von Neuem geholt, herbeigenommen, was schon da war oder gegeben und aufgenommen war. So bei körperlichen Dingen, damit sie durch Uebung zur Fertigkeit werden, so bei geistigen Dingen, damit sie als Angelegtheiten der Seele von Neuem in's Bewußtsein gebracht und in ihren einzelnen Vorstellungen immermehr zu einem unverlierbaren Ganzen vereinigt werden. Darüber verbreitet sich der geistvolle Beneke in seiner „Erziehungs- und Unterrichtslehre" (2s Bd. S. 74, 99, 362, 724 ff.) recht psychologisch genau nach verschiedenen Seiten hin. Wir heben einige Stellen der gedachten Seiten aus: S. 74 f.

„Der Lehrer harre geduldig aus in immer neuer Darstellung, Entwickelung, Zergliederung, bis er der vollkommenen Aneignung gewiß sein kann. Und zwar lasse er das Maß dieser Wiederholungen keineswegs etwa durch die Lust des Schülers daran, oder überhaupt durch die Art und Weise bestimmen, wie sich dieser äußerlich dagegen verhält; sondern durch diese Aeußerungen hindurch bilde er sich selbst ein Urtheil

über das innerlich oder als innere Angelegtheit durch den bisherigen Unterricht Begründete. Der Schüler ist zuweilen der Wiederholung überdrüssig und er hat das Wiederholte dennoch nicht gefaßt, und noch viel weniger sich bleibend zu eigen gemacht; ja er zeigt sich vielleicht gerade deshalb so ungebehrdig gegen die Wiederholung, weil sie ihm die Unlust erneuert, welche ihm das Bewußtsein der unvollkommenen Auffassung erregt hat. Aber — ein sehr wichtiger Punct! — man lasse einen solchen Ueberdruß überhaupt nicht entstehen; denn der einer Sache Ueberdrüssige findet sich freilich in einer für ihre vollkommene Aneignung höchst ungünstigen Stimmung, ja wodurch dieselbe oft ganz unmöglich gemacht wird. Der Lehrer also vermeide diese, indem er sich bei der Wiederholung stets anderer Gesichtspuncte, Manieren bedient, auf solche Weise das Interesse des Schülers immer neu belebt und auffrischt und diesem, während er ihn auf demselben Puncte festhält, das ermuthigende Gefühl des Fortschrittes giebt."

„Nicht nur dies aber, sondern er nehme dafür zugleich in so großer Ausdehnung als möglich die selbstthätige Mitwirkung des Schülers in Anspruch. Er lasse ihn das Dargestellte, Entwickelte selbst einüben, bald in mehr gebundener, bald in freierer Form; er lasse ihn dasselbe anwenden und verarbeiten in den Richtungen und auf die Gegenstände, welche ihn am Meisten ansprechen und ihm am Geläufigsten sind. So wird auch das Schwierigste allmählig durch untergeordneten Gebrauch zu dem höheren Gebrauche geeignet werden, als geistige Grundlage oder Bildungskraft für weiter vorliegende geistige Entwickelungen dienen."

S. 98 f. „Der Zweck des Unterrichts ist nicht er selber, oder daß er überhaupt einmal geschehe (kein opus operatum), sondern der Schüler soll durch ihn zu einem kenntnißreichen, einsichtigen, selbstdenkenden und, womöglich, die menschliche Kenntniß selbstthätig erweiternden oder steigernden Menschen gebildet werden. Hierzu aber ist vor andern erforderlich:

„Zuerst, man setze nicht nur im Kleinen und Einzelnen, sondern auch im Ganzen und Großen die verschiedenen Unterrichtsmassen lebendig mit einander in Verbindung, so daß alle für sie möglichen Beziehungen, wo nicht vollständig ausgebildet, doch vorgebildet werden, und sie so, auch für die innere Angelegtheit der Seele, wahrhaft zu einem verschmelzen. — Erst durch die größere Concentrirung kann ein vollständiges geistiges Leben gewonnen, können Licht und Bewegung von allen Puncten und nach allen Puncten hin verbreitet, und durch Anziehung der bildungsfähigen Urvermögen zum Mittelpuncte dieser geistigen Triebkraft eine höhere Productivität für dieselbe begründet werden."

„Man werde also nicht müde, Wiederholungen anzustellen in immer größern Dimensionen; man gewöhne an übersichtliche Rück- und Vorblicke von immer größerer Ausdehnung; man ebene Straßen und ziehe Kanäle nach allen Seiten hin, um den innern geistigen Verkehr zu beleben, und erhebe den Schüler zu einem lebendigen Bewußtsein, daß alle Erkenntniß nur insoweit höhern Werth erhält, als sie irgendwie für das Leben Frucht erhält."

„Dies führt uns unmittelbar zum Zweiten hinüber. Nur zu oft wird der Unterricht völlig geschieden vom Leben begründet und fortgeführt. — Man suche daher für den Unterricht Beziehungen zu gewinnen auf das Leben, und im Leben die Beziehungen auf den Unterricht zum Bewußtsein zu bringen. Man stelle dem Schüler nicht nur Aufgaben, die er schriftlich in besonderen Stunden lösen und wodurch er sich selbst die nöthige Wiederholung geben soll, sondern auch solche, zu denen sein Geist fortwährend, so bald er von Andern frei ist, aus eigener Triebkraft zurückzukehren veranlaßt wird; und der Lehrer pflege die so begründete Verbindung, indem er dieselbe als in ihm selber fortwährend wirksam darstellt."

S. 724 f. „Bei der Wiederholung kann sich freilich im Allgemeinen weniger Selbstthätigkeit zeigen, aber dieselbe ist von der höchsten Wichtigkeit für die bleibende Aneignung, besonders in denjenigen Wissenschaften, die einen mehr positiven oder historischen Character an sich tragen (Naturwissenschaften, Geschichte und Geographie). Auch auf sie also halte der Lehrer mit der größten Strenge, und präge dies in seinem ganzen Unterrichtsverfahren aus, ohne sich dadurch abschrecken zu lassen, daß hierdurch für ihn selber manche Empfindung des Ueberdrusses und manche unangenehme Erfahrung herbeigeführt wird. Mit unnachlassender Consequenz lasse er am Anfange jeder Stunde das in der vorigen Vorgetragene, Uebersetzte, Erklärte ꝛc. wiedergeben; bald zusammenhängend von Einem, oder von Mehren, die er schnell nach einander aufruft, bald nur Einzelnes, bald ganz kurz in einer allgemeinen Uebersicht, bald dieses oder jenes ausführlicher. Denn vor Allem kommt es darauf an, daß der Schüler keine sich gleich bleibende Manier im Voraus wissen und im Voraus bedenken könne. Eben so werde auch die Wiederholung schriftlich auf mannigfach verschiedene Weise angestellt." Der Verfasser denkt zwar hier zunächst an den Gymnasialunterricht, aber in veränderter Beziehung läßt es sich auch mehr oder weniger auf den Unterricht in der Volksschule als Regel der Wiederholung in Anwendung bringen. Das ist Sache des denkenden und geübten Lehrers. Es gelte ihm überhaupt der Grundsatz: Repetitio est mater studiorum.

Wir können nicht umhin, mit Bezug auf vorangezogene treffliche Aeußerungen Beneke's anzuführen, womit Eisenlohr, der ausgezeichnete Mitarbeiter an den „Blättern aus Süddeutschland für das Volks-Erziehungs- und Unterrichtswesen" in des 10. Jggs. 4. Hfte. (Stuttg. 1846) einen Aufsatz begleitet, der sich „über den Werth und die rechte Weise der Wiederholung in der Volksschule" verbreitet und den einsichtsvollen Schulm. Bofinger in Schw. Hall zum Verfasser hat. Wir werden diesen Aufsatz im Auszuge hier mittheilen, vorher aber geben wir Eisenlohr's sehr wahre und mit Beneke's und anderer guten Pädagogen Grundsätzen übereinstimmende Bemerkung:

„Ein großes, nicht immer erkanntes, noch weniger angewandtes Geheimniß unsers Unterrichts liegt in dem Streben, von möglichst einfachem Unterrichtsstoff durch extensiv und intensiv immer höher potenzirte Wiederholungsübungen den möglichst reichen Gewinn für Kräftigung und Bereicherung des Geistes zu ziehen. Wir arbeiten viel zu viel in's Breite, eben damit aber zu wenig in die Tiefe. Darum erregt mit Recht die

Ruthardt'sche Memorir-, besser ausgedrückt, Concentrations-Methode (s. den Art. „Ruthard" in der Päd. R.-E. II. Bd. S. 542) die Aufmerksamkeit denkender Schulmänner, und ich möchte ebendarum auch das Auge der Volksschulmänner auf sie richten. — Wir verweisen auf einen geistvollen Aufsatz von Dr. Thilo in den Rhein. Bl. Jgg. 1846. II. Bd. 3. Hft."

Wir geben nun folgende Mittheilungen aus dem beregten Aufsatze:

„Was in der Elementar- und Volksschule gelernt wird, ist freilich meist von der Art, daß es während der Schulzeit zu einer, so zu sagen, unbewußten Anwendung nicht kommen kann. Aber Alles, was in der Schule aufgenommen wird, soll doch so eingeübt werden, daß es in späteren Jahren und in betreffender Lage oder Stimmung zum Trost, zur Ermunterung des Geistes, zur Benutzung im practischen Leben ohne mühsames Suchen gegenwärtig ist. — Und sodann ist der Schule das Wissen und Können an sich schon Zweck. Der Schüler fühlt sich reich und glücklich im Besitze seiner Kenntnisse und Fertigkeiten, ohne daran zu denken, daß sie Mittel für die Zukunft sein sollen. Dazu gehört nur, daß sie ihm recht eigen sind, und dies kann nur durch Uebung und Wiederholung bewirkt werden.

Die Wiederholung aber dient nicht blos dazu, das Gelernte besser einzuprägen, es recht sicher und fest zu machen, sondern es auch nach allen Seiten und Beziehungen hin zu erweitern und ein immer tieferes und gründlicheres Verständniß des Gelernten herbei zu führen. Bei jedem Wiederholen erfassen die Schüler das Gelernte besser." ꝛc. Doch wir übergehen, was Hr. B. weiter über den Werth und Nutzen der Wiederholung sagt; es ist allen denkenden Schulmännern hinlänglich bekannt. Aber nun zu der Frage: Auf welche Weise soll wiederholt werden? — In dieser Frage ist nicht blos das Wie, sondern auch das Was und Wann enthalten.

„Wenn auch in Betreff des Leseunterrichts nur in den Elementarclassen vom eigentlichen Wiederholen der durchlaufenen Uebungen und in den höhern Classen nur bei den Schwachen davon die Rede sein kann, so ist es doch mit den andern Pensen anders. Beim Schreibunterrichte ist es wohl gut, wenn von Zeit zu Zeit die Elementarübungen einzeln auch in den obern Classen wieder vorgenommen werden. Namentlich ist es da sehr gut, wo der Schönschreibunterricht nach der Carstairs'schen Methode betrieben wird. Beim Singunterricht sollten gleichfalls die rhythmischen, melodischen und dynamischen Uebungen öfter wiederholt und nicht blos auf einmaliges Singen der Tonleiter oder Hauptaccorde beim Anfang der Singstunde beschränkt werden. Ohnehin ist eine öftere Wiederholung der Choräle, welche immer behalten werden sollen, unumgänglich nöthig. Auch beim Zeichnen ist ein repetitorisches Durchmachen der Elementarübungen nach ihrer Stufenfolge sehr zweckmäßig. Beim Rechnen scheint eine absichtliche Wiederholung am Entbehrlichsten, weil ja das vorher Gelernte auf höherer Stufe in Anwendung kommt, allein auch dabei ist es nöthig. Bei den übrigen Pensen kann ohnehin kein Zweifel obwalten, daß eine Wiederholung unumgänglich nothwendig ist."

Was die Zeit der Wiederholung betrifft, so bestimmt Hr. B. drei Perioden. 1) Es soll beim Beginn jeder Lection das in der vorhergegangenen Erlernte kurz zurückgerufen werden, was schon wegen des Anknüpfens nöthig sei. 2) Es soll nach Vollendung eines Abschnittes, nach Ersteigung einer Stufe, dieser Abschnitt wiederholt werden. 3) Eine Hauptwiederholung, eine übersichtliche, folge noch am Ende des Cursus und, weil dieser meist mit dem Schlusse des Schuljahres zusammenfalle, vor der Schulprüfung. Solche periodische Wiederholungen sind für den Lehrer von nicht geringerer Wichtigkeit als für die Schüler: sie sind dem Lehrer kleine Prüfungen seiner Schüler, Proben seiner Methode, Gelegenheiten, seine Fehler kennen zu lernen und so viel als möglich die Lücken zu ergänzen, sie sind ihm Erinnerungen daran, den ursprünglichen Lehrplan festzuhalten und sich vor Abschweifungen oder zu großer Detaillirung zu hüten.

Um dem Zwecke und der Aufgabe des Wiederholens zu entsprechen, stellt der Verfasser in Ansehung der Art und Weise fest: Die Wiederholung müsse eine gründliche sein, um das Gelernte besser einzuprägen, eine mannigfaltige, um es zu erweitern und abzurunden, und eine geistige, um es dem innern Seelenleben anzueignen.

Rücksichtlich der ersten Forderung ist zuvörderst zu bemerken, daß das Wiederholen dem Lehrer nicht weniger Hauptsache sein muß, als der erstmalige Unterricht. Man könnte freilich hier bemerken, daß die ewige Rückkehr zu dem Bekannten für den kenntnißreichen und geistig gewandten Lehrer ein drückendes Geschäft sei, allein er ist die Duldung dieses Drucks dem Wohl der Schule schuldig und muß sich überwinden. Es ist sehr verkehrt, sagt B., wenn man das Wiederholen nur als Lückenbüßer für eine Viertelstunde, in der man nicht etwas Neues mehr anfangen mag, vornimmt, so daß der Lehrer diese Zeit als eine Zeit der Erholung für sich betrachtet und wohl gar das Wiederholen ältern Schülern überläßt. Auch ist mit einem planlosen Abfragen nichts gethan, noch viel weniger damit, daß man sich blos auf gelegentliches Wiederholen beschränkt. — Eben so unstatthaft ist das Wiederholen aus andern Pensen; es sei denn, daß sich ein ungezwungener Anlaß zu einer kurzen Belehrung zeige. Zum gründlichen Wiederholen gehört, daß man die Hauptsachen besonders heraushebe, die Grundregeln und Elementar-Uebungen besonders durchmachen lasse und sie den Schülern wieder vorführe. Wenn man sich zu sehr in die Einzelheiten verliert oder nur Anwendungen (Beantwortung von Wiederholungsfragen, Lösung von Aufgaben) verlangt, so bleibt die Wiederholung gern oberflächlich und nützt wenig zur Befestigung des Besitzes. Viel wird beim Wiederholen des Memorirten geschadet, wenn man ein schnelles und nachlässiges Lesen oder Recitiren duldet. Bei jedem Wiederholen muß auf guten Ausdruck gehalten werden.

Die Wiederholung muß aber auch auf das Mannigfaltige gehen. Zwar Vieles läßt man beim erstmaligen Lehren entweder absichtlich zur Seite liegen, um die Kinder nicht zu sehr mit Einzelnem zu überladen, oder es wird vom Lehrer übersehen und vergessen und würde bei der Wiederholung nach dem gleichen Plan und Gange immer wieder übersehen werden. Nur indem man einen Gegenstand von möglichst vie-

len Seiten betrachtet, lernt man ihn möglichst vollständig kennen. Hierbei muß freilich zwischen den verschiedenen Altersstufen unterschieden werden; bei jüngeren Schülern ist mehr wörtliches Wiederholen nöthig, das sich zugleich an den ursprünglichen Plan hält; denn einfache Sicherheit des Wissens, die nur hierdurch erreicht werden kann, ist zuerst nöthig. Natürlich dürfen auch beim rationellen Wiederholen die Gesichtspuncte nicht zu mannigfach sein, und es muß immer eine gewisse Stetigkeit herrschen.

Damit ist denn zugleich berührt, daß das Wiederholen geistig sein müsse, d. h., daß es der Lehrer mit Geist betreibe, damit das Gelernte immer mehr in den Geist der Kinder übergehe, innerlich werde, zu immer lebendigerem Eigenthum sich gestalte. Mechanisches Wiederholen bringt keinen Gewinn, ja stumpft vielmehr den Sinn für rechtes Verstehen ab und macht gleichgiltig gegen den Inhalt. Das Wiederholen muß bei dem Lehrer ein geistiges Wiedererzeugen werden. Dadurch, daß man den Inhalt der einzelnen Lectionen zusammendrängt, erleichtert man die Uebersicht; dadurch, daß man die Wiederholung auf verschiedene Weise vornimmt, befördert man die Einsicht in den innern Zusammenhang. Beim Auswendiggelernten besonders ist ein Wiederholen bei freundlichem Ernst des Lehrers, beim Halten auf guten Vortrag, bei einzelnen kurzen Ermunterungen und Erläuterungen ein treffliches Mittel, daß der Inhalt immer mehr Eigenthum des Geistes werde. Gar zu ausführliche Wort- und Sacherklärungen können die geistige Aneignung oft mehr hindern als fördern.

Noch ist die Frage übrig, ob die Wiederholung ausschließlich mündlich oder schriftlich vorgenommen werden solle. Der verständige Lehrer wird Beides verbinden. — Der Verf. schließt seine Abhandlung mit den Worten: Durch gründliches Lehren und zweckmäßiges Wiederholen geben wir den Schülern ein geistiges Eigenthum mit, das sie jeden Augenblick zu freier Anwendung aus dem Schatz ihres Herzens, oder der Vorrathskammer des Wissens hervorholen können, und das sie zu ersolgreichem Wirken in ihrem Berufskreise befähigt.

Die ganze Abhandlung verdient vom Volksschullehrer beachtet zu werden. Ihr Verfasser hat gerade keine neuen Ansichten über seinen Gegenstand mitgetheilt, doch ihn practisch erfaßt und von dieser Seite belehrend und zurechtweisend gemacht. Auch Curtmann in Schwarz „Lehrb. der allgem. Pädagogik" (4. Aufl. Heidelberg 1843) verbreitet sich im 2. Bde. von S. 227 über denselben Gegenstand auf eine Weise, die belehrend ist und Hrn. B. überzeugen kann, wie richtig er gedacht habe und handle. Wir erlauben uns hier Folgendes aus dem Lehrbuche zu entlehnen:

„Wenn es unmittelbare Mittheilungen des Lehrers an die Schüler sind, so hüte er sich vor allzugroßer Veränderlichkeit derselben. Was dem Erwachsenen trotz seiner verschiedenen Form als Eins erscheint, steht dem Kinde noch getrennt da, und muthet man ihm dennoch zu, es für Eins zu nehmen, so wird der ganze Gegenstand ein verschwimmender. Definitionen, wo solche überhaupt statthaft sind, practische Formeln, bei deren Anwendung man nicht Zeit zu längerem Nachdenken zu haben pflegt, sind besonders vor dieser Verschwimmung zu bewahren. Ueberhaupt kann die Repetition der Schrift nicht wohl entbehren, wenn sie nicht in's Unsichere und gerade darum in's Langweilige gerathen soll.

Dies ist der Hauptgrund, warum der Lehrer einen festen Leitfaden für seinen Unterricht benutzen muß. Aller extemporirte, nicht an seinem bestimmten Orte wiederzufindende Unterricht ist mangelhaft; er verschwimmt, und um so mehr, je jünger die Schüler sind. Darin lag die Schwäche der Anhänger Pestalozzi's, daß sie Alles auf sich umgestaltende Verstandes-Operationen bauten, statt im Gedächtniß wenigstens einige Grundlagen zu suchen; darin besteht die Stärke des Gymnasial-Unterrichts, daß die alten Schriftsteller selbst einen unabänderlichen Stoff darbieten, und daß Grammatik und Lexicon durch die Jahrhunderte hindurchgehende Vervollkommnung zu einer Festigkeit der Form und des Inhalts gelangt sind, daß nicht heute so und morgen anders gelehrt wird. Wie steht es aber mit der deutschen Grammatik, Orthographie u. s. w.?

Zur Erleichterung der Wiederholungen sind gewisse Unterrichtsspiele sehr zweckmäßig. Der Wetteifer benimmt dann dem oft Wiederkehrenden das Widrige, bisweilen trägt selbst der Tact über das Uninteressante hinaus. Doch läuft man dadurch auch Gefahr, allerlei Mechanismus in das Gelernte mit aufzunehmen."

10.

Wietersheim (Carl August Wilhelm Eduard von), königl. sächs. Staatsminister und Minister des Cultus und öffentlichen Unterrichts. Dieser jetzt in Sachsen allgemein gerühmte und verehrte Staatsmann erblickte das Licht der Welt im Jahre 1789 in der Festung Luxemburg, wo damals sein Vater als österreichischer Hauptmann stand. Seine früheste Erziehung empfing er auf dem väterlichen Gute Pouch bei Bitterfeld. Nachdem er auf der Hochschule in Leipzig die Rechte studirt hatte, nahm er den Accesß bei der sächs. Landesregierung und trat später in dieses Collegium selbst ein.

Die Begeisterung des Jahres 1813 ergriff auch seinen feurigen Geist und er machte als Officier bei dem sächs. Banner die Feldzüge mit. Nach der Theilung Sachsens blieb er, obgleich seine Güter zum Theil unter preuß. Hoheit kamen, in sächs. Staatsdiensten. Er wurde wirklicher Hof- und Justizrath bei der Landesregierung, und der Chef derselben, der Kanzler von Werthern, zu dessen Hause er täglichen Zutritt hatte, hielt ihn besonders werth. Diese Behörde vereinigte Justiz und Polizei, und Wietersheim war vorzüglich in letztern Angelegenheiten wirksam. Um so geneigter zeigte er sich zur Uebernahme der Stelle eines Kreishauptmannes im Voigtlande und bald darauf im Erzgebirge. Hier entfaltete er seine unermüdliche Thätigkeit und seinen vielseitigen Eifer auf die bemerkenswertheste Weise und fand zugleich in dem Fabrik- und Gewerbswesen der industriereichen Provinz ein Feld, auf dem er sich mit besonderer Vorliebe und einer Sachkenntniß bewegte, wie sie bei nur wenigen Staatsbeamten gefunden wird. Allein auch in der staatlichen Organisation bewährte er helle Ansichten; namentlich wirkte er für die Begründung einer neuen Gemeindeordnung in der Stadt Chemnitz. Schon

auf dem vor der französischen Julirevolution gehaltenen Landtage von 1830 beantragte er eine allgemeine Städteordnung.

Als der nun in Ruhe lebende von Lindenau sächs. Cabinetsminister wurde, trat Wietersheim an seine Stelle als Director der Commerz-Deputation. Hierbei fand er reiche Gelegenheit, seine Kenntniß und Liebe zur Industrie zu bethätigen. Ein weiterer, auf die ganze innere Verwaltung sich erstreckender Wirkungskreis ward ihm eröffnet, da er 1831 Präsident der Landesdirection, als der damaligen zweiten Instanz für das Departement des Innern, wurde. Auf den Landtagen, denen er bis 1831 zu Dresden und auch nachher zu Altenburg als Landstand beiwohnte, bewies er sich als Beförderer wünschenswerther gesetzlicher Reformen. Dem ersten constitutionellen Landtage Sachsens und den folgenden wohnte er als Regierungscommissar bei und zeigte bei zahlreichen Gelegenheiten eine ungemeine Beredtsamkeit und vielseitige Sachkenntniß.

Im Jahre 1835 ward er, nach Auflösung der Landes-Direction, zum Kreisdirector in Dresden ernannt, erhielt aber zugleich, unter Beilegung des Characters eines wirklichen Geheimen Rathes, die Leitung einer, besonders die gewerblichen Angelegenheiten behandelnden Abtheilung des Ministeriums des Innern. In allen diesen Aemtern ist er mit dem unermüdlichsten Eifer für die Beförderung und Belebung des industriellen Strebens, für gewerbliche Bildung durch Lehranstalten und Vereine, für Aufmunterung des Wetteifers durch Gewerbsausstellungen, für Eröffnung neuer Nahrungszweige, Einführung neuer Maschinen und Werkzeuge u. s. w. bemüht gewesen.

So erwarb er sich selbst die Ansprüche auf den Posten eines Ministers, der ihm im Jahre 1840 in dem Departement des Cultus und öffentlichen Unterrichts zu Theil ward. Auf dieser hohen Staffel der Ehre und des Verdienstes hat er bisher, auf den constitutionellen Landtagen sowohl als außerhalb derselben, in Kirchen- und Schulangelegenheiten eine tiefe Einsicht und ausgezeichnete Thatkraft entwickelt.

Wilberg (Johann Friedrich), Dr. Philos. Dieser zu Elberfeld am Rhein Ende Decembers im Jahre 1846 zum lohnumglänzten Jenseits übergegangene Schulmann, dem sein Schüler Diesterweg, voll Huldigung und Dankes, seinen „fortgeführten Wegweiser" und sein „Pädagog. Deutschland" widmet, war eben so bekannt und verehrt wegen seiner practischen Wirksamkeit, als wegen seiner schriftstellerischen Thätigkeit und der Gediegenheit seines Characters und Wesens.

Als Schulmann hat derselbe, der am 5. Novbr. 1766 zu Ziesar im Magdeburgischen unter beschränkten häuslichen Verhältnissen geboren, in Potsdam von Verwandten erzogen und von Eberhard von Rochow zu seinem Berufe gebildet ward*), seit 1789 in Rheinland und Westphalen gewirkt, zuerst als Lehrer auf einem dem Grafen von der Reck zugehörigen Dorfe bei Bochum, dann seit 1802 in Elberfeld, zunächst zwei Jahre als Lehrer des Armeninstituts, dann als Vorsteher einer Erziehungs- und Unterrichtsanstalt für höhere Stände, welche er im Jahre 1829 der Stadt zum Besten der neu zu errichtenden Realschule übergab, und als städtischer Schulinspector die Leitung sämmtlicher Elementarschulen der Gemeinde Elberfeld übernahm. Zugleich widmete er der Realschule aus freien Stücken einen Theil seiner Kräfte und gewann ihr von vornherein das Vertrauen seiner Mitbürger, das er im hohen Grade besaß, während er durch seine Meisterschaft im Unterrichten, seinen reichen Schatz an Erfahrungen und seine ächte Lebensklugheit, so wie vorzüglich durch seine disciplinarische Kraft den größten Einfluß ausübte. Entwickelung des Verstandes und Belebung des Gemüthes war der Hauptzweck, den seine seltene Lehrgabe, die besonders im Sokratisiren unerreicht war, erzielte, und auf die er mit Recht mehr Werth legte, als auf positives Wissen, besonders für Schüler, welche für das practische Leben bestimmt waren.

Seiner blühenden Erziehungsanstalt, welche er schon in der Grafschaft Mark eröffnete und erst schloß, als er im Jahre 1837 seine Stellen in Elberfeld niederlegte, um den Abend seines Lebens in ländlicher Ruhe in der Nähe von Bonn zu verbringen, war der Stempel der Arbeitsamkeit, Redlichkeit, Einfachheit und des practischen Sinnes aufgedrückt, den die meisten Zöglinge derselben auch im Leben an sich tragen. Er verdankte derselben einen Wohlstand, wie er wenigen Lehrern zu Theil wird, den aber auch wohl Wenige auf eine so edle Weise anwenden, um allen Männern von Bildung ein gastliches Haus zu öffnen und zu Förderung aller guten Zwecke auf die uneigennützigste Weise die Hand zu bieten.

Besonders erwarb er sich um die niederen Schulen die vielseitigsten Verdienste, nahm sich der geistigen und leiblichen Noth der Lehrer an, indem er durch wöchentliche Conferenzen lange Zeit den Seminarunterricht ersetzte und später dazu vorbereitete und ihn

*) In beschränkten häuslichen Verhältnissen aufgewachsen und nach dem früh erfolgten Tode seines Vaters im noch beschränkteren Kreise von Verwandten erzogen, lernte W. frühe die Vielen so schwere Kunst, zu entbehren und sich selbst zu überwinden; denn wie mächtig auch in ihm das Verlangen nach einem höhern, geistigen Lebensberufe sich regte, in Ermangelung aller Mittel mußte er darauf verzichten, ja, am Ende noch froh sein, bei einem Schneider ein Unterkommen als Lehrling gefunden zu haben. Aber ein neuer Hoffnungsstrahl ging ihm auf, als er aus der Schrift „Heinrich Stillings Jugend, Jünglingsjahre und Wanderschaft" ersah, wie dieser Mann sich durch ähnliche, ja in mancher Beziehung gleich drückende Verhältnisse hatte durcharbeiten müssen.

Mit rüstigem Eifer wandte er nun jede freie Stunde, besonders Frühstunden, die er dem Schlafe entzog, und jedes kleine Ersparniß zur Erweiterung seiner Kenntnisse an. Sein Schlafcämmerlein konnte keinen Tisch fassen, ein Bret auf dem Schooße mußte dessen Stelle vertreten. In dieses Bret wurden Dintefaß und Leuchter, mit einem Stifte versehen, gesteckt, und die Kosten für Licht, Papier u. dgl. bestritt er von den drei Pfennigen, die ihm zur Anschaffung des Frühstücks täglich gereicht wurden. Bald fanden sich auch theilnehmende Herzen, welche den strebsamen Jüngling liebgewannen und ihn auf mannigfaltige Weise förderten. Unter ihnen besonders Prediger Rudolph zu Krahne unweit Rekahn, der Wiege der Reformation des Landschulwesens. Der Prediger Rudolph merkte sehr bald, daß in dem Burschen, der ihm zu Schneiderarbeiten zugeschickt worden war, noch ein tieferes Verlangen sich regte. Durch freundliche Zusprache erfuhr er seines Herzens innigsten Wunsch, und auf seine Verwendung gestattete der edle Domherr v. Rochow dem lernbegierigen Schneiderlehrling, die Schule auf Rekahn zu besuchen.

Diese und andere kleine biographische Notizen von W. hat F. S. (Fr. Schäfer?) in einem lesenswerthen Aufsatze gegeben, der unter dem Titel „Johann Friedrich Wilberg und Carl August Zeller" in der Allg. Schulztg. Jgg. 1847. April Nr. 52 mitgetheilt.

auch fortleitete, und den Grund zu einer Witwencasse für Elementarlehrer legte, welche bis heute ein Capital von 12,000 Thlrn. besitzt und vom edlen Stifter, der selbst eine Summe einlegte und noch größere durch Sammlungen erwarb, der Verwaltung der Lehrer an den niedern Schulen der Stadt Elberfeld übergeben worden ist.*)

Lange Zeit war Wilberg Schulpfleger eines großen Bezirks und wendete wegen seines Einflusses unter der Fremdherrschaft dem Lehrstande manchen Vortheil zu. Gleiches Vertrauen schenkte ihm die preußische Regierung, welche ihm auch den rothen Adlerorden verlieh und seine großen Verdienste bei manchem Anlaß anerkannte. — Als er Elberfeld verließ, sprach sich die Anhänglichkeit seiner ehemaligen Schüler und die öffentliche Meinung in den wohlthuendsten Aeußerungen der Dankbarkeit und Verehrung aus, die in den Herzen seiner Freunde ihm nicht nur nach Bonn, sondern in's Grab folgen.

Als Schriftsteller zeichnete sich Wilberg durch einen scharfen Verstand, eine klare Darstellung und einen kernigen Styl aus. Sein „Lesebuch" (S. Rh. Bl. 13. Bds 3. Heft. S. 355. Jgg. 1836) hat den größten Nutzen gebracht und eine achtungswerthe Richtung auf das Nützliche und Gute gewährt; sein „Büchlein über das Armenwesen" (Elberfeld 1838), dem der redliche Mann als Mitglied der Armencommission, aber noch mehr im Stillen, die regste Theilnahme schenkte, enthält eine gediegene und zugleich practische Anweisung, der Armuth abzuhelfen. Seine pädagogischen Schriften brauchen nicht näher berührt zu werden, zumal da eine den Entwickelungsperioden des Mannes folgende Lebensbeschreibung zu erwarten ist. Aber auf zwei Schriften haben wir hier hinzuweisen, auf seine Selbstbiographie: „Erinnerungen aus meinem Leben" (Essen, 1836), welche eben so lehrreich, als erbaulich ist, und aus der jeder Lehrer an höheren und niederen Schulen Erfahrungen für Schule und Leben schöpfen kann, und auf das letzte Werk seiner Mußestunden nach reichem Lebenslaufe: „Gedanken und Urtheile des Vetter Christian über Leben und Wirken im Mittelstande. Nebst Mittheilungen aus seinem schriftlichen Vermächtnisse" (Essen, 1843. 1 Thlr.) Das ist ein Volksbuch in des Wortes wahrem Sinne; es ist eben recht im Mittelstande zu verbreiten, zu jeder Zeit, vornehmlich in der unsrigen; es ist ein verdienstliches Werk, das in keiner Volksbibliothek fehlen darf.

Aus diesen Schriften ersieht man schon, daß die Persönlichkeit den verewigten Wilberg begabte, seinen Blick über die ohnehin nicht engen Grenzen seines Berufes hinaus auf das ganze Leben des Volks zu werfen, und daß er sich durch Verstand und Herz zum Wohle der Gesammtheit zu wirken aufgefordert fühlte. Er konnte aber auch mehr als Andere, denn er war ein denkender Kopf, der die Mittel gleich bei der Hand hatte und mit sicherem Schritt durch's Leben ging, ohne rechts noch links zu schauen. Dabei hatte er einen Fonds von Lebensfrische, Witz und Laune, der für sein ganzes langes Leben ausreichte, weil er aus dem frischen Borne seines lebendigen Lebens stets neu ausströmte und ihn über manche Hindernisse wegsetzte, die sich zu jeder Zeit jedem ernsten, redlichen Streben und auch wohl dem feinigen entgegenstellten.

Wie seine äußere Erscheinung Entschiedenheit und Wohlwollen ausdrückte, so war auch sein ganzes Wesen Festigkeit des Willens, unermüdete Thätigkeit, aber auch behagliche Würde und Heiterkeit. Er war eine seltene Erscheinung an sich und eine noch seltenere unter dem Lehrerstande: ein glücklicher Mann, der Glück verbreitete, wo er konnte und wohin er trat.

Vorstehende biographische Notizen sind befindlich in der von Gräfe und Clemen herausgegebenen „Pädagogischen Zeitung" (3. Jgg. 1. Bd. 2. und 3. Heft. Nr. 2 und 3 1847). Wilbergs Schriften sind verzeichnet in Hergang's „Handb. der pädagog. Literatur."

Ein Freund des Verstorbenen, J. vom Werth hat ihm in dem Feuilleton des Rheinischen Beobachters ein Denkmal gesetzt, aus dem wir folgende Stelle ausheben: „Mit dem vollsten Rechte und ohne Jemandem zu nahe zu treten, darf man kühn die Frage aufwerfen: wo irgend hat es einen Schulmann gegeben, der in der Elementar-Unterrichtskunst sich mit Wilberg hätte messen können! Einsender hat eine Menge Schulen aller Art besucht, aber nur einen Wilberg gefunden. Genug, Wilberg war und blieb in der Blüthe und Kraft seiner Jahre der Meister vom pädagogischen Lehrstuhle. Merkwürdig ist, daß er das, war er war, größtentheils durch sich selber geworden ist: er war Selbstforscher, Autodidact, verbunden mit dem beharrlichsten Fleiße. In seiner Selbstbiographie: „Erinnerungen aus meinem Leben. Essen, 1836", gesteht er, daß er neben gewissenhafter Erfüllung seiner Amtspflichten durchschnittlich nicht über vier nächtliche Stunden geschlafen habe. Geboren zu Ziesar in dem ehemaligen Herzogthume Magdeburg, war geistige Thätigkeit von Kindheit an seine Seligkeit, seine Lust, und noch zu Bonn, wohin er sich vor etlichen Jahren nach freiwilliger Niederlegung seines Vorsteher- und Schulpfleger-Amtes zurückgezogen und vor dem Coblenzer Thore ländlich reizend angekauft hatte, mußte der rastlose Greis noch immer thätig sein und besorgte, „zur Unterstützung armer, kranker Bürger", seinen größtentheils früher von ihm bearbeiteten Vetter Christian, ein Buch, das des Eigenthümlichen, Wahren und Guten im reichen Maaße enthält und als solches der weitesten Verbreitung würdig ist."

Wille. Zu dem, was in den Artikeln: Allgemein, Angeboren, Antrieb, Begehren, Freiheit und andern bereits gesagt ist, braucht hier über das Wollen und den Willen nur noch Folgendes nachgetragen zu werden.

Das Begehren wird zum Wollen, wenn sich ihm eine Vorstellungsreihe anschließt, in welcher wir (mit Ueberzeugung) die Erreichung des Begehrten als durch unser Thun herbeigeführt vorstellen. Daraus folgt, daß das Wort „Wille" eben so nur ein Abstractum bezeichnen könne, als die Ausdrücke: Verstand, Vernunft, Einbildungskraft ꝛc. Wie man mit der Vorstellung weiß nicht das Grüne, Schwarze ꝛc. vorstellen kann, so kann

*) Auch hat der Verewigte eine Bibliothek für Elementarlehrer gegründet, die gegenwärtig aus 900 Bänden besteht und einer Anzahl Broschüren.

Niemand mit demjenigen Wollen, welches auf einen Apfelgenuß gerichtet ist, ein Rechenexempel ꝛc. zu lösen unternehmen, denn die ganz verschiedenen Vorstellungen und Schätzungen, die zu beiden Acten erforderlich sind, können nie stellvertretend für einander thätig sein. Ist das Begehren zwar da, es fehlt aber die Vorstellungsreihe, in welcher die Mittel zur Ausführung des Begehrten sich dem Bewußtsein darstellen sollten, so bleibt das Begehren ein bloßer Wunsch; nur das Bewußtsein der in unsere Gewalt gegebenen Ausführungsmittel vermag es zum Wollen zu erheben. Sonach ist das Wollen früher da, als der Wille, der immer nur als ein allgemeiner Titel für die einzelnen Wollensacte, die als Spuren zurückbleiben, gelten kann, und wie das sogenannte Begehrungsvermögen erst beginnt mit der Bildung der ersten Spur, die ein Begehren aus sich zu erzeugen vermag, so entsteht der Wille ebenfalls erst mit der ersten Spur, welche die dem Wollen eigenthümliche Vorstellungsverknüpfung an sich trägt. Beide wachsen, je mehr sich Spuren der bezeichneten Art ansammeln, ohne daß jedoch alle Spuren derselben Art mit einander in Verbindung treten müßten. Finden wir daher in einem und demselben Menschen einander entgegengesetzte Vermögen zu Begehrungen und Wollungen, einander entgegengesetzte Neigungen, Leidenschaften ꝛc., so hat dies durchaus nichts Räthselhaftes und Wunderbares, im Gegentheil ist dies gerade das, was als das Ursprünglichste und Natürlichste anzusehen ist. Denn soll es zu Einem Willen, d. h. zur Richtung der einzelnen Wollungen auf Einen unveränderlich festgehaltenen Lebenszweck kommen, so müssen die einzeln entstandenen Angelegtheiten eine besondere Concentration und Durchbildung gewinnen, die nur in wenigen Menschen zu Stande kommt.

Freilich muß, wenn die Seelenentwickelung zum Wollen führen soll, schon im Angeborenen der Keim dazu liegen, und dieser Keim ist nichts Anderes, als das den Urvermögen inwohnende Streben, das entweder durch die Reizaufnahme gesättigt und beruhigt wird, wodurch das Vorstellen entsteht, oder welches Streben durch die Reize gesteigert und erhöht wird, woraus dann positive Schätzungen werden und aus diesen weiterhin das Wollen sich bildet. Das Widerstreben ist noch weniger einfach, als das Begehren, denn es setzt gleichzeitig Zweierlei voraus (s. Widerstrebung).

Dennoch sah die alte Psychologie den Willen zugleich als Widerwillen an, und bemerkte nicht, daß sie damit etwas behauptete, was unmöglich aus gleicher Quelle kommen kann; denn ein solcher Wille wäre ganz ähnlich einer Sehkraft, die zugleich sehen und blind sein, zugleich dem Lichte zustreben und es fliehen solle, was gegen alle Natur der Dinge ist und daher nirgends vorkommt. Wollen und Widerstreben kann man folglich nie aus Einem Willen ableiten, und so leuchtet ein, daß der Erzieher die bisher üblichen Vorschriften für die Bildung des Willens wenig oder gar nicht brauchen kann, denn sie passen nicht einmal auf das eigentliche Wollen, geschweige auf den Widerwillen. Die neue Psychologie hat hier ein ganz anderes und wirksameres Licht angezündet, dessen Strahlen eine Menge alten Nebels wohlthätig zerstreuen.

Man sehe über die Bildung des Willens die Artikel: Erziehung (sittliche), Gemüth, Gemüths- und Characterbildung, Moralität und Neigungen. Denn einen guten Willen hat, wer ein gutes Gemüth, einen guten Character (gute Neigungen) besitzt. D—r.

Wilmsen (Friedrich Philipp). Das Leben dieses Verfassers des „Kinderfreundes", durch welchen er den meisten Lesern dieser Blätter früher, als irgend ein anderer Pädagog, bekannt geworden sein möchte, liegt uns in einer ausführlicheren Darstellung vor, welche von seinem Schwiegersohne Hesekiel (damals Prediger in Halle, und als Generalsuperintendent in Altenburg gestorben) unter dem Titel: „Erinnerungen an Friedrich Philipp Wilmsen, evangelischen Prediger an der Parochialkirche zu Berlin, enthaltend: Darstellung seines Lebens, Mittheilungen aus seinen Briefen, Gedichte, Predigten und geistliche Reden aller Art, besonders Confirmationsreden, nebst einem vollständigen Verzeichniß seiner sämmtlichen Schriften", Berlin bei Mittler 1833 herausgegeben worden ist. Wir geben aus dieser Schrift einen Auszug. Wilmsen ist geboren am 23. Februar 1770. Sein Vater war damals Prediger an der reformirten Kirche zu Magdeburg und wurde später an die Parochialkirche zu Berlin versetzt: ein Mann, welcher mit einer eifrigen und lebendigen Verwaltung seines Berufes einen regen Antheil an den Erscheinungen der Literatur und eine schätzbare Bekanntschaft mit den neueren Sprachen verband. Noch einflußreicher vielleicht wirkte seine Mutter auf seine Bildung ein, indem sie schon früh ihr leicht erregbares, wohlwollendes Gefühl und eine von jeder trüben Beimischung freie Frömmigkeit auf ihn fortpflanzte. Dabei war sie durch eine, namentlich in der damaligen Zeit bei Frauen ungewöhnliche Geistesbildung ausgezeichnet, so daß schon ihr Gatte eine von ihr verfaßte Sammlung von erbaulichen Aufsätzen unter dem Titel: „Predigten eines Frauenzimmers" herausgab, und im Jahre 1812 ein von ihr gesammeltes Erbauungsbuch: „Die Lehren und Gebote der Religion Jesu Christi in Sprüchen und Liedern", mit einem Vorworte: „An meine Kinder und Enkel" erschien.

Bei der Unvollkommenheit des damaligen Elementarschulwesens erschien es dem Vater zweckmäßiger, seinen Söhnen den ersten Unterricht im Hause ertheilen zu lassen; und erst später ließ er sie zuerst das Berlinische Gymnasium zum grauen Kloster, dann das Joachimsthalische besuchen. Auf dem ersteren fühlte sich unser Wilmsen unter seinen Lehrern vorzüglich durch Moritz, den genialen Verfasser des Anton Reiser, auf dem letzteren durch den berühmten Engel angesprochen. Den Einflüssen dieser beiden Männer hatte er (wie er ihnen auch stets dankbar nachrühmte) eine frühe ausgebreitetere Bekanntschaft mit den classischen Erzeugnissen unserer Literatur und seine einfache, fließende und klare Schreibart zu verdanken. Das Vertrauen, welches ihm der als Pädagog so ausgezeichnete Director des zuletzt genannten Gymnasiums, Meierotto, schenkte, machte ihn schon im sechszehnten Jahre zum Aufseher von fünf Kindern in einer Berlinischen Familie; und er erfüllte diesen Beruf, welcher oft schwierig genug war, mit einem Eifer und

einer Geschicklichkeit, die schon damals in ihm den künftigen Pädagogen ahnen ließen.

Im Jahre 1787 bezog der siebzehnjährige Jüngling die Universität zu Frankfurt an der Oder, welche er der dortigen reformirten theologischen Facultät wegen zu wählen genöthigt war, indem die damalige Beschränktheit der theologischen Ansichten noch einen strengeren Unterschied in den Bekenntnißformen machte. Er fand sich aber durch den dort herrschenden Geist so wenig angesprochen, daß er diese Universität schon nach einem Jahre mit Halle vertauschte, welches ihm für Geist und Gemüth eine ungleich reichere Ernte darbot. Nach der Vollendung seiner Studien eröffnete sich ihm in Berlin sogleich ein ausgedehnterer pädagogischer Wirkungskreis in der unter der Leitung des wackeren Professors Hartung blühenden höheren Lehranstalt. Der in den beiden Abtheilungen derselben (Knaben und Mädchen) von Wilmsen ertheilte Unterricht zeichnete sich durch seine Lebendigkeit und durch die rege Theilnahme, welche er zu erwecken wußte, in dem Grade aus, daß Gedike denselben den von ihm examinirten Schulamtscandidaten als Muster aufzustellen pflegte. Daneben gewährte unserm Wilmsen ein Verein, welchen er in Verbindung mit anderen Lehrern der Hartung'schen Anstalt und Predigtamtscandidaten gestiftet hatte, um sich in wöchentlichen Versammlungen ihre im Schulamte gemachten Erfahrungen mitzutheilen, eine fortwährende Anregung zur Berichtigung und bestimmteren Ausprägung seiner pädagogischen Ansichten.

Sechs Jahre hatte er so, lehrend und predigend, verlebt, als ihm das Glück zu Theil wurde, als einer der bei der Hof- und Domkirche angestellten Candidaten (eine in mehrfacher Beziehung sehr segensreiche Stiftung) eine längere Reise durch Deutschland und die Schweiz zu machen. Besonders genuß- und lehrreich war ihm auf dieser der Aufenthalt in Zürich im Umgange mit Lavater, Heß, Hirzel ꝛc.; der Winter wurde in Göttingen und seiner Bibliothek zugebracht. Aber schon im Frühlinge 1797 rief ihn die Nachricht von einer tödtlichen Krankheit seines Vaters nach Berlin zurück. Bei dem Schmerze über den Verlust desselben war es ihm ein sehr wohlthuender Trost, daß er von den Hausvätern der Gemeine zu dessen Nachfolger erwählt, seiner Mutter und seinen unversorgten Geschwistern zur Stütze werden konnte. In einer sehr glücklichen Ehe mit einer seiner würdigen Gattin, im Kreise blühender Kinder und in dem weiteren Kreise achtungswerther und gemüthvoller Freunde (wie denn selten ein Herz für freundschaftliche Mittheilungen empfänglicher war, als das seine) verlebte er nun die nächsten Jahre in fast ungestörtem Glücke. Obgleich ihm seine Predigten, die er in den ersten Jahren mit großer Sorgfalt wörtlich ausarbeitete und streng dem Gedächtniß einprägte, viele Zeit kosteten, und er überdies fortwährend an gelehrten theologischen Zeitschriften. (an den Schuderoff'schen Jahrbüchern, an dem Wagnitz'schen liturgischen Journal und an den von Hanstein in Verbindung mit Andern herausgegebenen homiletisch-kritischen Blättern) mitarbeitete, so ließen ihn doch Neigung und Talent ununterbrochen zugleich pädagogisch thätig sein. Die der Gemeine zugehörigen fünf Pfarrschulen waren in einem sehr unvollkommenen Zustande. Aber durch unablässige Schulbesuche, sowie durch unausgesetzte, oft drei an einem Tage von ihm selbst gehaltene Lehrstunden und Katechisationen gelang es ihm nach und nach, in der Jugend einen andern Sinn herrschend zu machen und die Lehrer an eine geistvollere und zweckmäßigere Methode zu gewöhnen. Aber seine pädagogische Wirksamkeit erstreckte sich weit hierüber hinaus. In einer großen Anzahl, seiner unmittelbaren Beaufsichtigung untergeordneter öffentlicher und Privatschulen erwies er sich nicht nur durch mündliche und schriftliche Anweisungen, sondern auch besonders dadurch förderlich, daß er oft selbst das Wort nahm, um durch sein Vorbild das nicht richtig Aufgefaßte zu erläutern und näher zu bringen. Außerdem war ihm die Oberaufsicht über eine kleine, durch ein wohlthätiges Testament-begründete Erziehungsanstalt für zwölf vaterlose Kinder, das Kornmesser'sche Waisenhaus übertragen; und als Mitglied der städtischen Armendirection und der Schulcommission, welche sich mit einer neuen Organisation des Schulwesens in Berlin beschäftigte, hatte er fortwährend vielfach Gelegenheit, die Resultate seiner pädagogischen Erfahrung in der Form von Einrichtungen und Gesetzen wieder in's Leben treten zu lassen. Einen noch ausgedehnteren Umfang aber gewann seine practische pädagogische Thätigkeit vom Jahre 1811 an durch die Begründung der „Louisenstiftung", einer zum Andenken der tief betrauerten Königin gestiftete Anstalt, in welcher vierundzwanzig Mädchen von sechs Lehrerinnen und einigen Lehrern in Allem unterwiesen werden, was die Bildung der höhern Stände fordert, und zugleich mit besonderer Sorgfalt die Bildung des Herzens gepflegt wird. Hier hatte Wilmsen nicht allein den Zöglingen wöchentlich neun Lehrstunden in der Religion, Geschichte und deutschen Sprache zu ertheilen, sondern er war auch besonders angewiesen, den jüngeren Erzieherinnen, welche hier, der Stiftung gemäß, ihre weitere Ausbildung finden sollten, Anleitung in der Erziehungskunst zu geben. Auch abgesehen von seiner pädagogischen Erfahrung und Gewandtheit, wäre es wohl kaum möglich gewesen, einen Anderen zu finden, welcher die so wichtige und schwierige Aufgabe vollkommner zu lösen im Stande gewesen wäre. Vermöge seiner leichten und zarten Erregbarkeit war seine Individualität der weiblichen nahe verwandt, und wie er sich deshalb im Umgange vorzüglich zu Mädchen und Frauen hingezogen fühlte, so wußte er sich auch in alle Eigenthümlichkeiten der weiblichen Natur lebendig-frisch und bis zu ihren feinsten Schattirungen hineinzufinden und sie dem entsprechend zu behandeln. Mit ungemeiner Liebe gab er sich daher diesem Berufe hin, und fand in ihm seine schönsten Stunden; so wie auf der andern Seite Lehrerinnen und Zöglinge von Jahr zu Jahr mit größerer Innigkeit an ihm hingen, und ihm nicht nur während ihres Aufenthaltes in der Anstalt die rührendsten Beweise ihrer Liebe und Dankbarkeit gaben, sondern auch noch Jahre lang nach ihrem Austritt aus dem „Mutterhause" (so nannten sie die geliebte Stiftung) in den liebevollsten Briefen ihn um Rath, Trost, Ermahnung und Belehrung angingen. Indem sich nun außerdem die Zahl seiner Katechumenen, durch den Beifall, welchen seine Predigten fanden, und durch die Sorgfalt, mit welcher er sich auch diesem Berufe unterzog, von Jahr

zu Jahr in dem Maaße vermehrte, daß er sie in vier Abtheilungen unterrichten mußte, so hatte er fast den ganzen Vormittag, zwei Tage in der Woche schon von acht Uhr an, Unterricht zu ertheilen. Hierzu kam ein ausgebreiteter Umgang, welcher ihn in der großen Stadt und bei der ihm eigenen ausgezeichneten Unterhaltungsgabe, oft für Gesellschaften in Anspruch nahm; hierzu viele Krankenbesuche; hierzu mancherlei außerordentliche Geschäfte, namentlich die Theilnahme an der Sammlung und Ausarbeitung eines neuen Gesangbuches, wozu er durch seine Kenntniß des deutschen Liederschatzes und seine große Gewandtheit im Gebrauche der Sprache vorzüglich ausgerüstet war. Zehn Jahre kam er jeden Donnerstag Abends mit Hanstein, Küster, Marot, Ribbeck, Ritschl, Schleiermacher, Spilleke, Theremin, und nach Hansteins Tode mit dessen Nachfolger Neander zusammen, um die Lieder, welche von den einzelnen Mitgliedern, dem vorher festgestellten Plane gemäß, verändert oder umgearbeitet worden waren, zu prüfen, mit so großer Sorgfalt, daß die dafür bestimmten vier Stunden nicht selten über der Beurtheilung von einem oder zwei Liedern vergingen.

Dessenungeachtet aber (denn er wußte in einem bewunderungswürdigen Grade seine Zeit auszukaufen) entwickelte er eine sehr ausgebreitete schriftstellerische Thätigkeit. Wir werden am Schlusse dieses Artikels ein vollständiges Verzeichniß seiner sämmtlichen Schriften geben, und erwähnen daher nur diejenige, welche ihn am bekanntesten gemacht hat, seines „deutschen Kinderfreundes", welcher von 1802 an 173 Auflagen (die letzten 51 Stereotypausgaben), jede zu 5000 Abdrücken erfahren hat, während mehr als 50 Nachdrücke vielleicht eine eben so große Anzahl von Exemplaren verbreitet haben. Dieser erstaunenswürdige Erfolg erklärt sich auf der einen Seite aus dem Bedürfnisse der damaligen Zeit, die noch nicht, wie die jetzige, mit Kinderschriften überschwemmt war, und in welcher dieses Buch als die erste gelungene Lösung der wichtigen Aufgabe, die es sich setzte, eintrat, und theils und besonders aus seiner Individualität: daß er nämlich auch im Leben ein „Kinderfreund" im vollsten und schönsten Sinne dieses Wortes war, und durch das lebendigste Eingehen in ihre Vorstellungs- und Empfindungsart selbst die kleinsten Kinder sogleich zu gewinnen und an sich zu fesseln wußte. Manches seiner Bücher ist aus den kleinen Geschichten entstanden, welche er in der Kinderstube erzählte und erst nachher aufschrieb. Ueberhaupt aber (und hieraus erklärt sich seine außerordentliche Thätigkeit nach so vielen Seiten hin) verstand er es, wie Wenige, mit ungemeiner Schnelligkeit, gleichsam im Fluge, seine Gedanken zu ordnen und auf's Papier zu werfen; so wie er auch, auf der Grundlage früheren wörtlichen Ausarbeitens und Memorirens, eine große Fertigkeit erworben hatte, auch ohne Vorbereitung angemessen und ergreifend zu sprechen.

Allerdings aber konnte diese fortwährend angestrengte Thätigkeit auf seine sehr reizbare und nicht eben besonders starke Constitution nicht günstig wirken. Schon als Candidat hatte er an einer sehr heftigen Gliederkrankheit gelitten, welche nur langsam und unter der sorgsamsten Pflege, dem Gebrauche des Bades zu Lauchstädt gewichen war. Auch später machten ihm gichtische und andere Uebel wiederholte Badereisen nach Warmbrunn, Salzbrunn ꝛc. nöthig. Später bildeten sich plötzlich krampfhafte Zufälle aus, die ihren Sitz im Halse und in der Brust hatten und ihn von Zeit zu Zeit, gewöhnlich des Nachts, befielen. Sie hatten zwar immer keine weiteren merklichen Folgen, als eine mehre Tage anhaltende Mattigkeit, doch waren sie wohl Vorboten eines heftigeren Anfalles, den er im Jahre 1825 zu überstehen hatte. Dieses durch eine neue Reise nach Salzbrunn und die häufige Anwendung russischer Bäder gehemmte Uebel brach dann im September 1830 noch heftiger und hartnäckiger aus und gewann einen um so gefährlicheren Character, als er, nach dem schönen Wahlspruche, womit er sein ganzes Leben hindurch jede Bitte um Schonung seiner Kräfte zurückwies: „ich muß wirken, so lange es Tag ist, ehe die Nacht kommt ꝛc.", nicht zu bewegen war, als nach vierzehn Tagen einige Besserung eintrat, die zweite jährliche Einsegnung (in den ersten Tagen des October) aufzugeben. So wurde er bettlägerig, namentlich an einem krampfhaften Husten, welcher ihn Tag und Nacht quälte. Aber selbst da rastete er nicht. Als er nicht mehr die Louisenstiftung besuchen, nicht mehr seine Confirmanden unterrichten konnte, arbeitete er schriftliche Fragen für dieselben aus, sandte sie ihnen zu, und corrigirte die eingegangenen Ausarbeitungen. So wurden seine Kräfte immer mehr aufgerieben, bis er am Abend des 4. Mai 1831 zu einem höhern Dasein abgerufen wurde.

Schriften, nach der Zeitfolge geordnet.

1) Brief zur Beförderung des katechetischen Studiums. 2 Thle. 8. Berlin, Lange. 1794 und 98. — 2) Kleine Kinderbibliothek, im Verein mit dem Professor Hartung herausgeg. 4 Thle. 16. Berlin, Nauk. 1795. — 3) Materialien für den Unterricht in der Geographie. 8. Berlin, Lange. 1796. — 4) Erzählungen von einer Reise durch Deutschland und die Schweiz. 8. Berlin, Lange. 1798. (anonym). — 5) Katechisationen nach äußern Veranlassungen. 8. Berlin, Lange. 1798. — 6) Fragen zur nützlichen Wiederholung des geograph. Unterrichts. 8. Berlin, Lange. — 7) Sammlung auserlesener poetischer Fabeln und Erzählungen. 8. Berlin, acad. Buchh. 1799. Jetzt 8. Aufl. — 8) Taschenbuch für die sorgfältig gebildete Jugend weiblichen Geschlechtes. 1. u. 2. Jahrg. m. mit Kupfern. 12. Berlin, Lange. 1799 u. 1800. — 9) Der Brandenburgische Kinderfreund, ein Lesebuch für Volksschulen. 8. Berlin, Decker. 1800. Der Sohn des Verf. hat denselben im 1847 unter dem Namen „Neuer Brandenb. Kinderfreund" vermehrt erscheinen lassen. (6 Ngr.) — 10) Anleitung zu zweckmäßigen deutschen Sprachübungen in Beispielen und Aufgaben. 1. Aufl. 8. Berlin, Lange. 1899. 2. Aufl. 1812. — 2. Thl. 8. 1805. 3. Aufl. 1811. — 11) Buchstabir- und Lesebuch für Volksschulen. 8. Berlin, Realschulbuchh. 1800, jetzt 13. Aufl. — 12) Der deutsche Kinderfreund, ein Lesebuch für Volksschulen. 1. Thl. 8. Berlin, Realschulbuchh. 1801; jetzt die 173. Aufl. — 13) Lehrbuch der Geographie für Anfänger. 2 Thle. Berlin, Lange. 1801—3. 3. Aufl. 1817. — 14) Gallerie merkwürdiger Thiere, ein unterhaltendes und belehrendes Bilderbuch für Kinder. gr. 8. Berlin, Lange. 1804. — 15) Gesangbuch für Volksschulen. 8. Berlin, Lange. 1805. 2. Aufl. 1817. — 16) Uebungsblätter oder 200 Aufgaben aus der Sprachlehre, Erdbeschreibung, Naturgeschichte, Geschichte und Technologie. Nebst Erläuterung der Aufgaben. 8. Berlin, Dieterici (Mittler). 1809; jetzt 3. Aufl. — 17) Die biblische Geschichte des alten und neuen Testaments für Bürgerschulen, oder der Brandenb. Kinderfreund. 2. Thl. 8. Berlin, Decker; jetzt 3. Aufl. — 18) Ausgewählte Lesestücke aus prosaischen Musterschriften, oder der Deutsche Kinderfreund, 2. Th. 8. Berlin, Reimer. 1810; jetzt 7. Aufl. — 19) Lehr- und Lesebuch für Töchterschulen. 8. Berlin, Hitzig. 1810. — 20) Klio, ein historisches Taschenbuch

für die Jugend; mit Kupfern. 8. Berlin, Amelang. 1811. 21) Die Lehre Jesu Christi in kurzen Sätzen und Gesängen. Ein Leitfaden beim katechetischen Unterrichte. 8. Berlin, Amelang. 1811; jetzt 4. Aufl. — 22) Die Erde und ihre Bewohner. Ein geographisches Bilderbuch, 1. Th. gr. 8. Berlin, Achenwall. 1811; 2. Aufl. 1814; — 2. Th. 1813; 3. Th. Berlin, Decker. 1815. 1827 3. Aufl. — 23) Anweisung zur zweckmäßigen Abfassung aller schriftlichen Aufsätze, welche im bürgerlichen Leben vorkommen. 8. Berlin, Realschuldruchh. 1811. — 24) Anfang zum Deutschen Kinderfreund. 1812. — 25) Sturm's Unterhaltungen mit Gott. 2 Bde. 16. Aufl. gr. 8. Hannover, Hahn'sche Buchhdlg. Umgearbeitet. — 26) Der Bibelfreund oder Sammlung biblischer Sprüche und geistlicher Lieder; oder die Lehre und Gebote der Religion Jesu Christi in Sprüchen und Liedern. 8. Berlin, Decker. 1812. — 27) Die ersten Verstandes- und Gedächtnißübungen, ein Handbuch für Lehrer in Elementarschulen. 8. Berlin, Amelang. 1813.; 2. Aufl. 1817; jetzt 4. Aufl. — 28) Vorübungen zum Briefschreiben für die Jugend. 3. Aufl. umgearbeit. 8. Berlin, Nicolai. 1812. — 29) Linde, J. F., Unterhaltungen mit Gott. 2 Thle. 9. Aufl. Umgearbeitet. gr. 8. Hannover, Hahn. 1813—14. — 30) Jahrbuch der homiletischen und ascetischen Literatur, Homiletik und Ascetik. 1. u. 2. Jahrg. 1813—14. Im Verein mit G. A. L. Hanstein herausgegeben. 8. Berlin, Amelang. — 31) Heldengemälde aus Roms, Schwedens und Deutschlands Vorzeit. Mit Kupfern. 8. Berlin, Amelang. 1814. Jetzt 3. Aufl. — 32) Geordneter Stoff für die Uebungen im Schön- und Rechtschreiben. 8. Berlin, Nauck. 1814. — 33) Gustav's und Malvina's Bilderschule, mit Kupfern. 12. Berlin, Amelang, 1814. Jetzt 4. Aufl. — 34) Der Mensch im Kriege, oder Heldenmuth und Geistesgröße. Mit Kupfern. kl. 4. Berlin, Amelang. 1815. 3. Aufl. 1820. — 35) Die Unterrichtskunst, ein Wegweiser für Urkundige, zunächst für Lehrer in Elementarschulen. 8. Berlin, Amelang. 1815; jetzt 3. Aufl. — 36) Die glücklichen Familien in Friedheim. Ein Lesebuch mit Kupfern. 8. Berlin, Amelang. 1816; jetzt 3. Aufl. — 37) Das Leben Jesu Christi, beschrieben von den Evangelisten und geschildert in 54 Liedern deutscher Musterdichter. 8. Berlin, Mittler. 1816. 2. Aufl. 1816. — 38) Persiliens Lebensmorgen, oder Jugendgeschichte eines geprüften und frommen Mädchens. 8. Berlin, Amelang. 1817. 3. Aufl. 1826. — 39) Dr. Martin Luther, der Reformator. Zur Feier des Reformationsfestes 1817. 8. Berlin, Maurer'sche Buchhandlung. 1817. — 40) Der Leselustige. Ein Bilderbuch für Knaben und Mädchen von 8—10 Jahren. Mit Kupfern. 8. Berlin, Rücker. 1816. 2. Ausg. 1818. — 41) Kleine Geschichten für die Kinderstube. Ein Hilfsbuch für Mütter und Erzieherinnen. Mit Kupfern. 8. Berlin, Amelang. 1818. 2. Aufl. 1827. — 42) Die Schönheit der Natur, geschildert von deutschen Musterdichtern. Eine Blumenlese für die Jugend. 8. Berlin, Amelang. 1818. — 43) Regeln des Umgangs mit Kindern, practisch dargestellt für Erzieher und Kinderfreunde. 8. Hannover, Hahn. 1818. 2. Aufl. 1831 als Anhang zu: 44) Knigge, A. v., Ueber den Umgang mit Menschen. 9. Aufl. 3 Thle. Hannover, Hahn. 1818. Umgearbeitet. — 45) Uebungsstücke für Declamationsübungen, oder der deutsche Kinderfreund. 3. Th. Berlin, Reimer. 1817; 2. Aufl. 1832. — 46) Nicräse, J. M. F., Leitfaden der Geographie für Schulen. 3. Ausg. Berlin, Stuhr. 1818. Umgearbeitet. — 47) Der Wald und das Meer. Ein naturgeschichtliches Lesebuch mit Kupfern nach Ramberg. Berlin, Hasselberg. 1818. — 48) Euphrosine. Ein deutsches Lesebuch zur Bildung des Geistes und des Herzens. 2 Thle. Berlin, Amelang. 1819. 20; 2. Aufl. 1827. — 49) Eugenie oder das Leben des Glaubens und der Liebe. Ein Seelengemälde für die Gefühlvollen des weiblichen Geschlechts. Berlin, Amelang. 1819; jetzt 3. Aufl. — ohne Kupfer unter dem Titel: Deutsches Lesebuch für Schule und Haus. 1820. — 50) Der Lehrer in der Elementarschule (als 21. Th. des ersten Lehrmeisters von Löhr) Leipzig, E. Fleischer. 1820. — 51) Handbuch der Naturgeschichte für die Jugend und deren Lehrer. 3 Bde. mit Kupfern und Vignetten nebst Kupfersammlung in Royal 4. Berlin, Amelang. 1819—21. gr. 8.; 2. Aufl. 1831. — 52) Denkmal der Liebe, geweihet dem verewigten Probst G. A. L. Hanstein. Berlin, Mittler. 1821. — 53) Regeln der deutschen Sprache (als 26. Theil des ersten Lehrmeisters von Löhr) Leipzig, Fleischer. 1822. — 54) Merkwürdige Bergreisen, Seefahrten und Abenteuer unserer Zeit. Mit Kupfern. Berlin, Hasselberg. 1822. — 55) Vorübungen der Aufmerksamkeit und des Nachdenkens. Ein methodisches Lesebuch. Hannover, Hahn. 1823. — 56) Menschengröße auf dem Thron und im Volk. Ein historisches Lesebuch für die Jugend. Mit Kupfern. Berlin, Hasselberg. 1824. — 57) Theodora; moralische Erzählung für die weibliche Jugend. Berlin Amelang. 1824; 2. Aufl. 1827. — 58) Lehrstoff und Lehrgang des deutschen Sprachunterrichts in weiblichen Schulen. Berlin, Amelang. 1824. — 59) Welttton und Weltsitte, ein Rathgeber für junge Männer und Jünglinge bei ihrem Eintritte in die große Welt. (als 4. Theil von Knigge's Umgang mit Menschen) Hannover, Hahn. 1824. 2. Aufl. 1830. — 60) Miranda. Eine auserlesene Sammlung bewundernswürdiger und seltener Ereignisse und Erscheinungen der Kunst, der Natur und des Menschenlebens. Mit Kupfern. gr. 12. Berlin, Amelang. 1825. 2. Aufl. 1833. — 61) Die Anbetung im Geist und in der Wahrheit, in Unterhaltungen mit Gott; auf alle Tage des Jahres (als 11. gänzlich umgearbeitete Aufl. der Sturm'schen Morgenstunden). Mit einer Zugabe von 50 Kernliedern. 2 Theile. Hannover, Hahn. 1826. — 62) Ludwig, S., der Bürgerfreund, ein Lesebuch. 6. Aufl., umgearbeitet. Berlin, Reimer. 1826. — 63) Benigna, oder das Leben der Natur. Eine Vorschule der Naturgeschichte. Mit Kupfern. Berlin, Herbig. 1827. 12., ohne Kupfer. 1827; 2. Aufl. 1832. — 64) Jukunde, 40 neue Erzählungen für Kinder von 6—10 Jahren; mit Kupfern 12. Berlin, Amelang. 1827 — 65) Prämienbuch für die Schuljugend zur Belebung des Fleißes. Berlin, Mittler. 1827. — 66) Eusebia, Andachtsübungen in Gesängen, Gebeten und Betrachtungen für weibliche Erziehungsanstalten. Berlin, Amelang. 1827. — 67) Splittgarb, deutsches Lesebuch für die Jugend; umgearbeitet. Berlin, Decker. 1827. — 68) Apollonia. Eine Sammlung auserlesener Schilderungen und Erzählungen. Mit Kupfern 12. Berlin, Amelang. 1828. — 69) Constantia. Moralische Erzählungen für die weibliche Jugend. Berlin, Amelang. 1828. — 70) Historische Darstellungen, ausgewählt aus deutschen Musterschriftern, für höhere Bürgerschulen und die untern Classen der Gymnasien, oder: Der deutsche Kinderfreund 4. Th. Berlin, Reimer. 1828. — 71) Pantheon deutscher Helden. Ein historisches Lesebuch für die Jugend, zur Belebung der Vaterlandsliebe und des Eifers für die Wissenschaft. Berlin, Amelang. 1829. — 72) Allgemeine Behandlung der Kinder in den Jahren der ersten Entwickelung, practisch dargestellt (als 2. verm. Aufl. der Regeln des Umgangs mit Kindern) Hannover, Hahn. 1830. — 73) Hilarius, unterhaltende und lehrreiche Erzählungen nach Sprichwörtern, f. d. reifere Jugend. Mit Kupfern 12. Berlin, Winkelmann. 1830. 2. Ausg. 1832. — 74) Herzenserhebungen für stille Abendstunden. in Unterhaltungen mit Gott auf alle Tage des Jahres (als 10. gänzlich umgearbeitete Aufl. der Tiede'schen Abendstunden) 2 Thle. Hannover, Hahn. 1830. — 75) Löhr, J. A. C., Naturgeschichte für Schulen und den häuslichen Unterricht; umgearbeitet. Mit Abbildungen. 3. viel vermehrte und berichtigte, einzig rechtmäßige Ausg. Leipzig, Fleischer. 1831. — 76) Beiträge zu: Wagnitz liturgischem Journal; Vaters Jahrbuch für häusliche Andacht. Halle, Renger; Archiv von Muzel, Bretzius und Spieker; Hanstein's ꝛc. homiletisch-kritischen Blättern; Tschirners Prediger-Journal; Schuderoff's Jahrbüchern.

Winter (Georg Andreas).*) Ich, gegenwärtig Organist und Oberlehrer in Kirchberg, wurde am 3. Juli 1811 in Sachsgrün, einem freundlichen Dörfchen im Voigtlande, ganz nahe an der baierischen Grenze, geboren. Mein Vater ist der Schullehrer Joh. Gg. Wilh. Winter in Sachsgrün. Den ersten Unterricht empfing ich natürlich von meinem Vater, und — theurer Vater, Du mögest verzeihen, aber des Sohnes dankbares Herz fordert diese offene Be-

*) Wir geben diese Selbstbiographie, wie wir sie vom ehrenwerthen Verfasser empfangen haben. D. R.

kenntniß — dieser treffliche Unterricht in Pestalozzi's und Dinter's Geist, kräftigte Geist und Gemüth so, daß die dort geweckten Funken vom größten Einflusse auf mein ganzes späteres Leben waren. Von meinem 11. Lebensjahre an ertheilte mir der Rittergutsbesitzer in Sachsgrün, der Domherr von Brandenstein — ein Edelmann im strengsten Sinne des Worts genommen — vier Jahre lang täglich zwei Stunden Unterricht im Lateinischen; später kam dazu auch noch täglich eine französische Stunde. Die Ursache dazu, daß mich Herr Domherr von Brandenstein in diesen zwei Sprachen unterrichtete, war folgende: Herr von Brandenstein lehrte seinen zwei ältesten Söhnen das Lateinische; um nun diesen die Stunden angenehmer zu machen, vorzüglich aber um Wetteifer zu erwecken, zog der edle Mann mich noch zu diesen Stunden. Da die Unterrichtsstunden sehr sorgfältig gehalten wurden und wir Knaben auch viel als Hausfleiß arbeiten mußten, so konnte es nicht fehlen, daß wir schöne Fortschritte machten. — Der edle Domherr von Brandenstein ruht nun schon seit Jahren in kühler Gruft, aber die innigste Dankbarkeit gegen den verklärten Geist wird nie in meinem Herzen erlöschen! Ich weiß und erkenne es, wie viel ich ihm zu danken habe

Fünfzehn Jahre alt, kam ich auf das Gymnasium zu Plauen. Vier Jahre lang war ich in dieser Anstalt. Rector Dölling und Collaborator M. Fiedler (jetzt Archidiaconus) waren hier hauptsächlich die Lehrer, deren ich mit Dankbarkeit gedenken muß. Ostern 1831 trat ich in das Seminar. Es war nämlich nach der damaligen Verfassung des Gymnasiums und Seminars in Plauen nothwendig bedingt, daß Derjenige, der in das Seminar aufgenommen sein wollte, erst einige Jahre das Gymnasium frequentirt haben und wenigstens bis Secunda gekommen sein mußte. Eine Einrichtung, die ich heute noch segne, und von der ich wollte — ich hege um meines Standes willen fast keinen innigeren Wunsch — daß sie jetzt noch und durch alle Zeiten auf allen Seminarien fortdauerte! Die Gründe für diesen meinen heißen Wunsch (der nach den jetzigen Aussichten leider! immer nur ein — Wunsch bleiben wird!) liegen zu nahe, als daß ich mich versucht fühlen sollte, sie hier auseinander zu setzen. — Dem wackern Seminarlehrer Wild, jetzt Seminardirector in Plauen, verdanke ich viel, sehr viel; und was mir, so wie vielen Hunderten vor und nach mir, der ruhige, gemüthstiefe und väterliche Cantor Fincke in der Musik, aber auch als väterlicher Berather war, wird stets in meinem Herzen fortleben.

Am 26. October 1833 bestand ich mit noch acht Seminaristen aus dem Plauenschen Seminar nach der damaligen Vorschrift im Friedrichstädter Seminar zu Dresden die Schulamts-Candidaten-Prüfung vor der „Königl. Sächs. Landesschullehrer-Seminar-Commission." Die Examinatoren waren der Oberhofprediger Dr. von Ammon und in der Musik der Hoforganist Schneider. Da sich nach der bestandenen Schulamts-Candidaten-Prüfung nicht sogleich eine Anstellung für mich fand, so verlebte ich noch ein Jahr im Seminar, war aber zugleich auch Hauslehrer in dem mir unvergeßlich bleibenden Hause des Kaufmann Schreiner in Plauen. Auch verwaltete ich, vom Seminarlehrer Wild dazu abgesandt, im Sommer 1834 die Schulstelle in Karlsfeld bei Eibenstock mehre Wochen lang, und so kurz auch diese Interimsverwaltung war, so mannigfache Erfahrungen habe ich doch in diesen wenigen Wochen in dem so rauh gelegenen Karlsfeld gemacht.

Michaelis 1834 wurde mir vom Stadtrathe in Oelsnitz durch den damaligen Superint. Dr. Fiedler in Plauen die interimistische Verwaltung des Organisten- und Mädchenlehrer-Amtes in Oelsnitz übertragen. Hier wirkte ich — bis die streitigen Puncte zwischen dem Emeritus ebenderegter Stelle und dem neuen Designaten erledigt waren — gerade bis zum 18. Mai 1835.

Am 22. Mai desselben Jahres ging ich — der schriftlichen Einladung des Stadtraths folgend — nach Kirchberg, um daselbst abermals als Vicar eines Organisten und ersten Mädchenlehrers thätig zu sein. Doch gleich nach meinem Antritte als Vicar in Kirchberg stellte ich mich mit unter die Anzahl der Bewerber um die erledigte Organisten- und erste Mädchenlehrerstelle, und am 15. Juni 1835 wurde ich vom Stadtrathe — wie es in meiner Designation heißt — „vorzugsweise einstimmig" als Organist und erster Mädchenlehrer in Kirchberg gewählt. Am 15. Septbr. 1835 bestand ich vor dem Königl. evangel. Landes-Consistorium zu Dresden mein Anstellungsexamen.

Im Jahre 1836 wurde, in Folge des neuen Schulgesetzes, das ganze Schulwesen in Kirchberg reorganisirt; es wurde auch noch eine neue Lehrerstelle gegründet ꝛc. und so auch mir als Lehrer eine andere Stellung angewiesen, so daß ich jetzt in der zweiten Mädchen- und dritten Knabenclasse Classenlehrer bin, aber auch wöchentlich noch vier Stunden in der ersten Mädchenclasse Unterricht ertheile. (Die hiesige Bürgerschule zählt gegenwärtig fünf Knaben- und fünf Mädchenclassen; außerdem besteht aber auch eine Freischule hier.) War meine Stellung schon vor der Reorganisation des hiesigen Schulwesens eine angenehme zu nennen, so ist sie es seit 1836 in einem noch weit höhern Grade.

Unerwähnt kann ich in meiner Lebensbeschreibung nicht lassen, daß ich im Sommer 1843 auf einer Ferienreise in Borna einsprach, und dort den als Componisten rühmlichst bekannten Cantor W. Adolph Müller für einen von mir schon längst gehegten Lieblingswunsch gewann, der darin bestand, das Geburtshaus Vater Dinter's mit einer Gedenktafel zu zieren. Müller willigte mit großem Vergnügen in meinen Plan, und so erließen wir in Nr. 40 der Sächs. Schulzeitung (Jahrg. 1843) einen Aufruf an „alle Verehrer Dinter's", in welchem wir zu Beiträgen zu einer gußeisernen Gedenktafel an Dinter's Geburtshaus aufforderten. Unser Aufruf wurde sehr gut aufgenommen. In Summa gingen uns 107 Thlr. zu, so daß schon am 26. September 1844 die Gedenktafel, welche gerade über der Hausthür an Dinter's Geburtshaus eingemauert ist, und die einfache Inschrift trägt: „Gustav Friedrich DINTER'S Geburtstätte", enthüllt werden konnte.*) Auch Gör-

*) Vergl. das Schriftchen: „Das Dinter-Denkmal in Borna, von mehren seiner Freunde, Verehrer und Schüler errichtet den 26. Septbr. 1844." Neustadt a. d. Orla. In Commission bei Joh. K. Gottfr. Wagner. 1844.

nitz setzte in demselben Jahre Dinter'n ein Denkmal; allein die erste Anregung dazu ging ebenfalls von uns aus, denn Görnitz hatte früher nie daran gedacht, Dinter'n auf eine solche Weise zu ehren, und erst, nachdem wir die Gemeinde Görnitz eingeladen hatten, sich beim Borna'schen Denkmale zu betheiligen, beschlossen die Görnitzer, in Görnitz selbst Dinter'n ein Denkmal zu setzen. Und so freue ich mich in der That, die Ursache gewesen zu sein, daß unsers unsterblichen Dinter's große Verdienste in Sachsen durch zwei Denkmäler geehrt worden.

Endlich darf ich auch nicht unberührt lassen, daß ich im Monat Juli 1844 beim Königl. Landgerichte in Kirchberg als Rechnungsverständiger eidlich verpflichtet worden bin; ein Umstand, den ich deshalb hier mit erwähne, weil meiner jährlichen Einnahme dadurch ein nicht unbedeutender Zuschuß erwächst. Aber freilich häuft sich dadurch auch zu Zeiten die Arbeit bei mir so, daß ich, namentlich im Winter, Wochen, ja Monate hindurch tagtäglich von früh 4 Uhr bis des Nachts um 11 auch 12 Uhr unablässig beschäftigt bin. Doch habe ich schon sehr oft die Bemerkung gemacht, daß ich mich um so glücklicher und heiterer fühle, je mehr ich von nothwendigen Arbeiten gedrückt werde.

„Aber da leidet doch die dir anvertraute Schule?" Verargen will ich diese Frage Niemandem. Doch kann ich heilig und mit bestem Gewissen versichern: Mögen meine Nebenarbeiten noch so dringend sein, Schule und Vorbereitung darauf ist und bleibt stets und unter allen Umständen bei mir Nr. Eins, und so ist's in meinem nunmehr elfjährigen Amtsleben auch noch nicht einmal vorgekommen, daß von irgend einer Seite her irgend wie auch nur die leiseste Mißbilligung über meine Leistungen in der Schule ausgesprochen worden wäre, im Gegentheil hatte ich mich schon oft Aeußerungen und Beweise, die einer Mißbilligung schnurstracks entgegengesetzt sind, zu erfreuen.

Und so lebe ich, mich, Gott sei Dank! einer dauerhaften Gesundheit erfreuend, recht zufrieden und glücklich in meinem Wirkungskreise und kenne keinen höheren Wunsch als den: Gott möge mich noch viele Jahre so glücklich und gesund in meiner gegenwärtigen Stellung erhalten!

Doch will ich ganz offenherzig sein — und weshalb sollte ich es nicht? — so muß ich bekennen, daß zu meiner Zufriedenheit und zu meinem Glücke auch der Umstand viel beiträgt, daß meine schriftstellerischen Versuche von der Volksschullehrerwelt stets mit Liebe aufgenommen*) und gern gekauft wurden. Daß man aber meine Werkchen immer so willig aufnahm und ihnen hauptsächlich viel practischen Werth beilegte, erkläre ich mir daher, weil alle meine Schriften — ausgenommen der „Elementarschüler" — aus meinen Vorbereitungen für meine Schulstunden enthalten sind.

Bis jetzt sind folgende Schulschriften von mir verfaßt worden:

1) Stylistisches Aufgaben-Magazin, enthaltend 1500 der verschiedensten Aufgaben zu schriftlichen Arbeiten und Aufsätzen — darunter 450 Aufgaben zu Briefen — vom Leichtern zum Schwerern fortschreitend, für die obern Classen in Land- und niedern Bürgerschulen. 2. sehr verb. u. verm. Aufl. Grimma, Verlags-Comptoir. 1837. — 2) Hausfleiß. Ein Büchlein mit mehren hundert Aufgaben zu schriftlichen Arbeiten für die Kinder in den untern Classen der Volksschulen. 2. verb. u. verm. Aufl. Grimma, Verlags-Comptoir. — 3) u. 4) Rechnungsaufgaben nach dem neuen Münz-, Maß- und Gewichtssysteme für Bürger- und Landschulen. Erstes Bändchen, enthaltend Aufgaben für die Unter- und Mittelclassen. 7. durchgängig berichtigte Aufl. Leipzig, bei Im. Tr. Wöller. 1847. Rechnungsaufgaben, zweites Bändchen, enthaltend Aufgaben für die obern Classen. 5. Aufl. Leipzig, bei Im. Tr. Wöller. 1845. — 5) u. 6) Facitbüchlein zum ersten, Facitbüchlein zum zweiten Bändchen Rechnungsaufgaben. 3. sorgfältig berichtigte Aufl. Leipzig, bei Im. Tr. Wöller. 1844. — 7) Acht arithmetische Wandtafeln, enthaltend 12000 Rechnungsaufgaben mit 1¼ Zoll hohen Ziffern. Leipzig, Im. Tr. Wöller. 1842. — 8) Facitbuch nebst Anweisung zum Gebrauch der arithmetischen Wandtafeln. Leipzig, Wöller. 1842. — 9) Erstes Rechenbuch, enthaltend 12000 Rechnungsaufgaben in möglichst strenger Stufenfolge. Leipzig, Wöller. — 10) Leichtfaßliche Anweisung zur Feldmeßkunde, so weit diese für das gewöhnliche Leben anzuwenden ist. Für Stadt- und Dorfschulen und zum Selbstunterricht für den Bürger und Landmann. Leipzig, Wöller. 1843. — 11) Der Unterricht in der Rechtschreibung in seinem ganzen Umfange, oder in der Gesammtausgabe unter dem Titel: Ausführliche Lehrstoffe für den Gesammtunterricht in der Schreib-Lehrmethode, der Sprachlehre und der Rechtschreibung mit Interpunctionslehre in deutschen Volksschulen. 3 Bde. Leipzig, bei Im. Tr. Wöller. 1846.*) — 12) Der kleine Elementarschüler, oder die ersten Anschauungs-, Lese-, Schön- und Rechtschreibübungen des Kindes, methodisch und streng stufenweise bearbeitet. Eine wohlfeile Handfibel mit Druck- und Schreibschrift. Leipzig, bei Im. Tr. Wöller. 3. Aufl. 1846. — 13) Der Denk-, Sprach- und Schreibschüler. Ein methodisch und streng stufenweise geordnetes Uebungs- und Wiederholungsbuch mit einer großen Anzahl Aufgaben zu Verstandes-, Sprach- und Rechtschreibeübungen. Leipzig, bei Im. Tr. Wöller. 1845. — 14) Volksliederkranz für Schule und Haus. 3. Aufl. Leipzig, Wöller. 1846.

*) Dieses Werk empfiehlt sich besonders durch zwei lobenswerthe Eigenschaften: es beobachtet eine lückenlose Stufenfolge und hat das für die Volksschule gehörige Material sorgfältig gesichtet. Die Interpunctionslehre verfolgt festere Ansichten als sie Andere haben.

Daß ich seit Jahren als Mitarbeiter an der „Sächs. Schulzeitung" und namentlich als Recensent betheiligt bin, und daß ich mehre für mich höchst schmeichelhafte Aufforderungen von verschiedenen HH. Buchhändlern, als Mitarbeiter bei Jugendzeitungen mit einzutreten, aus Mangel an Zeit ablehnen mußte, sei nur nebenbei erwähnt.

Wirthschaft — Landwirthschaft. „Ueber die Mitwirkung der Elementarschule und ihrer Lehrer für die Interessen der Landwirthschaft" hat sich in einem an den Minister des Innern gerichteten Schreiben vom 21. April des J. 1847 der gegenwärtige Minister der geistlichen und Unterrichts-Angelegenheiten, Eichhorn in

*) Seit 1837, in welchem Jahre meine erste Schrift erschien, hat mir die Schriftstellerei nur ein einziges Mal Verdruß und Kränkung bereitet, und das war damals, als sich Erich Teutomund Offenherz in der „Sächs. Schulztg." in drei, vier Zeilen ohne alle Begründung so bitter und verletzend über meine schriftstellerischen Leistungen aussprach. Ich verantwortete mich gegen diesen niedrigen und gehässigen Angriff ganz ruhig und in anständiger Sprache, und daß mehre meiner Collegen sich öffentlich in der „Sächs. Schulztg." meiner annahmen, gereichte mir zu einem großen Troste. Ihm aber, dem Beleidiger aus niedrigen und gemeinen Absichten, habe ich längst von ganzer Seele verziehen. Der Himmel bewahre ihn vor ähnlichen unverdienten Kränkungen, vor ähnlichen gehässigen, vom Neide dictirten Ausfällen, dies mein aufrichtigster Wunsch.

Berlin, auf folgende Weise geäußert, was auch außer Preußen die Aufmerksamkeit der Volksschullehrer und ihrer Behörden verdient, zumal da es die Zeit und steigende Volkszahl nothwendig macht, die Interessen der Landwirthschaft immer allgemeiner und schärfer in's Auge zu fassen.

„Eine Mitwirkung der Elementarschule und ihrer Lehrer für landwirthschaftliche Interessen ist schon seit einiger Zeit öfters zur Sprache gebracht, und in dieser Beziehung namentlich gewünscht worden, daß die Elementarschule in ihrem Unterrichte überhaupt landwirthschaftliche Bildung berücksichtige; daß ferner die Schullehrer in ihrer Stellung zu den Gemeinden landwirthschaftliche Interessen fördern möchten, und daß zur Erreichung beider Zwecke bei der Vorbildung der Schullehrer in den Seminarien Rücksicht auf deren Unterweisung in landwirthschaftlichen Kenntnissen und Fertigkeiten genommen werde.

„Was den letzten Punct betrifft, so wird schon seit längerer Zeit in allen Seminarien der Monarchie Unterricht in der Obstbaumzucht, in den meisten auch im Garten- und Gemüsebau ertheilt. Wenn es weiter nur für zweckmäßig und wünschenswerth gehalten werden kann, daß die Seminarien für künftige Landschullehrer auf dem Lande befindlich und mit einer zur Führung eines eigenen Haushaltes ausreichenden Landdotation versehen seien, so stehen doch leicht ersichtlich einer sofortigen und durchgreifenden Einrichtung dieser Art nicht zu beseitigende Hindernisse entgegen. Wo sich indeß solche Seminarien errichten lassen und ihre Oeconomie einem tüchtigen Landwirthe, womöglich unter Fürsorge eines benachbarten landwirthschaftlichen Vereins, übertragen werden kann, läßt sich erwarten, daß die künftigen Schullehrer mitten in einem ländlich eingerichteten Hauswesen stehend und an die leichten Arbeiten des Ackerbaues selbst mit Hand anlegend, nicht nur dem landwirthschaftlichen Leben sich nicht entfremden, sondern durch die veredelte Form, in welcher sie dasselbe haben anschauen gelernt, geschickt und geneigt gemacht werden, in ihrem spätern Berufsleben dasselbe durch Unterricht und Beispiel fördern zu helfen. In einer solchen dem Seminar zugehörigen Landwirthschaft wird sich auch eine schickliche Gelegenheit darbieten, durch den sich an die eigenen practischen Erfahrungen anlehnenden Unterricht die Zöglinge zu einer klaren Einsicht in die rationelle Ackerwirthschaft zu führen und sie zu befähigen, deren Resultate später in ihrer Umgebung zu einem Gemeingute des Bauernstandes zu machen.

„Was den zweiten Punct betrifft, daß die Schullehrer in ihrer Stellung zu den Gemeinden landwirthschaftliche Interessen fördern möchten, so ist in dieser Beziehung zu wünschen, wie auch in den Entwürfen zu den neuen Schulordnungen vorgesehen ist, daß die Schullehrerstellen mit angemessener Landdotation versehen seien. Wird auf diese Weise der Lehrer in seinem eigenen Interesse genöthigt, sich den Beziehungen des ländlichen Lebens nicht zu entfremden, so wird es ihm auch leicht werden, zu seiner Gemeinde die Stellung einzunehmen, welche es seiner größern Intelligenz möglich macht, die Resultate einer rationellen Agricultur für das bäuerliche Leben zu vermitteln, besonders aber ein wirksames Organ der landwirthschaftlichen Vereine für die Gemeinden zu werden. Wird dazu seine weiter unten zu erwähnende Betheiligung an Abend- oder Sonntagsschulen für die erwachsenere Jugend gerechnet, so dürfte ein Mehres nach der ganzen Stellung des Schullehrers nicht zu fordern sein. Indessen hängt eine derartige wünschenswerthe Wirksamkeit der Schullehrer nicht blos von ihrer Tüchtigkeit und Bereitwilligkeit, sondern namentlich auch von der Theilnahme und Mitwirkung der landwirthschaftlichen Vereine und der Ortsbehörden ab, wie denn z. B. die Kenntnisse der Schullehrer in der Obstbaumzucht ohne Erfolg bleiben, wenn ihnen nicht das nöthige Land zur Anlegung von Baumschulen angewiesen, so wie deren Verwaltung und der Absatz der veredelten Bäume von den Ortsbehörden regulirt wird.

„Wenn aber von der Elementarschule verlangt wird, daß in ihr entweder eigentlicher Unterricht in der Landwirthschaft, Anleitung zur Kenntniß, Benutzung und Verbesserung der verschiedenen Bodenarten, der Dungmaterialien, der Ackerbauwerkzeuge ꝛc. ertheilt werde; oder sie in ihrem Unterricht eine landwirthschaftliche Richtung verfolge, und also z. B. die Unterrichtsfächer des Rechnens, der Naturgeschichte, Geographie u. s. w. in ausschließliche Beziehung zur Landwirthschaft setze, so steht diesem Verlangen zunächst entgegen, daß die Elementarschule nicht die Aufgabe verfolgen kann, eine specifische Berufsbildung, sondern die allgemeine Bildung zu schaffen, welche zur weitern Berufsbildung den Grund legt. Dieses Verlangen scheint aber auch darum keinen Anspruch auf Berücksichtigung zu verdienen, weil ein guter elementarischer Unterricht im Rechnen oder in ähnlichen Fächern eben so zur Lösung der in der Landwirthschaft vorkommenden, wie der übrigen das gewöhnliche Leben berührenden Aufgaben befähigt. — Eine solche Richtung der Elementarschulen ist aber auch um deswillen unausführbar, weil sie in ihrer Durchführung eine Vernachlässigung der die Schule besuchenden Mädchen und aller derjenigen Knaben mit sich führen würde, welche zu ihrem Lebensberufe nicht die Landwirthschaft erwählen, oder aber eine allgemeine Scheidung der Elementarschulen in solche für Mädchen und Knaben und der letztern wieder in verschiedene Berufsschulen nöthig machen würde. Endlich muß ein theoretischer Unterricht in der Landwirthschaft für Elementarschüler mit Rücksicht auf deren Alter und geistige Entwickelung für unwirksam erachtet werden; die Anleitung zu den practischen Manipulationen des Ackerbaues wird aber erfahrungsmäßig mit besserm Erfolge dem Haus und dem Leben zu überlassen, als der Schule zu überweisen sein.

„Dagegen kann es nur für wünschenswerth erachtet werden, daß die Einrichtung von Sonntags- oder Abendschulen für die erwachsene Jugend befördert, in diesen auch die landwirthschaftliche Bildung des Volkes berücksichtigt und die Schullehrer zur erfolgreichen Theilnahme an diesen Schulen in den Stand gesetzt werden."

Wissen s. Erkennen.

Wissenstrieb. Dieser Trieb ist eben so wenig ein besonderer angeborener, als etwa der Spieltrieb, der Ehrtrieb, der Geldtrieb und andere, sondern erst ein Product der entwickelten Urtriebe, d. h. der Urvermögen, die strebender oder treibender Natur von Hause aus sind. Soll er entstehen, dieser Wissens- oder Erntrieb, so kann dies nur dadurch geschehen, daß die

Dinge, die man kennen (wissen) lernt, steigernd auf die auffassenden Vermögen einwirken, denn auch durch herabstimmende Einwirkungen (s. Antrieb) stumpft sich das angeborene Streben jederzeit ab. Dabei ist es ganz gleichgiltig, wie der Gegenstand an sich beschaffen sei. Auch das, was Tausende sonst gleichgiltig läßt oder wohl gar verstimmt, kann mich steigern, falls nur sonst die Verhältnisse dies unterstützen, und dann entsteht und wächst mit dieser Steigerung auch der Trieb für dessen Erwerbung. Fühlt man die Kraft erhöht, gefördert, so kann nach der Natur unserer Seele dieser Erfolg nicht ausbleiben. Daher sehen wir z. B. todte Sprachen von Manchem mit einem Eifer betrieben, der Denen unbegreiflich vorkommt, die ihr Wohlgefallen nur an Sachen, an den ihnen nahe liegenden Dingen finden; daher kann die abstracte Zahl eine Begeisterung erwecken, die dem des Rechnens Unkundigen immer fern bleibt; daher liebt Mancher die Wappenkunde, vor welcher ein Anderer als vor etwas Dürrem und Unfruchtbarem sich sorgfältig verschließt ꝛc. Ehr- und Lohnsucht können allerdings ebenfalls zur Erwerbung von Kenntnissen treiben und so für das Wissen einen Trieb veranlassen. Da aber dieser Trieb nicht aus der Sache selbst kommt, sondern nur ein geborgter, fremdartiger ist, so läßt er sofort nach, sobald die Ehre oder der Lohn wegfällt, in ähnlicher Art, wie das Rad in der Maschine seine treibende Kraft verliert, wenn das Wasser, von dem es den Anstoß bekam, nicht mehr zuströmt. Solche Wissenstriebe sind nicht zu wünschen, sondern als Mißbildungen zu betrachten, die den Character des Menschen verderben. Es ist der Ausgleichungsproceß, der diese übertragenen Triebe erklärt; sie gleichen den hölzernen Beinen, die in sich keine Lebenskraft haben, sondern lediglich von den lebenden Gliedmaßen in Bewegung gesetzt werden. Der vernünftige Erzieher kann also nur wollen, daß jeder Wissenstrieb aus der Sache selbst komme, die gelernt werden soll, und so folgt, daß er sie in steigernder Form mittheilen müsse, sonst erlangt sie keinen selbsteigenen Trieb, auf dessen Dauer man sich verlassen kann.

Was gehört nun dazu? Man mache das zu Lernende interessant durch den Ernst und die Liebe, mit der man es betreibt, durch die Klarheit, mit der man es vorträgt, durch die Verstärkung, die man ihm mittelst zweckmäßiger Wiederholung giebt, durch die wohlthätigen Folgen, die man davon aufzeigt, durch das Bewußtsein der gewachsenen Kraft, das man dem Schüler bei jeder passenden Gelegenheit verschafft. So wachsen die Lerntriebe, und der Wissenstrieb wird sich, da er nur die Summe derselben ist, nach allen Seiten hin erweitern. D— r.

Witz. So lange das völlig Gleichartige in der menschlichen Seele noch in geringem Umfang erworben ist wird und muß das Gesetz der Anziehung — das Combinationsgesetz (s. d. Art.) — sich im Bereiche des blos Aehnlichen wirksam erweisen, und da in der ersten Hälfte der Kindheit blos das in der nächsten Umgebung Liegende zu Begriffen verarbeitet werden kann, weil nur dieses sich täglich von Neuem der Wahrnehmung darbietet — die Auffassung des Uebrigen ist noch zu bruchstückartig — so muß dieses Alter die Periode sein, wo die Combinationen des blos Aehnlichen mit einer gewissen Nothwendigkeit entstehen, gerade so, wie solches auch im Kindesalter der Menschheit geschah, wo die witzigen und gleichnißartigen Combinationen vorherrschten, indem erst später das Denken in eigentlichen, strengen Begriffen und Urtheilen — das philosophische Denken — hervortrat, eine Erscheinung, welche der Geschichte zufolge sich bei jedem zur Bildung heranreifenden Volke wiederholt hat. Bei Kindern muß diese Zusammenerregung des Aehnlichen namentlich auch um deswillen leicht eintreten, weil ihre größere Lebendigkeit und Beweglichkeit diesen Vorgang ungemein begünstigt, so daß nur sehr schläfrige und matte Köpfe hiervon eine Ausnahme zu machen pflegen. Bei allen geistig geweckten Kindern findet sich vielmehr eine Periode, wo sie, auch ohne Anleitung und Vorbild, mit den erworbenen Vorstellungen mannigfach spielen, und aus eigener Triebkraft eine Menge von witzigen Zusammenstellungen bilden. Unerfahrene Eltern sehen dies gewöhnlich als das Merkzeichen großen Talents an und werden nicht müde, von den bewundernswürdigen Einfällen ihrer Lieblinge Andern zu erzählen und wiederzuerzählen, bis sie endlich zu ihrem Leidwesen entdecken, daß an die Stelle dieser Erscheinungen etwas sehr Nüchternes und Alltägliches getreten ist.

Natürlich! Es ist bloß die nämliche Anziehungskraft, welche jetzt das witzig Combinirte und welche später die Elemente für die Begriffs- und Urtheilbildung zu einander bringt. Aber eben hieraus ergiebt sich, daß wir jene Witzfunken als eine wesentliche Vorbereitung für die Verstandesbildung anzusehen haben. Die Begriffe und Urtheile werden auf Grundlage des gleichen Entwickelungsgesetzes eintreten, sobald sich eine größere Anzahl von Vorstellungen angesammelt hat, die einander in höherem Maße gleichartig sind, als die bisherigen. Alle wissenschaftlichen Erkenntnisse haben sich ebenso aus der anfänglichen Zusammenstellung des blos Aehnlichen hervorgearbeitet; es waren Einfälle, wie man sie damals blos haben konnte, und leider muß man sagen, daß noch mehre Wissenschaften diesen Kindheitscharakter an sich tragen; sie stecken noch tief in witzigen und Gleichniß-Combinationen, wie namentlich die Philosophie mit allen ihren Zweigen, und es wird noch lange währen, ehe sie zu eigentlichen Wissenschaften heranreifen, wo man nicht bloße Metaphern für Begriffe ansieht, die das Wirkliche, was von den Dingen zu prädiciren ist, als Nothbehelfe übel genug vertreten. Metaphern sind blos ungefähr passende Prädicate, keine wirklich zutreffende (s. bildlich). Es hieße jedoch das eigentlich Intellectuelle in dem Kinde verkümmern, wenn man diese Vorspiele ganz unterdrücken und nicht vielmehr als Uebergang zu den Begriffen und Urtheilen pflegen wollte.

Möchten nur nicht die meisten Combinationen des Witzes ein glänzender Schein sein, der bei genauerer Betrachtung in Nichts verschwindet! Nur wenige beziehen sich auf Eigenschaften von so bedeutendem Character, daß sie zur Grundlage für die Begriffsbildung und somit für ein Denken werden können. Hört doch der Witz meistentheils sogleich auf, Witz zu sein, wenn er mehr enthält, als das blos auf der Oberfläche der Betrachtung Liegende. Dabei wird er leicht noch von einer andern Seite her gefährlich. Er hat nämlich seiner Natur nach etwas Piquantes, dessen Wohlgefühl gerade in der kindischen, noch überwiegend leeren Seele gern einen gewissen Rausch erzeugt, wo-

durch das Streben, witzig zu sein, übermächtig werden und zur Witzelei führen kann, zumal dann, wenn noch die Freude über den eingeernteten Beifall Anderer hinzukommt. So geschieht es oft, daß das, was nur als Durchgangspunct wahren Werth hat, sich als Ziel fixirt, und statt der intellectuellen Entwickelung zur Förderung zu gereichen, artet es zum Hinderniß derselben aus. Gar Mancher leistet nur darum im klaren Denken wenig, weil er sich frühzeitig an ein witziges Schwatzen gewöhnte und dann zu gründlicher Auffassung der Dinge kein Bedürfniß mehr empfand. Hätte die Welt auch die zahlreichsten Witzköpfe, aber keine klaren, besonnenen Denker, wie würde es um die Erkenntniß der Wahrheit stehen!

Daraus folgt, daß es im Allgemeinen bedenklich sein müsse, Kinder zum Witze anzuspornen. Lebendigere Kinder bedürfen dessen ohnehin nicht; nur phlegmatische Köpfe oder solche, die Alles blos gedächtnißmäßig auffassen, wird man dazu anzuregen haben, theils durch Anecdoten, Charaden, Räthsel, theils durch Veranlassung zu Vergleichungen sehr verschiedener Gegenstände, theils und vor Allem durch aufmunterndes Beispiel. Es ist Thatsache, daß witzige Eltern oft witzige Kinder haben, wie umgekehrt trockene Erzieher auch gern prosaische Zöglinge bilden. Schon lebendige Anregung überhaupt befördert die witzigen Combinationen und ohne lebendige Erregtheit kommen sie nie zu Stande. Daher sind die Franzosen, in deren Naturell die Lebendigkeit überwiegt, das witzigste Volk und in allen Arten Bonmots, Anspielungen, Bildern ꝛc. ungemein fruchtbar; daher ist der Witz vorzüglich in denjenigen Gesellschaften einheimisch, wo die Unterhaltung rasch wechselt; daher kommt er aber auch selbst im Zorne, bei der Erbitterung, ja bei der Verzweiflung nicht selten vor, weil in allen diesen Zuständen außerordentliche Erregtheit stattfindet und hierdurch eine rasche Uebertragung beweglicher Elemente auf andere Gebilde veranlaßt wird. Man vermittele also *lebendige Erregtheit*, und die Witzbildung wird nicht ausbleiben.

Nur enthalte man sich in jedem Falle jeder zu lebhaften Aeußerung des Beifalls. Diese wird fast immer verderblich wirken durch die Berauschung, die sie erzeugt, wie namentlich bei mittelmäßigen intellectuellen Talenten, Einbildung und Dünkel erzeugen, welche schwer wieder ausgetilgt werden können. Darum hüte man sich besonders, in die witzigen Einfälle des Kindes mehr hineinzulegen, als dieses selbst dabei gedacht und gefühlt hat, nehme vielmehr das oberflächlich und sinnlos Hinspielende, möchte es auch noch so piquant und glänzend aussehen, entschieden weniger günstig auf, als das Bedeutende und einen tiefern Sinn Verrathende, und bereite so den Uebergang zur begriffsmäßigen Ausprägung des Letztern vor. Die Zahl der Witzlinge, die von Einem zum Andern flattern, nirgends festen Fuß fassen und stets nur angefangene Gedanken, oder nur Ahnungen von Gedanken zu Tage fördern, brauchen wir wahrlich nicht zu vermehren, und wir werden das Gegentheil thun, wenn wir die üppigen Ranken frühzeitig wegschneiden und so verhüten, daß sie den fruchttragenden den gebührenden Nahrungsstoff entziehen.

D — r.

Wohlanständigkeit des Lehrers. Der baiersche Landrath von Oberpfalz und Regensburg machte vor einiger Zeit in seinen Verhandlungen über „Schullehrer-Seminare" die ziemlich harte Bemerkung. „Manchem aus dem Seminar tretenden Zöglinge klebe eine starke Portion linkischen, unbehilflichen oder auch rohen Wesens an, so daß Cultivirungen auch von dieser Seite und Anleitung zur Beobachtung der Wohlanständigkeitsregeln nicht überflüssig erscheinen. Der Schullehrer will und soll dem gebildeten Stande angehören." So hart diese Worte in unsern Ohren dem ersten Eindrucke nach klingen, so liegt ihnen doch eine Wahrheit zu Grunde, die weder von Seminaristen noch von den Schullehrern selbst und ihren Lehrern wird ganz zurückgewiesen werden können. *Der Schullehrer will und soll dem gebildeten Stande angehören*, und darum hat er sich eines gemessenen Anstandes, oder einer *Wohlanständigkeit* zu befleißigen, wie sie unter wahrhaft Gebildeten herrschend ist. Ihr hat daher auch die P. R.-E. ihre Aufmerksamkeit zu widmen und sie verbreitet sich in Folgendem über diesen Gegenstand nach dem Vorgange eines Mannes, der als Schulinspector seines Orts den Schulstand Jahrelang mit scharfem Blicke beobachtet hat und dem sowohl die Ehre der Lehrer, als das Wohl der Schule am Herzen liegt. Name und Schrift des Mannes werden unten genannt.

Wenn auch der eben erwähnte baier'sche Landrath zunächst Schullehrer und Seminaristen Baierns im Auge hat, so dürfte doch sein Ausspruch auch für Schullehrer und Seminaristen des übrigen Deutschlands Geltung haben. Namentlich in unsern Tagen setzt sich nicht nur ein großer Theil der Jugend überhaupt, sondern auch eine beträchtliche Zahl der jungen Schullehrer im Amte und der Seminaristen auf dem Wege ihrer Schulbildung über das Schickliche und Anständige hinweg und läßt unbeachtet, was ihnen schon als Christen der Apostel Paulus (Phil. 4, 8) zuruft: *Was lieblich ist, was wohl lautet, — dem denket nach.* Diese Vernachlässigung des Wohllautenden, Anständigen, Lieblichen, Schicklichen wird auf mancherlei Weise genährt und unterhalten, theils durch die verkehrte Zeitrichtung, theils durch ein Gefühl der Unabhängigkeit, das sich der jungen Personen, um welche es sich hier handelt, besonders in unserer Zeit bemächtigt hat, theils durch Hang zur Bequemlichkeit, theils durch das leidige Beispiel so mancher, den Anstand und die Sitte geringachtender Collegen, theils durch Mangel an erforderlicher Aufsicht der Behörden.

Es fragt sich aber hier zunächst, *worin die Wohlanständigkeit des Lehrerstandes bestehe?*

Man würde sich sehr irren, wollte man unter dem, was mit diesem Worte gefordert wird, jenes *steife Wesen* verstehen, das so oft mit demselben verwechselt, oder von älteren Gliedern dieses Standes dafür gehalten wird. Solche Steifheit ist unnatürlich, Unnatur aber im Benehmen ist in jedem Stande und in jeder Lage unangemessen. Sie ist widerlich auf der einen und macht lächerlich auf der andern Seite. Man wird das Gezwungene und Erkünstelte sehr bald gewahr, und der Verdacht, daß mehr Schein als Wahrheit obwalte, ist kaum zurückzuweisen. Eben so wenig darf jener *anmaßende Stolz*, der auf Ehrenbezeigungen Anspruch macht, die man zu fordern nicht berechtigt ist, mit dem Namen der Wohlanständigkeit bezeichnet werden. Ein solcher geziemt Niemandem weniger, als dem Schullehrer, der, wie der Lehrer aller

Lehrer. ein Muster und Vorbild der Anspruchlosigkeit, Demuth und Bescheidenheit sein soll. Durch ein stolzes, hochfahrendes Wesen würde der Mann nur zurückstoßen, der Junge und Bejahrte durch Freundlichkeit und Wohlwollen anziehen, sie für sich gewinnen und sich Vertrauen erwerben soll, ohne dabei auf den Weg niedriger Kriecherei und elender Schmeichelei zu gerathen. Eben so wenig ist für solches Erforderniß jenes scheue Wesen anzusehen, das Manche in der Gesellschaft und im Angesichte der höheren Stände und in Gegenwart ihrer Vorgesetzten beweisen; es artet bei Andern selbst in Menschenscheu aus und verräth sich durch Stummsein und Zurückgezogenheit. Auch ist vor jenem Vornehmthun zu warnen, das man oft mit dem Wohlanstande verwechselt, das mit dem Stolze sehr verwandt ist und sich in Mienen, Geberden und Worten eine Würde zu geben sucht, die man nicht hat, aber zu haben sich bemühet. Die Welt läßt sich vielleicht eine Zeitlang dadurch täuschen, aber ach, nur zu bald findet sich Gelegenheit, die ungeschickt verschleierte Blöße aufzudecken, und der Mann, welcher sich darin gefällt, setzt sich bittern Spöttereien aus. Solche aber hat Niemand sorgfältiger zu vermeiden, als der, der schon seit alter Zeit zum Gegenstande des Spottes gedient hat.

Unter diesen Beschränkungen dürfte die Wohlanständigkeit des Lehrers dahin zu bestimmen sein, daß sie ist

„ein würdevolles Benehmen desselben im häuslichen und öffentlichen Leben und mitten unter seinen Schülern, wie nicht minder bei allen übrigen Amtsverrichtungen, selbst im geselligen Umgange mit Andern, wobei er sorgfältig und unwandelbar seine amtliche Stellung im Auge behält und sich in Geberden, Worten und Werken alles Dessen enthält, was mit seinem wichtigen Berufe zu jeder Zeit und an jedem Orte unverträglich ist."

Solcher Anstand ist aber darum für den Lehrer nothwendig, um sich die seinem Stande gebührende Achtung zu verschaffen und zu erhalten und damit seine amtliche Wirksamkeit zu unterstützen. Wie, wo und zu welcher Zeit aber soll derselbe sich offenbaren?

Bekanntlich ist nicht blos das Auge, sondern der ganze Körper ein Spiegel der Seele. Ihre Eigenthümlichkeiten und Stimmungen, ihre Ansichten und Urtheile, ihre Neigungen und Begierden, ihre Leidenschaften und Begehrungen prägen sich meist schon in dem Körper aus und verrathen sich in Mienen und Geberden, wie in Worten und Werken, ja, man kann hinzufügen, sogar durch Kleidung giebt sich der innere Mensch nicht selten zu erkennen. Vergißt der Lehrer nie den Stand, dem er angehört, und den Beruf, den er treibt, beachtet er Diejenigen, auf deren leibliches und geistiges Wohl er einwirken soll, erinnert er sich, daß seine Belehrung nicht blos durch's Wort, sondern durch sein ganzes Wesen und Benehmen erfolgen soll, erwägt er die hohe Verantwortlichkeit, die er übernommen hat, den großen Segen, den er stiften, aber auch den Schaden, den er über ganze Geschlechter verbreiten kann, indem er unachtsam auf sich selbst dahin lebt und mit Unbesonnenheit und ohne Selbstgefühl sein Wesen treibt: so wird jede seiner Mienen und jede seiner Geberden nicht ängstlich abgemessen, künstlich geregelt, steif und erzwungen sein, er wird vielmehr sich so geben, wie er ist, dabei aber sorgfältig über sich wachen, daß er nie, wie man zu sagen pflegt, aus der Rolle fällt. Denn nur zu leicht hält man selbst das für natürlich, was bloße Angewöhnung oder Verwöhnung ist, und dabei wird man lächerlich, oder giebt Blößen, ohne daß man es selbst bemerkt.

Mit pedantisch gemessenen Schritten brauchst du also, würdiger Schullehrer, nicht einherzugehen, um den Anstand zu bewahren, noch hast du nöthig, deine Mienen vor dem Spiegel in die Falten zu legen, die dir eine vermeintliche Amtswürde geben sollen. Das Erzwungene und Erkünstelte wird sich bald herausstellen, auch von deiner Schule nur gar zu bald bemerkt und ein Gegenstand ihres Spottes werden. Und wehe dir und deiner Schule, wenn du das geworden bist! Leicht wird es der alte Schullehrer, der junge aber kann es eben so bald werden. Eine ernste Miene, welche die Wichtigkeit des Gegenstandes verkündet, mit dem sich die Seele beschäftigt, ein ernster Blick, den die Nothwendigkeit an Ort und Stelle hervorruft, ein freundlich einnehmendes Lächeln, das von ächter Gutmüthigkeit, wie von Gefühl, von Liebe und Theilnahme überhaupt zeugt, eine Bewegung der Hand und des Fußes, welche das Berechnete und Gemessene nicht zur Schau tragen will: das ist Würde, das ist Anstand, das ist Wohlanständigkeit.

Der wohlanständige Lehrer hat aber nicht allein über seine Mienen und Geberden, sondern auch, nach dem Rathe des Apostels Jacobus, über seine Zunge zu wachen. (Jac. 3.) Damit aber sollen nicht gemeint sein, was der Apostel in jener Stelle im Sinn hat, nämlich lose, sündhafte Reden, Flüche, Verwünschungen u. s. w. Dieser rohen Ausbrüche wird sich wohl kein sittlich fühlender Lehrer schuldig machen. Der Lehrer, welcher als Gotteslästerer, Verläumder, Flucher, Zotenreißer bekannt ist, muß seines Amtes entsetzt werden, sonst wird er verlästert. Aber kann nicht auch ohne schwere Vergehungen mit der Zunge durch Worte, wie durch die Geberden der Anstand verletzt werden; kann das nicht schon durch den Ton der Stimme geschehen? — Siehe doch nur, wie dieser und jener Lehrer sich geberdet. Mit einem Pathos, der weder seiner Person, noch seiner Stellung, am wenigsten aber dem Orte und der Zeit angemessen ist, stößt er, als ob er Himmel und Erde bewegen wollte, beim Gebete vor den versammelten Kindern seine Worte heraus, da doch ein herzlicher Seufzer, ein mit wahrer Andacht gesprochener und zweckmäßig gewählter Ausspruch der Bibel oder Liedervers tausendmal besser wäre, als der Schwall von Worten, mit dem entweder nichts gesagt ist, oder der wohl gar Unsinn enthält. Alle Gesichtsmuskeln verzerren sich nicht nur widrig, er schreit wie ein Stentor, oder kreischt mit einer Fistel- und Castratenstimme in den einfachen Kindergesang hinein, als ob er sich blos hören lassen wollte, oder einen ungeheuren Kirchenraum ausfüllen müßte. Doch Gott sei Dank, solche brüllende Stimmen verstummen immer mehr in der Schullehrerwelt! Sie waren dem wohlanständigen Verhalten des Lehrers in der Schule geradezu entgegen.

Doch eben so wenig darf es Wohlanständigkeit ge-

nannt werden, wenn der Lehrer im Kreise seiner Schüler alle nur erdenklichen Schimpfwörter seinem geifernden Munde entfließen läßt, oder wenn sein Aerger, sein Unwille, sein Unmuth sich wohl gar durch empörende Flüche Luft machen will, oder wenn er zu anderer Zeit niedrige Späße einfließen läßt, deren Ungehörigkeit die Kinder entweder selbst fühlen, oder deren Schlüpfrigkeit nur zu deutlich verräth, weß Geistes Kind der Mann ist. — Selbst im Scherzen darf der Lehrer nie vergessen, wer er ist und wo er ist. „Narrentheidinge oder Scherz, welche sich nicht ziemen, lasset nicht von euch gesagt sein!" spricht der Apostel. Doch darf der Lehrer nirgends den strengen Schulmonarchen, den eifernden Zelotes, den finstern Sonderling, den stummen, in sich gekehrten Gast spielen. Denn braucht Jemand einen aufgeweckten, heitern Sinn, den das Auge verkündet und das Wort bezeichnet, so ist es der Schulmann; aber zum Lustigmacher und Possenreißer in Mienen und Geberden, oder wohl gar in Worten und Thaten, darf er sich nie herabwürdigen, oder von Andern gebrauchen lassen, wenn er nicht die Grenze des Anstandes verletzen und seinem Stande zur Unehre gereichen will. Herr seiner selbst, Herr in seinem Hause, Herr in seiner Schule, muß er auch verstehen, Herr seiner Zunge zu sein und sie im Zaume zu halten. Schweigen hat seine Zeit und Reden hat seine Zeit.

Nur zu leicht gehet das Wort in That über, und auch in dieser Beziehung muß der Mann auf alle seine Handlungen ein wachsames Auge haben; denn überall soll er in dem Lichte erscheinen, das Niemanden irre führt, Andere aber zurechtweis't und sie erleuchtet. Der Lehrer, welcher ein Freund des männlichen Anstandes, oder der Wohlanständigkeit ist, bleibt eben so fern von niedriger Kriecherei, als von unanständigen Dienstleistungen; er wird letztere, von wem sie auch verlangt werden mögen, mit Würde zurückweisen; er wird sich weder mißbrauchen, noch zu unziemenden Nebengeschäften gebrauchen lassen. Oder möchte es wohl anständig sein, wenn er den Rabulisten oder Winkeladvocaten, den Hetzer und Parteijäger in der eigenen oder den umliegenden Gegenden macht? Dürfte es in seiner würdevollen Stellung nicht unwürdig sein, wenn er neben seiner Schule den Schacherjuden und niedern Krämer abgiebt, etwa auf Pfänder leihet, einen Schankwirth oder Lottocollecteur macht? Ist es etwa ziemend und angemessen — jenes unaufhörliche Jagen nach Vergnügen und Zerstreuung, das den Sinn für stille Häuslichkeit ertödtet, — jenes fast tägliche Besuchen der Schenk- und Gasthäuser, das mit der so oft beklagten kargen Einnahme in offenbarem Widerspruche steht, ja wohl gar jene unersättliche Spielsucht, die lieber der Karte nachgeht, als dem lehrreichen Buche?

Doch wir fragen hier: soll denn der arme Lehrer, der des Tages Last und Hitze trägt, nach treu vollbrachtem und mühevollem Tagewerke keine Erholung und Erheiterung haben; soll er nicht wenigstens am Sonn- und Ruhetage, nachdem er die Woche über mit dem Schuljoche belastet war, einige Stunden der Erquickung und Stärkung zu neuer Arbeit verleben? Der Lehrer auf dem Lande, welcher am Sonn- und Feiertage Kirchendienste hat, behält freilich nicht viel Zeit übrig, die er zu seinem Vergnügen, oder zu seiner Zerstreuung verwenden könnte. Allein, vergönnt muß es ihm doch bleiben, sich die freien Stunden des Sonntags und der Woche so angenehm, erheiternd und stärkend zu machen, als es nur seine besonderen Umstände und die Pflichten der Wohlanständigkeit erlauben. Ja, der Lehrer freue sich, Erholung sei ihm Würze, Zerstreuung im Umgange mit seines Gleichen oder mit Andern sei ihm Genuß; Alles aber genieße er mit Mäßigkeit und Anstand und zu rechter Zeit. Der Schullehrer muß seiner Schule und der Gemeinde, deren Kinder er bilden soll, ein Muster der Entsagung und Entbehrung werden, und ob auch um ihn her eine unersättliche Genuß- und Vergnügungssucht herrschend wäre, er muß durch Wort und Beispiel beweisen, daß er etwas Höheres und Besseres kennt, als der große Haufe kennt und liebt.

Der Mensch giebt sich aber nicht blos durch Mienen und Geberden, durch Worte und Thaten kund; es giebt noch Etwas, worin er seinen Sinn für Anstand offenbaren, oder den Mangel derselben verrathen kann: — es ist die Kleidung. Ueber alle Stände der bürgerlichen Gesellschaft ist ja gegenwärtig ein äußerer Glanz, eine Eleganz verbreitet, die vor andern in der übertriebenen Production, in dem an Bildung immer höher steigenden Gewerbswesen und dergleichen mehr ihren Grund hat. Es würde lächerlich und verfehlt sein, wenn der Schullehrer in Gewand und Kleidung hinter der Zeit zurückbleiben wollte, denn das Kleid, sagt man, macht ja oft den Mann. Kann man auch dem Schullehrer nicht zumuthen, daß er sich kleide, wie noch vor 60—70 Jahren, mit dem ausgesteiften, schwarzseinsollenden Fracke, mit dem dreikämpigen Hute, mit einer Locken- oder Beutel-Perrücke, so können doch auf der andern Seite der Stutz- und Schnurrbart, der ihn wie einen Israeliten gestaltet, die Pump- und Pluderhose, welche wie ein Sack um den dürren Schenkel schlottert, das Windfähnchen, das kaum die Hüften bedeckt, die Narrenkappe oder Mütze, welche mit jedem Monate eine neue Form annimmt und dergleichen mehr, dem Manne nicht ziemen, der über die Thorheit der Welt und den Wechsel einer launenhaften Mode erhaben stehen soll. Nein, der Mann seines Standes, der von richtigen Grundsätzen des Anstandes geleitet wird, folgt überall einem gesunden Urtheile und geläuterten Geschmacke; er weiß das Zweckmäßige dem Unzweckmäßigen, das Dauerhafte und Haltbare dem Wandelbaren, das Bescheidene dem Unbescheidenen, das Werthvolle dem Zufälligen, das Nothwendige und Nützliche dem Ueberflüssigen und Entbehrlichen vorzuziehen, so daß er dies sogar in der Wochen- und Schulkleidung, wie in der gewähltern Kirchen-, oder Sonn- und Festtagskleidung zu erkennen giebt.

Doch nachdem wir bisher angegeben haben, worin sich die Wohlanständigkeit des Lehrers zu erkennen gebe, so wollen wir nun anzeigen, wo und an welchen Orten sich dieselbe offenbaren soll.

Häufig wird das Benehmen und Verhalten des Menschen durch den Ort bestimmt, in dem er sich aufhält, daher auch oft sein Benehmen wechselt. Bei dem Schulmanne darf solcher Wechsel nicht stattfinden. Er muß überall, das ist unbedingte, unumstößliche Regel für ihn, anständig und würdig benehmen, er befinde sich in der Schule, oder in der

Kirche, im Kreise seiner Familie, oder als Mitvorstand im Kreise der Gemeindeglieder.

Die Schule ist der Ort, wohin wir zuerst gehen, um zu beobachten, ob der Mann, der hier, jung oder bejahrt, als Lehrer und Erzieher der Jugend wirken soll, sich in diesem hohen Berufe zu benehmen weiß, wie es der gute Anstand erfordert. Leider! vernachlässigen Viele, hier an das zu denken, was ihnen am meisten ziemt, weil sie sich weniger beobachtet glauben. Ermüdet und den Schlaf noch von der letzten, vielleicht in lustiger Gesellschaft durchwachten Nacht in ihren Augen, ja die Zeichen der Unlust zu dem beginnenden heiligen Geschäfte noch an sich tragend — tritt er finstern und mürrischen Blickes in den Kreis seiner Schüler, welche vielleicht schon lange seiner harrten und durch ihre Unruhe ihn erst herbeiriefen. Aermlicher bekleidet, als man den Mann anderswo zu sehen pflegt, wohl gar im Schlafrocke und Pantoffeln an Füßen, oder in bloßen Hemdärmeln und mit herabhängenden Strümpfen schreitet er unter seinem Heerdlein einher und verwaltet nun sein Hirtenamt mit einer Nachlässigkeit, welche der Schüler nur gar zu bald gewahr wird. Der Vortrag selbst verräth, wie wenig er sich von der Sache ergriffen fühlt und wie noch weit weniger es ihm darum zu thun ist, daß man ihm ein geneigtes Ohr schenke. Er schreit und tobt wie ein Rasender, wo doch sein elementarisch entwickelnder Unterricht und ein ruhiges, leidenschaftloses Verhalten am besten wirken kann. Alles Zwanges, wenigstens aller Regel sich entbindend, vergißt er über sich selbst den Ort, an dem er sich befindet, spielt den Selbstgefälligen oder Gefallsücht gen auf eine ekle, geckenhafte Weise. An Lehrgeist, an Lehrtact wie an Lehrerwürde ist nicht zu denken. Wie man von einem solchen Miethlinge und Afterlehrer mit gerechtem Unwillen das Gesicht abwendet und die armen Schäflein bedauert, die er weiden soll und in's Gotteshaus einführen, so blickt man dagegen mit wahrer Herzensfreude auf den Mann hin, der von solchen Unarten, Ungezogenheiten oder Unanständigkeiten entfernt ist und, beachtet oder unbeachtet, in seiner Schule ein Verhalten annimmt, das sowohl dem ehrwürdigen Orte, wo er weilt, als dem ernsten Berufe, den er betreibt, in jeder Hinsicht entsprechend ist und sich von selbst zur Beachtung und Nachahmung herausstellt.

Nicht alle Schullehrer sind bekanntlich auch zugleich in der Kirche angestellt. Aber hier ist der Ort, wo jeder Lehrer seinen Sinn für Wohlanständigkeit im schönsten Lichte offenbaren kann. Der Tag des Herrn ist daher dem Manne, der sich in seinem Amte an jedem Orte und zu jeder Zeit auf eine anständige Weise zu benehmen weiß, kein lästiger, sondern ein theurer und höchst erwünschter Tag. Er dankt beim Anbruche desselben seinem Schöpfer recht innig für die Ruhe, die er ihm bringt, sinnt aber nicht schon Tage vorher, wie er ihn, fern von Kirche und Gottesdienst, zubringen oder entweihen will. Er freut sich der geistigen und leiblichen Erquickung, die ihm dieser Tag gewährt, vergißt aber auch nicht, Gotte zu geben, was Gottes ist, und schämt sich nicht, zu bekennen, daß er als Lehrer Anderer noch viel zu lernen habe und selbst von den demüthigen und anspruchlosen Kindern viel lernen könne. „Wenn ihr nicht umkehret und werdet wie die Kinder, so könnt ihr nicht in's Himmelreich kommen," spricht sein einziger Meister. (Matth. 18.) Er weiß es, daß er des tröstenden, ermuthigenden und kräftigen Wortes um so viel mehr bedürfe, je erfolgloser und vergeblicher seine wöchentliche Arbeit zu sein schien und je mancherlei häusliche und eheliche Bedrängnisse das Herz ohnedies noch erfüllen. Willig und gern geht er daher, wenn die Glocke die fromme Gemeinde in das Haus des Herrn ruft, darin ein, und schämt sich nicht, dahin den Mann zu begleiten, der berufen ist, die Gemeinde zu erbauen und ihm rathend und fördernd zur Seite zu stehen. Erscheint er als Organist auf dem Chore, Alle hören auf seine Anordnungen und richten jetzt ihre Aufmerksamkeit auf sein Thun. Selbst vom Geiste der Andacht ergriffen, weiß er auch durch sein Spiel Andacht in den Herzen der Hörenden zu wecken, indem ihnen lebendig die goldene Regel vorschwebt:

Du spielst hier nicht für dich, du spielst für die Gemeine,
Dein Spielen heb' ihr Herz, sei einfach, ernst und reine.

Schweigt der Gesang und beginnt die Predigt, so ist er der aufmerksamste Zuhörer derselben. Er schleicht sich nicht unanständig hinter der Orgel weg, um sich im häuslichen Lehnstuhl gütlich zu thun, oder auf andere Weise sich die Zeit zu vertreiben, sondern hält durch seine unausgesetzte Gegenwart die vielleicht anwesenden Schulknaben, oder doch die Chorgehilfen in Ordnung, ja, er gewöhnt sie nach und nach, in der Schule sowohl als in der Kirche, die Hauptgedanken des Vortrages anzumerken. Ein ernster, mahnender Blick bringt die etwa Plaudernden sogleich zum gebührenden Stillschweigen. Den Kritiker des Seelsorgers zu machen, kommt ihm nicht in den Sinn. Er erhält sich wach, denn sein Geist ist bei dem Herrn und er giebt der Gemeinde ein schönes Vorbild, auch im Gebete. Was für Geschäfte seiner auch warten, er verrichtet sie mit geziemendem Anstande. Mit diesem Anstande beginnt er am Morgen und beschließt den feierlichen Tag, nie vergessend, daß es der Tag des Herrn ist und daß er in seinem Tempel gewürdigt war, sein Diener zu sein.

Der Schullehrer lebt aber nicht blos in seiner Schulstube und dient Gott und seinen Christenbrüdern nicht nur in der Kirche, er gehört auch, sei er Gatte und Familienvater oder nicht, dem Hause an, und auch da darf er nicht vergessen, wer er ist. Darum beobachte ihn unser freundliches Auge, wie unser rathendes und wohlmeinendes Herz auch da, wo die Bewegung freier, wo die Stellung weniger amtlich, wo aber die rechte Haltung nicht minder nothwendig ist, da es an Augen nicht fehlt, welche den angestellten Mann auch bis in des Hauses geheimsten Winkel zu verfolgen pflegen.

„In meinem Hause bin ich Herr, da hat mir Niemand Etwas zu befehlen!" Diesen stolzen Zuruf, diese unheimliche Zurückweisung muß man freilich befürchten, sobald man es wagen will, auch darüber ein wohlmeinendes Wort zu sprechen. Doch soll uns dadurch der Mund nicht geschlossen werden, da wir uns der besten, reinsten Absicht bewußt sind.

Magst du, lieber junger Mann, noch ledigen Standes oder schon beweibt sein, du hast in dem einen wie in dem andern Falle hohe Ursache, über dich zu wachen. Du bedarfst, wie sehr du dich auch beschränken magst, doch eine Bedienung, welche, die

Wohnung mit dir theilend, für deine etwaigen häuslichen Bedürfnisse und Angelegenheiten Sorge trägt. Ist dir nun im Voraus zu rathen, daß du zu dergleichen Dienstleistungen Niemanden aus deiner Mädchenclasse erwählst, weil du leicht in den Fall kommen könntest, ein dienendes Schulmädchen des strengen Schulbesuchs zu entheben und ihr besondere Nachsicht zu schenken, so kann dir auch beim Umgange mit dergleichen weiblichen Bedienungen nicht Vorsicht genug empfohlen werden. Diese Vorsicht wird sich aber am besten in das Gewand des Anstandes kleiden, den du auch im engen Stübchen unter vier Augen beobachten wirst, wenn du dich aller unzeitigen oder wohl gar zweideutigen Scherze gegen sie enthältst, deine Forderungen und Wünsche bestimmt, ohne barsch zu sein, aussprichst, auf Vollziehung derselben, um der Ordnung willen, die dem Lehrer überall heilig sein muß, mit Strenge hältst, und durch Mienen und Geberden nichts verräthst, wodurch dein guter Ruf, wie rein und schuldlos du auch wärest, befleckt werden könnte. — Zeige dich nie, wenn du dir rathen lassen willst, im äußersten Negligee. Laß dein Wohnzimmer kein Muster der Unordnung sein, sondern beweise in dem engen Raume desselben jedem Eintretenden, daß du das in der Schule gegebene Wort der Ermahnung durch die That bekräftigst. Nimm Jeden, der dich besucht, freundlich auf, ohne kriechend schmeichlerisch zu sein.

Bildet dein Haus schon eine Familie, hast du in deiner Gattin ein Herz gefunden, das Freude und Leid in Liebe und Vertrauen mit dir theilen will, stehen Kinder um deinen Tisch her, erweitert und verankaßt dies einen öftern Verkehr mit Andern, so merke auch da auf die apostolische Ermahnung: „Habe auf dich selbst Acht!“ (1. Tim. 4, 16.) Gatten- und Vaterrechte sind groß, aber auch sie werden durch Verhältnisse sowohl geregelt als beschränkt. Das vergiß nicht im Umgange mit deiner Gattin und in der Behandlung deiner Kinder, wenn du nicht zu schmerzlichen Gerüchten über dich und dein Haus Veranlassung geben willst. Wo Liebe und Freundlichkeit ohne kindische Spielerei und Tändelei einander begegnen und wo Mann und Weib streng sich in den Schranken halten, welche ihnen ihre Stellung vorzeichnet, wo bei aller Dürftigkeit und Aermlichkeit des Geräthes die nöthige Ordnung und Reinlichkeit doch nicht vermißt wird, wo besonnener Scherz die magere Kost würzet, wo der Vorübergehende oder Eintretende sich durch das Benehmen, wie durch einen stets reinlichen, wenn auch nicht vornehmen Anzug aller Glieder des Hauses wohl angesprochen fühlt, da wird Niemand über Verletzung des Anstandes klagen können. Dein Ansehen, deine Achtung in den Augen der Vernünftigen wird wachsen und die Lästerstimme wird verstummen. Man wird in dir den Mann von Character nicht verkennen, der in allen Lagen sich so erweis't, wie es seinem Amte und Berufe zukommt, als ein Diener Christi, wie der Apostel sagt.

Verführt aber des Hauses Einsamkeit und Stille nicht zu Ueberschreitungen des erforderlichen Anstandes, so thut es der Umgang mit Andern, namentlich mit Vorstehern und richterlichen Personen der Gemeinde. Der Umgang mit diesen Leuten, die sich nicht selten Uebergriffe erlauben, wird oft für den Lehrer sehr verführerisch. Daher ist auch in dieser Beziehung jedem Lehrer die möglichste Wachsamkeit über sich selbst zu empfehlen, damit er auch hier nicht Blößen gebe, welche sein Ansehen herabsetzen, oder wohl gar ihm rauben könnten. Der Ton, welcher öfters bei dergleichen Zusammenkünften herrscht, ist nicht immer der decenteste. Bringe durch Nichtachtung solcher vorlauten Aeußerungen die Redenden nach und nach zum Schweigen und lasse sie fühlen, daß sie dem ehrbaren Manne nicht ziemen und Widerwillen erregen. Thue Bescheid, wenn dir der Nachbar freundlich sein Glas reicht; aber sieh' nicht zu tief in dasselbe hinein, damit du bei dieser Gelegenheit nicht eine herabwürdigende Gierigkeit verrathen mögest. — Sind deine Geschäfte vorüber und bietet man dir ein Spiel Karten an, ich glaube kaum, daß du deinen Anstand sorglich genug bewahren würdest, wenn du, der du geistreichere Beschäftigungen kennst, das Angebotene annehmen, die halbe Nacht am Spieltische zubringen und Leidenschaften, die dir fremd bleiben sollen, wecken und nähren wolltest. Auch würde dein häusliches und amtliches Wirken gar bald dadurch gehemmt und dein eheliches und häusliches Wohl bald gänzlich zerrüttet werden. Darum von dieser Erbsünde der Schullehrer reiße dich los!

Es ist schon bemerkt worden, daß der Schullehrer, will er nicht in Einseitigkeit verfallen, kein Einsiedler sein soll. Auch er fühlt das Bedürfniß der Geselligkeit und des erheiternden und belehrenden Umganges mit Andern, ja, er kann bei Freuden- und Trauermahlzeiten der öffentlichen Gesellschaft nicht ausweichen. Man ladet ihn zur Theilnahme an einem fröhlichen Mahle ein und hat auf ihn ein besonders aufmerksames Auge, je mehr man seine schwache Seite kennt, daß er sich leicht fahren läßt und hingiebt, — „der Wein erfreut des Menschen Herz, aber verführt auch des Menschen Herz.“ Hier sei recht wachsam, geliebter junger Freund. Du meinst vielleicht, man beachte dich in der fröhlichen Gesellschaft weniger und es sei ja Christenpflicht, dich mit den Fröhlichen zu freuen und mit den Traurigen zu trauern: aber hüte dich, aus den Schranken zu treten und beweise in der Fröhlichkeit Mäßigkeit. Was den Genuß des Branntweins betrifft, so mußt du die größte Enthaltsamkeit beweisen und in der That einem Mäßigkeitsvereine folgen. Halte dich in keiner Gesellschaft für ganz sicher und unbewacht, gerade, wo man sich am wenigsten beachtet glaubt, ist man am meisten von Argusaugen belauert. Man will dich nicht selten auf die Probe stellen und macht dich, wenn du ohne Vorsicht handelst, zuletzt zum Gegenstande des Tadels und Spottes.

Könnte dem jungen Manne auch ein anständiger Tanz in geschlossener Gesellschaft kaum zur Sünde angerechnet werden, in der Schüler Gegenwart würde es durchaus zu widerrathen sein, am allerwenigsten dürfte er zu billigen sein bei öffentlichen Gelagen, wo die Mischung der Gäste oft sehr groß ist und so manche von ihnen nicht im besten Rufe stehen. Daß die reiferen, oder wohl gar höheren Jahre des Lebens und Amtes so etwas von selbst verbieten, das bedarf kaum einer Erwähnung. Der Kinderspott würde der Lohn einer solchen Thorheit sein, je steifer und linkischer jedes Geberden- und Muskelspiel ausfallen müßte. —

Der vorsichtige, aber den Anstand bewahrende Mann straft nicht mit polternden Worten solch fröhliches Beginnen, er sieht die fröhliche Jugend gern und giebt wohl gar eine erforderliche Anweisung zu anständigem Freudengenusse; er hält durch seine Gegenwart die Leichtsinnigen wie die Uebersprinyer im Zaume und erwirbt sich dadurch den Dank der Jugend wie des Alters, wird überall gern gesehen und verläßt den Ort der Freude sogar begleitet von der Achtung, welche in den Stunden des Berufs den Segen seiner Wirksamkeit ihm sichert.

Schwer wird es ohne Zweifel Manchem fallen, sich in den bisher gezogenen Grenzen des Wohlanstandes zu halten; es wird Vielen sogar einen schweren Kampf kosten, den breiten und gewohnten Weg so vieler Untugenden und Unschicklichkeiten zu verlassen und jenen minder bequemen des guten Anstandes zu wählen. Aber ist der schöne Lohn nicht des heißen Kampfes werth? Tausenderlei üble Nachreden, so manche beißende, elende Witzeleien, welche hier und da Glieder des ehrwürdigen Schulstandes berühren, würden wegfallen, die so nöthige Achtung und Ehre, welche diesem Stande gebührt, würde zurückkehren, wenn die Lehrer insonderheit auf dem Lande diesen Kampf muthig wagten und in der Gemeinde wie in der Schule, daheim in dem Kreise der Ihrigen wie im Gotteshause — ein bildendes Muster der Wohlanständigkeit an sich mit edlem Bewußtsein eines reinen und kräftigen Willens darstellten. Und welchen herrlichen Lohn würde der Lehrer erst in seinem Bereiche, in seiner lieben Schule finden!

Denn leichter und immer leichter wird einem solchen Lehrer sein Beruf in der Schule werden. Da, wo man Wohlanständigkeit zu finden gewohnt ist, erlaubt sich auch der Unanständige nicht leicht etwas Ungehöriges. Das bedenkliche Blößengeben fällt weg, der den Knaben eigenthümliche Hang zu muthwilligen, unanständigen Bemerkungen fühlt sich gleichsam gezügelt. Solche Schulen, in welchen der erforderliche Anstand vom Lehrer und seinem weisen Benehmen ausgeht, heben sich täglich mehr, die Kinder selbst widert das Unanständige immer mehr an. Ja selbst der Zügel der Schulzucht läßt sich nicht nur leichter, sondern auch fester halten, und ein Blick, ein Wort thut mehr, als der aufgehobene Stock oder das an Fluch grenzende Scheltwort. Die Kinder erscheinen, wie dürftig ihre Kleidung auch sein möchte, immer reinlicher, ihre Geberden werden gesitteter, ihre Worte immer wohlüberlegter. Aufmerksamkeit und Stille verdrängt die ehemalige Unruhe und Störung; dadurch wird die Arbeit des Lehrers erleichtert, der Fortschritt sichtbarer und der ausgestreute Saame bringt hundertfältige Frucht. Solcher Preis, der nicht mit Gold und Silber aufgewogen werden kann, ist des Kampfes, den man mit sich selbst, mit seinen üblen Gewohnheiten und Fehlern beginnt, in jeder Hinsicht werth. Wohlan, geliebter Schullehrer, frisch in den Kampf, und dein Lohn wird groß sein.*)

Was wir hier als Grundzüge einer ehrebringenden Wohlanständigkeit, wie sie dem Lehrer geziemt, in etwas ausführlicher Weise aufgestellt haben, ist in folgender Schrift ausgeführter zu finden:

Kurze Anweisung, wie sich der christliche Landschullehrer in seinem Amte, Beruf und Stande an allen Orten und zu jeder Zeit anständig und würdig benehmen soll, dargeboten von einem Manne, dem die Ehre der Lehrer und das Wohl der Schulen am Herzen liegt. Bautzen, Weller'sche Buchhandlung. 1839. (6 gGr.)

Der Verf. dieser kleinen Schulschrift ist **M. Willkomm**, evang. Pfarrer zu Herwigsdorf bei Zittau; er hat seinen Gegenstand mit tiefer Beobachtungsgabe gefaßt und ihn eben so wahr als lebendig gezeichnet. Das von ihm gezeichnete Bild der Wohlanständigkeit, wie sie insbesondere dem Schulmanne geziemt, möge von Vielen wie ein Spiegel geschätzt werden, in dem sie sich beschauen können. Wir verdanken dem in der literarischen Welt rühmlich bekannten Verf. noch andere gute Schriften; er ist gewohnt scharf zu sehen, aber trifft auch gut in der Zeichnung; einige seiner Schilderungen sind wirklich gelungen zu nennen.

In J. Jaksch „Jahrbuche für Lehrer, Eltern und Erzieher" (Jgg. 1846) ist dieselbe kleine Schrift Willkomm's bei dem Aufsatze benutzt, der daselbst von S. 41 an über die Wohlanständigkeit des Lehrers sich verbreitet.

Bekanntlich hat auch die Schuljugend sich der Wohlanständigkeit oder, wenn man es anders nennen will, des Anstandes zu befleißigen. Auch dieser Artikel ist literarisch bearbeitet worden, und wir weisen bei dieser Gelegenheit auf folgende Schriften hin:

1) Dolz, J. Chr., M. Anstandslehre für die Jugend. 2. verb. Aufl. Leipzig, Barth. 1815. (10 Ngr.)

Der verewigte D., vormals Director der Rathsfreischule in Leipzig, ein tüchtiger Pädagog und Schulmann, schrieb diese Anstandslehre zunächst für solche junge Leute, welche bereits in höhere Schulclassen gerückt sind, wo sie entweder als Unterrichtsgegenstand behandelt oder der Jugend in die Hände gegeben werden kann. Die Sprache der Schrift ist durchaus edel und der Gegenstand ziemlich vollständig erfaßt. Lesenswerth sind die beiden Vorreden. Das Ganze dürfte sich mehr für die Stadtjugend eignen.

2) Schwickerath, Hugo Friedrich, Versuch einer Anstandslehre für Volksschulen, ein Leitfaden für Elementarlehrer. Coblenz, bei Bergt. 1836. (2 gGr.)

Der Verf., Kreis-Schulinspector und Pfarrer in Warweiler im Regierungsbezirk Trier, will der Anstandslehre im Lectionsplane eine eigene Stelle anweisen; die seinige zerfällt in eine Anstandslehre für die untern und für die obern Classen.

3) Kurze Anstandsregeln für die Dorfjugend, auch zum Gebrauche in Dorfschulen zusammengestellt von einem Freunde des Anstandes. 2. verb. u. verm. Aufl. Meißen, bei Gödsche. (1½ gGr.) (Das Dutzend 15 gGr.)

Das Schriftchen entspricht seinem Zwecke. Mehre der angeführten Anstandsregeln gehören zur den Regeln der Klugheit und der Vorsicht und sind nicht zu tadeln. Der Verf. will das Büchlein unter andern zu den im §. 35. 3. c. des Königl. Sächs. Volksschulgesetzes vom J. 1835 erwähnten und aus der Ortsschulcasse anzukansenden kleinen Geschenken und Prämien gebraucht wissen, auch zur Leseübung.

„Ueber die Verbindlichkeit der Schulanstalten, die heranwachsende Jugend zur Wohlanständigkeit anzuleiten." Eine Conferenz-Abhandlung, vorgetragen am 21. Jan. vor dem Vereine der katholischen Schullehrer in Dresden von Stepanek, — in Jaksch Jahrb. ꝛc. 1840.

Wohlfarth (Joh. Fr. Theodor). Nach einer Nachricht, die in der „Universal-Kirchenzeitung" ꝛc. (Jgg. **1837** Nr. **53**) von dem Leben dieses rühmlichst bekannten Gelehrten gegeben wird, war derselbe am **16**. Decbr. **1796** zu Teuchel im Fürstenthume Schwarzburg-Rudolstadt geboren. Hier war damals sein Vater Prediger. Von diesem frommen und gründlich gebildeten Vater vorbereitet, bezog er **1811** das Gymnasium in Rudolstadt, das er fünf Jahre lang besuchte. Als einer der talentvolsten Zöglinge dieser Anstalt verließ er dieselbe **1816**, um in Jena sich dem Studium

*) Wir verweisen noch hierbei auf die sechs Buchstaben des Viel bedeutenden Wortes „Lehrer", sie sind: Liebe, Eifer, Heiterkeit, Ruhe, Ehrlichkeit, Religion. S. Repertorium der pädagogischen Journalistik und Literatur ꝛc. von Heindl. 1. Hft. Augsburg. 1847.

der Philosophie zu widmen. Hier besuchte er die Vorlesungen fast aller Facultäten, besonders aber die theologischen, und zog die Aufmerksamkeit seiner Lehrer in hohem Grade auf sich. Im J. 1818 ward er Doctor der Philosophie, gab aber den Plan, sich zu habilitiren, wozu er alle Vorbereitungen getroffen hatte, wieder auf, um seinen am Staar erblindeten Vater, dem er im J. 1821 beigesetzt wurde, unterstützen zu können. Nach dem, am 9. Aug. 1827 erfolgten Tode des Greises, dem der Sohn im „Neuen Nekrolog der Deutschen" (Ilmenau, bei Voigt 1828) ein schönes Denkmal kindlicher Pietät setzte, wurde er wirklicher Pfarrer der Gemeinde Kirchhasel. Gegenwärtig ist er Fürstl. Schw. Kirchenrath.

W. hat eine lange Reihe von Schriften und Abhandlungen an's Licht treten lassen, und unter andern in die Darmstädter Allgem. Schulztg. und in das Archiv für Volksschulwesen von Schmidt Aufsätze geliefert. Wir machen hier vorzüglich auf die „Prediger-Bibel" aufmerksam, die er mit dem Superint. Dr. der Philos. Fischer in Sangerhausen herausgab.

Prediger-Bibel, Altes Testament. 6 Bde. 1836—1840. 12 Thlr. 28 Ngr. Subscr.-Pr.
Ein überaus brauchbares Werk.

Prediger-Bibel, Neues Testament von Fischer. 2 Bde. in 10 Lief. 1836—1843. (3 Thlr. 10 Ngr.)

Außerdem:

Schulbibel, d. i. Erklärung und Auslegung der bei igen Schrift von dem Standpuncte der Wissenschaft und nach dem Bedürfnisse der Zeit. Neues Testament 1. Bd. 2. u. 6. Hft. Lex.-8. Neustadt a. d. Orla, Wagner. Subscr.-Pr. ⅔ Thlr. — Das Leben Jesu. Ein Erbauungsbuch für christliche Jünglinge und Jungfrauen vor und nach ihrer Confirmation. Eine Mitgabe für das Leben. gr. 8. Neustadt a. d. Orla, Wagner. 1847. (1 Thlr. 26⅔ Ngr.)

Wolke (Christian Heinrich), kais.-russ. Hofr. u. Prof. Dieser bis zu seinem am 8. Jan. 1825 zu Berlin erfolgten Tode ein halbes Jahrhundert lang als Pädagog und Sprachforscher wirkende Mann und Basedow's erster und treuester Gehilfe, ward am 21. August 1741 zu Jever im Oldenburgischen geboren.

Schon durch seinen Geburtsort war er für die sassische oder düdische, d. h. niedersächsische Mundart, nicht für die allemannische, bestimmt. Seine treue und kluge, ihn durch's Leben begleitende Gattin war eine Dänin. Alles auch in seiner frühern Bildung trieb ihn zur entschiedenen Vorgunst für die Mundart, in welcher er stets den Urkern unserer wahren Muttersprache erkannte und deren Kern und Mark er in einer eigenen, zu Berlin bei Maurer veranstalteten Sammlung, sassische ok dudische Gedigte, Sinsproken, Leder, Romansen u. s. w. noch in spätern Jahren 1804 über Alles hochstellte. Nachdem er von 1761 an die Hochschule in Jever, von 1763 die Höchstschule (man erlaube die von ihm selbst geprägten Worte hier anzuwenden) besucht, meist cameralistische und linguistische Vorlesungen gehört, auch Russen und Engländern bereits Privatunterricht ertheilt hatte, wurde er in Leipzig auch Zuhörer von Gellert, Ernesti und dem Naturlehrer Winkler, und hofmeisterte bei einem Oldenburger Edelmann (Sohn eines dortigen Drost oder Hofmaier), den er bis zu einem Doctor in den Rechten vorbereitete. Sein innerer Beruf, als Lehrer und Erzieher zu wirken, brachte ihn nach Dessau, wo er mit wenigen Kindern 1773 eine Unterrichtsanstalt gründete. Der speculative Professor Basedow fand in des feurigen, das Weltliche gar nicht achtenden Wolke Begeisterung ganz seine Rechnung, und kündigte nun frischweg sein Philanthropinum als eine Normalschule für künftige Jugendbildner an. Ein Sümmchen von 30,000 Rthlrn., welches die Deutschen zu diesem Zwecke der Menschenveredelung zusammenschießen, und Basedow's und Mangelsdorf's Lebelust damit befördern sollten, war die Bedingung. Natürlich blieben diese Beiträge aus, das Wort Philanthropin, von dem berüchtigten Bahrdt, und bald auch in Marschlins und anderwärts gebraucht, bedeutete jede neumodige Erziehungsanstalt. Becker und Salzmann begründeten Schnepfenthal, Schummel schrieb seine Satyre, sein Israelchen, Campe ordnete sein Revisionswerk für seine Schulbuchhandlung. Aber das Basedow'sche Werk zerplatzte als eine schimmernde — Seifenblase. Nur die Wolke'sche Lehr- und Erziehungsanstalt wirkte verbessernd in und auf Deutschland mit großen Abänderungen, selbst bis zum J. 1793 fort, wo ein Fürstliches oder Herzogliches Gymnasium daraus hervorging und noch besteht. W. wirkte unermüdet mit Wort und Schrift. Sechzehn philanthropische Lehrbücher, Fibeln, Lieder, pädagogische Unterhaltungen in vier Jahrgängen, Alles zweckte darauf ab, die neue Methode zu begründen und auszubreiten. Das meiste Ansehen erwarben sich die zu Basedow's Elementarwerke gehörigen Kupfertafeln, und seine Méthode naturelle d'instruction in zwei Bänden. Damals wurde viel Gutes durch die in Deutschland von den wohlunterrichteten Regierungen selbst klug geförderten und allgemein geschätzten Freimaurerlogen bewirkt. Bedeutende Beiträge zum Philanthropin wurden von Logen eingeschickt.

Ein Maurerbruder von Wurmb sandte aus Batavia allein 1000 Thaler. Allein dem guten Wolke kam davon wenig zu gute. Indem er alle seine Kräfte aufbot, 10 Jahre lang das innere Triebwerk im Gange zu erhalten, die Schaulust der herbeiströmenden Fremden zu gewinnen, und seine Mitarbeiter am Institute genügend zu bezahlen, behalf er sich unter unglaublichen Anstrengungen und Arbeiten mit einem so geringen Gehalte, daß er in 10 Jahren auch nicht einen Thaler erübrigt hatte. Da beschloß er im J. 1784, zur Stärkung seiner geschwächten Kräfte eine Reise nach Petersburg zu unternehmen, und dort seine große Landsmännin, die Kaiserin Katharina, zu besuchen. Anfangs lachte ihm dort Himmel und Erde. Die Kaiserin beschenkte ihn mit 20,000 Rubeln, wofür ihm aber, nach Vorzeigung der langen Liste, was früher geschenkt worden war, im Zahlungsbureau 1500 Rubel geboten wurden, die er verschmähte. Seine pädagogischen Ansichten fanden um so weniger Aufmunterung, als die Kaiserin kurz vorher die Literalmethode des Abts Felbiger und seiner Gönner in den östreichischen Normalschulen, in allen Bezirken ihres Reichs als gesetzliches Muster anempfohlen hatte. Er mußte sich selbst erst von der Schulcommission prüfen lassen, und vor dem Director der kaiserlichen Landcadettenanstalt, dem Grafen Balmaine, als fast halsbrechende Probe mit zwölf des Deutschen unkundigen Zöglingen, die er vier Wochen lang unterrichtet hatte, eine Prüfung anstellen, welcher die einsichtsvollen Männer Graf Anhalt (Adjutant der Kaiserin), der Dichter Klinger und viele Andere beiwohnten. Sie gelang

so, daß ein ihm besonders entgegenstehender Professor, Kraft, ihn am Schlusse fragte, ob er heren könne? Nun erst erwarb er sich die Erlaubniß und das Zutrauen der Petersburger Großen, um eine eigene Erzieh- und Lehranstalt anlegen zu können, nachdem er vorher auf Subscription (2000 Silberrubel waren in wenigen Tagen unterzeichnet) ein Buch für die Jugend herausgegeben hatte, und schon 1785 durch den Collegienrath Freese dem Bunde der für alles Menschenwürdige kräftig wirkenden Petersburger Freimaurer einverleibt worden war, die ihm auch später bei seiner ohne seine Schuld kummervollen Lage in Dresden thätig beizuspringen sich angelegen sein ließen. Einzelne Lehrstunden in den Häusern der Großen wurden ihm gewöhnlich mit fünf Thalern bezahlt. Er fing zum ersten Mal an, einen Sparpfennig hinzulegen. Nach Katharina's Tode täuschte der als Großfürst sich ihm huldreich beweisende neue Kaiser Paul seine Erwartungen. W. hatte auf einen Lieblingsgegenstand des Kaisers, die Telegraphik, in kostspieligen Versuchen mehr als 1000 Thaler verwand, und die Pasigraphie auszubilden gesucht. Allein nach seiner Thronbesteigung hatte der Kaiser dies Alles wieder vergessen. Kaiser Alexander bewilligte ihm, als er 1802 in sein Vaterland Jever zurückzureisen beschloß, einen Jahrgehalt und eine Anstellung in Jever, wo ihn die dort das Land verwaltende Fürstin auch wirklich nach seiner Ankunft in Jever zum russischen Hofrath ernannte, und ihm eine Pension von 200 Thalern ertheilte. Die 500 Rubel, welche ihm Kaiser Alexander auf sein Cabinet angewiesen hatte, sanken im Unglücksjahre 1806 auf 500 Fünfgroschenstücke herab. Weit größer aber war der Unfall, daß sein ganzes in Petersburg erspartes Vermögen von 12,000 Thalern bei drei Schuldnern verloren ging, welchen er bei seiner Abreise von Petersburg aus Gutmüthigkeit geliehen hatte. Alle drei hörten zu zahlen auf, und der grausam Hintergangene erhielt von Keinem je einen Groschen. Wolke hörte nach seiner Rückkehr nach Deutschland, wo ihm unterdessen der edle Fürst von Dessau eine Pension von 200 Thalern zugetheilt hatte, nicht auf, Erziehungsmethodik nach allen Seiten hin zu betreiben, gab schon 1802 in Oldenburg seine Betrachtungen über Taubstummenbehandlung durch den Galvanismus, oder wie er es selbst nannte, über die Galvani-Volta-Hörsinn-Herstellmethode, und 1804 und 1805 ein Büchlein: „wie Kinder und Taubstumme zu Sprachkenntnissen und Begriffen zu bringen sind", sowie seine „kurze Erziehungslehre", in Leipzig bei Crusius (später Vogel), heraus, und trat mit Pestalozzi durch seine Anweisung für Mütter und Kinderlehrer gewissermaßen in die Schranken. Jetzt schlug er seine Wohnung in Dresden auf, wo er im Kreise edler, brüderlich mit ihm verbundener Menschen viele Aufmunterung, und als er hier endlich seine treue Lebensgefährtin am Lazarethfieber, wovon sie bei der treuen Pflege preußischer Gefangener angesteckt worden, durch den Tod verloren hatte, Trost fand, aber auch in den Drangsalen, die Dresden bei dem französischen Kriege erduldete, oft um so mehr Mangel litt, als ihm von Rußland nichts zukam, und die bis Neujahr 1809 ihm von Jever richtig ausgezahlte, von da an aber ihm von Holland aus durch den hartherzigen Duc de Plaisance verweigerte, und selbst durch des edelmüthigen französischen Gesandten in Dresden, Hrn. von Bourgoing, treue Vermittelung nicht zu erbittende Pension vorenthalten wurde. Jetzt hatte er seine ganze Kraft auf die Entfehlerung der deutschen Rechtschreibung und Reinigung des höchsten Kleinods des deutschen Volks, der Sprache, gewendet, und so entstand das Buch, welches wohl unter allen Wolke'schen Schriften die bleibendste Anerkennung gefunden haben würde, wenn der in seinem Ueberzuge mit eiserner Beharrlichkeit verbleibende Greis sich nur einigermaßen dem deutschen Vielkopf (so übersetzte er Publikum) genießbar zu machen verstanden hätte, seine Anleitung zur deutschen Gesammtsprache oder zur Erkennung und Berichtigung von 20,000 fehlerhaft gebildeten Worten, die kaum durch hinlängliche Subscription gedeckt war. Es wäre sehr zu beklagen, wenn die darin niedergelegten gründlichen Forschungen über den Ursprung und die Rechtschreibung des köstlichen Gemeingutes, der Sprache, durch die abschreckende Form und Schreibart verloren gehen, und darum von andern Sprachkennern und Schriftnern verworfen werden sollten, weil er nur in seiner eigenen Rechtschreibung schrieb und drucken ließ, und bei seiner Wortbiegung und Wortschöpfung die Kraft und die Bestimmtheit dem Wohlklange aufopferte. Denn viele durch die Ableitung nicht zu vertheidigende Biegungen, besonders in den Doppellauten, sind blos aus Neigung zum Wohlklang entstanden, sowie die meisten sinnwidrigen Sylbenverlängerungen. Der alte, kindlich gute Mann hatte dabei die Schwäche, in seiner Form auch zu reimen und Verse zu machen. Dies gelang ihm aber eben so wenig, als mehre Jahre früher seine im ländlichen Aufenthalte, im romantischen Tharand bei Dresden, versuchte Oelmalerei. Von 1814 an lebte er, von einem großherzigen Berlinischen Staatsmann, dessen Gemahlin in Dessau und Petersburg Wolke's liebe Zieh- und Pflegetochter gewesen war, vor jedem Mangel gesichert, in einem auserlesenen Kreise von Freunden und seinen Eifer freundlich ehrenden Sprachforschern, ein vergnügtes Alter. Aber auch hier brachte er, was ihm zur Erheiterung zufloß, oft der Idee, die Kinderwelt für seine Sprech- und Sprachansicht zu gewinnen, zum Opfer. Denn er ließ hier mit schweren Kosten seine aus sieben Bändchen bestehende, zum Theil mit Kupfertafeln versinnlichte Kinderbibliothek drucken, und verschenkte oder verkaufte sie mit rastloser Betriebsamkeit, ja er machte noch im 81. Jahre eine Reise nach Dresden, Leipzig und andere Gegenden, um dieser Bibliothek durch seine Persönlichkeit mehr Eingang zu verschaffen.

Wolke, der Greis von unerschöpflicher Lebenkraft, entschlummerte zu Berlin am 8. Jan. des J. 1825 sanft an Altersschwäche.

Als eine Merkwürdigkeit theilen wir hier noch seine Selbstbiographie mit, wie sie uns die Allg. Schulz. des Jahres 1825 in Nr. 111 berichtet.

Wolke (Christian Hinrich*), kaiserlich russischer Hofrat und Professor, geb. 21. VIII. 1741 zu Jever im Grosherzogthum Oldenburg, seit 1761 Besucher der Hochschule in Jever, seit 1763 der Höchstschule in Göttingen, als Studiosus juris bei Böhmer, Beckmann I. und II., Meister, Selchow, seit I. 1765 der Mathematik und Physik Beslisner bei Kästner, Holl-

*) So schrieb er sich stets statt Heinrich.

mann, Büttnern, Naturgeschichten, Heyne, Sprachvernunften, als Unterrichter zweier Peterburgischen Academiker Inochodzov u. Judin in der d. Sprache u. im Perspectivisch zeichnen, dan des Mylord Pollwarth in den bildenden Künsten, Vortrag fransisch, als Schriften einen Beitrag liferend zu Kästners Werk über di Binenzucht, seit I. 1767 auf der Höchstschule zu Leipsig (altd. Lips.) wissenschaftend bei drei verehrten Gönnern Gellert, Ernesti u. Naturlerer Winkler, belerendt I. einen Grafen von Hoym in der Mathematik, 2. einen Oldenburger Hofmeier, bis zu seinem 20ten Jare Dienster zu Ovelgunne, dan 10 J. Handler in n. America, darauf durch W—s Belehr im halben Jare Studiosus juris, in den folgenden 7½ J. peritus juris, disputationis scriptor u. Defensor, D. Bremingio praeside. — W. ist I. 1770 vereint mit J. B. Basedow als Mitarbeiter an dessen Elementarbuche, wird IV. 1773 der erste Anfanger, Ordner u. Beforger einer Lehr- u. Erzihanstalt in Dessau, aus der nach Bas—s Wunsche eine Grosschule, ein Philantropinum zur Belehrung u. Erzihung viler fähigen Jünglinge von allen gebildeten Völkern des Erdrundes herworgehen solte, wen di Deutschen zur ersten Anlage desselben 30,000 Taler als Geschenk nach Dessau sendeten. Dis geschah nicht, folglich wurde gar nicht es angefangen. Nur di wolkische Lehr- u. Erzihanstalt wirkte verbessernd in u. auser Deutschland von 1773 bit 1793, wo si in ein fürstliches (jetst ein herzogliches) Gymnasium überging. Von 1777 gab W. heraus bis 1784 in 4 Jahrgängen pedagogische Unterhaltungen für Aeltern u. Kinderfreunde, zugleich 16 philantropische Lesebücher; 210 Lider frölicher Geselschaft u. einsamer frölichkeit. Leipsig 1782 S. L. Crusius, jetst Vogel; Erste Kenntnisse für Kinder von der Buchstabenkentnis an bis zur Weltkunde. Leips. 1763 bei S. L. Cr., jetst Vogel. W—s Beschreibung der 100 (auch zu Basedows Elementarb. gehörigen) Kupfertafeln. 2 Teile. Leips. bei Crus., jetst Vogel; dasselbe Méthode naturelle d'instruction par Chr. H. Wolke, 2 tomes à Leips. chez Crus. Dasselbe Wolkii Commentarius in tabulas centum elementares, aeri incisas a D. Chodoviekio, tomus primus 1784, I. sec. 1789, Lipsiae apud Crusium (Vogel). W. reiset IV. durch Dänemark, Schweden, über die Ostsee, Libau, Mitau, Riga, Dorpat, nach Peterburg. W. wird vom Grafen Balmaine, Chef der k. a. Landcadetten-Anstalt aufgefordert, entweder Studiendirector derselben zu werden, oder doch in derselben Proben seiner Sprachlehrkunst zu geben. Den ersten Antrag lehnte W. ab, weil er noch Prof. u. Vorsteher seiner L. u. Erzihanstalt in Dessau war, dem zweiten folgte er. Ausgesucht wurden 12 junge Cadetten, di von der zum Unterricht bestimten deutschen Sprache noch kein Wort gehört, u. 6 Livlander, welche ihr Deutsch an der Anstalt vergessen hatten. Nach 4 Wochen bat W. den Chef, jetst zu prüfen u. prüfen zu lassen, was in der Zeit geleistet sei, zugleich bat er denselben, eine Menge Gegenstände, gemalte oder sachliche, in den Versamsal bringen zu lassen, welche weder er noch seine 18 Schüler gesehen, über welche er diselben deutsch fragen u. di Antworten deutsch erwarten wolle. Si bewisen, durch die passenden deutschen Antworten auf einige 100 Fragen, welche W., kein Russisches verstehend, während 2½ Stunden an si richtete, dass si richtig verstanden hatten. Gegenwärttig waren der Chef Gr. v. B., der kaiserliche Adjutant Graf Friedrich v. Anhalt, verschiedene Familien ersten Rangs, alle Lerer, u. Erzihrer u. Auffeher über di 700 Erzihlinge. Unter den Erzihern, Officiren war auch unser achtbare Digter Klinger (damals Lieutenant, später General), Bewunder u. Beifal der 300 Versammelten wurden laut über di in so kurtser Zeit mitgeteilte Sprach- u. Sachankenntnisse, z. B. di Rechenkunst. Di löseten in jeder der 4 Hauptrechenarten ein Par schwirige Aufgaben. W. bat den Hrn. Kraft, Prof. der Mathematik, ihm eine 2 Ellen lange Reihe Ziffern zuzusagen, di W. auf eine grose schwarts-Holtstafel schrib (über 32) one sie abzuteilen. Kaum zog W. seine Hand von der Tafel ab, als Einer der 12 jungen Russen Wüsotski mit Fertigkeit die Reihe Ziffern aussprach richtig u. deutsch! Der Prof. Kraft war darüber so erstaunt, dass er W. fragte: ob er heksen könne? Jetst kündigte W. an das Buch zum Lesen u. Denken, auch ins Russische u. Fransische übersetste u. empfing darauf vorausbezahlt 2000 Silberrubel. Von nun an wurde W. von verschidenen vornemen Familien gebeten, in iren Häusern Lehrstunden zu geben. Dise Bitten dauerten fort, bis W. 1786 eine Lehr- u. Erzihanstalt für 30 Erzihlinge errichtete, di sich bald einfanden. Er wies jetst die Bitten, um Lehrstunden zu geben ab. Man bat nun mit Instand darum. W. erwiderte: Ich gebe meinen 67 Erzihlingen täglich 8 Lehrstunden. Will ich einige davon einem Stellvertreter auftragen, so mus ich zu wenigst ihm für jede Stunde 2 S. Rubel bezahlen. Die Antwort kam: fordern Si so viel als Si nötig finden. W. forderte also für jede Lehrstunde 5 S. Rubel u. hörte dan: „Mit Vergnügen und Dank werden wir dis bezalen." Der Graf Alovski Orlov zalte für 10 seiner jungen Gr. Tochter gegebene Lehrstunden sogar 100 S. Rubel. W. konte jetst jährlich 1000 S. Rubel bei Seite legen. (Mehr in W—s Selbstgeschichte!) W. gab noch heraus, Beschreibung von 160 kleinen Bildern, auch russisch und fransisch, ferner Petit livre pour apprendre à lire. Als W. XIII. 1801 in sein Vaterland Jever zurückreisen wollte, bat er seine M. den Kaiser Alexander um ein Par Zeilen an seine Gwstante di d. verwidwete Fürstin von Anhalt Zerbst u. höchste Verwaltin von der Herschaft Jever. Als Murawiev W—s untertaniges Schreiben dem Kaiser mitgetheilt hatte, bekam er von Höchstdemselben den Auftrag, dem Prof. W. bekannt zu machen: Dass das Kais. Cabinet den Ukas empfangen habe, ihm jährlich 500 Rubel (leider nicht S. Rubel!) auszuzalen. — Schon um 1786 beschlos der höchst Verehrwürdige Fürst L. Fr. Franz W—s Verdienste um seine Lehr- u. Erzihanstalt durch Erteilung einer Pension von jährlichen 200 Talern in G. anzuerkennen. Eine gleiche Pension verlih ihm die höchste Verwaltin von Jever. W. schrib Nachricht von den zu Jever durch di Galwani-Wolta-Hörsin-Herstelkundt beglückten Taubstummen, Oldenburg 1802 bei Schulze. Anweis. wi Kinder u. Stumme zu Sprachkenntnissen und Begriffen zu bringen sind. Leips. 1804 bei S. L. Crus. oder Vogel. Sassische ok dudische Gedigte, Sinsproke, Leder, Romansen u. Balladen. Berlin bei W. u. in der Maurerschen Buchhandl. An-

weis. für Mütter und Kinderlerer zur Mitteilung der Sprachkenntnisse u. Begriffe. Leips. 1805 bei G. L. Voß. Kurtze Erzihunglere oder Anweis. zur körperlichen, verstandlichen (intellectualen) u. sitlichen Erzihung. Leips. 1805 bei G. L. Voß. Anleit. zur deutschen Gesamtsprache oder zur Erkennung u. Berichtigung von 20,000 felerhaft gebildeten Wörtern 1812 bei W. u. in der Maurerschen Buchhandl. W—s Kinderbibliothek, bestehend in 7 Schriften. 1) Kleine Fibel oder Vorbereit. zum Lesenlernen für lesbegirige Kinder. 2) 4 Lesebücher für 6 bis 12 järige Kinder u. für ire si belerenden Freunde; mit 18 Kupfern. 3) Kurtse Rechen- oder Zahldenkkunst. 4) Anleitbuch für Mütter, Lerer, Erziher u. küftige Verfasser von Kinderschriften. 1822. Vorauszahlpreis 5 Taler 18 Gr., bei W. in Berlin, neue Grünstraße Nr. 27.

Wortformlehre ist derjenige Theil der Sprachlehre, welcher es mit der Formation (Bildung) und Flexion (Beugung, Abwandlung) der Wörter zu thun hat. Andere Grammatiker nennen die Wortformlehre auch: Wortlehre, Wortforschung. Der alte Kunstausdruck dafür ist Etymologie, von dem Griechischen: ἔτυμος, wahr, ächt. Etymologia (bei Cicero: veriloquium) würde demnach streng genommen, nur bezeichnen: Ableitung oder Erklärung eines Wortes aus seinem Wortstamme, Zurückführung desselben auf seine ursprüngliche Bedeutung, — also ganz dasselbe, was Dr. Mayer in seinem Sprachbuche „Onomatik" Grohnert: „Bedeutungslehre") genannt hat und als einen dritten Haupttheil der Grammatik behandelt wissen will.

Die ältere Sprachschule pflegte die Etymologie als ersten Theil der Grammatik für sich zu behandeln und ihm den zweiten Theil, die Syntax (s. Th. II. S. 554 in dem Artikel „Satzbau"), nachfolgen zu lassen, und die wissenschaftliche Sprachlehre hält noch jetzt dieselbe Ordnung fest. Für den populären Sprachunterricht aber ist es zweckmäßiger, die Wortformlehre in Verbindung mit der Satzlehre zu behandeln, worüber in dem Artikel „Deutscher Sprachunterricht" (Th. I. S. 475 ff.) ausführlicher gesprochen worden ist. Dort haben wir (S. 478 f.) unter andern auch Wurst's Lehrgang mitgetheilt, aus welchem zu ersehen ist, daß dieser die Wortlehre d. i. die Wortarten und ihre Biegung als zweiten, die Wortbildung aber als dritten Theil der Sprachlehre hinstellt. Ueber das Verhältniß der erstern zur Satzlehre sagt er ungefähr Folgendes:

Die Kenntniß der wichtigsten Wortarten wird im Vorbereitungsunterrichte begründet, der Gebrauch der Biegungsformen in den elementarischen Sprechübungen vorgeübt, das, was aus dem Gebiete der Wortlehre zur Behandlung der Satzlehre nothwendig ist, mit in diese verflochten, und erst dann, wenn der Schüler die Bedeutung der Wortarten und ihrer Biegungsformen aus der Betrachtung des Satzes erkannt hat, wird eine zusammenhängende Belehrung über das einzeln und zerstreut Vorgekommene ertheilt, und dadurch dem Schüler eine klare Uebersicht sämmtlicher Wortarten und eine richtige Einsicht in die Bedeutung der Biegungsformen verschafft. Die Biegung braucht (wie auch Becker bemerkt) nicht erst von dem Schüler erlernt zu werden: er weiß sie schon. Nur insofern Biegungsformen der hochdeutschen Sprache von den in der Volkssprache gewöhnlichen abweichen, ist der Schüler darauf hinzuführen. Wenn man, wie früher geschah, den Schüler die Declinationen und Conjugationen für sich allein auswendig lernen und hersagen läßt, so vergißt er darüber leicht die lebendige Bedeutung der Biegung. (Vgl. R. J. Wurst theoretisch-practische Anleitung zum Gebrauche der Sprachdenklehre. 2. Theil S. 7 ff. 2. Aufl. Reutlingen 1843.)

Ueber das Verhältniß der Wortbildung zur Satzlehre sagt Becker (über die Methode des Unterrichts in der deutschen Sprache ꝛc. S. 55):

„Die Wortbildung wird lebendiger aufgefaßt und besser verstanden, wenn sie für sich als eine besondere Seite der Sprache behandelt wird. Es ist daher zweckmäßig, nach der Unterscheidung der Begriffswörter den Ableitungsvorgang überhaupt und die Verhältnisse der Wurzeln, Stämme und Sproßformen im Allgemeinen nur insofern zu bezeichnen, als zum Verständnisse der Biegung und anderer grammatischen Verhältnisse nöthig ist, und die eigentliche Wortbildung abgesondert der allgemeinen Betrachtung des Satzes nachfolgen zu lassen."

Der Becker-Wurst'sche Lehrgang weicht in der Behandlung der Wortlehre auch darin von dem früher Herkömmlichen ab, daß er nicht die Behandlung des Dingwortes, sondern die des Zeitwortes voranstellt, — ein Verfahren, dessen Zweckmäßigkeit schon Götzinger erkannt hatte. — Die Wortlehre mußte aber in der Becker'schen Grammatik eine so ganz neue Gestalt gewinnen, weil hier die Bedeutung zur Grundlage des gesammten Sprachunterrichts gemacht und auch die Darstellung der Wortlehre auf die Grundverhältnisse des Vorstellens und Denkens im menschlichen Geiste gegründet wurde. Daraus fließt die Eintheilung der Wörter in Begriffswörter und Formwörter.

Begriffswörter nämlich sind (nach Becker) alle diejenigen Wörter, durch welche Thätigkeitsbegriffe oder Dingbegriffe ausgedrückt werden. Da alle in der Sprache ausgedrückten Begriffe entweder Begriffe einer Thätigkeit, oder Begriffe eines Dinges sind, so giebt es nur zwei Arten von Begriffswörtern: 1) solche, die den Begriff eines Dinges ausdrücken (Dingwörter = Substantiven); 2) solche, die den Begriff einer Thätigkeit ausdrücken (Zeitwörter). Zwar giebt es noch eine dritte Art von Begriffswörtern, die sogenannten Eigenschaftswörter (Merkmalswörter), welche aber, da die Eigenschaften als haftend gewordene Thätigkeiten zu betrachten sind, als Ausdrücke für Thätigkeitsbegriffe angesehen werden müssen.

Die Beziehungen der Begriffe auf einander werden entweder durch die Biegung der Begriffswörter selbst, oder durch Formenwörter bezeichnet. Die letztern nämlich bezeichnen nicht den Stoff und Inhalt der Gedanken, sondern nur die Form, d. h. die Art und Weise, wie die Begriffe von Thätigkeit und Ding in der Rede mit einander verbunden und auf einander bezogen werden. Unter Biegung (Flexion) aber versteht man diejenige Veränderung in den Lautverhältnissen eines Wortes, durch welche der Begriff, den das Wort ausdrückt, nicht in eine andere Be-

griffsform verwandelt wird. — Die Beziehungen der Begriffe sind in Folgendem übersichtlich dargestellt:

A. Beziehungen der Begriffe auf einander.
1) Beziehung einer Thätigkeit auf ein Ding:
   a. prädicative (aussagende) Beziehung, Ausdruck eines Urtheils;
   b. attributive (beifügende) Beziehung, Ausdruck eines Dingbegriffes.
2) Beziehung eines Dinges auf eine Thätigkeit, Ausdruck eines Thätigkeitsbegriffes, objective (gegenständige) Beziehung:
   a. ergänzendes Object (Ergänzung);
   b. bestimmendes Object (Umstand).

B. Beziehungen der Begriffe zu dem Sprechenden.
1) Beziehung der Thätigkeiten zu dem Sprechenden.
   a. Zeitverhältniß.
   b. Verhältniß der Aussageweise (Modus),
      aa. des Ausgesagten:
         α. Verhältniß der Wirklichkeit;
         β. Verhältniß der Nichtwirklichkeit:
            αα. der geradehin verneinten Wirklichkeit,
            ββ. der Möglichkeit,
            γγ. der Nothwendigkeit; —
      bb. der Aussage:
         α. Wirklichkeitsform (Indicativ),
         β. Möglichkeitsform (Conjunctiv),
         γ. Bedingungsform (Conditionalis),
         δ. Befehlsform (Imperativ).
   c. Raumverhältniß (Ort und Richtung);
   d. Größenverhältniß.
2) Beziehungen der Dinge zu dem Sprechenden:
   a. Personenverhältniß.
   b. Geschlechtsverhältniß.
   c. Größenverhältniß.

Formwörter sind: 1) die Hilfszeitwörter, 2) die Fürwörter, 3) die Zahlwörter, 4) die Verhältnißwörter, 5) die Umstandswörter, 6) die Bindewörter, 7) die Geschlechtswörter Ksch.

Wunderbar. Ueber den Hang zum Wunderbaren und die Behandlung desselben in der Erziehung. Das ist eigentlich der Gegenstand des hier aufgestellten Artikels.

Der Hang zum Wunderbaren ist in der Natur des Menschen gegründet. Der Mensch, sobald er über sich selbst zu reflectiren beginnt, scheint sich selbst ein Wunder. Er ist genöthigt, sich als Bürger zweier Welten anzusehen, einer sinnlichen und übersinnlichen, einer Körper- und Geisterwelt. Nach dieser zieht ihn sein Sehnen, vielleicht liegt in ihr sein wahres Sein und Wesen, in jene wird er mit seinen Sinnen und seiner Wirksamkeit niedergezogen. Mag nun das Bewußtsein davon zur Klarheit durchdringen, oder nur als Gefühl erscheinen, das durch das beschränkte Sinnliche unbefriedigt zum Ewigen hinstrebt; sobald es in dem Menschen lebendig geworden ist, macht es ihn empfänglich für Alles, was auf seine höhere Natur Beziehung hat. Besonders muß ihn dann das Wunderbare, das die Geisterwelt so nahe vor ihn stellt und ihn selbst mit seinem Sehnen, Ahnen und Streben in die unbeschränkten Regionen des Uebersinnlichen versetzt, mächtiger als alles Andere anziehen und fesseln. Daher die Macht des Erhaben-Wunderbaren, daher selbst das Interesse an der Grausen erregenden Geistergeschichte.

Ein anderer Grund des Hanges zum Wunderbaren liegt in dem Bedürfnisse derjenigen freien Thätigkeit der Seele, deren Vermögen man gewöhnlich Phantasie nennt. Jeder Mensch, der nicht in gänzliche Stumpfheit versunken ist, fühlt dieses Bedürfniß. Was dieses Bedürfniß befriedigt, das ist ihm willkommen. Nun giebt es aber nichts, was die Phantasie in eine lebhaftere Bewegung versetzen könnte, als das Wunderbare. Und je größer und stärker die Lebhaftigkeit der Phantasie ist, desto größer wird auch das Interesse sein, womit das Wunderbare sie an sich zieht; je mehr aber die Seelenkräfte überhaupt entwickelt, gebildet und in Harmonie gesetzt sind, desto edler wird die Form sein, unter welcher das Wunderbare erscheinen muß, wenn es Reiz für sie haben soll. Das Unsinnige und Abgeschmackte, das keine Idee anregt, die Geister- und Feen-Mährchen, die abergläubigen Erzählungen, welche nur eine blinde, geist- und geschmacklose Phantasie erzeugen und genießen kann, können dem wahrhaft Gebildeten kein Interesse abgewinnen.

Mit diesem Bedürfniß der Thätigkeit der Phantasie tritt noch oft als ein besonderer Grund des Hanges zum Wunderbaren eine gewisse Stimmung des Begehrungsvermögens in Verbindung, wenn nämlich etwas lebhaft und ängstlich gewünscht oder gefürchtet wird. Dann wird der Mensch, dem es an richtiger Erkenntniß und an Festigkeit der Denkart fehlt, leicht hingerissen, den mancherlei Künsten der Wahrsagerei einigen Glauben beizumessen und sich für Vorbedeutungen aller Art zu interessiren. Die Geschichte lehre, welche Herrschaft Auguren und Haruspicen, Astrologen und Chiromanten Jahrhunderte lang über die Menschen ausübten; und noch heute lehrt die gemeine Erfahrung, daß aus jenem Grunde oft selbst sonst kluge Menschen zum ungereimtesten Aberglauben herabsinken.

Noch ein besonderer Grund, der den Hang zum Wunderbaren begünstigt, liegt in der Trägheit der meisten Menschen, die wahren Ursachen ungewöhnlicher Erscheinungen und Begebenheiten zu erforschen. Daher insbesondere der Glaube an Magie, sympathetische Künste und dergl. mehr.

Wegen Verschiedenheit der Quellen, woraus der Hang zum Wunderbaren entspringt, und wegen der Mannigfaltigkeit in den Naturanlagen und der Bildung einzelner Menschen sind die Aeußerungen des Hanges zum Wunderbaren sehr verschieden.

In Menschen, deren Gemüth für das Uebersinnliche und die Sehnsucht nach dem Unendlichen und Ewigen vorzüglich rege ist, vermischt sich der Hang zum Wunderbaren mit dem Hange zum Erhabenen. Diese Gemüthsstimmung offenbart sich schon durch den Enthusiasmus für alle Menschen, welche sich durch Selbstüberwindung, Aufopferung und große, das Beste der Menschheit umfassende Bestrebungen als außerordentliche Geister ankündigen, und durch den Glauben an die ächte Größe derselben. Hiernächst thut sich diese Gemüthsstimmung durch das Streben kund, bei der Erkenntniß der Dinge nicht auf der Oberfläche stehen zu bleiben, sondern in das Innere immer tiefer einzudringen und daher für das Heilige und Ewige der

Anschauung näher zu bringen; auch nur da, wo es sich, wie in der Poesie, in wahrhaft idealischer Weise in Worte fassen läßt. Der wahrhaft Gebildete hütet sich freilich dabei, Geist und Körper dadurch mit einander zu vermischen und an einen wunderbaren Zusammenhang seiner Schickung zu glauben, und daher dem Aberglauben zu huldigen, verführt durch den Zauber von Vorbedeutungen, Weissagungen, Träumen, Eingebungen, Erscheinungen der Verstorbenen und dergl., wodurch leicht die Phantasie getäuscht und in die Irrgänge des Mysticismus geführt werden kann. Glückliche Menschen, welche durch Begünstigung der Natur oder der Erziehung zu einer harmonischen Wirksamkeit aller ihrer Seelenkräfte gekommen sind, sind zwar einer erhabenen Gemüthsstimmung fähig, aber sie lieben doch mehr das Aesthetisch-Wunderbare, wodurch die Sinnenwelt nicht so sehr vernichtet, als vielmehr idealisirt, das Endliche und Beschränkte zum Unendlichen erhoben, das Unendliche aber versinnlicht wird. Die wunderbaren Dichtungen Homer's, Tasso's, Ariost's, Wieland's und Anderer, nicht weniger die Meisterwerke der Bildhauerkunst und Malerei werden diese Gemüthsstimmung vor andern für sich empfänglich finden. Selbst den schönen und gütigen Fee'n geist- und geschmackvoller Mährchen versagt sie ihr Interesse nicht.

Bei einer weit zahlreichern Classe von Menschen, bei Menschen von schwachem, trägem, niedrigem Geiste äußert sich leider der Hang zum Wunderbaren durch die Neigung zu völlig gesetz- und verstandeslosen Verknüpfungen der sinnlichen Dinge, so wie sie nur eine regellose Phantasie, oder die ängstlichen Wünsche und Begierden des Herzens eingeben mögen. Man denke an die Anhänger des Fetischdienstes und des Schamanismus und andere Völker, deren Cultur nur auf das Aeußere berechnet. Doch auch bei Männern von einer gewissen Cultur und Gewandtheit in Geschäften, ja zuweilen bei sonst klugen, kenntnißreichen, scharfdenkenden Menschen findet er sich, und so auch bei Weibern, besonders, wenn sie in Verlegenheiten gerathen.

Bei dieser Classe von Menschen ist recht oft Aberglaube mit Unglauben verbunden. Gott, Unsterblichkeit, Ewigkeit u. s. w. sind einem solchen Menschen nur Worte, an denen er doch gewöhnlich, so lange sein Priester ihn beherrscht, eben so wie an Amuleten und Zauberworten hängt, die er aber, durch Umstände und Beispiel kühn gemacht, wegwirft, ohne übrigens seine abergläubige Meinung zu verbessern. Er glaubt nicht an Gott und fürchtet sich vor dem Teufel, oder zittert vor Gespenstern, oder läuft zu dem Wahrsager.

Daß aber bisweilen Menschen von erhabener Gesinnung, die eben deswegen für das Erhaben-Wunderbare ein starkes Interesse haben, eben auch nicht ganz frei von Aberglauben im weiten Sinne sind, d. h. von der Geneigtheit, etwas zu glauben, was nicht mit den Naturgesetzen bestehen kann, ist durch Erfahrung begründet. Dergleichen Menschen mögen wohl niemals dem Begriffe der Natur eine unbefangene Erörterung gewidmet haben. Sie zweifeln, sie wollen in vielen Fällen nicht entscheiden, weil sie die feste Grenze nicht kennen, die das Sinnliche und Uebersinnliche ewig auseinander hält.

Uebrigens versteht es sich von selbst, daß es nicht immer ein Beweis von Aberglauben ist, wenn man an dem Abergläubigen Interesse findet. Denn auch der vernünftige und verständige Mann bedarf zur Erholung bisweilen eines regellosen Spiels der Phantasie, und wird Geistergeschichten und Mährchen lieben, sind sie nur nicht ungereimt und abgeschmackt und enthalten sie nur liebliche Dichtung und irgend einen Sinn.

Aber wie ist der Hang zum Wunderbaren in Rücksicht auf die Erziehung zu betrachten?

Vor Allem ist hierbei zwischen dem Kindesalter und dem Alter des Jünglings zu unterscheiden. In Kindern ist ein rastloses, aber intensiv beschränktes Spiel der Phantasie und zugleich ein immer reges Leben, das ihnen lebhafte und schnell wechselnde Gefühle zum Bedürfniß macht. Daher findet sich bei ihnen ein starker Hang zu der Gattung des Wunderbaren, welche die Phantasie in eine lebhafte Thätigkeit setzt, ohne sie zu überspannen, und welche zugleich eine starke Rührung der Gefühle bewirkt. Dieser Hang äußert sich vorzüglich durch das außerordentliche Interesse, womit sie an Feenmährchen und Gespenstergeschichten hängen.

Wichtige Vorschriften, welche in dieser Beziehung bei der Erziehung zu beobachten sind, dürften folgende sein:

1) Man begünstige diesen Hang nicht, sondern arbeite ihm vielmehr entgegen. Er nährt und stärkt die Gewohnheit des regellosen Umherschweifens der Gedanken, und schwächt die Geisteskraft, indem er die bestimmte Selbstthätigkeit hindert. Er giebt der Phantasie eine zu große Herrschaft, ohne ihr innere Stärke zu geben; er legt auch, besonders durch Gespenstergeschichten, den Grund zu einer Furcht vor Phantomen, wovon man sich oft das ganze Leben hindurch nicht befreien kann und die Unzufriedenheit mit dem wirklichen Leben erregen. Daher suche man diesem Hange soviel als möglich entgegen zu arbeiten durch hinlängliche Verstandesbeschäftigung, die bald leichter, bald schwerer mit einander abwechselt, immer aber so beschaffen ist, daß sie die Aufmerksamkeit nöthig macht und das Umherschweifen der Gedanken verhindert. Auch suche man die Kinder an Dunkelheit zu gewöhnen, sowohl im Hause (wozu man sich, nach Rousseau's Vorschlag, dieser und jener Spiele bedienen kann), als auch im Freien, besonders im Walde. Man mache sie hiernächst auf die Natur und ihre allgemeinsten Gesetze recht aufmerksam und suche sie durch Erzählungen zu fesseln, welche dem Verstande und Herzen zugleich Beschäftigung geben, wie der interessante — Robinson.

2) Man ersticke aber nicht die Einbildungskraft, noch die Ahnung des Uebersinnlichen, und sei bestrebt, jenen Hang zur Erweckung und Bildung moralischer, ästhetischer und religiöser Gefühle zu benutzen.

Wohl ist die Jugend vor Ausartung der Einbildungskraft in Schwärmerei und Aberglauben zu bewahren, aber die an sich schätzbare Anlage selbst darf nicht vertilgt werden. Mit ihr würde man nicht allein zugleich das Vermögen, sich über die immer beschränkte, oft leere, oft ängstliche Wirklichkeit zu erheben, vertilgen, sondern auch alle wahre Selbstthätigkeit des Gemüthes unmöglich machen. Dem passiven Hingeben der Gedanken und ihres Ganges an den

Zufall und äußere Eindrücke soll man entgegenarbeiten, die Einbildungskraft selbst aber, d. h. das Vermögen der erhabensten Gedanken und Empfindungen des höheren Lebens und Genusses, vorsätzlich üben und stärken, besonders bei Kindern, denen es an Kraft und Leichtigkeit fehlt.

Bisweilen zur Belebung des Fleißes und der Einbildungskraft mag man den Kindern eine wundervolle Dichtung erzählen, welche mit einer lieblichen Form einen rührenden Inhalt verbindet. Dadurch giebt man zu gleicher Zeit den Gedanken die Richtung zum Gefallenden und Schönen und gewöhnt das Herz an menschlich sittliche Gefühle. Auch findet man dabei Gelegenheit, die sittliche Urtheilskraft zu üben. Mit vorzüglicher Sorgfalt suche man der Phantasie junger Mädchen diese Richtung zum Schönen und Sittlichen zu geben. Bei den Knaben hingegen suche man mit den zunehmenden Jahren den besprochenen Hang auf das Erhaben-Wunderbare zu lenken. Dies wird am besten durch den Religionsunterricht geschehen, der den Zweck hat, das Gefühl für das Unsichtbare und Uebersinnliche, als das Wesen der wahren Religiosität, zu erwecken, zu stärken und vor Verirrungen zu bewahren. Aber auch bei großen Naturscenen kann man die ernste Stimmung, in welche sie den Knaben versetzen, durch Anregung erhabener Ideen befördern. So auch beim Unterrichte in der Geschichte und beim Lesen erhabener Gedichte.

In dem Jünglingsalter freilich geht mit der Veränderung der Denk- und Empfindungsweise überhaupt auch eine große Veränderung in den Aeußerungen des Hanges zum Wunderbaren vor. Der sich selbst überlassene Jüngling voll Kraft und Feuer fühlt nämlich sich von selbst zu allem Ungewöhnlichen und Außerordentlichen hingerissen. Seine Wünsche, Ahnungen und Bestrebungen werden nicht mehr durch die Gegenwart befriedigt, es regt sich vielmehr in ihm ein Leben der Phantasie, das über die Schranken der Sinnenwelt hinausgeht. Sie wirft Himmel, Hölle und Erde untereinander. Das wahrhaft Erhabene vermischt sich mit dem Abenteuerlichen, Schrecklichen, Gräßlichen. Neben Milton's und Klopstock's himmlischen Dichtungen fesseln den Jüngling grausende Geistergeschichten und Romanzen. Was nur seine Einbildungskraft zum Unermeßlichen oder Geheimnißvollen hinzieht und seine Brust mit heftigen Gefühlen erfüllt, das Alles reißt ihn unwiderstehlich hin. Daher auch der mächtige Zauber, womit ihn die abenteuerlichen, mit dem Wunderbaren gemischten Sagen aus der Heldenwelt ergreifen und ihn oft selbst zu heldenmüthigen Thaten fortreißen wollen.

Und nun, welche Regeln hat der Erzieher bei der Behandlung dieses Hanges im Jünglinge zu beobachten?

Wir geben diese Regeln ohne weitere Auseinandersetzung an, wie sie der am 14. Mai 1835 als Hofrath und Prof. der Philos. zu Marburg gestorbene Dr. Th. A. Suabedissen (S. Dessen Biographie in der Pädag. R.-E.) angegeben hat. Die weitere Ausführung ist zu lesen in Desselben „Aufsätzen pädagogischen Inhaltes" (Leipzig bei Kummer 1804), und daselbst in dem zweiten Aufsatze, der mit wahrhaft philosophischem Geiste gearbeitet ist.

1) Es ist eine große Vorsicht nöthig, um nicht auf der einen Seite mit dem Hange des Jünglings zum Außerordentlichen die Empfänglichkeit für das wahrhaft Große und Erhabene zu ersticken, oder zu schwächen, und um nicht auf der andern Seite einen Hang zum Excentrischen und Ungemeinen zu verstärken, der für das Leben untüchtig und den Character einseitig macht.

2) Man beschäftige daher Verstand und Urtheilskraft, um der Einbildungskraft ein Gleichgewicht zu setzen und überhaupt die Gesundheit und Stärke der Seele zu befördern.

3) Man entferne alle Schriften, welche das Abenteuerliche mit Geschmacklosigkeit und Unsinn vereinigen, und spare andere, worin das Erhabene an's Gräßliche grenzt, einer späteren Zeit auf.

4) Man lehre den Jüngling dasjenige Wunderbare, dem eine Vernunftidee zum Grunde liegt, von Dem, was blos Product einer regellosen, erhitzten Phantasie ist, unterscheiden, und gewöhne ihn überhaupt, mit dem Lesen Bedachtsamkeit und Besonnenheit zu verbinden.

5) Man mache ihn mit der Theorie des Erhabenen bekannt und bilde seinen Geschmack; — die ästhetische Bildung führt zum Rein-Menschlichen hin.

6) Man lehre ihn, daß die wahre Größe des Characters nicht von unruhiger Wildheit der Phantasie, sondern von Ruhe und Besonnenheit, als dem Beweise der innern Harmonie, begleitet ist.

Ueberhaupt suche man es dahin zu bringen, daß der Jüngling auf der einen Seite seine Einbildungskraft der Vernunft unterwerfen lerne und doch auf der andern bei der Anerkennung der festen Regelmäßigkeit der Begebenheiten in der Sinnenwelt, an eine höhere Welt glaube und leicht zu ihr erhoben werde; daß er bei dem Gefühle und Bewußtsein der Abhängigkeit des Menschen doch seine Größe und Würde nicht läugne; daß er die Gaukelei, welche betrügen will, verachte, die erhabene Dichtung aber, die ihn in der gemeinen Wirklichkeit das Uebersinnliche ahnen läßt, im Menschen und in der Natur das Göttliche offenbart, achte und verehre.

Besonders aber suche man durch beständige, zweckmäßige Uebungen die intellectuellen Kräfte des Jünglings zu stärken, sowie im moralischen und religiösen Unterrichte, bei großen Naturscenen und andern feierlichen Gelegenheiten, seine Vernunft anzuregen und in ihm Ahnungen des Uebersinnlichen zu erwecken; ja man suche hauptsächlich durch ästhetische und moralische Bildung Achtung und Empfänglichkeit für das Ideale in ihm zu wecken.

Außer dem obengenannten trefflichen Aufsatze verdient in der verhandelten Angelegenheit noch Beachtung die (vom sel. Oberhofpred. Dr. Reinhard herausgegebene) Schrift: „Ueber das Wunderbare und die Verwunderung. Ein psychologischer Versuch. 1. Th. 1782." 10.

Wunderkinder. Gewöhnlich bezeichnet man mit diesem Worte Kinder, welche dadurch Staunen und Bewunderung erregen, daß sie entweder in körperlicher Hinsicht (durch ungemeine Größe oder Stärke) oder in geistiger Hinsicht (durch außerordentliche Talente, Kenntnisse, Fertigkeiten) ihren Jahren zuvoreilen. Die letztern nennt man auch frühreife Genies. Sie leisten aber selten viel und zeigen auch wenig Dauer,

weil die Natur zur Entwickelung und Ausbildung des menschlichen Geistes und Körpers immer eine gewisse Zeit fordert. Wenn man aber mit solchen Kindern herumreis't, wie das gewöhnlich geschieht, um sie der Welt als Paradepferde vorzuführen, so werden sie überdies leicht sittlich verdorben durch die Schmeicheleien die ihrer Eitelkeit gemacht werden.

Wir wollen hier unter Denen, welche man auf dem Gebiete der Wissenschaft und Kunst eine Zeit lang als Wunderkinder aufgeführt hat, nur zwei ausheben. Das erstere gehört einer früheren Zeit an, das andere der neuesten. Das erstere ist:

Carl Witte. Dieser jetzt noch als Dr. und Professor der Rechte zu Halle lebende Gelehrte erlangte als junger Mann von 16 Jahren schon die Würde eines Doctors beider Rechte, und verdient als ein merkwürdiges Beispiel aufgestellt zu werden von Dem, was glückliche, jedoch nicht ganz außerordentliche Naturgaben unter zweckmäßiger Leitung in einem Alter vermögen, wo man höchstens erfreuliche, vielversprechende Blüthen, keineswegs aber gereifte Früchte zu erwarten berechtigt ist. Er ward geboren zu Lochau, einem Dorfe unweit Halle, am 1. Juli 1800. Sein Vater (geboren in der Priegnitz am 8. Octbr. 1767 zu Pritzwalk, und gestorben am 1. Aug. 1845 zu Berlin), war bis 1796 Pfarrer zu Lochau und bekannt als ein Mann von Geist und Kenntnissen, der sich im Gebiete der Pädagogik, Länder- und Völkerkunde, Unterhaltungsliteratur u. s. w. durch zahlreiche selbstständige Schriften, Uebersetzungen und Aufsätze in Zeitschriften einen Namen gemacht hat. Vergl. Gelehrtes Berlin im J. 1825 S. 381.

Dieser Dr. K. H. Gfr. hatte von jeher eine große Neigung zur Pädagogik gezeigt und war vier Jahre lang Erzieher der Kinder einer Familie von Salis in der italienischen Schweiz gewesen. Während seines früheren Aufenthaltes in Berlin, sowie auf Reisen, welche er zu machen Gelegenheit fand, war er mit den großen Erziehern Deutschlands und mit den vornehmsten öffentlichen und Privatunterrichts- und Erziehungsanstalten bekannt geworden, und hatte hier seine Ansichten von Dem, was Erziehung und Unterricht leisten könne, und wie sie es könne, durch Beobachtung und Nachdenken berichtigt und geläutert.

Als ihm der vorgenannte Sohn geboren wurde, nahm er sich vor, ihn selbst auf das Sorgfältigste, jedoch der Natur gemäß und ohne etwas erkünsteln zu wollen, zu erziehen. Seine gute, verständige Gattin, die er auch größtentheils zu seiner Lebensgefährtin gebildet hatte, unterstützte ihn bei seinen Bemühungen mit dem regsamsten Eifer. Allein weder Vater noch Mutter ahneten, daß sich ihres Kindes Fähigkeiten so früh und auf so überraschende Weise entwickeln würden, zumal die Gesichtszüge desselben in den ersten Lebensjahren gerade nichts Ausgezeichnetes zu versprechen schienen.

Im vierten Jahre las der junge Witte schon recht gut deutsch, indem er es gleichsam im Spiele von den Eltern erlernt hatte. Er rechnete zu dieser Zeit auch bewundernswürdig im Kopfe, selbst mit Brüchen aller Art. Doch ließ ihn der Vater dies nicht fortsetzen, weil es den Geist zum Nachtheile des Körpers allzusehr anzustrengen schien. Dieser hatte sich indeß kräftig ausgebildet und das Kind genoß immerwährend der besten Gesundheit. Vom fünften Jahre an mußte der Vater fast wider seinen Willen anfangen, den Knaben regelmäßig zu unterrichten, weil es die Mutter angelegentlich wünschte. Er wählte zuerst die französische Sprache, später die italienische, und dann nach einem halben Jahre die lateinische, worauf sodann die griechische und englische folgte. Selbst hebräisch lernte der Knabe mit Lust und Eifer, das Schreiben ohne Anleitung durch sich selbst. —

Im achten Jahre erregte Carl W. die Aufmerksamkeit mehrer ausgezeichneten Gelehrten, Pädagogen und Schulmänner, z. B. eines Funk, Schütz, Tieftrunk, Olivier, Gutsmuths, Tillich, Lindner, Krug u. A., und alle billigten die einfache und natürliche Lehrmethode, nach welcher der Vater bei der Ausbildung seines hoffnungsvollen Söhnleins verfuhr. Dieser hatte bis zum vollendeten sechsten Jahre nur eine halbe bis ganze Stunde den Tag über, im siebenten etwa eine bis anderthalb und im achten zwei bis zwei und eine halbe Stunde Unterricht erhalten. Der Ruf von der frühzeitigen Entwickelung des interessanten Knaben verbreitete sich jetzt mehr und mehr, und auf einer Reise, welche der Vater mit ihm nach Leipzig machte, erregte der Knabe hier eine solche Aufmerksamkeit und Theilnahme, daß sich mehre edelmüthige Bewohner der Stadt vereinigten, ihm eine jährliche Pension von 550 Thalern zu geben, damit der Vater sich einzig der Ausbildung seines Sohnes zum Besten der Menschheit auf der Universität daselbst widmen könnte. Mehre Prüfungen hatte der Knabe sowohl in Leipzig als auch in Dresden auf höhern Befehl zu allgemeiner Zufriedenheit bestanden, und so wurde er unter die Zahl der Studirenden auf gewöhnliche Art unweigerlich aufgenommen.

Der damalige König von Westphalen, welcher Landesherr von Witte war, wünschte jedoch, daß der Knabe, statt in Leipzig, auf einer andern Landesuniversität studiren möchte. Er ging deshalb mit dem Vater nach Göttingen, nachdem letzterer seiner Stelle enthoben worden war, und erhielt nebst diesem eine jährliche Pension von 2000 Franken. Der junge W. stand im 10. Jahre, als seine Eltern mit ihm nach Göttingen gingen.

Hier schrieb er im zwölften Jahre seine erste lateinische Schrift aus dem Gebiete der höhern Mathematik, für die er eine besondere Vorliebe zeigte. Während der vier Jahre, welche er hier zubrachte, studirte er mit vielem Eifer alte und neue Sprachen, Geschichte, Geographie, Mathematik, Physik, Chemie, Naturgeschichte, Philosophie u. s. w. Im zwölften und dreizehnten Jahre las er Privatcollegia über niedere und höhere Mathematik, und in Hannover und Salzwedel las er öffentlich über diese Wissenschaft. Im dreizehnten Jahre wurde er Doctor der Philosophie zu Gießen, und im vierzehnten Mitglied der Gesellschaft naturforschender Freunde in der Wetterau. Zugleich schrieb er sein zweites Werk über einen Gegenstand der höhern Mathematik.

Jetzt nahm sich seiner sein früherer rechtmäßiger Landesherr, der verstorbene König von Preußen, wieder an und verlängerte ihm die obengedachte Pension noch auf vier Jahre. Nun studirte W. auch die Rechte, Diplomatik und Cameralwissenschaften, und begab sich deshalb nach Heidelberg, wo er am 20. Aug. 1816

die Doctorwürde erhielt. — Als er nach Berlin zurückgekehrt war, wollte er dort dem academischen Lehramte sich widmen, gerieth aber bei Gelegenheit seiner Habilitirung in einen Streit mit der Juristenfacultät, worüber Bericht an das Ministerium erstattet wurde. Da es unter diesen Verhältnissen nicht gerathen erschien, ihn sein Lehramt sofort antreten zu lassen, so wurde höhern Orts der Ausweg getroffen, ihn in den Stand zu setzen, ehe er als Lehrer in Berlin aufträte, eine literarische Reise von einigen Jahren machen zu können.

Sein Vater gab im J. 1819 in 2 Bdn. seine „Erziehungs- und Bildungsgeschichte" heraus. Diese enthält eine Menge guter Erziehungsgrundsätze für Eltern und Erzieher, ist aber mit störender Polemik durchwoben, und dem Ganzen ist mehr Ordnung, wie dem Einzelnen mehr Ausführung zu wünschen. Man sehe auch über Carl Witte des seligen Gutsmuths zu ihrer Zeit sehr geschätzte „Neue Bibliothek für Pädagogik, Schulwesen" ꝛc. Jgg. 1809 1. Bd. S. 315 und Jgg. 1810 2. Bd. S. 178.

Das neueste Wunderkind ist:

Stafford, ein sechsjähriger Knabe, der gegenwärtig in dem amerikanischen Staate Vermont lebt. Heinrich Adams, Mitglied der amerikanischen biblischen Gesellschaft, erstattet in mehren amerikanischen Zeitungen einen höchst staunenswerthen Bericht von ihm. Welcher Art, so schreibt Herr Adams, die an den sechsjährigen Knaben gerichteten Fragen, besonders aus der Arithmetik, Mechanik, mitunter auch aus der Chemie sein mögen, in wenigen Augenblicken hat er sie beantwortet. In einem Alter von vier Jahren schon fand man ihn von Malte-Bruns und andern Werken der besten Geographen und Statistiker umgeben, er las darin, verglich die darin vorkommenden Meinungen, Ansichten und Angaben und notirte sich dieselben. Um aber von seinem bis jetzt noch nicht dagewesenen Rechnungstalente nur Ein Beispiel zu geben, möge Folgendes dienen.

Eines Tages bat ich Stafford's Eltern, sie möchten mir erlauben, ihrem Wundersöhnchen nur eine einzige Kopfrechnung aufzugeben; die Bitte ward mir unter der Voraussetzung, den zarten Knaben nicht allzusehr zu bemühen, gestattet. Hierauf fragte ich um das Facit der beiden Factoren:

365,365,361,361,365,365 multiplicirt mit
365,365,465,395,365,365.

Der Knabe sprang auf, hüpfte lächelnd und leise vor sich hinsprechend einige Male durch's Zimmer, blieb dann stehen und antwortete: „Nicht mehr und nicht weniger als:

133,491,850 298,566 925,016,658,299,941,583,225.'

Kaum aber hatte der zarte Knabe diese höchst schwierige Kopfrechnung und zwar in kaum einer Minute gelöst, als er matt und blaß auf einen Sessel sank. Sobald er sich wieder erholt hatte, gestand er, daß dies die schwierigste Aufgabe sei, die ihm bis dahin vorgekommen und die ihn bis zur Ohnmacht erschöpft hatte.

S. Pädag. Zeit. 3. Jgg. 1. Bd. 12. Hft. 1847. S. 565 f.

Wie haben wir über dergleichen Wunderkinder nach psychologisch-pädag. Grundsätzen zu urtheilen? Hören wir den scharfsinnigen Prof. Beneke darüber im 1. Bd. seiner „Erziehungs- und Unterrichtslehre" (1842. 2. Ausg.) S. 194. Er spricht darüber unter Anderm Folgendes aus:

„Einer der hauptsächlichsten Gründe, weshalb die sogenannten Wunderkinder, wenn sie zu höheren Jahren gelangen, gewöhnlich in der intellectuellen Entwickelung eher zurückbleiben, ist: Ihre frühe wunderbare Ausbildung hat überwiegend nur in Einprägung zahlreicher Gruppen und Reihen für das Gedächtniß bestanden; diese Gruppen- und Reihenbildungen aber enthalten nicht nur keine Vorbildung für die intellectuelle Combination (die Combination nach dem Verhältniß der Gleichartigkeit), sondern können derselben sogar hinderlich werden; und so haben denn diese Kinder für ihre Verstandesbildung nicht nur eine gleich schwierige Aufgabe, wie Andere, sondern selbst eine schwierigere zu lösen. Dagegen die Combinationen des Witzes und des Gleichnisses eben in dieser Beziehung auf der Seite der Verstandesbildung stehen. Man hüte sich daher, Kinder zu viel mit Gedächtnißauffassungen zu beschäftigen, und auf das Gelingen dieser einen zu großen Werth zu legen."

Was Carl Witte betrifft und dessen ungewöhnliche Bildung in der Jugend, so wollen wir hier den zu seiner Zeit über ihn urtheilenden, jetzt emerit. Regier.- und Schulrath Dr. Weiß sprechen lassen. Derselbe, ein Pädagog scharfsichtigen Geistes, schreibt an Gutsmuths in dessen N. Bibl. ꝛc. (Jgg. 1809 1. Bd. S. 318) von ihm, als neunjährigem Knaben, den er im väterlichen Hause beobachtet und allerdings mit vielen Kenntnissen ausgerüstet gefunden hatte:

„Es ist ein Irthum, wenn man glaubt, daß der Knabe vorzüglich ausgezeichnete Naturanlagen habe. Er ist allerdings, wie man zu sagen pflegt, einer der bessern Köpfe, aber es giebt Tausende seines Gleichen. Die Natur hat ihm eine feine Organisation, einen zarten Körperbau gegeben; das Uebrige ist das Werk seiner Erzieher, seiner Eltern; wir wollen ja nicht sagen, des Vaters allein. Von der frühesten Kindheit an haben Vater und Mutter ihn vor allen nachtheiligen Einflüssen sorgfältigst verwahrt; sie konnten dies, bei der Abgeschiedenheit ihres Wohnortes, und da er ihr einziger Sprößling geblieben ist, leichter als Andere. Den Händen ungebildeter Menschen ist er nie anvertraut worden; selbst mit andern Kindern hat er nur selten, und nur mit ausgewählten, und nie ohne Aufsicht der Eltern Umgang gehabt. Diese haben selbst mit ihm die kindlichen Spiele getrieben, wovon ich mehrmals Zeuge gewesen bin; aber in diese Spiele haben sie auch früh mit reifem Ernste diejenigen Belehrungen zu mischen gewußt, welche den Sinn und Verstand des Kindes auf das, was nicht Spiel ist, hinleiten konnten, und wodurch der Kleine unterrichtet wurde, lange vorher, ehe er Lehrstunden bekam. Diese fing der Vater im fünften Lebensjahre an, ihm zu ertheilen, anfangs nur wenige und oft unterbrochene, noch jetzt nicht leicht über drei des Tages. Keine besonders künstliche und darum geheimnißvoll verborgen gehaltene Methode ist dabei angewendet worden. Allerdings hat der Vater, der mit Pestalozzi, Tillich, Olivier u. A. persönlich bekannt war, von den neuern Entdeckungen im Gebiete der Unterrichtskunst besonnenen Gebrauch zu machen gewußt. Im Uebrigen aber scheinen ein natürliches Fortschreiten von einem zum andern mit Rücksicht auf den innern Zusammen-

hang der zu erlernenden Dinge, eine glückliche Verbindung der Gründlichkeit mit anschaulicher Klarheit, endlich eine stete Wachsamkeit und weise Benutzung des Augenblicks die Hauptmittel gewesen zu sein, durch welche die Bildung des Knaben so schnell gefördert worden ist. Ich bemerke noch, daß derselbe ungleich weniger, als Tillich's Zöglinge, zur Abstraction angehalten, oder veranlaßt wurde, und daß er, durch klare Anschauung und adäquaten Begriff geleitet, nach Versicherung des Vaters, welchem er gern glaubte, nie, selbst in den Sprachen nicht, das eine Fach erlernter Kenntnisse mit dem andern vermengt oder verwechselt. Jetzt ist er, namentlich in den Sprachen schon so weit vorgerückt, daß er die ihm gegebenen Schriftsteller oder andern Bücher, mit Hilfe des Wörterbuchs, größtentheils für sich selbst lieset, und den neben ihm anderweit beschäftigten Vater bei jedem Anstoße nur um Rath und Hilfe bittet. So fand ich ihn über dem dritten Buche der Commentare des Julius Cäsar."

„Ich halte es für unnöthig, weiter in das Einzelne einzugehen, da meine Absicht nur ist, Ihnen zu zeigen, daß Carl Witte's gegenwärtige, allerdings sehr ungewöhnliche Bildung erklärt werden kann, ohne eben anzunehmen, daß er ein Wunderkind, oder daß seine Erziehung ein (in solchem Falle gewiß unlöbliches) Kunststück besonderer Art sei. Der Vater des lieben Knaben hat nur nach dem Grundsatze gehandelt: chaque enfant, communément bien organisé, peut devenir grand homme; er hat aber freilich darnach gehandelt mit Energie und Consequenz, und seine äußern Verhältnisse haben ihn bisher auf die erwünschteste Weise darin unterstützt. Schwerlich möchte in einer volkreichen Stadt, oder bei einem weniger Muße gewährenden Amte, an dem neunjährigen Knaben das haben erreicht werden können, was von dem Prediger im stillen Dorfe ohne saure Mühe, durch anhaltende Bemühung allein, in intellectueller, moralischer und physischer Beziehung erreicht worden ist."

Wurst (Raimund Jacob). Obschon dieser theure Mann nicht zu Denen gehört, welche um ihres künftigen Berufes willen, gewöhnlich eine höhere Bildungsanstalt, eine Universität oder ein Seminar besuchten, so hatte er doch durch eigenes Ringen und Streben sich zu einer seltenen Höhe der Berufsbildung erhoben, ja er hatte durch Unterricht zur Bildung der Jugend und ihrer Lehrer so kräftig beigetragen und durch Schriften die Entwickelung des Volksschulunterrichts so einsichtsvoll und thätig befördert, daß er einen weit ausgebreiteten Ruf erlangte und daß in der pädagogischen Welt seiner lange mit Ehren gedacht werden wird. Ref. lernte den Gefeierten im J. **1842** bei einer Durchreise in Ellwangen kennen, wo er zuletzt wirkte, und gedenkt seiner Bescheidenheit, Zufriedenheit und anspruchlosen Herzlichkeit noch heute mit besonderer Freude des Herzens.

Er ward am **31.** August **1800** zu Bühlerthann, einem vier Stunden von Ellwangen entfernten Dorfe, geboren. Sein Vater, Großvater und Urgroßvater waren Schullehrer gewesen, schlicht und recht, ohne weitere Bildung, als die sie sich selbst erwarben. Wie seines Vaters Jacob Garten ein Mustergarten war, so war sein Wandel eine Musterschule für alle Schullehrer. Der Dorfschule in Neuler entlassen, widmete er drei Jahre seiner Berufsbildung bei einem Musterlehrer. Im J. **1819** bestand er in Ellwangen die Provisoratsprüfung mit glücklichem Erfolge und ward als Provisor in Oberkessach angestellt; im J. **1821** aber als Provisor an der Stadtschule seines Geburtsortes. Auf diesem neuen Posten setzte er fort, worauf sein Streben bisher gerichtet gewesen war, — die eifrige Erfüllung seiner Berufsgeschäfte und seine eigene Fortbildung. Hierzu fand er in Ellwangen eine reiche Gelegenheit, so daß er im Lateinischen, im Französischen und in der Musik bedeutende Fortschritte machte. Jetzt fühlte er sich zu einem gründlichen Studium des Graser'schen Unterrichts- und Erziehungssystems aufgefordert, und nachdem er den Mann seines Forschens in Baireuth persönlich gesehen und gesprochen hatte, ging er zur Anwendung seiner Methode über, und mit glücklichem Erfolg. Auf einer Reise, welche er im J. **1826** in die Schweiz unternahm, hauptsächlich um die Lehranstalten in Zürich kennen zu lernen, und zugleich seinen Freund Scherr zu besuchen, empfing er in Baireuth bei Graser die freundlichste Aufnahme. Davon schreibt er in seinem Tagebuche: „So selig und glücklich mir auch jede Minute in Baireuth schwindet, den seligsten Genuß finde ich doch nur bei ihm, dem unübertrefflichen Manne, dem tiefen Denker, dem umsichtigen Pädagogen, dem warmen Menschenfreunde. Nie werde ich vergessen der glücklichen Stunden, die ich an seiner Seite verlebte. Die Wärme, mit der er über die heiligste Angelegenheit der Menschheit, den erziehenden Jugendunterricht, spricht, und der gediegene, herrliche, inhaltschwere Vortrag erfüllt mich immer mit innigster Hochachtung und Verehrung."

Nach einem Aufenthalte von sechs Wochen ging er nach Bamberg. Hier besuchte er das Schullehrerseminar und wohnte dem Unterrichte bei. Auch hier lernte er mehre Lehrer als wackere und tüchtige Männer kennen. Davon rühmt er gleichfalls in seinem Tagebuche und knüpft daran den Entschluß: „Auch ich will immer gegen Fremde, die mich besuchen, so gefällig und dienstfertig sein als möglich."

Sein Reiseplan war noch auf Sachsen gerichtet, um auch einige Schulen dieses Theiles von Deutschland kennen zu lernen. Ueber Böhmen gelangte er nach Dresden. Wie er überall in einer Stadt und Gegend die Merkwürdigkeiten aufsuchte und besichtigte, so auch ergötzte er sich hier an der herrlichen Lage, an den prächtigen Bauten, an den Kunstschätzen dieser Stadt. Aber er versäumte auch nicht, Schulen und Schulmänner zu besuchen. Das Seminar zu Weißenfels, noch unter Harnisch, und Schnepfenthal bei Gotha, wo er Dir. K. Salzmann und den seligen Hofr. Gutsmuths wirkend fand, hießen ihn willkommen. Die Heimreise führte ihn über Rudolstadt und Saalfeld nach Baireuth, wo Güte und Herzlichkeit ihm abermals entgegenkam. Doch, der lieben Heimath gedenkend, schlug er den Weg nach Erlangen ein, und kam nach einer vierteljährigen Abwesenheit nach Ellwangen zurück.

Hier verheirathete er sich im J. **1828**, obgleich er zur Zeit noch keine feste Anstellung hatte. Doch brachte der Anfang eines neuen und so bedeutenden Lebensabschnittes bei unserm Wurst keine Störung im beruflichen Wirken und Streben hervor. Um sein kleines Einkommen zu erhöhen, ertheilte er neben seinen

Schularbeiten und neben seinen Privatstudien in einigen Beamtenhäusern Privatunterricht; auch nahm er Pensionaire in seine Wohnung.

Seine Sehnsucht, eine definitive Anstellung zu erhalten, ward erfüllt, indem er in demselben Jahre als Oberlehrer an das Königl. Waisenhaus zu Weingarten berufen ward. Hier sah er sich in eine Umgebung und in eine Anstalt versetzt, wo es galt, das Seinige zu leisten. Für manches Fach, in dem er unterrichten sollte, mußte er sich selbst erst weitere Kenntnisse verschaffen. Dies that er mit unausgesetztem Fleiße.

Durch glückliche Beantwortung einer Preisfrage, welche die Königl. Oberschulbehörde gestellt hatte, ward er zur Bearbeitung und Herausgabe des „ersten Schulbuchs für die unterste Classe der Elementarschule" geführt. Das Ganze enthält zwei Theile, 1) das elterliche Haus, in zwei Abtheilungen, 2) der Wohnort. Dies war der Anfang seines schriftstellerischen Rufes. — Dem ersten Schulbuche folgten „die zwei ersten Schuljahre, eine Anleitung zur Behandlung sämmtlicher Unterrichtsgegenstände in der ersten Elementarclasse. Der Verf. war darin bemühet, den ganzen Organismus der innern Schuleinrichtung aus einander zu legen und bis in's Kleinste nachzuweisen, wie Unterricht und Uebung sich gegenseitig zu ergänzen und zu unterstützen haben, und wie Alles in einander greifen müsse, wenn das Ganze in einen geregelten Gang gebracht und darin erhalten werden soll. — Weil W. sein erstes Lesebüchlein nicht, wie sonst herkömmlich, mit dem ersten Unterrichte von Gott anfing, so stellte ihn ein arger Recensent zu Denjenigen, welche, wie Rousseau, „Gott und folglich Religion erst in die späte Erbschaft eines mündigen Alters aushändigen." Gegen diese Verdächtigung vertheidigte sich W. tapfer.

Sechs Jahre waren seit dem Antritte der Lehrstelle in Weingarten verflossen und W. hatte sich in einigen Hauptfächern als einen gründlichen und unermüdet thätigen Schulmann bewährt. Jetzt machte ihm Unwohlsein des Körpers eine Ortsveränderung wünschenswerth und er erhielt auf sein Ansuchen **1834** den nach Einkommen und äußern Verhältnissen annehmlichen ersten Schuldienst in dem Marktflecken Altshausen.

Ueberzeugt von der hohen Wichtigkeit des Sprachunterrichtes für die Elementarschule, wandte er jetzt diesem Gegenstande eine besondere Aufmerksamkeit zu. Da Krause und Scholz ihn in dieser Angelegenheit nicht befriedigen konnten, so ergriff er Beckers Ideen, denen er schon vorher nahe stand. Eine abermalige Veränderung in seinen Verhältnissen hinderte ihn jedoch, die Sprachdenklehre jetzt zu vollenden.

Vom damaligen Sem.-Dir. Scherr empfohlen, erhielt er aus der Schweiz den Ruf zum Lehrer und Vorsteher eines in St. Georgen, einem ehemaligen Kloster in der Nähe von St. Gallen, neu zu errichtenden Schullehrer-Seminars. In Erwägung, daß er in Altshausen zufrieden und unangefochten leben könne (man denke an Scherr's Schicksal in der Schweiz! —), in der Schweiz aber nicht wisse, was ihm erblühe, nahm er die ehrenvolle Berufung nicht an. Erst auf wiederholte Einladung entschloß er sich, dem Rufe zu folgen. Am **11. Novbr. 1835** trat er sein neues Amt an. — Zuerst mußte er zur Einrichtung der Anstalt und zur Feststellung des Schulplans das Seinige beitragen, dann aber wirkte er eben so thätig als umsichtig, eben so weise als liebevoll. Die Zeit, welche ihm übrig blieb, war seiner Selbstbelehrung gewidmet. Erst im März des J. **1836** konnte er die langvorbereitete Sprachdenklehre dem Drucke übergeben, welche bekanntlich schnell eine günstige Aufnahme und Verbreitung und selbst bei Becker, dem ernsten Sprachforscher, großen Beifall fand. Ihr folgte bekanntlich eine sehr umfassende Anleitung dazu. Jetzt gab er, nach Beckers System, den ersten Unterricht in der französischen Sprache heraus. Eine neue von J. D. Steinmetz in Altona ganz umgearbeitete Ausgabe erschien im J. **1842** ebenfalls bei J. C. Mäcken in Reutlingen.

Im J. **1836** ernannte ihn der Große Rath des Cantons zum Mitgliede einer Schulcommission über das gesammte Schulwesen katholischen Antheils, und diese Schulcommission wählte ihn zu ihrem Berichterstatter. Dadurch häuften sich nicht nur seine Geschäfte sondern er ward auch in politische Kämpfe verwickelt, die ihm ärgerlich waren und den Stachel des Neides gegen ihn, als Ausländer, als Deutschen, als gemeinen Schulmeister, erregten. Man schlug vor, das Seminar mit der Cantonsschule in Verbindung zu setzen und von St. Georgen nach der Stadt zu verlegen. W. erklärte sich dagegen, weil er theils fürchtete, diese Verbindung möchte der Einheit und Zweckmäßigkeit des seinen Zöglingen nothwendigen Unterrichts Eintrag thun, theils aus Besorgniß, die Jünglinge, welche für ein nur spärliches Einkommen gewährendes Amt erzogen werden sollten, möchten sich an die Bedürfnisse der Stadt gewöhnen. Dabei sprach er noch treffliche Worte über den Unterrichtszweck eines Seminars, über den Lehrstoff desselben, über die nothwendige Erziehung und Geistesbildung der Seminaristen, — wahrlich, Worte zu seiner Zeit, die auch jetzt gehört und beachtet zu werden verdienen. S. Wurst, Raim. Jac. Eine biographische Scizze. Reutlingen, bei Mäcken, Sohn. **1846.** S. **24, 25.** (Ihr ist der Hauptinhalt dieser kurzen Biographie W.'s entlehnt.)

Im J. **1837** gab W. eine Anleitung zum Schreiblesenunterricht und Wandtafeln für den ersten Schreib- und Leseunterricht in Elementarschulen heraus. Zu Ende dieses Jahres erhielt er von Becker, dem er den zweiten Theil des Handbuches zur Sprachdenklehre zugeeignet hatte, wieder ein langes Schreiben nebst einem Exemplar des Commentars der Schulgrammatik. Im folgenden Jahre besuchte er Becker selbst, aber mit großem Nachtheil für seine Gesundheit war die Reise ausgefallen, obschon er auf derselben in vielen Städten mancherlei gesehen und beobachtet hatte, was seinen Arbeiten zu wesentlichem Nutzen gereichte. Nicht lange nachher besuchte ihn Becker, der von ihm gefeierte. Welche Freude für den kränkelnden W.!

Während W. im Herbste desselben Jahres das Weißbad besuchte, war durch einen Sieg der Radicalen die Versetzung des Seminars nach St. Gallen erfolgt. Dieser Umstand, seine geschwächte Gesundheit, der Mangel einer für eine Familie im Seminargebäude eingerichteten Wohnung, und die Sehnsucht der Seinigen nach dem Vaterlande bewogen ihn, seine Stelle niederzulegen, indem er sich Hoffnung machte, die in

Ellwangen schon seit längerer Zeit offene zweite Lehrerstelle an der Volksschule zu erhalten.

Diese Stelle erhielt er wirklich und zugleich ward er Organist an der zweiten Stadtpfarrkirche. Damit trat er aus dem Kreise von Jünglingen und jungen Männern hinweg und wieder unter Kinder von 7—9 Jahren, zwar unverdrossen, aber nicht mit ungeschwächter Gesundheit.

Jetzt war eine neue Auflage des ersten Schulbuchs und der zwei Schuljahre nöthig geworden. Ohne die Grundidee des Graserschen Systems aufzugeben, benutzte er bei der letztern Schrift Dr. Beneke's Psychologie und Erziehungs- und Unterrichtslehre, indem er dem theoretischen Theile derselben eine gedrängte Darstellung der Seelenvermögen und ihrer Entwickelungsgesetze nach Beneke's System beifügte.

Im nämlichen Jahre übergab er ein kleines Uebungsbuch zum Kopf- und Zifferrechnen für die Mittelclassen der Elementarschulen dem Drucke. Diesem folgten: Fünfzig zweistimmige Lieder für die Mittelclassen, in Tonziffern gesetzt.

Von der Ansicht ausgehend, daß man den Schüler zum Auffinden der Gedanken anleiten, zur möglichst richtigen Einsicht in den innern und wesentlichen Zusammenhang der Dinge seines Erfahrungskreises führen und ihn befähigen müsse, seine Wahrnehmungen, Beobachtungen, Ansichten und Urtheile ꝛc. in klarer Ordnung mündlich und schriftlich darzustellen, arbeitete er das Elementarbuch zu Denk- und Stylübungen aus, welches sich an die Anschauungsübungen, wie sie in der zweiten Auflage der zwei ersten Schuljahre dargestellt sind, anschließen und der Sprachdenklehre zur Seite gehen sollte, bestimmt für Schüler von 9—14 Jahren, doch auch in Sonntagsschulen, also bis zum 18. Jahre noch brauchbar. Die Brauchbarkeit bewährte sich in einem schnellen Absatze von 75,000 Exemplaren. Das etwas ausführlich angelegte Handbuch zu den Denk- und Stylübungen, dessen zweite Hälfte er erst zwei Jahre später nur langsam und mühsam vollenden konnte, enthält kostbare Bemerkungen und Winke für den Lehrer, um derentwillen es immer seinen Werth behalten wird.

Man hatte ihm das Bedenken nicht verhehlt, daß es wohl nicht gut sein dürfte, den Kindern so viele Schulbücher in die Hände zu geben; Wurst sprach dagegen, weil er die Ueberzeugung hatte, daß die Schüler nur auf diesem Wege weiter geführt werden könnten, als ohne erforderliche Lernmittel.

Da Rechtschreiben und Schönschreiben als Fertigkeiten vorzugsweise auf dem Wege der Uebung erlernt werden müssen, so kam er auf den Gedanken, den Versuch zu machen, ob sich nicht beide Fertigkeiten durch Ein Uebungsmittel begründen ließen. Zu diesem Zwecke hatte er schon in der Schweiz Vorlegeblätter zum Schönschreiben entworfen. Diese gab er im Jahre 1841 noch zweckmäßiger eingerichtet und vermehrt heraus, nebst einer kurzen Anleitung, wie dieselben als Grundlage zur Rechtschreibung und Wortbildung benützt werden können.

Die kleinere Sprachdenklehre, welche Wurst mit etwas anderer Anordnung und den Bedürfnissen der Volksschule mehr entsprechend fertigte, erlebte in vier Jahren acht Abdrücke in 45,000 Exemplaren. Die größere Sprachdenklehre erlebte in sechs Jahren 19 Abdrücke und Auflagen, wovon über 100,000 Exemplare abgesetzt wurden. Die Anleitung dazu ist in 12,000 Exemplaren verbreitet. Von dem ersten Schulbuche wurden sogar 23 Abdrücke gemacht, wodurch 123,000 Exemplare in Umlauf kamen. In der Schweiz und vom Bodensee bis zur Nordsee, auch im Oesterreichischen, ja in Paris kennt man diese Büchlein. Viele Schulmänner sprachen sich öffentlich und in Briefen über Wurst's Leistungen aus. Er hatte ein solches Ansehen, daß man ihn von vielen Seiten zum Mitarbeiter an pädagogischen Blättern zu gewinnen suchte, daß die angesehensten Buchhandlungen aus Nord- und Süddeutschland mit Projecten zur Herausgabe der verschiedenartigsten Schul- und Volksbücher sich an ihn wendeten der jeglichen Stoff seines Faches so meisterhaft darzustellen wußte, — daß man ihm Manuscripte zur Beurtheilung übersandte, daß schwächere Autoren Wurst's Sprachlehre stark benutzten, endlich daß ein Nachdruck versucht wurde. — Doch dies Alles verleitete ihn nie zu einer ungeziemenden Selbstüberschätzung, noch zur Verkennung der Leistungen Anderer.

Einer Aufforderung, welche die gemeinsame Schulbücher-Commission des Cantons St. Gallen an ihn zur Fertigung von sprachlichen Schulbüchern für sie ergehen ließ, entsprach er nur zum Theil, die Fortsetzung lehnte er um seiner wankenden Gesundheit willen ab.

Den Stoff, den er einmal erfaßt und durchdacht hatte, schrieb er meist sogleich nieder; aber er ließ sich auch nicht die Mühe verdrießen, ganze Bogen und Theile seines Manuscripts umzuschreiben, im Fall ihm von Andern gegründete Ausstellungen zukamen. Daher berücksichtigte er auch die öffentlichen Beurtheilungen seiner Schriften. Doch leidenschaftliche Urtheile würdigte er, dem Grundsatze Beckers folgend, keiner Entgegnung. Mit Aufmerksamkeit las er den Anti-Wurst, mit dem Seitentitel: „Ausführliche Deutsche Grammatik" (von M. E. J. Hauschild in Leipzig). Die Zeitschrift, welche eine auf Wurst's Todtschlag ausgehende Recension gab, legte er, ohne sie zu lesen, erst dann bei Seite, als der Herausgeber ihn zu verunglimpfen fortfuhr.

Und Verunglimpfungen von mancherlei Art erfuhr der wackere Wurst wirklich, ja selbst zu der Zeit, als er schon dem Grabe nahe stand, wurde er in öffentlichen Blättern und Zeitschriften, die der Aufklärung und sittlichen Volksbildung dienen sollten, auf empfindliche Weise angegriffen: — aber er vergalt nicht, denn er kannte die Welt und versprach sich daher von ihr nie zu viel. Nur das schmerzte ihn, wenn er sich in der günstigen Meinung, die er von diesem und jenem Menschen gefaßt hatte, getäuscht sah und selbst im Schulstande Männer erblickte, wie man sie nicht wünschen kann. — Einfach und mit Wenigem zufrieden leben, und neben dem, was ein Lehrer für sich zu lesen und zu lernen und der Jugend zu lehren hat, den Garten pflegen und ein Stück Land bauen, den Kindern ein Beispiel der Mäßigkeit, der Gerechtigkeit und Frömmigkeit sein, insonderheit in der Schule alle

nichtachtende und spöttelnde Urtheile über Religion und religiöse Dinge und überhaupt rohe, die Unschuld verletzende Aeußerungen, Schelten und unangemessenes Strafen vermeiden — das sind ungefähr die Hauptzüge von dem Bilde, das sich Wurst von einem Schullehrer entworfen haben mochte.

Wozu der edle Wurst durch seine Schriften beitragen wollte, deutet er in der Vorrede zur zweiten Ausgabe der zwei ersten Schuljahre an: „Den schönsten Lohn für seine Bemühungen würde der Verfasser darin finden, wenn es ihm gelungen wäre, durch gegenwärtige Schrift Veranlassung zu geben, in die Tiefe des kindlichen Gemüthes hinabzusteigen und den kindlichen Geist in seiner Entfaltung im Einzelnen wie im Großen zu belauschen, um darnach das Böse von Innen auszurotten und das Gute einzupflanzen; ferner dazu beizutragen, daß der Oberflächlichkeit und Aeußerlichkeit im Schulunterrichte kräftig entgegengetreten, und endlich unter den Lehrern wieder ein ernstes Streben nach kernhafter, gründlicher Bildung rege gemacht würde, die allerdings Anstrengung, Ausdauer und Beharrlichkeit fordert, aber durchaus nothwendig ist, wenn eine unheilbare Verflachung alles höheren geistigen Lebens und Strebens verhütet und jener sittliche und religiöse Ernst wieder erzeugt werden soll, ohne welchen die Schulen nimmer und nie zum wahren Segen der Menschheit wirken werden."

Zur Heranbildung junger Lehrer das Seinige mitzuwirken, dazu bot sich für unsern Schulfreund in seinem Vaterlande insofern Gelegenheit dar, als man im Jahre 1843 die Einrichtung von Privatseminarien traf. Wurst eröffnete im folgenden Jahre das seinige in Ellwangen, wozu er ein besonderes Gebäude angekauft und eingerichtet hatte, obschon sich dabei seine körperlichen Leiden vermehrten.

Im Umgange bewies Wurst einen höchst achtungswerthen und liebenswürdigen Character, offen, bieder und bei aller Beachtung des Anstandes fern von Ziererei und leeren Umgangsformen. Sein würdiges und doch bescheidenes Auftreten, desgleichen sein sanftes Wesen machten einen wohlthuenden Eindruck. Sein klarer Verstand, seine Einsichten, seine Reisen und Erfahrungen, seine Art zu erzählen, befähigten ihn, zu einer angenehmen Unterhaltung beizutragen. Obgleich er gern und mit Interesse für den aufgenommenen Gegenstand sprach, so maßte er sich doch nie das Wort allein an, sondern hörte auch Andere sprechen. Für größere Abendgesellschaften hatte er keinen Sinn, am liebsten weilte er oft täglich oder mehrmals in der Woche in einem kleinen Wirthsstübchen. Die größten Schmerzen, welche ihm sein schwacher Körper und besonders die leidende Brust verursachten, ertrug er mit seltener Geduld. Auch sein längeres Verweilen im Bade Ditzenbach, wohin er im Sommer 1843 gegangen, vermochte seine körperlichen Leiden, seinen Husten, seine Heiserkeit nicht wegzuschaffen. Unter fast fortdauernden Leiden und Kämpfen des Körpers setzte er seine Wirksamkeit in der Schule fort.

Doch im Frühjahr 1845 mußte er den Schulunterricht dem Provisor, der zugleich Hilfslehrer im Proseminar war, nach und nach ganz überlassen; er ging nur selten aus dem Hause, las mehr und schrieb weniger als früher, öfters sitzend, bei ihm war eines oder zwei seiner Kinder. Oefters sah man ihn in seinem 200 Schritte vom Hause gelegenen Garten; weiter trugen ihn seine anschwellenden Füße nicht. Und so waren zur Kirche und in den Garten die einzigen Gänge gerichtet, die er aus dem Hause machte.

Kaum am 1. Juni Abends sieben Uhr aus seinem Garten zurückgekehrt, überfiel ihn ein Blutsturz und machte seinem Leben, das er zu 44 Jahren und 9 Monaten gebracht hatte, ein Ende. Der Reichthum, den er hinterließ, waren fünf Kinder, sein Name und sein Beispiel.

Wurst war ein eifriger Diener der katholischen Kirche. Allein so wenig er religiöse Kälte und kirchliche Gleichgiltigkeit, zumal an einem Lehrer der Jugend und des Volkes, leiden mochte, so sah er doch ein und sprach sich darüber aus, daß ein übertriebener Eifer in Kirche und Schule nichts tauge und der guten Sache mehr schade als nütze, und daß Reden, welche Religionshaß erregen, oder welche zur Schwärmerei führen, einen beklagenswerthen Erfolg haben. — Wohl hatte er hierbei unsere Zeit im Auge.

Verzeichniß der von R. J. Wurst herausgegebenen Schulschriften:

1) Wurst, R. J. (ehemal. Professor und Sem.-Dir. in St. Gallen), die zwei ersten Schuljahre. Eine theoretisch-practische, auf das neue psychologische System von Dr. Beneke gegründete Anleitung zur Behandlung sämmtlicher Unterrichtsgegenstände in der ersten Elementarclasse, nebst einer reichlichen Sammlung von Aufgaben zur stillen Beschäftigung. Mit zwei Lectionsplänen und vier lithographirten Tafeln. 3., mit der zweiten wörtlich gleichlautende Ausgabe. 8. XIII. 530. 1842. (2 Thlr.) — 2) Derselbe, das erste Schulbuch für die unterste Classe der Elementarschulen. Eine gekrönte Preisschrift. 3. neu bearb. u. verm. Aufl. 2. Abdr. 1. Th. erste Abth. Auch unter dem Titel: Das elterliche Haus. Ein Elementarbüchlein für den Schreiblesunterricht. Erste Abth. Handfibel zum ersten Schreib- und Leseunterricht. 12. 1846. (2½ gGr.) — 3) Derselbe, das erste Schulbuch für die unterste Classe der Elementarschulen. Eine gekrönte Preisschrift. 2. umgearb. Aufl. 17. Abdruck. 1. Th. zweite Abth. — Auch unter dem Titel: Das elterliche Haus. Ein Lehr-, Lese- und Aufgabenbuch für die erste Elementarclasse. Zweite Abth. Enthaltend: Stoff zum Anschauungsunterrichte und zu Schreib-, Lese-, Sprach- und Denkübungen. 12. 1845. (4 gGr.) — 4) Derselbe, das erste Schulbuch für die unterste Classe der Elementarschulen. Eine gekrönte Preisschrift. 2. unveränderte Aufl. 4. Abdr. 2. Th. — Auch unter dem Titel: Der Wohnort. Ein Lehr- und Lesebuch für die erste Classe der Elementarschulen auf dem Lande und in kleinern Städten. Nach Dr. Grafers Grundsätzen bearbeitet. 12. 1843. (7 gGr.) — 5) Derselbe, ausführliche Anleitung zum Schreiblesenunterrichte. Mit besonderer Rücksicht auf die 3. neu bearb. u. verm. Aufl. des Elementarbüchleins: „Das elterliche Haus." Umgearbeitet und mit vielen Zusätzen versehen von B. Johmann. 3. verm. Aufl. gr. 8. Reutlingen, Mäcken Sohn. 1846. Geh. 12 gGr. — 6) Derselbe, XVI Wandtafeln für den ersten Schreib- und Leseunterricht in Elementarschulen, mit Rücksicht auf „das elterliche Haus". Mediansogengröße. 3. durchgesehene Aufl. 1845. (1 Thlr. 4 gGr.) — 7) Derselbe, practische Sprachdenklehre für Volksschulen und die Elementarclassen der Gymnasial- und Realschulen. Nach Dr. Beckers Ansichten über die Behandlung des Unterrichts in der Muttersprache bearbeitet. 3. Aufl. 17. Abdruck. 12 1845. (14 gGr.) — 8) Derselbe, theoretisch-practische Anleitung zum Gebrauche der Sprachdenklehre. Ein Handbuch für Elementarlehrer, welche vorwärts schreiten und sich vorbereitend mit dem neuesten Standpuncte der deutschen Sprachwissenschaft bekannt machen wollen. 1. Th.: Elementarische Satzlehre. 2., mit der ersten wörtlich gleichlautende Aufl. 5. Abdruck. gr. 8. 1843. (22 gGr.) — Desselben

Werkes 2. Aufl.: Wortformlehre, Wortbildung und Rechtschreibungslehre. 2., mit der ersten gleichlautende Aufl. 4. Abdr. gr. 8. 1843. (2 Thlr. 12 gGr.) — 9) Derselbe, Kleine practische Sprachdenklehre für Elementarschulen bearbeitet. 8. unveränd. Aufl. 12. 1845. (6 gGr.) — 10) Derselbe, Zweiundsiebenzig Vorlegeblätter zum Schönschreiben, als Grundlage zur Rechtschreibung und Wortbildung. Quer-Sedez auf 12 Bogen. 1842. (9 gGr.) — 11) Derselbe, Anleitung, wie die Vorlegeblätter als Grundlage zur Rechtschreibung benutzt werden können. 12. 1842. (6 gGr.) — 12) Derselbe, Elementarbuch zu practischen Denk- und Stylübungen für Volksschulen und die Elementarclassen der Gymnasial- und Real-Anstalten. Ein Seitenstück zu der Sprachdenklehre. 5. stark verm. Aufl. Umgearb. und ergänzt von B. Johmann. 12. 1846. (9 gGr.) — 13) Derselbe, theoretisch-practisches Handbuch zu elementarischen Sprach- und Denkübungen. Eine Anleitung zu practischen Denk- und Stylübungen. 1. Aufl. 2. Abdr. gr. 8. 1843. (1 Thlr. 21 gGr.) — 14) Derselbe, Uebungsbuch zum Kopf- und Ziffernrechnen für die Mittelclassen der Elementarschulen. Nach J. Heers Lehrbuch des Denkrechnens, zunächst für Süd-Thüringen und die östliche Schweiz bearbeitet. 2. verb. Aufl. 12. 1841. (6 gGr.) — 15) Derselbe, fünfzig zweistimmige Lieder für die Mittelclassen der Elementarschulen. Ein Hilfsmittel zur methodischen Behandlung des ersten Unterrichts im Gesange. In Tonziffern gesetzt und methodisch geordnet. Erste und zweite Stimme. Quer-Sedez. 1839. (6 gGr.)

Außerdem sind hier noch besonders aufzuführen:

Wurst, N. J., das elterliche Haus. Das nützlichste Bilderbuch und zugleich Elementarbüchlein für den ersten Schreib-, Lese-, Sprach- und Schreibunterricht. Mit 7 gemalten Kupfern. 8. 1845. Gebunden in gemaltem Umschlag. (Bes. Ausgabe des 1. Theils vom ersten Schulbuche für Elementarschulen.) (18 gGr.) — Derselbe, der Wohnort. Ein planmäßiges und unterhaltendes Geschichten-, Lehr- und Bilderbuch, vorzüglich geeignet zu Schul- und Festgeschenken für fleißige Kinder von 7—9 Jahren. Mit 25 gemalten Kupfern. 8. 1835. Gebunden in gemaltem Umschlage. (Bes. Ausgabe des 2. Theils vom ersten Schulbuche für Elementarschulen.) (1 Thlr.)

Würker (Friedrich Siegmund). Dieser würdige Pfarrer und Pädagog, und beamtet als Vorsteher der Waisenanstalt zu Langendorf bei Weißenfels, ertrank am 16. Febr. 1844 im Greifelbach, als er noch in der Nacht sich aufgemacht hatte, einige aus der Anstalt entflohene Knaben aufzusuchen. Er war in Delitzsch am 17. März 1764 geboren. Im Jahre 1789 wurde er Pfarrer in Rietdorf, 1799 in Untergreislau, und da hier keine Pfarrwohnung war, erhielt er eine Wohnung im Waisenhause zu Langendorf. Seine Bemühung, auf die sittliche Bildung der armen Kinder einzuwirken, war jedoch erst recht erfolgreich, seitdem er im Jahre 1810, in Folge der Aufforderung des Hrn. von Witzleben, die Leitung der Anstalt übernommen hatte. Wie tief er erfaßt hatte das Wort: „Ein guter Hirte läßt sein Leben für die Schafe," davon giebt sein beklagenswerther Tod Zeugniß. S. die höchst anziehenden Mittheilungen über sein Leben, Wirken und seinen Tod in Harnisch „Volksschullehrer" 1. Bd. 1. Hft. S. 130. (Langendorf und Würker.)

Würtemberg. Das Kirchen- und Schulblatt dieses Staates sagt im Debr. des Jahres 1843: „Einen wahren Reichthum besitzt Würtemberg an höhern Unterrichts-Anstalten. Es befinden sich nämlich daselbst: fünf evangelisch-theologische Seminare, ein höheres und vier niedere, sechs Landes-Gymnasien fünf Lyceen (was in Baden Lyceum heißt, ist in Würtemberg ein Gymnasium, und umgekehrt), 73 niedere und lateinische Schulen (unsere Pädagogien), eine polytechnische Schule, 51 Realschulen (unsere höhern Bürgerschulen), 21 Elementarschulen als Vorbereitungsschulen für die lateinischen Real-Anstalten, in Summa 162 Anstalten für den höhern Unterricht. Die Anzahl der Lehrer beträgt an den philologischen Lehranstalten 198, an den Realschulen 107 und an den Elementarschulen 27. Die Frequenz der Anstalten betrug im Jahre 1842 in Summa 7497 Schüler; davon besuchten 3840 die philologischen, 2766 die Real-Anstalten und 891 die Elementarschulen. Hierzu kommen noch vier Privat-Institute: Stuttgart (17 Lehrer, 107 Schüler), Salon bei Ludwigsburg (12 L., 90 Sch.), Bönnigheim (9 L., 54 Sch.) und Kornthal (4 L., 54 Sch.). Endlich bestehen noch in 61 Orten Sonntags-Gewerbeschulen mit 4,0.. Schülern."

Schade nur, daß die Dorfschulmeister Würtembergs meistens schlecht besoldet sind!

Wie die Schulen Würtembergs im 16. Jahrhunderte beschaffen waren, darüber berichtet C. v. Raumer in seiner „Geschichte der Pädagogik ꝛc." 1. Th. S. 279 ff.

„In der vom Herzog Christoph im Jahre 1559 ausgegangenen sogenannten großen Kirchenordnung, welche später revidirt herauskam, heißt es beim Eingange: „die Jugend solle von Elementis per gradus zu der Bildung aufsteigen, welche im geistlichen und weltlichen Regiment erforderlich."

Die „Teutschen Schulen" sind der unterste gradus, wo Knaben und Mädchen, gesondert von einander, unterrichtet wurden. Der Unterricht begriff Lesen, Schreiben, Religion und Kirchengesang. Das Rechnen wird hier nicht erwähnt, im Verfolg aber vom Schulmeister gefordert, daß er „guten Verstand habe Lesen und Rechnen zu lehren." Hinsichtlich der Zucht wird den Schulmeistern empfohlen: „die Ruthen gebührlicher gebrauchen, die Kinder nicht bei dem Haar ziehen ꝛc." Damit sie sich dem Schuldienste ganz widmen können, „sollen der Büttel und Schützendienst an den Orten, da sie der Meßnerei bisher angehangen, fürohin davon abgesundert seyn."

Solche teutsche Schulen sollten auch „in den kleinen Dörfern und Flecken sein," wo sich keine Unterrichtsanstalten befanden; dagegen sollten neben ihnen „in allen und jeden Städten, die seien groß oder klein, desgleichen etlichen der fürnehmsten Dörffern oder Flecken Lateinische Schulen gehalten werden." Im Verfolg heißen diese auch „Particular-Schulen."

3.

Zarnack (Joachim August Christian). Dieser einsichtsvolle und verdiente Schulmann stand als Director am großen Militairwaisenhause zu Potsdam. Geboren ward er zu Mehmke in der Altmark am

21. Septbr. des J. 1777, er starb am 11. Juni 1827. Schon als Prediger zu Beeskow, während seiner zehnjährigen Wirksamkeit daselbst (von 1805 bis 1815), hatte er seine Liebe und Befähigung zur pädagogischen Laufbahn durch seine Sorgfalt für das Schulwesen dieser Stadt und durch Begründung einer Töchterschule bethätigt. Wie er nachmals in seinem großen pädagogischen Berufskreise als Director des Waisenhauses zu Potsdam, wo er eine Schaar von beinahe 600 Kindern antraf, wirksam war, darüber vergleiche man Krögers Reisen durch Deutschland und die Schweiz (Lpz. 1836. Bd. 2. S. 169 u. f. f.), oder (Zarnacks) Geschichte des Königl. Potsdam'schen Militairwaisenhauses. Berlin 1824.

Unter seinen Schriften verdienen außer seinen Programmen: „Zweckmäßig eingerichtete Waisenhäuser die vollkommensten und nützlichsten Erziehungsanstalten in dem Staate," Berlin 1819, und „über Kinderfeste in öffentlichen Erziehungsanstalten", Berlin 1820 und 21, auch seine deutschen Sprichwörter und der Schulinspector Heister (ein Roman), noch immer Beachtung.

Unerhörte Schmähsucht machte ihn seiner Stelle verlustig und führte ihn im einundfünfzigsten Jahre zum Grabe. Vergl. „das Leben J. A. Ch. Zarnacks" von Dr. C. W. Spieker. Frankf. a. O. 1830.

Zeh (Chr.) Dr. Dieser auch für die Schule einst wirkende Mann starb zu Rudolstadt am 18. Novbr. 1843 im 63. Lebensjahre als Generalsuperintendent. Er war als ein tüchtiger Gottesgelehrter und ein ausgezeichneter Kanzelredner bekannt, und nicht blos das Kirchen-, sondern auch das Schulwesen des Fürstenthums Schwarzburg-Rudolstadt hat ihm Vieles zu danken. Außer einzelnen Predigten hat er das neue Rudolstädtische Gesangbuch und eine sehr brauchbare „Anweisung zum wahren Kopf- und Denkrechnen mit Benutzung der Einertafel für Land- und niedere Stadtschulen" (1836. 3te, verm. und verb. Aufl. 4 gGr.) herausgegeben. — Das Ganze mit nützlichen, methodischen Winken durchflochten und für das jüngere Alter berechnet, besteht aus neun Cursus und geht bis zu Verhältnissen, die zu Brüchen führen. Hergang in seinem „Handb. der pädag. Literatur", S. 209, sagt von dieser Anweisung: sie ist zum bildenden Rechnenunterrichte sehr dienlich, setzt aber denkende und schon im Rechnen geübte Lehrer voraus, für Andere ist sie zu kurz.

Zeichnen. Der Zeichnenunterricht ist für Bürger-, Sonntags- und Gewerbsschulen unerläßlich, weil derselbe zu einer technischen Fertigkeit führt, welche den meisten Handwerkern durchaus nothwendig ist. Auch für die Volksschule haben viele Pädagogen den Zeichnenunterricht ersprießlich gehalten, besonders weil dadurch der Geschmack gebildet werden könne. Wir dürfen deshalb nicht unterlassen, in unserer Real-Encyclopädie wenigstens einige Andeutungen über diesen Lehrgegenstand zu geben, ob wir schon hinsichtlich der Methodik desselben dem Urtheile Niemeyers beistimmen: „Eine feste Regel des Stufenganges von dem elementarischen Zeichnenunterrichte zu dem höhern bis zur Malerei läßt sich schwerlich finden, wiewohl der Geist der neuesten Lehrkunst, die Alles in stehende Formen zwingen möchte, auch dies versucht hat. Die Beispiele der größten Meister der Kunst, die theils über den Gang des Unterrichts unter sich nicht ganz einverstanden, theils auf den verschiedensten Wegen auf die Höhe gekommen sind, auf welcher wir sie erblicken, beweisen hinlänglich, daß auch hier ein Gesetz der Freiheit walte, und daß die Kunst ihre Lehrlinge so wenig eigensinnig beschränken müsse, als es die Natur thut." Auch Zerrenner ist derselben Ansicht, durch welche jedoch das Planmäßige dieses Unterrichts keineswegs ausgeschlossen sein soll.

Der pädagogische Werth des Zeichnenunterrichts ist nicht gering anzuschlagen: denn das nächste Ziel desselben ist, wie das des Unterrichts überhaupt, Entwickelung der geistigen Kraft des Schülers.

Zunächst hat es der Zeichnenunterricht mit der Ausbildung des ästhetischen Gefühles, des Schönheitssinnes zu thun. Darin sind der Schule allerdings die Grenzen sehr eng gesteckt: sie hat das Auge nur im Auffassen richtiger Verhältnisse und die Hand im Darstellen derselben zu üben. Für die Volks- und Bürgerschule ist Correctheit die Hauptaufgabe alles Zeichnens und die sicherste Grundlage aller Geschmacksbildung; denn Darstellung richtiger Verhältnisse ist das Erste, was das ästhetische Gefühl fordern muß.

Man hat überdies dem Zeichnenunterrichte auch Einfluß auf Kräftigung des Willens zugeschrieben. Dies kann nur ein sehr entfernter sein, der noch dazu gar sehr von der Methode und der Individualität des Lehrers abhängig ist. — Weit mehr Werth ist darauf zu legen, daß jener Unterricht eine Sorgfalt und Genauigkeit fordert, die durch keinen andern Lehrgegenstand in solchem Grade bedingt ist. Wollte man dies schon zur Kräftigung des Willens rechnen, so wäre das doch etwas zu weit gegangen.

Nicht unwichtig ist der Zeichnenunterricht gewiß auch deshalb, weil er das Auge in Beurtheilung der Entfernungen übt, — eine Fertigkeit, die für alle künftige Lebensverhältnisse Werth hat.

Hinsichtlich der Hilfsmittel, deren man sich beim Zeichnenunterrichte bedient, unterscheidet man das geometrische Zeichnen und das freie Handzeichnen. Bei jenem ist dem Schüler der Gebrauch des Lineals, des Zirkels, des Winkelmaaßes und dgl. gestattet. Da sich aber das geometrische Zeichnen auch ohne den Gebrauch dieser Hilfsmittel denken läßt, so würde man das Zeichnen, wobei dieselben angewandt werden, richtiger „mechanisches Zeichnen" nennen. Das freie Handzeichnen dagegen ist (nach Bräuer's Definition) „dasjenige Zeichnen, durch welches eine Abbildung, oder ein wirklicher Gegenstand der Natur, oder auch ein Bild der Phantasie ohne alle mechanische Hilfsmittel nur durch die freie Thätigkeit des Künstlers so auf die Fläche (Bildtafel) getragen wird, daß die Nachbildung dem Vorbilde ganz entspricht." Demnach ist das freie Handzeichnen

a) entweder Zeichnen nach Vorlegeblättern,

b) oder Naturzeichnen,

c) oder Ideen- (Ideal-) Zeichnen.

Nach diesen verschiedenen Arten des Zeichnens modificiren sich auch die Methoden des Zeichnenunterrichts. In der Volksschule kann fast nur das geometrische Zeichnen in Verbindung mit der Formenlehre geübt werden. In der Bürgerschule tritt das freie Handzeichnen hinzu; das eigentliche Ideenzeich-

nen aber bleibt der Kunstschule (Zeichnen-Academie) aufbehalten.

Das Zeichnen nach Vorlegeblättern (Copiren) kann wieder in doppelter Weise geschehen: entweder so, daß jeder Schüler sein eigenes Vorlegeblatt neben sich hat und dasselbe genau nach dem vorgezeichneten Größenverhältnisse auf sein Papier überträgt; oder man kann eine einzige Vorzeichnung für die ganze Schülerabtheilung in gewisser Entfernung aufstellen, welche nun in willkürlichem Größenverhältnisse, nach verjüngtem Maaßstabe übergetragen wird. — Da bei der erstern Methode dem Schüler immer noch kleine mechanische Nach- und Beihilfen zu Gebote stehen, wenigstens möglich sind, so hat man dieselbe die mechanisch-abschreibende Methode genannt. Die andere — die frei auffassende — ist besonders von Bräuer empfohlen worden, der ihr mit Recht größern pädagogischen Werth beilegt. „Es wird da eine verständige geistige Thätigkeit gefordert, der Schüler wird auf einen Standpunct gestellt, auf welchem er bald, wenn er seine ganze Kraft anstrengt, etwas Würdiges zu leisten Veranlassung findet. Sein Blick für das Zeichnen nach der Natur wird schon gebildet und es darf die Vorzeichnung nur mit einer Körpergruppe vertauscht werden.

Das Naturzeichnen ist besonders von Peter Schmid empfohlen worden, der alles Zeichnen nach Vorlegeblättern durchaus verbannt wissen will und dem Schüler sogleich den zu zeichnenden Körper selbst vorführt.

Die Grundzüge dieser Lehrweise sind folgende:

1) Es werden dem Schüler nicht Vorlegeblätter zum Nachzeichnen, sondern Körper zum Aufzeichnen vorgesetzt.

2) Diese Körper erheben sich in einem strengen Stufengange von dem einfachsten graden, durch die vorzüglichsten krummlinigen hindurch bis zu Gypsköpfen hinauf.

3) Die Aufgabe entspricht sowohl in der Linie als der Perspective genau der jedesmaligen Kraft des Schülers; jede frühere Aufgabe bedingt die spätere, die spätere setzt die frühere voraus.

4) Der Schatten wird an den Körpern aufgefaßt und seine einfachen Gesetze zuerst in den Schattenlinien des Umrisses, später in ausgeführter Schattirung der Fläche nachgewiesen und geübt.

Die Uebungen beginnen an einem hölzernen Würfel, an welchem der Schüler die senkrechte und wagerechte Linie darstellen lernt. Alle Linien müssen von Anfang an fogleich haarfein dargestellt werden, um die Hand an ein zartes Zeichnen zu gewöhnen.

Am Auffassen der Seitenfläche des Würfels wird sodann der Schüler auf sinnreiche Weise mit der Perspective bekannt gemacht. Durch wagerechtes und senkrechtes Visiren mit einem Faden lernt derselbe den hintern Grundpunct und später alle hintere Puncte finden; diese aufgefundenen hintern Grenzpuncte verbindet er dann durch Linien und lernt so allmählig den Körper auf dem Papier in eine Fläche umsetzen.

Bei der Uebung der gradlinigen Figuren werden Würfel und Pfeiler nach und nach in die verschiedensten Lagen zu einander und in die verschiedensten Richtungen zu dem Zeichnenden selbst gebracht.

Nachher wird zu den einfachsten krummlinigen Körpern übergegangen: die Nische, der Cylinder, die Kugel. An den geraden Linien der Nische werden die frühern Uebungen wiederholt; durch verschiedene Verschiebungen einzelner Nischenabschnitte dagegen die mancherlei krummen Linien dargestellt und geübt. Die perspectivischen Puncte, zwischen welchen sich die Linien bewegen, werden auf dieselbe Weise, wie in den ersten Uebungen, gefunden.

Durch diese Uebungen erstarkt die Kraft des Schülers so, daß er bald zum Zeichnen nach Gypsmodellen fortschreiten kann.

Erst später wird zu dem Zeichnen von Landschaften übergegangen. Für den Unterricht ist hier freilich der Grundsatz, „nach der Natur zu zeichnen", schwer durchzuführen, und Schmid muß noch zu Vorlegeblättern seine Zuflucht nehmen. — Für die Beurtheilung der Entfernungen in der Natur giebt die Licht- und Schattenstärke den erforderlichen Maaßstab.

Bei dem ganzen Unterrichte ist festzuhalten, daß der Lehrer nur den Weg zeige und Führer sei, ohne selbst Hand an die Zeichnung des Schülers zu legen.

Der Vorzug dieser Methode liegt in der Naturgemäßheit derselben. Nicht blos ihr geordneter Stufengang empfiehlt dieselbe, sondern noch mehr das ihr eigene geistige Moment. Hier ordnet sich das Mechanische des Zeichnens dem Geiste unter, und von vornherein wird die geistige Thätigkeit des Schülers angeregt und geübt. Für große Lehranstalten liegt die Schwierigkeit derselben nur in der Menge der Modelle, die angeschafft werden müssen. In der Volksschule können wir von der Schmid'schen Methode keinen, oder doch nur einen sehr unvergeordneten Gebrauch machen. Hier müssen wir zufrieden sein, wenn wir so viel Zeit gewinnen können, um bei Gelegenheit der Formenlehre auch das geometrische Zeichnen zu üben. — Anders stellt es sich in der Bürgerschule, wo jenes Naturzeichnen eine gute Vorbereitung auf das Modellzeichnen in der Gewerb- und Sonntagsschule werden kann. — Geht man in der Volksschule über das mit den Elementen der Raumlehre verknüpfte Zeichnen hinaus, so geräth man meistens in Gefahr, in zwecklose Spielerei zu verfallen, und die bei manchen Schulprüfungen als Zeichnungen der Schüler vorgelegten Sächelchen sind oft nichts als — Fensterbilder. „Was für einen Nutzen gewährt es dem Handwerker, wenn er in der Schule nach der Möglichkeit hat Gesichter fertigen lernen? Ein Vorrath schöner Formen und die Fähigkeit, verständig mit Lineal und Zirkel umzugehen, wird ihm von mehr Wichtigkeit sein und statt einer lächerlichen Erinnerung an die Schule, eine dankbare ihm bewahren. Demnach kann auch von hoher Kunstbildung in Schulen nicht die Rede sein; es muß dies besondern Lehranstalten überlassen bleiben."

Doch auch in anderer Hinsicht hat die Schmid'sche Methode ihre Gegner gefunden. Sie ist besonders von Künstlern deshalb getadelt worden, weil der freie Künstlergeist durch den so genau vorgezeichneten Weg zu sehr gebunden werde; man fürchtete, der Styl eines in solcher Weise gebildeten Zeichners werde steif und gezwängt erscheinen. — Man hat ferner eingewendet, daß das Grundgesetz der Schmid'schen Lehrart, „ein ununterbrochenes, sicheres und richtiges Vorwärtsschreiten", gar nicht ausführbar sei, weil es vom Schüler schon Etwas verlange, was dieser nicht zu leisten vermöge. Man sagte, die Methode sei un-

zweckmäßig, weil der angehende Zeichner sich erst die vorhandenen Schätze der Erfahrung in der Zeichnenkunst anzueignen habe, bevor er an die unmittelbare Nachahmung der Natur gehe. Schmid werde sogar genöthigt, inconsequent zu sein, indem er gestehe, daß die Natur keine lückenfreie Folgenreihe von graden Strichen darstelle, weshalb er zu stereometrischen Figuren seine Zuflucht nehmen müsse. — Von den meisten Pädagogen dagegen ist die Methode auf's Dringendste empfohlen worden, so wie sie denn auch in den höhern Lehranstalten des preußischen Staates befolgt wird.

Nächst der Methode Schmid's hat die Ramsauer'sche die meisten Freunde gefunden. Diese geht folgenden Weg.

I. Erstes Jahr.

1. Das Ziehen der Linie jeder Art und nach jeder Richtung von gegebenen Puncten aus an andere gegebene Puncte — nach einer an der Wandtafel gegebenen Vorzeichnung. Langsame, bestimmte, genaue Ausführung — anfangs auf der Schiefertafel, dann mit Bleistift auf Papier. — Zuletzt gleichlaufende und gebrochene Linien.

2. Uebungen des Augenmaaßes a) analytisch im Theilen der graden Linie in gleiche Theile durch Puncte oder kleine Striche; b) synthetisch durch das Bilden von Linien, die das Doppelte, Dreifache, Viersache, Anderthalb-, Dritthalbfache ꝛc. einer gegebenen Linie betragen; c) durch das Setzen von Puncten, um sowohl die Richtung, als auch die Länge der zu ziehenden graden und krummen Linien zu bestimmen.

3. Uebungen im Bilden der Winkel.

4. Geschlossene Figuren: Dreiecke, Vierecke, Zusammenfügen der Parallelogramme zu größern Figuren.

5. Theilen der Winkel.

Die gewonnene Fertigkeit im Zeichnen der graden Linien kann nun sogleich vom Schüler angewandt werden a) auf das Erfinden gradliniger Figuren; b) auf das Zeichnen solcher Gegenstände, Geräthschaften ꝛc. im Umrisse, deren Form gradlinig und zu deren Darstellung keine Perspective erforderlich ist.

Darauf erst folgt der Uebergang zur zweiten Stufe, die es mit krummen Linien zu thun hat.

II. Zweites Jahr.

6. Uebungen im Ziehen des Bogens und Kreises.

7. Theilen des Kreises.

8. Gradlinige Figuren innerhalb des Kreises.

9. Ellipse, Oval und Schneckenlinie. — Hier wird zuerst der Uebergang der zarten und feinen Linien in die groben und starken bemerkbar gemacht und die allmahlige Schwächung und Verstärkung besonders an der Schlangen- und Schneckenlinie geübt.

10. Krummlinige und gemischte Figuren, die zuerst unter Zugrundlegung der punctirten Linien, welche das Maaß bestimmen, leicht entworfen und dann erst ausgeführt werden. Erst Uebungen auf der Schiefertafel, dann Zeichnen mit schwarzer Kreide auf Papier.

11. Zeichnen von Gegenständen der Natur und Kunst aus krummen und graden Linien. — Der einfachste, zum Nachzeichnen sich eignende Naturkörper ist das Blatt. An einem natürlichen Blatte wird das Eigenthümliche desselben nachgewiesen, das Blatt dann an der Wandtafel vergrößert vorgezeichnet und vom Schüler im Kleinen nachgebildet. Stufenfolge vom Einfachen zum Vieleckigen. — An die Darstellung des Blattes schließen sich plattgedrückte Blumen, Früchte, Umrisse von Fischen, Vögeln, vierfüßigen Thieren, menschlichen Köpfen; zuletzt Urnen, Vasen u. a. künstliche Gefäße, Pyramiden und Denkmäler. Hierzu bedarf es der Vorlegeblätter.

III. Drittes Jahr.

12. Die Lehre von der Perspective. Zuerst Uebungen im richtigen Auffassen perspectivischer Verhältnisse. Der Lehrer bedient sich dabei verschiedener Körper, die er in verschiedener Richtung dem Auge der Schüler vorhält, um ihnen zu zeigen, wie dieselben je nach dem Gesichtspuncte immer verändert werden. — Auf ähnliche Art bringt der Lehrer dem Schüler die Gesetze der Beleuchtung zum Bewußtsein. — Ramsauer bedient sich zur Veranschaulichung aller perspectivischen Verhältnisse einer Glastafel, und durch langsame, stetig fortschreitende Zeichnenübungen legt er einen festen Grund für das Ziel des eigentlichen Kunstzeichnens: das Zeichnen nach der Natur.

Ramsauer (geb. 1790 zu Herisau in der Schweiz jetzt Prinzenerzieher in Oldenburg) sagt in seiner Selbstbiographie (s. Dr. Diesterweg's pädagogisches Deutschland der Gegenwart, Th. 1. S. 105—127. Berlin 1835) von seiner Zeichnungslehre:

„Sie ist nur für Lehrer, besonders für junge Elementarlehrer geschrieben. Die Uebungen selber aber sollen alle Anfänger im Zeichnen durchmachen nach vorgeschriebener Art, der Unterricht mag öffentlicher oder Privatunterricht sein. — Jeder Kenner wird es dieser Arbeit sogleich ansehen, daß sie durch vielfache Erfahrungen und eigenes Nachdenken entstanden ist, daher sie auch viel Gutes und Eigenthümliches enthält, nichts destoweniger aber auch viele Mangel und Einseitigkeiten hat. Jetzt würde ich eine ganz andere Zeichnungslehre schreiben, die Hauptintenz würde zwar dieselbe bleiben, manche Uebungen aber würde ich nicht mehr in dieselbe aufnehmen, andere mehr ausdehnen, vielen andern ganz neue hinzufügen, besonders aber würde ich weniger raisonniren, hingegen desto mehr eigentliche Vorschriften beifügen. Am zweiten Theile, an der Perspective, würde ich wenig ändern, sie aber früher beginnen lassen und viel früher Vorschriften geben. Peter Schmid's Zeichnenanweisung würde ich nie rathen, genau zu befolgen, wiewohl sie des Vortrefflichen viel enthält, es wäre denn 1) wenn alle Zeichnungslehrer Peter Schmid selbst sein könnten, nämlich wahre Künstler und eben so streng consequent; 2) wenn nur die talentvollsten Schüler und keine jüngern als 12—14jährige aus den gebildeten Ständen dazu ausgesucht, und 3) wenn viel mehr Zeit darauf verwendet werden könnte, als dieses gewöhnlich der Fall ist. Da diese Bedingungen aber für Volksschulen keinen Werth haben, so halte ich dafür, daß Peter Schmid's Zeichnungs-Methode in derselben nie mit großem Erfolge eingeführt werden könne."

In derselben Selbstbiographie spricht Ramsauer aus, daß für Volksschulen Plan-Zeichnen unbedingt nothwendig sei. Den Grund- und Aufriß eines

Hauses, den Plan eines Gartens u. dergl. sollte jeder 9—10jährige Schüler aus den gebildeten Ständen und jeder 12—13jährige Schüler einer Armenschule nicht nur verstehen, sondern auch selbst anfertigen können." Auf diese Uebungen läßt er das Landkartenzeichnen folgen. Das Planzeichnen läuft mit den perspectivischen Uebungen parallel und erst bei diesem Plan- und Grundrißzeichnen läßt er die geschickten Schüler mit Transporteur, Zirkel und Lineal arbeiten. „Fangen die Schüler an, mit diesen Instrumenten zu arbeiten, bevor Hand und Auge durch die Uebungen des ersten Theils meiner Zeichnungslehre ganz fest sind, so wird unverantwortlich viel Zeit verloren, denn der Schüler geht nur in dem Verhältniß geschickt mit Zirkel und Lineal um, als sein Geschmack, Hand und Auge gebildet sind. Mit andern Worten: je geschickter ein Schüler aus freier Hand zeichnet, desto geschickter geht er mit Zirkel und Lineal um."

Wir haben uns über diese beiden Methoden, die den größten Ruf erlangt haben, so ausführlich verbreitet, um unsern Lesern eine Entscheidung für die eine oder die andere möglich zu machen.

Auch Jacotot's Methode ist auf den Zeichnenunterricht angewandt worden. Dabei wird analytisch verfahren und sogleich mit dem Zeichnen bestimmter Gegenstände begonnen, so jedoch, daß man die einfachern voranstellt und nicht eher vorwärts schreitet, bis sie möglichst vollkommen nachgebildet sind. (S. Th. II. S. 57 ff.)

Wir theilen nun noch den Lehrplan für den Zeichnenunterricht mit, welcher in den Gymnasien und höhern Bürgerschulen des preuß. Staates im Jahre 1831 vorgeschrieben ward (s. Allg. Schulztg. 1831. Abth. I. Nr. 122 — und Rossel Allg. Monatsschrift 1831. Nr. 30 f.).

Erste Stufe. Elemente des Linearzeichnens, verbunden mit der Formenlehre. (Dies ist die Stufe, deren Stoff in das Gebiet der Volksschule gehört.)

Der Schüler soll mit den Elementen einer Form vertraut werden, die Linie in verschiedenen Richtungen, Maaßverhältnissen und Verbindungen richtig auffassen und sie sowohl nach, als ohne Vorbild darstellen lernen. Damit wird die Formenlehre verbunden, theils um bei demselben zugleich den Geist der Schüler zu beschäftigen und zu bilden, theils um durch die beständige augenblickliche Anwendung der zu erlangenden Fertigkeit zu einem bestimmten Zwecke ihre Theilnahme für den Zeichnenunterricht immer rege zu erhalten.

Einleitung. (Anfang der Formenlehre.) Flächen, Kanten, Ecken; Puncte; Linien.

I. Von der graden Linie. Richtung der Linien gegen die Erde — gegen einander — Durchschnittspuncte. — Winkel: Lage derselben gegen einander, Größe. — Figur: Seiten, Ecken. Symmetrische Verbindung grader Linien. — Dreieck. Viereck: Quadrat, Oblongum, Rhombus, Rhomboid, Trapez (Diagonale). — Vieleck. — Symmetrische Figuren.

II. Von den krummen Linien. Einfache Bogen. Verhältniß der graden Linie zum einfachen Bogen. Verschiedene Arten der krummen Linie: geschlossene, sich schneidende, Schnecken-, Schlangenlinie ꝛc. — Verhältniß der graden Linie zu den verschiedenen Arten der krummen. — Krummlinige Winkel. — Symmetrie. — Kreis.

Zweite Stufe. Elemente des perspectivischen Zeichnens und der Schattirung.

Der Schüler soll die ersten Versuche machen, theils die Veränderungen der Gestalt, welche die Körper durch Veränderung des Gesichts- oder Sehpunctes erleiden, theils die verschiedene Beleuchtung und Beschattung der Körper aufzufassen und darzustellen:

1) in geometrischer } Ansicht;
2) in perspectivischer }
1) ohne Rücksicht } der Beleuchtung
2) mit Rücksicht }

und mit Andeutung des Schattens.

a) Würfel und Parallelepipeden in verschiedener Ansicht und Zusammenstellung.
b) Eben begrenzte einzelne Gegenstände aus der Umgebung.
c) Der Kreis in perspectivischer Ansicht.
d) Einfache Körper mit krummer Oberfläche.
e) Dergleichen Umrisse mit Andeutung des Schattens.

Dritte Stufe. Ausgeführtes Zeichnen von Körpern und Naturgegenständen.

Der Schüler lernt nun das bereits Eingeübte in vollständiger Ausführung anwenden. Außerdem wird er zur freien Behandlung der krummen Linie angeleitet, indem er an einer stufenweis geordneten Reihe von Naturgegenständen, welche immer zusammengesetzter werden, im Zeichnen geübt wird.

A. Ausführung nach Schatten und Licht.

(Es wird mit schwarzer Kreide auf weißem Papier gezeichnet. Die Körper werden ganz ausschattirt; es wird, ohne zu wischen, nur mit Strichen gearbeitet, die nicht sichtbar bleiben dürfen.)

a) Einfache, eben begrenzte Körper.
b) Einfache Körper mit krummer Oberfläche.

B. Fortgesetztes Zeichnen mit Schattenandeutung.

a) Conchilien.
b) Lebende Pflanzen.
c) Ansichten von Gebäuden, ganzen Zimmerseiten u. dergl.

Vierte Stufe. Zeichnen nach Gyps und Copiren gut ausgeführter Zeichnungen.

A. Zeichnen nach Gyps.

a) In Umrissen.
d) Vollständig ausschattirt.

B. Abwechselnd Copiren gut ausgeführter Zeichnungen. Erst architectonische Verzierungen, dann Thiere, einzelne Theile des menschlichen Körpers, ganze menschliche Figuren. — Hier lernt der Schüler auf gefärbtem Papier zeichnen, die Lichter mit Weiß aussetzen, den Wischer gebrauchen u. s. w.

(Zu gleicher Zeit erschien eine Instruction für die Prüfung der Zeichnenlehrer an Gymnasien und höhern Bürgerschulen; s. Roffels Monatsschrift a. a. O. S. 474 f.)

Gegen diesen Lehrplan ist (namentlich von Diesterweg und Ewich) erinnert worden, daß die erste Stufe nicht vorbereitend für die übrigen sei. Man müsse nämlich das geometrische Zeichnen durchaus vom freien Handzeichnen unterscheiden. Jene Uebungen in der Formenlehre haben einen ganz andern Cha-

racter, als die Vorübungen des Zeichnens haben sollten: jene beschäftigt mehr den Verstand, diese den Schönheitssinn; darum müssen auch schon die ersten Uebungen des Zeichnens die Richtigkeit der Darstellung nach dem Augenmaaße und die Zartheit derselben bezwecken.

Vergl. „Bemerkungen über den Lehrplan für den Zeichnenunterricht in den Gymnasien und höhern Bürgerschulen des preuß. Staates" — von Ewich. Allg. Schulzeitg. 1832. Abth. I. Nr. 80.

Gleichwohl müssen wir den Zeichnenunterricht für die Volks- und Bürgerschule von einem andern Standpuncte beurtheilen, als dem der Kunstacademie: dort gilt es, die practische, hier die technische Seite desselben in's Auge zu fassen. „Bürgerschulen sollen nicht Zeichner von Profession bilden; sie sollen vielmehr nur den künftigen Gewerbsmann befähigen, mit Leichtigkeit die in sein Werk einschlagenden Artikel, sowie die hierzu erforderlichen Werkzeuge geometrisch darzustellen." So Ew. Beyer (früher Seminardirector in Freiberg, jetzt Superintendent in Plauen) in der weiter unten anzuführenden Schrift. Wir können nicht anders, als ihm beistimmen. — Er fordert für's Erste nur Festigkeit und Sicherheit in Anwendung von Lineal und Zirkel, sowie Bekanntschaft mit den nothwendigsten geometrischen Constructionen. — Auf der zweiten Stufe des Unterrichts werden vorzugsweise einfache Meubels und Arabesken, leichtes Gebälk, leichte Bauriſſe, Grabsteine, Denkmäler, Brunnen, einzelne Maschinentheile (Mühlsteine, Hebel, Wellen, Kammräder ꝛc.), endlich ganze Maschinen (Spinnräder, Drehbänke, Ackergeräthe) nach guten Vorlegeblättern bald in demselben, bald in verändertem Maaßstabe nach Aufriß, Grundriß und Durchschnitt copirt. — Die dritte Stufe ist dann das geometrische Aufnehmen von Modellen, sowie das nach der Natur im engern Sinne. Deshalb sollte jede Schule wenigstens einige planmäßig zusammengestellte Modelle besitzen, z. B. ein Haus zum Nachweisen der vorzüglichsten Zimmermannsarbeiten; ein dergl. für die Maurerarbeiten; einen Thurm in gleicher Weise; einige Treppen und Rauchfänge; einige Denkmäler, Brunnen, Lusthäuser ꝛc.; einige, wenn auch einfache Reliefs, um die Elemente der Situationszeichnung zu veranschaulichen; einige Hebel, Räder, Getriebe und einfache Maschinen ꝛc. — Diese dritte Stufe ist nur für die geförderten Zöglinge. — Darüber hinaus ist für die Zöglinge der Bürgerschule noch die vierte Stufe des Skizzirens möglich. Die Lehre von der Perspective ist für Bürgerschulen von untergeordneter Bedeutung und kann daher höchstens auf der fünften Stufe, in den meisten Fällen gar nicht in Betracht kommen.

Für Mädchenschulen hat der Zeichnenunterricht natürlich noch ganz andere Zwecke zu verfolgen und wird nur in den sogenannten höhern Töchterschulen an seinem Platze sein. Betty Gleim (s. unten) empfiehlt für dieselben zwar nach einem A-B-C der mathematischen und ästhetischen Anschauung einen methodischen Curs im freien architectonischen Zeichnen, „weil sich in den Werken der Baukunst das Mathematische mit dem Aesthetischen vereinigt." — Sie verlangt auch von Mädchen Nachzeichnen der einfachsten Theile des menschlichen Körpers, dann der zusammengesetzten, endlich des ganzen Körpers — das letztere nach Antiken, nach Idealen — weil „die Darstellung des Menschen Ziel und höchster Triumph der Kunst ist." Doch können wir dem nicht beistimmen. Für Mädchen fasse man zunächst auch den Kreis ihrer künftigen Thätigkeit in's Auge, und befähige sie, die Gegenstände, welche beim Zeichnen und Sticken der Wäsche ꝛc. vorkommen, selbst vorzuzeichnen. Das sind Arabesken, Blätter, Zweige, Blumen. Namentlich ist das Blumenzeichnen für Mädchenschulen eben so lehrreich, als angenehm.

Literatur:

I. Ueber Zeichnenunterricht — theoretische Werke und Aufsätze, doch zum Theil mit Vorzeichnungen.

a) Ueberhaupt.

Niemeyer's Grundsätze ꝛc. Th. II. S. 154—160. — Herrenner's Grundsätze ꝛc. S. 448—455 — Ludewig's Schulmeister ꝛc. S. 153 ff. — Preusker über Nacherziehung und Nachschulen S. 68 u. 80. — Ueber Zeichnenunterricht für Mädchen: B. Gleim, Erziehung und Unterricht des weiblichen Geschlechts. S. 101 ff. — Ew. Beyer, Ein Wort über den Zeichnenunterricht in Bürger- und Sonntagsschulen, wie in Schullehrer-Seminarien ꝛc. Dresden. 1837. — Denzel, Einleitung in die Erziehungs- und Unterrichtslehre ꝛc. Th. 3. Abth. 4. S. 355—372. — K. Schenck, das Zeichnen in der höhern Volksschule — s. Blätter aus Süddeutschland 1847. XI. 1. S. 47—65. (Ein sehr gut geschriebener Aufsatz.) — M. Kloss, über den pädag. Werth des Zeichnenunterrichts mit Bezug auf die höhere Bürgerschule. Allg. Schulztg. 1842. Nr. 157. — H. Jakobi, der Zeichnenunterricht. Ib. 1839. Nr. 95. — J. J. Wirth, Anleitung zum Unterrichte im Zeichnen für Primarschullehrer. Allg. Schweiz. Schulbl. 1836. Nr. 11. — Fack, Lehrgang im Zeichnen in M. Schweizer's Magazin X. 1. und XI. 2. — Joh. Ramsauer, Zeichnungslehre Th. 1 mit 18 Platten. Th. 2 mit 13 Platten. Stuttgart und Tübingen. 1821. — C. Mehl, der Zeichnenunterricht in der Bürger- und Volksschule. Eine Anweisung für Alle, welche diesen Unterricht mit Nutzen betreiben wollen ꝛc. Mit besonderer Beziehung auf den wechselseitigen Unterricht ꝛc. mit 24 Probeblättern. Magdeburg. 1833. 1⅓ Thlr. — Jos. Schmidt, die Elemente des Zeichnens nach Pestalozzi's Grundsätzen. — Fr. Otto, pädag. Zeichnenlehre, oder Anweisung, den Zeichnenunterricht als einen wesentlichen Theil des Schulunterrichts zu behandeln. Erfurt. 1839. (1½ Thlr.) — K. L. Franke, methodische Anweisung zum Unterricht im Zeichnen, zum Gebrauche in Elementarschulen und höhern Bildungsanstalten. Mit 12 Kupfertafeln. Berlin. 1833. (1 Thlr.) Eine kurze Methodik des Zeichnenunterrichts von demselben Verfasser s. Diesterweg, Rhein. Bl. X. 3. S. 308 ff. — K. Bräuer, Theorie der freien Auffassung. In einer lithographirten Uebersichtstafel enthaltend die wesentlichsten Hilfsmittel beim Unterrichte im Zeichnen. Breslau, Lenkart. (Vergl. von demselben die Aufsätze in der Allg. Schulztg. 1836. Nr. 95. — 1838. Nr. 140. — 1840. Nr. 66.) — Aug. Lüben, Anleitung zum ersten Zeichnenunterrichte für Knaben- und Mädchenschulen. Halle. 1840 ff. — V. H. Schnorr, Unterricht in der Zeichnenkunst. Nebst Darstellungen der besten Muster alter und neuer Zeit, mit 61 Kupfern. Leipzig. 1810. (10 Ngr.) — J. C. Ausfeld, Basis des Ganzen der Zeichnenkunst. Leipzig. 1822 f. 2 Abth. mit 38 Platten. (5 Thlr.) — J. Chr. Buß, Anleitung zum ersten Unterrichte im Zeichnen für Primar- und Secundarschulen ꝛc. Bern. 1836. — G. A. Hippius, Grundlinien einer Theorie der Zeichnenkunst ꝛc. Petersburg u. Leipzig. 1842. (1⅓ Thlr.) (Auszüge aus Hippius gab als Beitrag zum Zeichnenunterricht in Volksschulen: K. Bräuer. Breslau. 1846. ½ Thlr.) — J. H. Koopmann, Zeichnenschule zum Selbststudium. Carlsruhe. 1846. — O. Warmholz, systematische Zeichnenschule für Zeichnenlehrer. Berlin. 1844. 2. Aufl. 1847. — Aeltere Werke von J. G. Meil (1789), J. S. Richter (1791), G. M. Kraus (ABC des Zeichnens. 1803), Ladomus (1805, u. A.

b) Ueber P. Schmid's Methode.

P. Schmid, Anleitung zur Zeichnenkunst, besonders für

Diejenigen, die ohne Lehrer dieselbe erlernen wollen. 2 Hfte. Mit 68 kleinen und 23 großen Vorlegeblättern. Berlin. 1825. (2 Thlr.) — Dessen: Das Naturzeichnen für den Schul- und Selbstunterricht. Mit 26 Kupfertafeln. 3 Th. Berlin. 1828. (4½ Thlr.) — Dessen: Wege der Natur und Entwickelung des menschlichen Geistes. Berlin. 1827. — C. G. W. R . . . r, Ueber Hrn. Schmid's Zeichnenmethode ꝛc. nebst Lebensbeschreibung. Berlin. 1813. — G. Apel, Kurzer Unterricht im Naturzeichnen. Nach der einfachen zweckmäßigen Methode des Malers P. Schmid ꝛc. Magdeburg. 1827. — Gesichtspunct, aus welchem P. Schmid's Zeichnenlehrart zu beurtheilen ist. Berlin. 1831. — F. A. Trendelenburg, das Zeichnen in den Schulen und die Lehrweise des Hrn. P. Schmid in Berlin s. Allg. Schulztg. 1826. Abth. 1. Nr. 42 f. — Gegen Schmid: C. Vogel, Ueber das Naturzeichnen von P. Schmid s. Allg. Schulztg. 1831. Abth. 1. Nr. 109. — Dagegen für Schmid: Ewich in derselben Zeitschr. 1832. Abth. 1. Nr. 22.

c) Das geometrische Zeichnen betreffend:

Tappe, erste Uebungen zum mathematischen Zeichnen. Duisburg. 1806. (⅔ Thlr.) — Netto, Constructionstafeln. Halle. 1836. — Seubert, Formenlehre. 3 Hfte. Stuttgart. (1½ Thlr.) — H. Löwener, Anfangsgründe des geometrischen Zeichnens für die untern Classen der Volks- und Gewerbschulen. Dorpat. 1844. (⅔ Thlr.) — G. A. Tobler, die Formenlehre in Verbindung mit den reinen Elementen des freien Handzeichnens und mit Andeutungen für methodische Behandlung der geomet. und perspect. Darstellung der Grundformen. 2. Aufl. Mit 12 Steindrucktafeln. St. Gallen. 1844. (1 Thlr.) — J. H. Kronauer, die Anfangsgründe des geometr. Zeichnens. Eine Reihe der wichtigsten, im practischen Leben vorkommenden Elementar-Constructionen. 2. Aufl. Zürich. 1845. (1 Thlr. 2 Sgr.) — K. Schulz, der geometrische Zeichner. Dresden, 1846. (⅔ Thlr.) — Wagner, die perspectivische Zeichnenlehre. Mit 5 Tafeln. Landsberg. 1847.

II. Vorlegeblätter sind in großer Zahl vorhanden und lassen sich schwer empfehlen. Der Lehrer muß sie selbst sehen und nach den Bedürfnissen seiner Schüler prüfen. Doch nennen wir der Vollständigkeit wegen:

a) Für die ersten Anfangsgründe:

Rockstroh, Uebungsblätter (Berlin. 1814), H. S. Mühlert (Quedlinburg u. Leipzig), Peters (48 Wandtafeln. Crefeld), Prof. Leborne (Speier. 1844), Warmholz (Vorschule. Berlin. 1847), F. Hoffmeister, (Wandtafeln. Eßlingen. 1841), B. Renard (Linearzeichnen. Stuttgart. 1842), Hellfarth (Eisleben. 1846), F. A. Berger (Wandtafeln. Leipzig. 1844).

b) Ornamente und Arabesken.

C. Edelmann (Augsburg. 1844), M. Gerns (Nordhausen. 1846).

c) Geräthschaften.

Mücke (Breslau. 1826), Heudler (Dresden. 1844).

d) Blumen.

Seubert (Stuttgart), Schindler (Wien), J. B. Weiß (Kempten. 1846).

e) Landschaften.

Adr. Zingg (1844), C. Holze (1845).

Außerdem:

Vorlegeblätter von Grünler (1822), Brückner (1836 ff.), Ferd. Busch (1841), J. Toperkus (1841), J. C. Hilverkus (1842), H. Meichelt (1846), Soldau (1836), K. L. Franke (1839) u. A.

Ksch.

Zeitersparung in pädagogischer Hinsicht. Dieser wichtige Gegenstand im System der Erziehung verdient von Seiten denkender Erzieher eine besondere Beachtung. Mögen sie darüber folgende Mittheilungen vernehmen.

Der noch wilde und rohe Mensch hat wenig zu thun; nichts, wenn sein großer, einziger Despot — der Magen — befriedigt ist. Dann schläft er entweder oder tanzt; sitzt ruhig da, oder schnitzt Bogen und Pfeile, und verfertigt künstliche Ketten aus einem einzigen Stücke, aus einem Wallroßzahne, wie die Tschuktschen in Nord-Ost-Asien. Kurz, er hat Mühe, sich die Zeit zu vertreiben. Der gebildete, oder gar verfeinerte Mensch hat große Mühe, Zeit zu gewinnen. Er steht nicht mehr unter der Alleinherrschaft des Magens, sondern unter der dreifach consularischen Gewalt des Kopfes, des Herzens und des Magens zugleich. Da giebt es so viele Befehle, daß von Vertreibung der Zeit gar nicht, aber wohl von Zeitgewinnung die Rede sein kann.

Mit unsern Bedürfnissen, im weitesten Sinne des Worts, haben sich unsere Kunstfertigkeiten aller Art und unsere Wissenschaften erweitert und erweitern müssen. Das, was einst die ganze Gelehrsamkeit ausmachte, Lesen, Schreiben und Singen, ist jetzt Kinderwerk; wie mancher unserer jetzigen Bauernknaben könnte, in jene eiserne Zeiten zurückgesetzt, hierin die Stelle eines Priesters vertreten. Viele unserer Handwerke und Künste sind zu einem Grade ausgebildet, der sich mit dem ehemaligen nicht mehr vergleichen läßt. Die Lehrjahre des Kaufmanns sind jetzt mehr eine wissenschaftliche Vorbereitung. Unsere Chemie, Pädagogik, Geographie, Sprachkunde, Geschichte, Astronomie, Naturgeschichte u. s. w. — was sind sie jetzt, was waren sie sonst? Fast jeder Stand, jedes Amt, jedes Gewerbe, jede Beschäftigung verlangt jetzt von seinem Manne weit mehr, als ehemals; wir müssen jetzt, das ist wohl unwidersprechlich gewiß, weit mehr lernen, können und thun, als sonst. Wenn auch jene Erweiterungen nicht in dem Maaße stattfinden, so ist es schon natürliche Folge der größern Bevölkerung und der daraus entstehenden größern Concurrenz.

Unser Planet macht aber darum die Jahre nicht länger als ehedem, und wir erleben seinen Sonnenlauf jetzt nicht öfterer als sonst, nur funfzig, oder mit David, wenn's hoch kommt, achtzig Mal. Es klagen daher sehr viele Menschen über Zeitmangel, und sehr viele — denn von Denen, die sich auf der großen Reise durch's Leben als blinde Passagiere mit aufhängen, ist hier die Rede nicht — sehr viele mit vollem Rechte. So kommt denn bei diesen die Rede natürlich auf Zeitersparung, auf Zeitgewinnung.

Man hat vortreffliche Vorschläge, die vorzüglich auf gute Zeiteintheilung und Benutzung abzwecken, und die gewiß jeder Erzieher kennt. Von ihnen ist hier die Rede nicht, ob sie gleich von äußerster Wichtigkeit sind, sondern vielmehr von einer ganz andern Art von Zeitgewinnung, nämlich von der, die durch beschleunigte Thätigkeit erwächst.

Es ist bekannt genug, daß wenn mehre Personen einerlei Geschäft verrichten, sie nicht alle gleich viel Zeit dazu brauchen. Was der Eine in einer Stunde vollendet, dazu braucht der Andere zwei, der Dritte drei u. s. w.; und dazu tritt dann noch der Fall ein, daß die Letzten darum ihr Geschäft oft im Geringsten nicht besser, daß sie es oft sogar schlechter zu Stande bringen, als der Erste, welcher es in dem kürzesten Zeitraume abthat.

Diese Unterschiede liegen ja freilich oft hauptsächlich nur in der eigenthümlichen, größern oder kleinern Geisteskraft des Einzelwesens, sowie besonders auch darin, daß es sich den Gegenstand, mit dem sich seine Thätigkeit beschäftigt, mehr oder weniger eigen gemacht

hat; allein es ist doch keineswegs zu läugnen, daß durch ganz gleiche Voraussetzungen dieser Art jene Unterschiede nicht schon aufgehoben werden. Vieles liegt offenbar an bloßer Angewöhnung.

Schnellthätigkeit, d. i. die durch Uebung erlangte Fertigkeit, ein Geschäft in dem möglichst kurzen Zeitraume zu vollenden, ist folglich ein Gegenstand von großer Wichtigkeit.

Das Leben, ich meine die Zeit, die wir hier auf diesem Planeten zubringen, ist ein Capital, das ein Jeder, so viel es gehen will, in eine active Summe zu verwandeln hat, zumal da ein beträchtlicher Theil davon, den wir für Schlaf und ähnliche Comsumtionen ausgeben, als eine todte, im Kasten liegende Summe zu betrachten ist, die nur negativ nützt. Vorzüglich die Quantität der Zinsen (versteht sich des moralisch gut angelegten Capitals) entscheidet, wenn einst die Rechnung geschlossen wird, die Summe des Lebens. Je größer die Zinsen waren, die wir aus dem Capitale zu ziehen verstanden, um so länger lebten wir. — Leben heißt thätig sein; aber nicht blos die extensive, sondern auch die intensive Größe der Thätigkeit entscheidet die Länge das Lebens. Von dem Menschen, der schnellthätig (expeditif) ist, der in einer Stunde vollendet, wozu ein Anderer zwei gebraucht, von dem kann man sagen, er ziehe zehn von hundert, wenn der Andere nur fünf erhält; Er lebe 160 Jahre, wenn Jener 80 zählt.

Die Folgen einer solchen, von früher Jugend an eingeübten Schnellthätigkeit sind ungemein wichtig. Der Schnellthätige kann nicht nur viel leichter pünctlich in seinen Versprechungen in Rücksicht der Vollendung der ihm aufgegebenen Geschäfte sein; er gewinnt nicht blos mehr Zeit, sich gesetzmäßig — ich meine, den Rechten des Körpers und Geistes gemäß — zu erholen, sich gesund zu erhalten, seiner Familie nicht blos Ernährer, sondern auch angenehmer Unterhalter zu sein; er gewinnt auch weit eher Muße zu mancherlei Nebenbeschäftigungen, nützt der Welt nicht blos durch sein Brotamt, sondern auch freiwillig nebenher auf manche oft nicht unwichtige Art, oder bestimmt die erübrigte Zeit der fernern Ausbildung seines Geistes, dem steten Fortschreiten mit dem Zeitalter. Bei dem Bestreben, kurz zu sein, wollen wir uns jedoch hier nicht darauf einlassen, die Vortheile der Schnellthätigkeit vollständig aufzuzählen, oder gar das Erste noch anzupreisen, wodurch ganze Nationen sich gehoben und in Ueberfluß versetzt haben.

Denkende Eltern und Erzieher sollten diesen hochwichtigen Gegenstand im Systeme der Erziehung nicht übersehen, sie mögen ihre Kinder, oder diese in der Folge sich selbst bestimmen, wozu sie nur immer wollen.

Die nächste Frage bleibt: „Auf welche Art und durch welche Mittel läßt sich die oft genannte Eigenschaft befördern?"

Ohne Zweifel müssen die Uebungen, die hierzu gehören, früh, sehr früh beginnen, und zwar, sowie die Natur es will, die immer vom Körper anhebt, — von der Seite des Körpers beginnen. Was hindert dich, lieber Erzieher, du magst Vater oder Mutter sein, — was hindert dich, dein kleines, kaum zwei Jahre altes Kind schon diesen Uebungen, von denen es noch lange nichts ahnet, zu unterziehen, zumal wenn du bemerkst, daß es von Natur langsameren Schrittes ist?

Zerstreue seine Spielsachen und übe es, sie mit Schnelligkeit wieder zu versammeln. Setze den Nachahmungstrieb in Bewegung; mache ihm unter Gelächter vor, was du von ihm verlangst; treibe es im Scherze an u. s. w. Dies sei der erste Anfang des Fadens, an den sich unsere Methoden reihen, die langehin auf bloßen Nachahmungstrieb gebaut, dann mitunter durch Wetteifer unterstützt, Gewohnheit hervorbringen, bis endlich die Gründe der Vernunft uns, die Erzieher, ablösen und aus bloßer Gewohnheit leicht den Character bilden.

Dieser ganze Gegenstand verdient die besondere Aufmerksamkeit der Erzieher. F.

Zeitgeist — pädagogischer. Unter dem Zeitgeiste verstehen wir das Eigenthümliche, wodurch sich die Menschen des einen Zeitalters von denen eines andern in ihren Meinungen und Bestrebungen unterscheiden. — Dr. v. Ammon in seiner Abhandlung: „Von der richtigen Beurtheilung des Zeitgeistes" — (Magazin für christliche Prediger — IV. Bd. 1. Stück. S. 3 ff.) sagt: „Das Wort Zeitgeist ist ein tropischer Ausdruck für Geist der Zeitgenossen, da die Zeit, als Continuität der Bewegung, man mag sie nun nach ihrer äußern und objectiven Form in der Aufeinanderfolge der Dinge, oder nach ihrer subjectiven und ästhetischen in dem Gemüthe der Menschen betrachten, keiner intelligenten und geistigen Thätigkeit fähig ist. Genau genommen denken wir uns also unter diesem Worte: die Summe von Ideen, die auf besondere Anregung in einem Menschenalter aus der großen Masse unserer Erkenntnisse lebendig hervortritt und die Gemüther beschäftigt."

Vergl. auch: „Ueber den Zeitgeist." Conferenzvortrag von Dr. K. (Klemm?) in Z. — S. Sächs. Kirchenzeitung 1847. Nr. 13 und 14. („Zeitgeist ist der Inbegriff der in einer Zeitperiode sich vordrängenden und die Gemüther erregenden Gedanken und Grundsätze.")

Dr. F. D. Siebenhaar. Der religiöse Indifferentismus die Krankheit unserer Zeit. Leipzig, 1842. — S. 3 ff.

Jean Paul. Levana. Bd. I. Cap. 3. S. 101 ff.

So wenig man nun auch läugnen mag, daß jedem Zeitalter ein besonderer Geist eigen sei, so schwierig ist es dennoch, diesen herrschenden Zeitgeist zu erkennen, darzustellen und zu beurtheilen. Dazu gehört im Leben wie in der Wissenschaft ein sehr hoher Standpunct, ein klarer, unumwölkter Gesichtskreis, so daß man weit, frei und unbefangen sich umschauen kann, sonst möchte man in Gefahr kommen, seine eigenen Ideen für das sogenannte Zeitbewußtsein zu halten, um so das Wort Goethe's wahr zu machen:

„Was ihr den Geist der Zeiten heißt,
„Das ist im Grund der Herren eigner Geist,
„In dem die Zeiten sich bespiegeln."

Auf die großen Schwierigkeiten, dasjenige genauer zu bestimmen, was man sich unter dem herrschenden Zeitgeiste zu denken habe, weis't auch Dr. v. Ammon a. a. O. Seite 6 ff. hin. Er hebt besonders hervor, daß der Geist und die Bildung der Menschen nach dem Einflusse des Himmelstriches, der Nationalität, der Regierung, ja selbst wieder nach der Indi-

dualität einzelner Provinzen unendlich verschieden sei; daß die Bestimmung des gegenwärtigen Zeitgeistes durch die Wandelbarkeit desselben erschwert werde; daß die Beurtheilung desselben ganz anders ausfallen müsse, je nachdem man aus dieser oder jener Quelle schöpfe; daß er sich endlich auch auf diesem Gebiete anders ankündige, als auf jenem. Wir fügen hinzu, daß die Bestimmung des Zeitgeistes auch durch die Grenzen erschwert werde, die man der gegenwärtigen Zeit bald enger, bald weiter abstecken kann.

Gleichwohl darf der Lehrer die hervorragenden Zeiterscheinungen und die durch sie bedingten, oder ihnen zu Grunde liegenden Zeitideen um so weniger unbeachtet lassen, da die Nachwirkungen derselben auch in der niedrigsten Schule empfunden werden, und selbst das entlegenste Dörflein sich nicht ganz gegen den Einfluß des Zeitgeistes abschließen kann. Versuchen wir daher — nicht eine Darstellung des herrschenden Zeitgeistes im Allgemeinen — sondern nur einen Ueberblick dessen, wodurch sich unsere Zeit hinsichtlich der Erziehung überhaupt und des Schulwesens insbesondere von andern Zeitaltern unterscheidet. — Wir bitten unsere Leser, das Gesagte nur als Versuch hinzunehmen, und nicht zu vergessen, daß dem Zwecke unserer Real-Encyclopädie gemäß keine ausführliche Abhandlung, sondern nur allgemeine Andeutungen gegeben werden können. Da überdies der Artikel „Pädagogik der Gegenwart" Th. II. S. **359—363** verwandten Inhalts ist, so müssen wir hier vieles dort schon Gesagte übergehen. —

Im Allgemeinen könnte man den Geist unserer Zeit als einen Geist des Strebens nach Freiheit und Selbstständigkeit bezeichnen, der sich auf allen Gebieten des Lebens und der Wissenschaft, in den verschiedenartigsten Formen, aber auch in den mannigfaltigsten Entartungen kund giebt. Wie hätte dieser Geist nicht auf die öffentliche und häusliche Erziehung ebenfalls Einfluß äußern sollen? — Rühmen sich doch auch unsere Zeitgenossen vorzugsweise practisch zu sein; man begnügt sich nicht damit, irgendwelche Theorieen aufzustellen, sondern man eilt, dieselben sogleich in lebendige That umzusetzen. Daher auch der Associationsgeist unserer Zeit: denn man fühlt wohl, daß man nur durch vereinte Kraft stark ist. — Wurzelt jener Freiheitssinn ursprünglich in dem Bewußtsein und der höhern Anerkennung der Menschenwürde, so ist ihm doch auch eine starke Dosis von Selbstsucht beigemischt, woher es kommt, daß ein großer Theil unserer Zeitgenossen wohl oft von Menschenrechten, selten von Menschenpflichten sprechen will, und daß man, den eigenen Freiheitskreis erweiternd, die Freiheit Anderer nicht achten mag. Sind doch Viele Derjenigen, die sich rühmen, liberal zu sein, gerade gegen Andersdenkende die Illiberalsten und Intolerantesten! —

Auf dem Gebiete der Erziehung äußerte sich jenes Streben nach Freiheit zunächst als Emancipation der Pädagogik überhaupt und der Schule insbesondere. Hatte man früher die Pädagogik kaum als eine Wissenschaft betrachtet und sie nur als Beiläuferin der Philosophie, Psychologie oder Theologie mit hingehen lassen: so dachte man jetzt ernstlich darauf, dieselbe zum Range einer Wissenschaft zu erheben. Die ersten Pädagogen, welche diesen Versuch machten, traten fast nur schüchtern damit auf, und wagten noch nicht von einer „Wissenschaft" zu reden, sondern kündigten ihre Schriften nur als „Grundsätze, oder Grundzüge der Erziehung und des Unterrichts", als „Ideen", als „Einleitung in die Unterrichtslehre" an. Jean Paul zwar hatte den Muth, seiner Levana den Nebentitel „Erziehungslehre" zu geben, aber ein wissenschaftliches System stellte er damit nicht auf. Zum Range einer selbstständigen Wissenschaft erhob sich die Erziehungslehre erst durch Fr. G. Chr. Schwarz (Erziehungslehre. 2. Aufl. **1829** — neuerdings umgearbeitet von Curtmann), Fr. Ed. Beneke (Erziehungs- und Unterrichtslehre. 2. Aufl. **1842**), Braubach (Fundamentallehre der Pädagogik. **1841**), J. Bapt. Hergenröther (Erziehungslehre im Geiste des Christenthums. **1830**), u. a.

Jene Erhebung der Pädagogik hatte denn auch ein reges Leben in der Literatur derselben zur Folge. Es blieb kein Unterrichtsgegenstand unbeachtet; über jeden einzelnen derselben wurden zahllose Schriften zu Tage gefördert, und die Schule bekam nun auch ihre eigenen Zeitschriften. Die Darmstädter allgemeine Schulzeitung, von K. Dilthey und Ernst Zimmermann **1824** in's Leben gerufen, hat sehr viele Nachfolger gehabt. Jetzt hat jedes Land, jede Provinz ihr eigenes Schulblatt.

Der auf's Practische und Materielle gerichtete Geist der Zeit konnte sich auch dabei nicht verläugnen. Es wurden in höhere und niedere Schulen Lehrgegenstände eingeführt, an welche man zuvor nicht gedacht hatte: namentlich brachen sich die Realien in Gymnasien und Volksschulen Bahn, und der Realismus kämpfte dort nicht ohne Glück gegen den Humanismus. Im Allgemeinen blieben jedoch die gelehrten Schulen hinter den Forderungen der Zeit zurück; aber die neueste Zeit hat immer dringender auf die Reform der Gymnasien hingewiesen und die ersten Schritte dazu sind (in Sachsen, Preußen u. a.) schon gethan. Die Realschulen verschaffen sich immer mehr Anerkennung und machen sich als ein nothwendiges Glied in der Erziehung unserer Zeit geltend. — Eine sorgfältigere Characteristik der Haupterscheinungen der jetzigen Pädagogik ist schon S. **359** gegeben, wo man auch das Verhältniß der öffentlichen zur häuslichen Erziehung besprochen findet.

Die practisch-materielle Richtung der Zeit ist auch Ursache, daß in der Schule wie im Hause der Unterricht über die Erziehung gestellt wird: „Intelligenz" ist eins der Schlagworte unserer Zeit. Moral und Religiosität treten mehr in den Hintergrund. Nur physische und ästhetische Erziehung hat man gepflegt, — jene zumal, weil man durch das Turnen das Freiheitsgefühl zu wecken und zu stärken glaubt. „Es ist eine auffallende Erscheinung, wie sehr seit den letzten Decennien die eine Seite der Pädagogik, und zwar die wichtigste, die Erziehung, vernachlässigt worden ist. Diese Vernachlässigung der Erziehung drückt sich nicht nur theoretisch in den nur wenigen Schriften aus, die über eigentliche Erziehung handeln, sondern auch practisch im Leben: die Kinder werden sehr wenig und oft schlecht erzogen. Die Pädagogik hat hierin eine ganz einseitige Richtung genommen; Alles bezieht sich auf das Lehren und Lernen, und zwar auf das unerziehliche Lehren und das Erler-

nen zum bloßen Zweck eines Wissens und einer bürgerlichen Brauchbarkeit. — Außer den wenigen Schriften unserer berühmtesten Pädagogen sind wir an eigentlichen Erziehungsschriften in der neuesten Zeit sehr arm geblieben. Auf 700—1000 jährlich erscheinende Schriften für den Unterricht kommt oft nicht eine auf Erziehung. Um so erfreulicher ist es, wahrzunehmen, daß sich ein allmähliges und kräftiges Umlenken zu erkennen giebt. Man braucht nur die Namen Diesterweg, Beneke, Mager u. A. zu nennen, um diesen erfreulichen und kräftigen Umschwung zu bezeichnen." (Braubach Fundamentallehre ꝛc. S. 2.)

Unsere Zeit will besonders die Menschenwürde anerkannt wissen; ihr gilt der Mensch Alles; er ist ihr „der kleine Gott der Erde." Sie erklärt deshalb das sogenannte Volk für mündig und will auch das Kind schon schier als mündig behandelt wissen. — Die edlere Frucht dieses Strebens ist die Verbesserung des Volksunterrichtes, die Anlegung der Lesebibliotheken für das Volk, die Verbannung einer tyrannischen Disciplin aus der Schule, die Fortbildungsschulen für die erwachsene Jugend u. s. w. Männer, die vom christlichen Geiste durchdrungen, auch die Forderungen der Zeit nicht unbeachtet ließen, haben Anstalten geschaffen, die eine frühere Zeit nicht kannte: Kinderbewahranstalten, Rettungshäuser für verwahrlos'te Kinder, Taubstummeninstitute, Bildungsanstalten für Schwach- und Blödsinnige u. s. w. — Der Einfluß jener Zeitidee spricht sich ferner in der freiern Richtung aus, welche die häusliche Erziehung genommen hat: die Kinder werden weniger streng gehalten, geriren sich zeitiger als den Erwachsenen ebenbürtige, und stehen zu den Eltern oft mehr im Freundschafts-, als im Abhängigkeitsverhältnisse. Daher in den höhern Ständen fast überall das steifere „Sie" im Munde des Kindes vom traulichen „Du" verdrängt ist, während im Bürgerstande umgekehrt statt des frühern „Du" oder „Ihr", das französirende Sie getreten: denn der Bürger ist sich seiner Würde bewußt worden und will diese auch von seinen Kindern anerkannt wissen. — Die Berufsschulen aller Art, sowie die Fortbildungsschulen für erwachsene Mädchen sind Kinder unserer Zeit, — jene ganz im Dienste des practischen Lebens, diese vielleicht zusammenhängend mit der angestrebten Emancipation der Frauen. Für letztern Zweck hat die Zeit sogenannte Pensionen hervorgerufen, — oft nur Gegenstände der Speculation, — von welchen Viele die Sache noch nicht recht anzugreifen wissen und das Mädchen dem Hause, das der Frauen Welt ist, entfremden. Auch den alten Krebsschaden der Gouvernanten-Erziehung hat die Zeit zu heilen versucht und deshalb Bildungsanstalten für Lehrerinnen gegründet. Unsere Haute volée hat leider zu deutschen Lehrerinnen noch nicht rechtes Vertrauen gewinnen können; ist man auch den Französinnen weniger hold als sonst, so hat man sich dafür den Engländerinnen in die Arme geworfen, — diesen kalten Fischnaturen, die selten ein Herz für unsere Kinder haben, und wenn sie's hätten, so meinen sie, Kälte affectiren zu müssen, um ja nicht aus ihrer gravitätischen Rolle zu fallen.

Die veränderte Stellung der Pädagogik mußte natürlich auch auf die Stellung der Volksschule wirken. Man begriff, daß der Volksschule eine höhere Bedeutung zukomme, als man ihr bisher angewiesen hatte; man sah ein, daß man Lehrer bedürfe, die noch anders gebildet wären, als jene Weber, Schneider, Bedienten, abgedankten Soldaten u. dergl., in deren Hände man bisher oft die Erziehung der Volksjugend gelegt hatte. Man schuf Lehrerseminare. Aber auch hier ging man bald in's Extrem über. Man fing an zu glauben, daß alles Heil nur aus der Schule komme, und daß die Mündigkeit des Volkes einzig und allein von guten Schulen abhänge, d. h. von solchen, die Intelligenz und vorzugsweise Intelligenz fördern. — Daher wandte man in constitutionellen Staaten besonders der Volksschule alle Aufmerksamkeit zu; sie wurde das Pflegekind der Ständeversammlungen, und die Sorge für die Kirche trat hinter die Sorge für die Schule weit zurück. Auf dem ersten constitutionellen Landtage Sachsens offenbarte sich z. B. ein ebenso feindlicher Sinn gegen Kirche und Geistliche, wie sich dagegen eine freundliche Gesinnung gegen die Schule und deren Lehrer kund gab. Jedes Land dachte daran, sein Schulwesen zu verbessern; man gab Gesetze über Gesetze; aber das Rad der Zeit rollte unaufhaltsam vorwärts: noch war kein Decennium vorüber, so genügten die neuen Gesetze nicht mehr, und was man vor Kurzem mit Dank und Freude begrüßt hatte, das wollte man abermals reformirt, revidirt wissen. — Man vergleiche den Artikel „Schulgesetze" Th. II. S. 639 f., und man wird sich überzeugen, daß in den letzten 25 Jahren für die Schule mehr Gesetze gegeben worden sind, als in den zwei Jahrhunderten zuvor. Seit wir jenen Artikel niederschrieben, sind hinzugekommen:

1844. Dienstanweisung für die Oberschulinspectoren und eine dergleichen für die Localschulinspectoren der Provinz Oberhessen. — 1846. 26. Mai. Gesetz das christliche Volksschulwesen im Königreich Hannover betreffend. — 11. Decbr. Schulordnung für die Provinz Preußen. — 1846. 22. Mai. Endliche Annahme des in Kurhessen den Ständen vorgelegten Gesetzentwurfes. — 30. Jan. Neue Schulordnung für das Fürstenthum Waldeck. — Im Königr. Sachsen, Württemberg und Großherz. Baden wird das Verlangen nach Revision der Schulgesetze vielfältig ausgesprochen. — In Hamburg wird eine Reorganisation des Schulwesens vorbereitet. — 1847. Regulativ für die Gelehrtenschulen im Königr. Sachsen.

Die Ausbildung der Schulgesetze und die veränderte Stellung der Volksschule hatte auch eine sorgfältigere Beachtung des Schulrechtes zur Folge. Das Schulrecht schied sich vom Kirchenrechte, mit welchem es bisher verwachsen war, als ein selbstständiger Stamm aus.

S. d. Art. „Schulrecht" Th. II. S. 646 ff.

Der Schullehrerstand hatte sich mittlerweile fühlen lernen. Er hatte in den Seminaren eine höhere Bildung erlangt, die ihn befähigte, in seinen Angelegenheiten auch ein Wort mitzureden. Viele Schullehrer traten als Schriftsteller auf, desto glücklicher, je gründlicher ihre Bildung war und je reicher die Erfahrungen, die sie auf dem Gebiete ihres Wirkens gemacht hatten. Das Glück der Collegen reizte jüngere Lehrer, die mit weniger Talenten auf den Markt des Lebens traten und dort schulmeisterten, wie unter ihren Kindern. Von solchen wurde das hundertmal Gesagte wieder und immer wieder vordocirt, nur breiter und langweiliger noch. — Der Freiheitssinn der Zeit weckte das Verlangen nach Emancipation der Schule von

der Aufsicht der Kirche, sowie den Wunsch, auch von den Schulgemeinden unabhängig zu werden; man war nicht mehr zufrieden damit, das Schulgeld fixirt zu sehen und dasselbe nicht selbst mehr eintreiben zu müssen: man wollte aus Staatscassen besoldet sein. Man wollte selbst mitreden im Schulvorstande, sowie in der Ständeversammlung. — Der Associationsgeist der Zeit brachte auch die Lehrer einander näher: die collegialischen Schullehrerconferenzen, mit dem Zwecke der Fortbildung für das eigentliche Berufsleben, bildeten sich immer mehr aus, wurden zu großen Lehrervereinen und gaben zu Festen und Versammlungen Anlaß, die bisweilen über das Gebiet der Schule hinaus in das des öffentlichen Lebens abschweiften.

Vorzüglich war es das Verlangen nach Emancipation der Schule, welches viele Köpfe und Federn in Bewegung gesetzt hat: der Kampf ist nach kurzem Waffenstillstande immer wieder auf's Neue entbrannt. Wir haben die Hauptpuncte dieses Streites und die vorzüglichsten Vorfechter desselben schon früher namhaft gemacht. (Vergl. die Art. „Aufsicht über die Volksschule" Th. 1. S. 201 ff. „Emancipation" — ib. S. 571.)

Das in unserer Zeit besonders vorwaltende Nützlichkeitsprincip hat manchen extremen Richtungen, die in der Erziehung wie in der Schule zum Vorschein kamen, gar bald ihr Unpractisches fühlbar gemacht, und es kann nicht fehlen, daß man allmählig nüchterner und besonnener wird und die rechte Mitte auffindet. Man wird immer mehr erkennen, daß Erziehung und Unterricht einander gegenseitig durchdringen müssen; Kirche, Schule und Haus werden sich inniger mit einander verbinden, ohne daß das Eine die Freiheit des Andern beschränken wollte; der Staat, als Schutzpatron Aller, wird auch der Schule noch alle die Zugeständnisse machen, die er ihr machen kann. „Freiheit und Einigkeit!" Das ist's, was allein das Gedeihen der häuslichen und öffentlichen Erziehung fördern kann; aber Beides kann hier wie dort nur in's Leben treten, wenn man sich einiget in dem Worte der Schrift: „Wen der Sohn frei macht, der ist recht frei." Die Freiheit unserer Zeit hat den Geist der Zwietracht geboren; möge eine spätere Zeit Mutter eines bessern Geistes werden! —

Wir knüpfen hier noch einige literarische Nachweisungen an.

Allg. Schulztg. 1831. Abth. 1. Nr. 121. S. 963 ff. „Ueber die befremdenden Richtungen unsrer Zeit. Ein Wort in Beziehung auf Unterricht und Bildung; aus dem Gesichtspuncte der Erfahrung betrachtet."

Allg. Schulztg. 1832. Abth. 1. Nr. 128. S. 1017 ff. „Zeitbild."

Mit etwas grellen Farben aufgetragen.

Schulblatt für die Provinz Brandenburg 1847. Hft. 2. „Die Emancipation der Schule vom Prediger Göltzsch."

In diesem Aufsatze findet sich S. 105 ff. eine Nachweisung des Entwickelungsganges, den die moderne Pädagogik und die Volksschule genommen haben. Dabei wird von der Ansicht ausgegangen: Die Geschichte der von Kirche und Staat emancipirt geborenen Pädagogik sei zum Abschluß gekommen, nachdem sie mit Rousseau, Basedow und Pestalozzi die verschiedenen Stadien durchlaufen habe. Es bleibe ihr nun nichts übrig, als sich von Kirche, Staat und Wissenschaft wieder in's Schlepptau nehmen zu lassen. Der Schule können die Lebenssäfte keineswegs aus einem System des pädagogischen Wissens zufließen; die Pädagogik habe vielmehr auf dem Boden des kirchlichen, staatlichen und Familienlebens einen festen Grund zu suchen.

Tiefe Blicke in den pädagogischen Geist unserer Zeit enthält auch Curtmann's Schrift: „Die Schule und das Leben." Friedberg. 1842.

Ueber den vormaligen pädag. Zeitgeist haben Rebewitz und Schlosser mancherlei treffende Bemerkungen gemacht.

Ksch.

Zeitschriften. Wie es in der pädagogischen Welt einen Zeitgeist giebt, der sich mehr oder weniger unter den Pädagogen gestaltet, so giebt es auch Zeitschriften, welche mehr oder weniger den pädagogischen Zeitgeist darzustellen suchen. Wie aber der pädagogische Zeitgeist fortwährend wechselt und entweder vor- oder rückwärts schreitet, so auch ist dies bei den pädagogischen Zeitschriften der Fall: sie wechseln fortgehend ihre Form und ihren Geist, und tragen nicht selten den Character der Person, welche sie redigirt. Dies ist indeß nicht immer recht und gut.

Jedes pädagogische Zeitalter hat seine besonderen pädagogischen Zeitschriften. Solche, welche noch vor einem Jahrzehend und früher noch geltend waren und zum Theil heute noch in Fortsetzungen gelten, hat Dr. Hergang in seinen „Zehn Jahren aus meinem Schulleben ꝛc." 2. Th. S. 116 f. und in seinem „Handbuche der pädagogischen Literatur ꝛc." (Leipzig, 1840) S. 314 f. aufgezeichnet. Sie noch einmal hier aufzuführen, halten wir für unnöthig, weil ein Theil derselben zu den Eintagsfliegen gehörte; nur hinweisen wollen wir hier auf einige, welche schon seit langen Jahren einen guten Fortgang haben, weil sie von Zeit zu Zeit dem Pädagogen und Schulmanne ein edles Metall gaben, das edel benutzt werden könnte. Wir rechnen dahin: Allgemeine Schulzeitung, begründet von Dr. E. Zimmermann in Darmstadt, und fortgesetzt von dessen Bruder, in Gemeinschaft mit Dr. Vogel in Leipzig. — Rheinische Blätter für Erziehung und Unterricht ꝛc. Herausgegeben von Dr. W. Diesterweg in Berlin. — Pädagog. Revue. Central-Organ für Pädagogik, Didactik, Culturpolitik ꝛc. von Dr. Mager. 8. Jgg. (1847.) Schulblatt für die Provinz Brandenburg. Herausgegeben von O. Schulz u. A., in monatl. Heften. — Jahrbücher, neue, für Philologie und Pädagogik ꝛc. In Verbindung mit einem Verein von Gelehrten, herausgegeben von Jahn und Klotz. — Jahrbuch für Lehrer, Eltern und Erzieher, herausgegeben von Ignaz Jaksch. 14. Jgg. 1847. Prag; — und Andere. Zu den neuern und neuesten rechnen wir: Euterpe. Ein musikalisches Monatsblatt für Deutschlands Volksschullehrer ꝛc. Herausgegeben von E. Heuschel, Musikdir. und Seminarlehrer in Weißenfels. — Schulchronik ꝛc. von Seminardir. Zahn. 4. Jgg. 1847. Meurs. (1 Thlr. 10 Ngr.) — Pädagogische Zeitung ꝛc. von Dr. Gräfe und Clemen in Cassel. — Jahrbücher, Berliner. Eine Monatsschrift, redigirt und herausgegeben von Bloch, Böhm, Breter ꝛc. in Heften. — Zeitschrift, katholische ꝛc. Herausgegeben von Th. Rottels ꝛc. in Heften. — Sächs. Schul-Zeitung, redig. von J. Kell. — Schulblatt für die Lehrer an den Bürger- und Landschulen im Herzogthume Braunschweig. Vom Seminar- und Schuldir. Ludwig in Wolfenbüttel. — Der Volksschulfreund, eine Zeitschrift für die Volksschullehrer, zunächst der Provinz Preußen. Fortgef. von J. A.

Steeger. Königsberg. 10. Jgg. — Vierteljahrsschrift, pädagogische. Zeitschrift f. d. Gelehrte- und Realschulwesen ꝛc. Unter Mitwirkung vom Director Curtmann, Eckstein, Schnitzer, Kapff. Stuttgart. — Jugendbildner, der katholische, eine pädagog. Zeitschrift. Unter Mitwirkung von L. Kellner ꝛc., herausgegeben von C. Barthel. 9. Jgg. Breslau. — Monatsschrift, pädagogische, herausgegeben von F. Löw und J. Körner. Magdeburg bei Laue. — Kirchen- und Schulblatt für das Herzogthum Schleswig-Holstein und Lauenburg. Red.: Th. Jeß und C. Versmann. 52 Nrn. gr. 4. (2 Thlr.) — Schulbote, süddeutscher, Zeitschrift für das deutsche Schulwesen. 11. Jgg. (1847.) Red.: Inspector Völter. 26 Nrn. (Bogen) 4. Stuttgart, Belser. (n. 1 Thlr.) — Volksschule, die. Eine pädagog. Monatsschrift. Redigirt im Auftrage des Würtemberg. Volksschullehrer-Vereins von Dr. G. A. Riecke. 7. Jgg. (1847) 12 Hefte. Stuttgart. (n. 1 Thlr. 10 Ngr.) — Volksschul-Zeitung, schlesische, Organ für das gesammte schles. Volksschulwesen. Red.: Lehrer Hinke. 4. Jgg. 52 Nrn. Goldberg (Striegau, Hoffmann). (n. 1 Thlr. 10 Ngr.) — Schullehrer-Zeitung, schlesische. Red. von Chr. G. Scholz. 1847. Breslau, Scholz. (1 Thlr. 10 Ngr.) — Blätter aus Süddeutschland für das Volks-Erziehungs- und Unterrichtswesen. Unter der Red. vom Pf. Bührer, Seminar-Rector Dr. Eisenlohr, Decan Stockmayer. XI. Jgg. 4 Hefte. Stuttg. Köhler. (1 Thlr.)

Außer den vorgenannten erscheint noch und ist erschienen diese und jene nützliche pädagogische Zeitschrift, die wir hier unerwähnt lassen. Jeder Pädagog und Schulmann findet dergleichen in seinem Kreise, und hat dergleichen zu suchen, zu lesen und zu benutzen, wenn er nicht auf dem Felde seines Wissens und Wirkens ganz zurückbleiben und, wie der Maulwurf, nur in seinem Loche wühlen will.

Zeller (Christian Heinrich), badischer Schulinspector und seit 1820 Director der freiwilligen Armenschullehrer- und Erziehungsanstalt zu Bruggen bei Basel, ein Bruder des königl. preuß. Oberschul- und Regierungsrathes, Carl August von Zeller. Er ward im Würtemberg'schen im J. 1777 geboren, studirte, vorbereitet auf der Schule seiner Vaterstadt Ludwigsburg, zu Tübingen die Rechte mit einem Fleiß und Erfolg, der zu großen Hoffnungen berechtigte. Sein Bruder, damals in Brünn lebend, belebte seinen Wunsch, sich gleichfalls zum Erzieher zu bilden, bis zu einem völligen Entschlusse. Er nahm daher in einem Patricierhause zu Augsburg eine Hofmeisterstelle an, und lebte in diesem Berufe zwei Jahre lang sehr glücklich. Von hier aus berief ihn ein Familienverein reicher Kaufleute nach St. Gallen. Hier stand er, geschätzt und geliebt von den Zöglingen und ihren Eltern, sechs Jahre lang einer Privaterziehung vor. Von da lud man ihn nach Zofingen in ein Lehramt, das seinem Bruder zugedacht war, der es aber wegen seiner Berufung nach Heilbronn nicht annehmen durfte. Hier blieb er zwölf Jahre lang erster Lehrer und Director der höhern Bürgerschule, Catechet einer nahen Landgemeinde und Inspector des Schulbezirks Zofingen mit 58 Landschulen; er wurde Schweizer Bürger und Gatte einer trefflichen Frau, welche zugleich an der dortigen Mädchenschule Lehrerin war. Auch hier genoß er die Achtung und Liebe der Behörden und Eltern, dennoch verließ er Zofingen, um im J. 1820 die Einrichtung und Leitung einer Anstalt zu übernehmen, die durch freiwillige Beiträge gegründet ward und noch heute durch solche unterhalten wird. Diese Anstalt ward in Bruggen gegründet, das ist eine badische Domaine, vormals Deutschordenscomthurei, am Rheine gelegen zwischen Seckingen und Rheinfelden, drei Stunden von Basel.

Das hiesige Schloß, das die früh verarmten Zöglinge aufnehmen sollte, mußte erst von dem Unrathe des Krieges im J. 1814 gereinigt und zu einer Anstalt hergerichtet werden. Diese wurde im J. 1828 von 73 verwaiseten, verwahrloseten, auch Bettel- und Verbrecher-Kindern, und von 22 jungen Männern, welche sich zu Armenlehrern bildeten, auch Knechten und Mägden, zusammen von 116 Seelen bewohnt.

Hier lebt und wirkt der wackere Zeller, arm unter Armen, gering besoldet, aber glücklich und zufrieden. Er sucht nicht seinen Vortheil, wie einst der Hallische Francke ihn suchte, sondern nur das Gedeihen des heiligen Werkes, zu dem er sich berufen fühlt und das ihm immer neue Freude bereitet. Schon im J. 1828 bewiesen mehr als 12,000 Besuche, die er aus allen Ländern Europa's, aus Afrika und Amerika erhielt, daß sein Zweck wie seine Mittel lebhafte Theilnahme geweckt und gesteigert hatten.

Zu seinen Schriften gehören folgende:

1) Lehren der Erfahrung für christliche Land- und Armenschullehrer. 3 Bde. Bruggen. 1826—28. (1 Thlr. 8 gGr.)

Der Verf. redet zwar in diesen Lehren ꝛc. den Unterrichtsgegenständen und deren gründlicher Behandlung das Wort und will sie mehr auf das religiös-kirchliche Leben bezogen wissen, bringt aber zu einseitig auf das System und setzt das Wesen der Religion mehr in religiöse Formen. S. „Handbuch der pädagogischen Literatur" von Hergang S. 9. S. auch Schulblatt für die Provinz Brandenburg 1842. 7. Bds. 1. Hft.; „Die innere Wahrheit, die fromme Gesinnung und einfache Darstellung sind Vorzüge des Buchs."

2) Fünfundzwanzigster Jahresbericht über die freiwillige Armenschullehreranstalt in Bruggen. kl. 8. Basel, Bahnmaiers Buchhandlung. 1846. (3 Ngr.) — 3) Zeller. Chr. H., kurze Seelenlehre, gegründet auf Schrift und Erfahrung, für Eltern, Erzieher und Lehrer, zum häuslichen Schulgebrauche. Herausgeg. vom Calwer Verlagsverein. 12. Stuttgart, Steinkopf. (5 Ngr.)

Zeller (Carl August), des Vorigen Bruder. Er war königl. preuß. Oberschul- und Regierungsrath und ward am 15. August des J. 1774 zu Ludwigsburg im Würtemberg'schen geboren. Nachdem er in theologischen Bildungsanstalten vorbereitet war, erhielt er im J. 1798 einen Ruf als Erzieher und zweiter Prediger der evangelischen Gemeinde zu Brünn. Im J. 1803 wanderte er zu Pestalozzi in Burgdorf, um die daselbst aufblühende Lehranstalt desselben kennen zu lernen. Der Antrag einer Familie von Palm, ihren Sohn auf Reisen zu begleiten, gab ihm Veranlassung, im Winter 1804 zu Tübingen eine Armenschule zu errichten, worin Pestalozzi's Lehrmittel sich erproben sollten, desgleichen eine Sonntagsschule, wozu einige von seinen Brünner Schülern ihn aufgefordert hatten. Beide sind beschrieben in einer Schrift, welche der verewigten schulfreundlichen Fürstin Pauline von Detmold (S. deren Biographie in der P. R.-E.) zugeeignet war und einen vieljährigen Briefwechsel mit derselben veranlaßte. Sie ertheilte ihm den Character eines

Raths und hat bis zu ihrem Ende einen entschiedenen Einfluß auf seine Schicksale behalten.

Z. ging im J. 1805 nach St. Gallen als Pfarrer und Lehrer am Gymnasium daselbst; im J. 1806 lernte er in Zürich den Rathsherrn Rusterholz kennen, der sich erboten hatte, sämmtliche Landschullehrer des Cantons in Schulmeisterschulen zu unterrichten. Er fand diesen auf dem Siechbette, seine Mittel aber für den ungewöhnlichen Zweck gewöhnlich, ja zweckwidrig. Der Kranke beklagte tief, daß die Nähe des Todes ihn behindere, seinen Zweck auszuführen. Dies rührte Z. so, daß er einwilligte, an des Kranken Stelle das Mögliche zu versuchen, und die Cantonsbehörden genehmigten seine Theilnahme.

Im J. 1806 wurde der erste Cursus mit 30 Männern von einer Commission des Erziehungsrathes unter dem Vorsitze des Antistes Geßner eröffnet. Die den Principien einer guten Schulzucht gewidmete Lehr-Stunde gab Zellern Veranlassung zur Bearbeitung seiner „Schulmeisterschule", von welcher wir weiter unten sprechen wollen. — Nach wohlbestandener Prüfung dieses Cursus wurden 7000 Fl. zur Bestreitung der Kosten angewiesen, Pestalozzi's Zahlenlehre ward eingeführt und der Druck der von Z. verfaßten Lehrmittel und deren Vertheilung an die Cantonsgeistlichen beschlossen. Bald trat eine zweite und eine dritte Abtheilung ein, welche die Leiche des Stifters zu ihrer Ruhestätte geleitete. Zum Director des Normalinstitutes ernannt, unterrichtete Z. 1807 einen katholischen Geistlichen, den die Luzerner Regierung geschickt hatte. Ihm folgten die drei Chorherren aus Kreuzlingen, die, von Wessenberg gesandt, auf den Lehrunterricht im Canton Thurgau fortwirkten. Mittlerweile waren die Berichte der Geistlichen über den Erfolg der drei ersten Curse eingegangen und Z. fand sich durch dieselben veranlaßt, eine Schrift in Briefen an die Fürstin Pauline herauszugeben, die seine späteren Schicksale entschieden hat. Drei Lehrgänge folgten nun; der Eine ward in Gegenwart der Tagsatzung geprüft, und so wurde die Aufmerksamkeit der Eidgenossenschaft auf diese Sache gelenkt.

Den Winter des J. 1808 brachte Z. bei Pestalozzi zu, lehrend und lernend, glücklich inmitten einer glücklichen Gemüths- und Kinderwelt. Die Rückkehr führte ihn über Hofwyl, wo ein junger Berner ihm 50 Carolins mit der Bitte zustellte, er möchte noch eine Schulmeisterschule unternehmen für seine Landsleute. Von dem Kirchenrathe, der 30 Carolins zulegte, eingeladen, kamen 42 Lehrer und blieben 10 Wochen. Auch ein pseudonymer Franzose machte diesen Cursus mit. Von der Berner Regierung durch öffentliche Anerkennung seiner Bemühungen gegen Mißgönner geschützt und kurz zuvor nach Zofingen berufen, hoffte Z. als Schweizerbürger sein Leben zu beschließen, als die Reise des Königs von Würtemberg nach Hofwyl seinem Leben eine andere Richtung gab.

Der König hatte seinem Unterrichte 5 Stunden lang beigewohnt, und ergriffen von Dem, was er sah und hörte, erklärt, daß er jene Anstellung nicht genehmigen könne. Es erfolgte auch wirklich bald nachher der Ruf zur Schulinspection nach Heilbronn, und zwei Monate später ein Ruf des preußischen Staatsministers von Schrötter, dem der Kriegsrath Schiffner jene Briefe an die Fürstin Pauline mitgetheilt hatte, nach Königsberg. Noch unbeschäftigt in Heilbronn, bat Z. ihn annehmen zu dürfen. Eine Aufforderung aber an die Schullehrer des Landes, sich dahin zu begeben und an ihnen selbst, als Schulmeister einer eignen Schule zu zeigen, was er wisse und könne, war die Antwort. Es kamen auch 42 Lehrer nebst einigen Geistlichen und verweilten auf eigne Kosten 6 Wochen lang. Dieselbe frohe Thätigkeit, dieselbe Gemüthlichkeit, derselbe Erfolg, wie in der Schweiz.

Im April 1809 folgte ein zweiter Ruf. Z. sollte als Rath in der ostpreußischen Regierung das Königsberger Waisenhaus als Mustererziehanstalt einrichten, worin gewählte Geistliche und Lehrer in Lehrgängen unterrichtet würden, er aber sollte nach und nach in allen Provinzen mit der Einrichtung solcher Anstalten fortfahren. Unter der Bedingung, noch einen Lehrgang mit Geistlichen aller drei Confessionen zu halten, wurde ihm endlich die königliche Erlaubniß gegeben. Es kamen 52 ausgezeichnete Geistliche und 6 Lehrer, sie blieben 4 Wochen. Eine Commission des königl. Oberconsistoriums und des katholischen geistlichen Rathes prüfte den Erfolg, und nun erst reisete Z., von einem pestalozzi'schen Zöglinge begleitet, der Ostsee zu.

Das neu eingerichtete Waisenhaus zu Königsberg gewann in Kurzem so große Theilnahme, daß eine ansehnliche Versammlung von Officieren Vorträge über Z.'s Zwecke und Einrichtungen wünschte. Mehren eben so edeln als geistreichen Männern, die mit Scharnhorst an der Wiedergeburt des preußischen Kriegsruhmes arbeiteten, wurde dadurch der Zusammenhang einer guten Volksschulzucht mit der Militairdisciplin anschaulich. Am 7. October nahmen der König, die Königin, das königl. Ministerium ꝛc. das Haus in Augenschein, und die Ertheilung des Oberschulrathscharacters gab ihre Zufriedenheit kund. Im Mai 1810 war die Anstalt so weit vorgerückt, daß der erste Lehrgang mit 104 Decanen, Superintendenten und Pfarrern und hernach ein zweiter mit 70 Geistlichen und Lehrern gehalten werden konnte.

Im J. 1811 wurde für das Ermeland in Braunsberg eine zweite, und in Karalene für Litthauen eine dritte eingerichtet. Dem Wunsche Z.'s, in dem anmuthigen Karalene zu bleiben, stand die Berufspflicht entgegen. Er stand im Begriff nach Stettin abzugehen, als Napoleons Heerzug nach Rußland für immer ein Ziel setzte. Da ihm eine „außerordentliche Belohnung" für den Fall verheißen war, daß der Erfolg seiner Arbeiten in Ost-, Westpreußen und Litthauen den Erwartungen des Königs und des Ministeriums entsprechen würde, so erfolgte die Uebereignung der Domaine Münsterwalde bei Marienwerder unter der Bedingung, daß Z. die ihm zu ertheilenden Aufträge ausrichten solle. In Folge derselben hat er ein Lehrbuch für die preußischen Soldatenschulen und als Resultat seiner in den Graudenzer Strafanstalten angestellten Versuche ein Werk herausgegeben, worin sein Verfahren beschrieben, auch der Gefängnißverein, dergleichen jetzt fast überall in's Leben getreten, vorgeschlagen wird.

In den letzten Jahren lebte Z. abwechselnd in Kreuznach, Wetzlar, Bonn, als Schriftsteller thätig, so wie für die Erziehung seiner zahlreichen Familie wirksam. In Bonn hatte sein einziger Sohn sich dem Studium der Theologie gewidmet; an diesem Orte brach ihm aber auch eine geliebte Stütze, es starb

seine treue Lebensgefährtin und die Mutter seiner sieben Kinder. Heimathssehnsucht ergriff sein Herz, und nachdem die Gnade seines Königs ihm noch den rothen Adlerorden 3. Classe verliehen hatte, zog er im J. 1834 nach Stuttgart. Sein letztes Wirken war dem Vaterlande gewidmet: die Anstalt in Lichtenstein verdankt ihm die erste Begründung und Belebung; sie verdankt ihm ein Gebäude im Werthe von 1100 Fl. als Geschenk; sie verdankt ihm fortwährende Fürsorge und Fürsprache. Durch eigenthümliche Verhältnisse genöthigt, zog Zeller endlich im Herbst 1837 nach Stuttgart zurück.

Ein vielbewegtes Leben kam zu seinem Ziel, als er vor Kurzem (zu Anfang des J. 1847) von dannen ging, ein Leben, das nicht rasten konnte, das ruhigeren Pulsen oft als unruhiges Jagen erscheinen mochte; ein Leben, das ohne äußere Anerkennung zu verschmähen, doch in treuer Pflichterfüllung sich selbst gar oft vergaß, das willig seine Kraft lieh, wo es galt, irgend etwas Heilsames zu erwirken, und besonders den Kleinen und Armen im Volke eine Erleichterung darzubieten. Nicht um Begonnenes mit langsam zwingender und überwindender Geduld und Stetigkeit zu tragen und weiter zu führen, nicht dazu war diese Eigenthümlichkeit geschaffen; es war, wie der Vollendete sich selber ausdrückte, seine Lebenseigenthümlichkeit, aber auch die Aufgabe seiner Lebensführung, ein „Mauerbrecher" in seinem Berufe zu sein; seines Thuns war es, auf wüstem und ödem Grunde ein Gebäude aufzuführen, die Meublirung aber Andern zu überlassen. Schätzbare, namentlich für junge Theologen anregende Winke, welche noch lange nicht gehörig gewürdigt sind, hat er in der Schrift: „Thomas? oder Johannes und Paulus?" (Bonn, Markus. 1833) niedergelegt. Seines Lebens Wollen und Wirken ist bewußt und unbewußt in das Leben der Schule übergegangen (so hat z. B. mit ihm die Gesangscultur in unsern Schulen begonnen); er hat thatkräftig nicht nur das Empfangene verbreitend, sondern auch das Vorhandene mit selbstständigem Geiste sichtend und geistig weiter bildend in die Entwickelung der Pädagogik eingegriffen. Sein Name wird in ihrer Geschichte unverlierbar bleiben. S. die Rede in der Generalversammlung des Königsberger Dintervereins, gehalten vom Diaconus Dr. Henkel, in Fatschecks Vierteljahrschrift für das Erziehungs- und Schulwesen. 1845. Hft. 1. S. 61. — Der jetzige Standpunct des gesammten preußischen Volksschulwesens von Dr. Harnisch. S. 9. Wir nennen hier noch die bekanntesten Arbeiten seiner pädagogischen Feder, wie sie Hergang's „Handbuch der pädagogischen Literatur" aufführt.

Zeller, Dr. K. A., die Schulmeisterschule oder Anleitung zur Schulerziehung nach dem Muster der Kinder-Rettungsanstalt. 4. zu diesem Zwecke bearbeitete Aufl. Mit 1 Kupfer. Leipzig, Hinrichs'sche Buchhandlg. 1839. (9 gGr.)

Der verewigte K.-R. Schwarz führt diese Schrift in seiner „Die Schulen," als eine treffliche an. s. S. 247. — „Der Vers., sagt Zeller in der Vorrede, hat in der Schule seines Lebens Viel erfahren. Er hat wohl mehr als 1000 Volksschulen gesehen, deutsche, französische, polnische, und litthauische, und im Laufe von 32 Jahren begriffen, was ihnen Noth thut." — Nach einer erzählenden Einleitung über Mensch, Erziehung u. s. w. handelt der erste Abschnitt von den Außenverhältnissen der Volksschule, der zweite von dem innern Leben der Volksschule; dann folgt der Anhang. Alles ist instructiv und in Frage und Antwort gestellt. Insonderheit Lehrer und Lehrerinnen an Kinderbewahranstalten und Kleinkinderschulen sollten diese Schrift fleißig studiren. — S. Rhein. Bl. 24. Bds. 3. Hft. 1841.

Derselbe, die Elementarschule, ihr Personal, Local und ihre Verfassung. Königsberg. 1815. (16 gGr.)

Derselbe, das Evangelium von Jesu Christo oder sein Characterbild, wie solches, nicht chronologisch, sondern nach seinen Lebensbeziehungen geordnet, aus der Harmonie der Evangelien hervortritt. Stuttgart, Literat.-Compt. 1839. (14 gGr.)

Auch unter dem Titel:

Lernmittel für den wechselseitigen Unterricht in der Volksschule.

Eine im äußern Preise zu hoch stehende, aber im innern Werthe zu schätzende und zu empfehlende Schrift. S. Allg. Schulztg. 1841. Nr. 179.

Derselbe, kleine Raumlehre (Geometrie) für Volksschulen. 3. Bdchen. Stuttgart, Liter.-Compt. 1839. (14 gGr.) Auch unter dem Titel: Lernmittel für den wechselseitigen Unterricht. 1. Hft.: Sinnliche Anschauungen räumlicher Verhältnisse, Benennungen und Berechnungen. 2. Hft.: Geistige Anschauungen räumlicher Verhältnisse, Lehrsätze und deren Beweise. 3. Hft.: Aufgaben, deren Lösungen und Beweise.

Diesterweg in den Rhein. Bl. 24. Bds. 3. Hft. 1841 sagt von dieser Schrift: „Die Gabe des Vers. ist dankenswerth; er besitzt die elementarische Darstellungskunst, das Vorgetragene ist klar, bestimmt, nur ist die Vertheilung des Stoffes nicht gut." In den „Blättern aus Süddeutschland" sind Zellers Lernmittel ausführlich dargestellt. (4. Jgg. 1840 3. Hft.)

Derselbe, kleine Gesanglehre für Volksschulen. Auch unter dem Titel: Lernmittel für den wechselseitigen Unterricht. 3 Bdchen. Stuttgart, Liter.-Compt. 1839. (14 gGr.)

Einige biographische Notizen von dem Verstorbenen finden sich in der „pädagogischen Zeitung" von Gräfe und Clemen (3. Jgg. 1. Bd. 7. Hft. 1847), aus dem Schwäbischen Merkur entlehnt. Auch hat F. S. (Fr. Schäfer, Waisenhauslehrer zu Frankfurt a. M.) eine vollständigere Characteristik des trefflichen Zeller in der Allg. Schulztg. Jgg. 1847 Nr. 52—54 geliefert. Wir machen auf diese besonders aufmerksam.

H.

Zergliedern, catechetisches. Das Zergliedern ist ein Geschäft, welches dem Catecheten hinsichtlich des vorliegenden Textes zukommt. Es besteht darin, daß man „einen gegebenen Satz in seine Bestandtheile zerlegt, und durch Fragen den Schüler anleitet, diese Bestandtheile einzeln anzugeben." Die Zergliederung hat nur den Zweck, die Aufmerksamkeit der Schüler auf den gegebenen Satz hinzulenken und die Gegenstände hervorzuheben, die weiterhin erklärt werden sollen.

Ueber die Wichtigkeit und den Nutzen derselben sagt Dinter: „Wenn man ehemals darin fehlte, daß man die bloß wörtlich zergliedernde Catechisation für das einzige oder doch für das Hauptgeschäft des Catecheten ansahe, so fehlt man jetzt eben so sehr, wenn man es fast ganz vernachlässigt. Sie soll die Kinder beim Lesen zum Aufmerken gewöhnen, zum Nachdenken erwecken; Sätze in ihre Bestandtheile zerlegen und aus ihren Bestandtheilen wieder zusammensetzen lassen, und so zur Ordnung und Klarheit im Denken anleiten. Sie ist daher desto nöthiger, je schwächer die Kinder sind, je öfter sie noch ohne Verstand lesen oder doch einzelne Theile der Sätze übersehen. Je verständiger die Kinder werden, je aufmerksamer sie lesen, desto mehr muß sich diese dann langweilig werdende Kleinlichkeit vermindern. Aber ganz wegfallen darf sie nie. Selbst die klügern Kinder be-

dürfen dieses Erweckungsmittels bisweilen, um nicht sorglos zu werden."

Um das Kleinliche und Langweilige einer zu sehr in's Einzelne gehenden Zergliederung zu fühlen, lese man z. B. folgendes Beispiel Ludewig's: Zergliederung der Stelle Marc. 7, 33. „L. Wer ist unter dem er verstanden? — Sch. Jesus. — L. Wer ist mit dem ihn gemeint? — Sch. Der Taubstumme. — L. Wen nahm nun Jesus vom Volke besonders? — Sch. Den Taubstummen. — L. Wovon sonderte er ihn also ab, indem er ihn vom Volke besonders nahm? — Sch. Vom Volke. — L. Was heißt also: Er nahm ihn vom Volke besonders? — Sch. Er nahm ihn vom Volke abgesondert. — L. Wie kann man aber wohl sagen, statt: Er nahm ihn abgesondert? — Sch. Er nahm ihn beiseits. — L. Was heißt das also nun: Er nahm ihn vom Volke abgesondert? — Sch. Er nahm ihn beiseits vom Volke. — L. Wohin legte er ihm darauf die Finger? — Sch. In die Ohren. — L. Was that er sodann? — Sch. Er spützete. — L. Spützen heißt so viel als ausspeien, wie wirst du also jetzt antworten, wenn ich dich jetzt frage, was Jesus sodann that? — Sch. Er spie aus. — L. Und wessen Zunge berührte er? — Sch. Die Zunge des Taubstummen.

Nur bei sehr schwachen Schülern kann solch eine Art der Zergliederung nöthig werden, stärkere langweilt man damit und hält sie unnöthigerweise auf. Daher eilen sie denn mit ihrer Antwort oft über die Frage des Catecheten hinaus; ich bin überzeugt, daß in einer guten Schule auf die obige Frage: Was that Jesus sodann? unter zehn Kindern gewiß neun vollständig antworten: „Er spie aus und berührte die Zunge des Taubstummen."

Für das wörtliche Zergliedern — das eigentliche Anatomiren oder Seciren eines Satzes — stellte man vor Alters schon die Regel auf:

„Quis? quid? ubi? quibus auxiliis? cur? quomodo? quando?"

eine Regel, die natürlich nur insoweit Anwendung leiden kann, als die Antwort auf obige Fragen im Texte enthalten ist. Der Catechet hat also hier ein ähnliches Geschäft, wie der Lehrer, welcher beim Uebersetzen den Schüler construiren läßt. (Vergl. die Anwendbarkeit des Construirens auf deutschen Sprachunterricht in dem Artikel: „Construiren der Sätze" Th. I. S. 447 ff.)

(Quis? von welcher Person ist im Satze die Rede? — Quid? was wird von ihr gesagt? — Ubi? wo trug es sich zu? — Quibus auxiliis? wodurch richtete der Handelnde die That aus? — Cur? warum that er es? — Quomodo? auf welche Weise? — Quando? wann geschah es?)

Dinter giebt überdies noch folgende Regeln: „Bei der wörtlichen Zergliederung muß das Kind die Antwort genau der Frage anpassen; es darf durchaus nicht blos die Worte, in denen sie liegt, wieder herlesen. Durch Zwischensätze getrennte Theile des Satzes müssen verbunden, schwere Wortfügungen aufgelöst und in gewöhnliche verwandelt werden. Wo du nicht Alles zergliedern willst oder kannst, da wähle das Wichtigere, Schwerere, oder das, was sonst leicht unbemerkt bleiben würde, aus. Vergiß ja nicht, die einzeln abgefragten Theile auch wieder in ein Ganzes verbinden zu lassen."

Die Zergliederung ist zwar, wie sich aus dem oben aufgestellten Begriffe derselben sogleich ergiebt, von der Erklärung verschieden; aber die Natur der Sache lehrt, daß Beides oft mit einander verbunden werden muß. Da es die catechetische Zergliederung nur mit Worten zu thun hat, so kann sich die dabei vorkommende Erklärung auch nur auf Worte erstrecken. Man unterscheidet nämlich Worterklärung (Explication) von Begriffserklärung (Definition). Von letzterer ist schon in dem Artikel: „Erklären, Erklärung" Th. I. S. 608 ff. die Rede gewesen. Ueber erstere noch folgende Bemerkungen.

Die Worterklärung besteht darin, daß man das zu erklärende Wort mit einem andern, deutlichern, aber gleich bedeutenden Ausdrucke vertauscht. Einer solchen Erklärung bedürfen:

1) Die Provinzialismen, d. h. diejenigen Ausdrücke, welche nur in einigen Provinzen gebräuchlich, in andern unbekannt sind.

2) Die Archaismen, d. i. veraltete Ausdrücke Wörter, Wortformen, Redensarten, deren man sich entweder gar nicht mehr, oder doch in einem andern Sinne, als früher, bedient. Solche veraltete Ausdrücke kommen in Luther's Bibelübersetzung öfter vor. (Vergl. Th. I. S. 305.)

Bei den Provinzialismen sowohl, als bei den veralteten Ausdrücken genügt es, wenn der Lehrer statt des unverständlichen seinem Schüler sogleich das verständliche Wort giebt.

3) Uneigentliche Ausdrücke, d. h. alle diejenigen Wörter und Redensarten, welche in dem vorliegenden Texte in einer andern, als der ihnen ursprünglich zukommenden Bedeutung genommen sind. Ueber dergleichen uneigentliche Ausdrücke haben wir in dem Artikel „Tropen" ausführlicher gesprochen.

Bei Erklärung derselben führt der Lehrer zuerst das Kind durch Remotiv-Fragen darauf hin, daß das vorliegende Wort hier unmöglich in seiner ursprünglichen Bedeutung genommen sein könne. Darauf weise er die Berührungspuncte zwischen der eigentlichen Bedeutung und der uneigentlichen, in welcher das Wort hier genommen ist, nach; er hebe den Vergleichungspunct (das Tertium comparationis) hervor, und mache bemerkbar, inwiefern beide Ausdrücke mit einander vertauscht werden können.

Daß der Lehrer auch darin nicht zu weit gehen dürfe, wird oft vergessen. Das langweilige Breittreten jedes einzelnen, den Kindern nur zu verständlichen Bildes ist ein Fehler vieler Catecheten, an welchem insbesondere auch Dinter's Schullehrerbibel leidet.

4) Auch eigentliche Ausdrücke bedürfen bisweilen einer Erklärung, — wenn nämlich der Catechet fürchten sollte, daß die Kinder mit dem in Rede stehenden Worte einen falschen Begriff verbinden. Der Lehrer kann hier verschieden verfahren: er vertauscht entweder das weniger deutliche Wort mit einem deutlichern, oder er läßt das Kind die Bedeutung desselben aus dem Sprachgebrauche, der Ableitung u. s. w. auffinden, oder er sucht auch durch Umschreibung auf die rechte Bedeutung hinzuleiten.

5) Alle Ausdrücke, die durch die Sache selbst, von welcher sie reden, den Kindern noch unverständlich sind

also die geographischen, geschichtlichen, naturgeschichtlichen, antiquarischen. Bei dergleichen Erklärungen darf sich der Catechet nie zu lange aufhalten, und hat die Sache nur insoweit zu berühren, als für den vorliegenden Text nöthig ist.

Siehe: Dinter, die vorzüglichsten Regeln der Catechetik ꝛc. 4. Aufl. Neustadt a. d. O. 1817. S. 28—32. — A. Ludewig, Anweisung zum religiös-catechetischen Unterrichte ꝛc. Wolfenbüttel. 1826. S. 20—33.

Wenn in manchen catechetischen Lehrbüchern Catechisationen statuirt werden, die es vom Anfang bis zum Ende nur mit Zergliedern zu thun haben, so mag man diese Weise nicht billigen. „Die ächte catechetische Lehrform ist keine andere, als eine weise Mischung von Belehrung, Entwickelung und Zergliederung." (Dr. Hüffell.) Ksch.

Zerrenner (Carl Christoph Gottlieb), Dr. der Theol. u. Philos., königl. Consistorial- und Schulrath, Probst des Klosters Unsrer lieben Frauen und Dir. des Pädagogiums des Klosters, Schulinspector der Stadt Magdeburg, Ritter des rothen Adler-Ordens dritter Classe mit der Schleife, des königl. dänischen Danebrog-Ordens, Mitglied der königl. Academie der gemeinnützigen Wissenschaften in Erfurt ꝛc. Dieser nicht nur in seinen äußern Würden, sondern auch in seinen hohen Verdiensten seit 40 Jahren als Stern erster Größe zumal am pädagogischen Horizonte hervorleuchtende Mann darf in einer Pädag. Real-Enc. um so weniger seinen Lebensumständen nach unbeachtet gelassen werden, je mehr sein Name auf dem Gebiete des deutschen Volksschulwesens und seiner Literatur in mannigfachen Beziehungen zu nennen war. Es ist zwar dem Redacteur der P. R.-E. nicht gelungen, sein schriftliches Ansuchen bei dem hochwürdigen Manne um eine selbsteigene Darlegung seines bisherigen Lebens und Wirkens erfüllt zu sehen; dennoch kann er nicht umhin, hier das Wenige zu geben, was ihm aus einzelnen gedruckten biographischen Nachrichten bekannt worden ist. Daß Z. aber auf der Bahn der Fortbildung und Vervollkommnung des deutschen Schulwesens eben so rüstig als einsichtsvoll und mit großem practischem Tacte gewirkt hat und noch heute wirkt, ist in und außer Deutschland allen mit der Literatur ihres Fachs bekannten Schulmännern und Pädagogen zur Genüge bekannt, und seine Schulschriften haben sich zum Theil in wiederholten Ausgaben eine weite Bahn nützlicher Wirksamkeit geöffnet.

Derselbe wurde am 15. Mai des J. 1780 in Briendorf bei Magdeburg geboren. Sein Vater, Heinrich Gottlieb (geb. am 8. März 1750 zu Wernigerode), ward im J. 1787 Oberprediger zu Derenburg und starb am 10. Novbr. 1811 als Dr. der Theol., Generalsup. und Consist.- und Schulrath zu Halberstadt. Wie als Prediger, so auch besonders als pädagogischer Schriftsteller, besonders durch den in langen Jahren von ihm fortgesetzten (alten und neuen) Schulfreund war Z., der Vater, in unserm Deutschland bei der Schulwelt bekannt. Schreiber dieses darf sich selbst rühmen, dem gedachten Schulfreunde einzelne Beiträge geliefert zu haben.

Z., der berühmte Sohn, bereitete sich am Pädagogium zu Klosterbergen auf die Hochschule vor, studirte dann in Halle Theologie, wurde 1802 als Lehrer des Pädagogiums zu Magdeburg angestellt, 1803 zum zweiten Prediger an der heil. Geistkirche daselbst und nach Blühdorn's, eines wackern Predigers, gewaltsamer Entführung durch das französische Gouvernement zum ersten Prediger an derselben Kirche erwählt. In diesem Amte verblieb er bis zum J. 1823, nachdem er früher 1816 zum königl. preuß. Consistorial- und Schulrathe ernannt worden war und 1822 den rothen Adlerorden erhalten hatte. Mit Ostern 1818 begann in Magdeburg die neue, mit Sorgfalt vorbereitete Organisation des deutschen Schulwesens, wobei Z. die wesentlichsten Dienste leistete. Noch jetzt besorgt er die Anordnung und Einrichtung des städtischen Schulwesens und hält sämmtliche Schulen unter seiner leitenden und regierenden Hand; so wie auch das seit 1813 errichtete Seminar für Volksschullehrer unter seiner Direction steht. Schon mancher tüchtige Mann ist aus demselben hervorgegangen. Möge nur das intelligente Preußen dergleichen tüchtige und begabte Lehrer immer an den rechten Ort stellen und auf würdige Weise belohnen!

Die lange Gallerie von Schriften, mit welchen Z. seit Jahren bis hierher hervorgetreten ist, verdient zwar ausführlich genannt zu werden, allein wir übersehen sie nicht ganz und wollen daher nur das nennen, was uns unter seinem Namen bekannt geworden ist. In Dr. Hergang's Handbuch der pädag. Literatur und in Diesterweg's Wegweiser (3. Ausg.) ist eine große Zahl derselben verzeichnet; wir folgen hier dem ersteren vom Anfang.

Literatur:

Zerrenner, Dr. C. L. G., Grundsätze der Schulerziehung, der Schulkunde und Unterrichtswissenschaft, für Schulaufseher, Lehrer und Lehrerbildungsanstalten. 2. verb. Aufl. Magdeburg, Heinrichshofen. 1833. (2 Thlr.) — Desselben Methodenbuch für Volksschullehrer. 5. sehr verm. u. verb. Aufl. 8. Ebendas. 1839. (1 Thlr. 18 gGr.) — Derselbe, das Schulwesen der Stadt Magdeburg. Ebendas. 1825. — Ueber eine zweckmäßige Einrichtung des Schulwesens in kleinern Städten. Ebendas. 1832. — Denkübungen, ein Schulbuch für Schullehrerseminarien, Bürgerschulen und diejenigen Classen gelehrter Schulen, in welchen der eigentlich philosophische Unterricht vorbereitet wird. Leipzig, bei J. A. Barth. 4. sehr verb. u. verm. Ausg. 1842. (12 gGr.) — Hilfsbuch für Lehrer und Erzieher bei den Denkübungen der Jugend. 5. verb. u. verm. Aufl. Ebend. 4 Theile. Die ersten drei Theile 12 gGr., der vierte, der die Beispielsammlung enthält, 1 Thlr. 6 gGr. — Handbuch zu Denk- und Sprechübungen nach des Verf. Bildertafeln ein Hilfsmittel für den Privatunterricht, für Elementar- und Kleinkinderschulen. Magdeburg, Heinrichshofen. 1838. (1 Thlr. 12 gGr.) — 15 Bildertafeln zu den Denk- und Sprechübungen. Ebendas. (1 Thlr.) — a) Ueber das Wesen und den Werth der wechselseitigen Schuleinrichtung. Ebendas. 1832. (21 gGr.) — b) Mittheilungen und Winke, die wechselseitige Schuleinrichtung betr. Ebendas. 1834. (16 gGr.)

Ausführliche Mittheilungen über die beiden Schriften a und b finden sich in Hergang's „Zehn Jahren aus meinem Schulleben" ꝛc. 2. Theiles 12. Br.

Zerrenner erhielt, in Folge einer Cabinetsordre des vorigen Königs von Preußen, im J. 1830 den Auftrag, von den im Holsteinischen nach den Grundsätzen des gegenseitigen Unterrichts eingerichteten Elementarschulen, besonders in Eckernförde, an Ort und Stelle gründliche Kenntniß zu nehmen, und nach seiner Rückkunft erschienen die obengedachten Mittheilungen. Mehr gegen die Sache gestimmt, war er jetzt für dieselbe, wie er im Vorwort erklärt.

Hiermit bringen wir in Verbindung:

Desselben Wandfibel für den Leseunterricht, für jede Schule brauchbar, zunächst für Schulen mit wechselseitiger Schuleinrichtung bearbeitet. gr. Fol. (36 Bl.) Halle, Kümmel. (Im Umschlage netto 20 gGr.) — Vorlegeblätter für den

Unterricht im Schönschreiben, für alle Schulen brauchbar, aber zunächst für Schulen der wechselseitigen Schuleinrichtung bearb. (Im Umschlag 1 Thlr. 12 gGr.) — Geographische Wandtafeln. Gezeichnet und lithographirt von Albr. Platt. Taf. I—IV, VIII—X. (Doppelblätter: Lehr- und Wiederholungsblatt, mit und ohne Namen: Globus, Europa, Deutschland, Preußen, Asien, Afrika, Amerika, Australien.) gr. Fol. Magdeburg, Creutzsche Buchhandlung. illum. (1 Thlr. 8 gGr.) Jedes Doppelblatt wird zu $\frac{1}{4}$ Thlr. abgelassen. — Ueber den geographischen Unterricht in Volksschulen, nebst Anweisung zum Gebrauch seiner Wandtafeln für diesen Unterricht. 8. Magdeburg, Creutz. 1837. — Hundert Vorlegeblätter bei dem Unterrichte im Rechnen, zunächst für Schulen der wechselseitigen Einrichtung, doch auch für gewöhnliche Schulen bearbeitet. Fol. (50 B.) Halle, Kümmel. (Schreibpapier. Im Umschlage 1 Thlr. 9. gGr.) Diese Zerrenner'schen Tabellen waren wohl zunächst bestimmt für die in Magdeburg eingerichteten Anstalten der Art, diese aber bestehen jetzt nicht mehr. — Auflösung der Aufgaben hierin. 8. (5 B.) Ebendas. Schreibpapier gefalzt. (4 gGr.) (Jede Stufe im blauen Umschlage 8 gGr. Einzeln 16 gGr.) — Die wechselseitige Schuleinrichtung nach ihrem innern und äußern Werthe in Beziehung auf des Sem.-Dir. Diesterweg Urtheil über dieselbe. Magdeburg, Heinrichshofen. 1827. — Grundsätze der Schuldisciplin für Schulaufseher, Lehrer und Schullehrerseminarien. Ebend. 1826. (1 Thlr. 8 gGr.) — Biblischer Leitfaden für den Unterricht in der christlichen Religion, mit Erläuterung der wichtigsten Religionsbegriffe. 3. verm. u. verb. Aufl. Leipzig, Barth. 1845. (6 gGr.) — Leitfaden bei dem Religionsunterrichte der Confirmanden. 3. verb. Aufl. Leipzig, Barth. 1837. (3 gGr.) — Religionsbegriffe in alphabetischer Ordnung kurz erläutert. Ein Handbuch für Prediger, Lehrer und Lehrerbildungsanstalten. Leipzig, Barth. 1838. (10 gGr.) — Karte von Palästina, in Steindruck entworfen und für Schulen eingerichtet. An der Seite ist der Grundriß von Jerusalem zur Zeit der Zerstörung durch Titus, nach K. von Raumer. Eisleben, Reichardt. (8 gGr.) — Desselben Schulgesangbuch. 4. Aufl. Magdeburg, Heinrichshofen. 1829. (7 Ngr.) — Lesewandtafeln. Magdeburg. 1824. — (1 Thlr. 10 Ngr.) — Klein. Handfibel. 2. Aufl. 8. Halle, bei Kümmel. 1839. (2 gGr.) — Neuer deutscher Kinderfreund. 2 Thle. 1. Th. 2. sehr verb. Aufl. mit 3 illum. Kupfertafeln. 1846. (6 gGr.) 2. Th. auch unter dem Titel: Lesebuch für mittlere und obere Classen an Bürgerschulen. 3. verb. u. verm. Aufl. Mit einer Karte von Palästina. (in 4.) 8. Halle, bei Kümmel. 1839. (8 gGr.) — Der kleine deutsche Kinderfreund, ein Lesebuch für untere und mittlere Classen. 2 Bdchen. Ebend. 1. Bdchen. 3. Aufl. 1840. (3 gGr.) — Der deutsche Schulfreund, — der neue Schulfreund, — der neueste Schulfreund — zusammen 59 Bdchn. Magdeburg, Heinrichshofen. (complet 23 Thlr. 5 Ngr.) — Ueber den Unterricht in der deutschen Sprache auf den Gymnasien Deutschlands. Ebend. 1836. (7 gGr.) — Rechenbuch für deutsche Töchterschulen und zum Selbstunterricht. 8. Berlin, Fernbach jun. 1839. (14 gGr.) — Hundert Vorlegeblätter beim Unterrichte im Rechnen, zunächst für Schulen der wechselseitigen Einrichtung, doch auch für gewöhnliche Schulen bearbeit. Halle, bei Kümmel. — Auflösung der Aufgaben hierin. — Exempeltafeln. Berlin, Fernbach. 1839. (14 gGr.) — Mittheilungen über Erziehung und Unterricht in zwanglosen Heften. 1839. Ist eingegangen, war aber eine sehr gehaltreiche pädag. Zeitschrift.

Zerstreutheit. Dieser bildliche Ausdruck bezeichnet den Fehler, wo die Aufmerksamkeit (s. diesen Art.) durch innerlich andrängende, zur Auffassung der Eindrücke nicht passende Seelenthätigkeiten gestört wird. Die Empfängnißgebilde werden dadurch von der Bewußtwerdung so abgehalten, daß immer nur ein Theil derselben nothdürftig auffassend wirkt, die übrigen nicht; das, was gemeinsam thätig sein sollte, ist es nur bruchstückweise, und so erfolgt nur eine zerbröckelte, gleichsam zerstreute Auffassung. Der tiefste Grund davon liegt daher nicht in einem Mangel an innerer Erregung (denn dann ist die Aufregung gar keine, nicht eine zerstreute), sondern in einer zu vielfachen Erregtheit. Hierdurch gehen den Empfängnißgebilden die das Bewußtsein erregenden beweglichen Elemente zu sehr verloren, weil sie auf Anderes concentrirt sind, und da das zu schwach Bewußte ebenso wenig auffaßt, als das Unbewußte, so kann der Zerstreute die Eindrücke nicht so wahrnehmen, wie er sollte und sonst wohl auch will. Es fragt sich nur, was denn die ungehörigen Thätigkeiten zum Bewußtsein wecke und im Bewußtsein zu lange erhalte? und das sind die Verknüpfungen, in denen sie mit bereits erregten stärker stehen, als die erforderlichen, die Auffassung bedingenden Empfängnißgebilde. Soll ich z. B. auf den grammatischen Bau des Wortes Accord aufmerken; mir fällt aber ein Tonaccord ein und weckt mir die einzelnen in ihm verbundenen Töne sehr lebhaft, weil diese in stärkerer Verknüpfung unter einander in meiner Seele stehen, als das Grammatische, was ich bereits in Bezug auf die Wortarten in mir trage, so wird mir's unmöglich werden, dem fortgehenden Vortrage des Sprachlehrers mit hinlänglichem Bewußtsein zu folgen, und die Zerstreuung ist fertig. Namentlich wirken hier Lust- und Unlustgebilde, die leicht durch zufällige Eindrücke erregt werden, sehr störend, besonders bei Kindern, die noch sehr durch Aeußeres erregbar sind, wie überhaupt das, was als Lieblingsgegenstand in der Seele lebt, und darum eine Bewußtseinsnähe (s. Bewußtsein) hat, die beim leisesten Anstoß sich geltend macht, hierdurch fast allem Anderem die Erregung abschneidend. So kann die Zerstreutheit habituell werden, man darf nur der einseitigen Richtung nachgeben; die Gruppen und Reihen, welche dabei zu Stande kommen, erlangen dann in den einzelnen Gebilden, woraus sie bestehen, eine Stärke der Verknüpfung, neben welcher andere Thätigkeiten sehr schwer genugsame Bewußtheit behaupten können, und so ist es sehr begreiflich, daß gerade recht tüchtige Männer (man denke an Pestalozzi) an unüberwindlicher Zerstreutheit leiden. Namentlich giebt hierbei auch die angeborene Lebendigkeit der Vermögen einen sehr wirksamen Ausschlag, denn in mehr langsamen Gemüthern ist das Uebel gewöhnlich minder fortwirkend, obschon der Hang zur Zerstreutheit sich in Jedem ausbilden kann. Nur scheinbare Zerstreutheit ist es, wenn der kräftige Schüler bei dem, was er aufgefaßt hat, noch verarbeitend verweilt und darum den neuen Vorstellungen, die der Lehrer giebt, noch nicht folgen kann.

Um jenen Fehler gar nicht aufkommen zu lassen, sehe der Erzieher (Lehrer) seinen Zöglingen keine flüchtige Auffassung nach, halte ihn vielmehr überall zu genauer Betrachtung der Gegenstände an, und stürme darum selber nicht zu hastig weiter, damit sich stets eine der Sache angemessene Verknüpfung aller einzelnen Vorstellungselemente erzeugen könne. Ist der Schaden bereits vorhanden, so arbeite man dem Vordrängen der übermächtigen Gebilde standhaft entgegen, indem man das jetzt Auffzufassende mit aller möglichen Lebendigkeit und Frische darbietet und so das Interesse dafür wirksam herbeiführt. Wer nicht anziehend zu unterrichten, nicht steigernd und ergreifend durch seine ganze Persönlichkeit zu erregen vermag, richtet hier Nichts aus. Besonders sind auch die Characterfehler,

von welchen häufig die Zerstreuung ausgeht, sorgsam in's Auge zu fassen und möglichst zu heilen, denn wer z. B. die Sucht zum Necken, zum Splitterrichten, den Hang zum Mißtrauen, zum Aerger ꝛc. stark in sich trägt, findet aller Augenblicke Gelegenheit, sich dem hinzugeben, und dann ist er für das jetzt zu Beachtende gern taub und blind. Vergl. Aufmerksamkeit und Associationsgesetze. D—r.

Zeugnisse. Zeugnisse (Censuren) sind Urtheile, welche der Lehrer oder das Lehrercollegium über einen Schüler mündlich oder schriftlich ausspricht Einige Pädagogen haben zwischen Zeugnissen und Censuren so unterschieden, daß sie unter Zeugnissen „regelmäßig wiederholte Urtheile über den sittlichen Werth jedes Zöglings nach Fleiß und Betragen", unter Censuren aber „Aggregate oder Resultate einer Reihe von Zeugnissen, welche etwa vierteljährlich daraus gezogen werden", verstanden wissen wollen. So z. B. Niemeyer. Im Sprachgebrauche ist jedoch dieser Unterschied nicht begründet; eher ließe sich auf Grund desselben die Unterscheidung umkehren.

Der Nutzen solcher Censuren ist unverkennbar. Sie nöthigen den Lehrer, der dieselben zu fertigen hat, zur sorgfältigsten Aufmerksamkeit auf jeden einzelnen Schüler, und sind für die Schüler selbst gewiß auch eine sehr zweckmäßige Aufmunterung zum Fleiße und sittlichen Betragen. Zugleich setzen jene Censuren, wenn sie schriftlich ertheilt werden, die Eltern über die Fortschritte und das Verhalten ihrer Kinder in Kenntniß, und ersetzen so wenigstens einigermaßen die oft fehlende Rücksprache zwischen Eltern und Lehrern.

Bei Abfassung der Censur kann der Lehrer entweder den einzelnen Schüler für sich selbst in's Auge fassen, oder ihn nach der Stellung zu den übrigen Schülern beurtheilen. Das Letztere macht sich dort nöthig, wo besondere Censurtabellen vorgeschrieben sind, in welchen die Censurgrade durch Zahlen oder Buchstaben ausgedrückt werden. Wir haben über diese Censurlisten schon in dem Artikel „Classentabellen" Th. I. S. 420 ff. ausführlich gesprochen und sind hier also eines nochmaligen Eingehens auf dieselben überhoben. — Niemeyer erklärt sich gegen diese Art des Censurwesens. Er sagt darüber:

„Wenn Censuren das Verhältniß gegen die Mitschüler bezeichnen, und die Classification nach Sitten- oder Censurclassen enthalten sollen, so hat dies bedeutende Schwierigkeiten. Die Bestimmung des Verhältnisses wird sehr mißlich, wo Moralität gewürdigt werden soll. Der gerechteste Lehrer kann irren. Bloße Gesetzmäßigkeit, oft die Wirkung des ruhigen und furchtsamen Temperaments, entscheidet zu wenig über innern Werth. — Eben daher scheint sie mir bedenklich zu sein. Denn

a) die Versuchung oder die Gefahr, gegen Einen zum Vortheil des Andern ungerecht zu werden, liegt allzu nahe. Es entsteht dann unter Denen, welche die Censur entwerfen sollen, entweder eine Fehlerjagd, oder ein Bemänteln und Verheimlichen der Fehler Derer, die sie über oder unter Andere stellen, verdammen, oder in Schutz nehmen wollen.

b) Der Schüler findet zu leicht auch da Ungerechtigkeit in der Classification, wo sie höchst gerecht ist, indem man ihm die Gründe nicht immer sagen kann, warum man seine Mitschüler härter oder gelinder beurtheilt.

c) Selbst wenn die Mitschüler sich unter einander ihren Rang anweisen sollten, wie man hier und da versucht hat, mischen sich zu leicht Neigungen und Leidenschaften ein.

d) Die Aufmerksamkeit wird zu sehr von der Censur auf die Nummer oder Censurclasse gelenkt, zumal wo die Eltern selbst weit mehr auf den Rang ihrer Kinder, als auf das Urtheil über sie achten, und so wird denn der Hauptzweck verfehlt."

Es ist gewiß, daß mit jenem Censurwesen diese Nachtheile verbunden sind, und gleichwohl durch all jene Ziffern oder Buchstaben noch immer keine treue Characteristik des Schülers gegeben wird. Freilich sind solche Censurlisten fast in allen öffentlichen Schulen vorgeschrieben und somit muß sie der Lehrer in beliebter Weise ausfüllen. — Weit angemessener ist die Beurtheilung des Schülers, welche auf sein eigenes Wesen Rücksicht nimmt, ohne darnach zu fragen, in welche Fleiß- und Sittenclasse er einzurangiren sei. Ueber die Bedingungen einer solchen Beurtheilung sagt derselbe denkende Pädagog:

Unparteilichkeit und Genauigkeit, dann das Inhaltreiche und Bildende des Urtheils giebt jedem Zeugniß und jeder Censur den Hauptwerth. Daher sollten, wo mehre Lehrer zu einer Schule gehören, solche Urtheile immer gemeinschaftlich besprochen werden. Nur dies kann Harmonie in sie bringen.

Die Ausführlichkeit oder Kürze, die Sprache und Einkleidung, die Beschränkung auf die stärksten Züge, oder die feinere Ausmalung des Bildes, wird durch die Anzahl der Lehrlinge, den Stand und die Bildung der Eltern bestimmt. Ein feines psychologisches Urtheil kann man nur von dem gebildeten Schulmanne und dem Erzieher der gebildeten Stände erwarten, und es wird auch nur in diesem Kreise verstanden. — Ein solches darf sich nicht blos auf allgemeine Bezeichnungswörter (fleißig, sittlich, tadelhaft und dergl.) einschränken, sondern zeigen, in welcher Art sich das Gute oder Fehlerhafte bei Diesem oder Jenem äußere; es muß dem, der sich bessern will, eine Art Nachhilfe geben; es muß Jedem sagen, worauf man in Absicht seines Fleißes, seines Verhaltens, seiner Characterbildung bis zur nächsten Censur vorzüglich merken werde. Entwerfung einer solchen Censur ist kein leichtes Werk, aber eine vortreffliche Beschäftigung für Lehrer, am meisten freilich in Erziehungsanstalten. —

Aber auch kürzere Beurtheilungen haben ihren Nutzen.

Auch der weniger gebildete oder geübte Elementarlehrer kann doch bezeugen, „ob N. N. im verflossenen Zeitabschnitte träge oder fleißig gewesen, verlernt oder zugelernt, die Schule ordentlich oder unordentlich besucht, sich ruhig oder unruhig, gehorsam oder ungehorsam, zänkisch oder friedlich bewiesen, sich reinlich oder schmutzig gehalten."

Schon dieses mehr summarische Censiren der einzelnen Schüler hat seine Schwierigkeiten, und ist ohne ein zu haltendes Sittenbuch (vergl. Th. I. S. 422) kaum möglich. Das Letztere würde denn auch die halbjährlichen Censurlisten ganz entbehrlich machen, da jeder Schulaufseher und wem sonst daran gelegen, aus dem Sittenbuche die Characteristik des einzelnen Schü-

lers noch weit besser entnehmen kann, — vorausgesetzt freilich, daß dasselbe genau, sorgfältig und übersichtlich geführt werde.

Das Censiren würde aber seinen Zweck verfehlen, wenn man dem Schüler das über ihn gefällte Urtheil nicht bekannt machen wollte. Wirklich bestand sonst auf mehren Gelehrtenschulen die Sitte, die Censuren der Schüler blos für die Schulinspectoren niederzuschreiben, und es heißt, daß auch manche Volksschullehrer sich mit Anfertigung der Censurlisten begnügen, ohne den Inhalt derselben Denjenigen mitzutheilen, die er zunächst und am meisten angeht, — den Schülern selbst. Nun, es ist ja nichts so verkehrt, das auf dem Gebiete der Erziehung und des Unterrichts nicht schon vorgekommen wäre.

Die Mittheilung der Censur an die Schüler ist nothwendig, wenn sie zu seiner Aufmunterung und Vervollkommnung beitragen soll. — Es kann dies mündlich oder schriftlich, öffentlich oder privatim geschehen.

In einer öffentlichen Schule ist öffentliches Censiren ganz an seiner Stelle.

„Die Publication der Urtheile ist innerhalb des Schulstaates nicht zu tadeln. Aber sie muß auf's Mindeste eben so schonend, im Grunde noch schonender, als in dem bürgerlichen Staate geschehen. Schüler einer Schule kennen sich einmal unter einander, beobachten sich oft genauer, als die Lehrer es vermögen, und haben gleiches Interesse. Ihr Schulleben ist für sie ein öffentliches Leben. Sie müssen daher immer auf ein Sittengericht gefaßt sein. Daher ist's unbedenklich, dem Urtheile innerhalb des Schulkreises Oeffentlichkeit zu geben. Jedoch könnten in den großen Schulen die Größern von den Kleinern getrennt werden. Dies ist sogar pädagogisch rathsam, weil man oft den Erwachsenen etwas zu sagen hat, wes für die Jüngern noch nicht gehört. — Fremden Zuschauern aber, welche die Neugier zu den Schulprüfungen treibt, diese Urtheile mittheilen, ist eine Unbilligkeit gegen die Eltern hart getadelter Kinder, eine Nahrung für die Eitelkeit der Gelobten, und ein unfehlbares Abstumpfen zweier zarten Gefühle, der Schaam und der Bescheidenheit. Nur Verbrechern lies't man ihr Urtheil öffentlich vor. Selbst Gerichtsstuben sind dem Gaffen der Neugierde verschlossen. Und in Schulen wollte man den vielleicht verirrten Jüngling dem Spotte vermischter Zuschauer preisgeben, und den stillen Elternschmerz durch solche Beschimpfung verstärken?" (Niemeyer.)

Einige halten es für ersprießlich, wöchentlich eine bestimmte Censurstunde zu halten, — jedesmal am letzten Wochentage, beim Schlusse der Schulstunden. Namentlich hat Denzel ein solches, in jeder Woche wiederkehrendes Sittengericht empfohlen. „Wie viel durch eine solche Einrichtung, wenn sie auch jeden Sonnabend eine halbe Stunde Zeit kosten sollte, gewonnen werde, liegt am Tage. Der Lehrer darf nicht zwischenein strafen, sondern verweis't Alles, was nicht nothwendig im Augenblick abgethan werden muß, auf diese Zeit. Die schuldigen Kinder sind bis dahin in Furcht und Spannung erhalten, und diese Furcht giebt der Strafe erst Nachdruck, ja, sie ist selbst schon keine unbedeutende Strafe." Wir sind auch nicht dafür, alles Straffällige unmittelbar in der Lehrstunde, sondern lieber nach derselben zu rügen. Aber wenn man die Strafe bis an's Ende der Woche hinausschiebt, heißt das nicht, eben durch jene von Denzel so sehr in Schutz genommene Spannung das Kind in der That auf die Folter spannen? Tritt nicht dadurch ein finsterer, feindlicher Geist Tagelang zwischen das Lehrer- und Kinderherz? giebt es dem Character des Lehrers nicht den Schein des Grollens und Nachtragens? — Wir können die wöchentlichen Censurstunden nicht begünstigen, wenn sie solche Strafgerichte werden sollen. Sind sie aber wirklich bloße Stunden der Rechenschaft und der Beurtheilung, so ist die wöchentliche Wiederkehr eine zu öftere; meistens würde dann die eine Censurstunde der andern ganz ähnlich sein. Monatlich, sollten wir denken, wäre schon oft genug. Am passendsten für solche mündliche Beurtheilungen der Schüler sind wichtige Abschnitte im Schulleben, — also der Schluß der halbjährlichen Lehrcurse, oder auch die letzte Stunde vor Beginn der Ferien. Sehr zweckmäßig ist's, solchen Stunden eine religiöse Weihe zu geben und dieselben zu wahren Schulfeierlichkeiten zu erheben — versteht sich, ohne fremde Zuschauer! —

Da auch den Eltern sehr viel daran gelegen sein muß, zu erfahren, wie ihre Kinder von den Lehrern beurtheilt werden, so sind die Censuren jedenfalls auch schriftlich abzufassen und den Eltern zuzuschicken, — entweder durch die Kinder selbst, oder, bei schlechten Censuren, durch den Schulboten. „Es wäre eine schädliche Weichlichkeit, wenn man die Eltern nicht mit dem Urtheil über ihre Kinder bekannt machen wollte. Bitterkeit in diesem Urtheile, Härte im Ausdruck, würde sie freilich doppelt kränken. Aber Beides ist auch nicht nothwendig. Man muß Eltern Nichts schriftlich geben, was man erforderlichen Falles ihnen nicht mündlich sagen würde. Wenn man schreibt, sollte man sie sich daher eben immer als gegenwärtig denken." —

Allerdings ist dem Lehrer mit dem schriftlichen Ausstellen der Censuren eine große Last aufgebürdet, zumal in zahlreichen Classen; doch wird er bei dem großen Nutzen dieser Arbeit sich derselben gern unterziehen. Jeder Schüler habe daher sein besonderes Censurbuch. Es wird nur monatlich eine Censur gegeben, und zur Erleichterung für den Lehrer sind die Schüler in vier Abtheilungen gebracht, die an verschiedenen Tagen ihre Zeugnisse eingeschrieben bekommen. Jeden Sonnabend schreibt der Lehrer also Censuren für den vierten Theil seiner Schüler. Jede Censur wird vom Vater, Pflegevater, Vormund ꝛc. des Kindes contrasignirt. — Will man dies Geschäft durch gedruckte Schemate noch mehr erleichtern, so ist darauf zu sehen, daß dieselben noch möglichst viel Raum zum bestimmtesten Ausdrucke der Censur enthalten. Denn mit allgemeinen Andeutungen: „zur vollkommensten Zufriedenheit" — „genüglich" u. s. w. ist's nicht abgethan. Auch eine der Censurclasse entsprechende äußerliche Ausstattung ist nicht wesentlich erforderlich und grenzt sogar oft an's Spielende. (Beispielsweise: In einer berühmten Bürgerschule gab es folgende Censurclassen: I. Kupferstich auf Velinpapier, mit Abbildung der Schule. II. Rothgedruckte Censur auf weißem Schreibpapiere. III. Schwarzgedruckte Censur.

IV. Keine schriftliche Censur — sie wurde nur mündlich ertheilt. V. Die schlechteste, auf Löschpapier.)

Wörle (im encyclop. pädag. Lexicon s. v. „Censur" S. 137) theilt folgendes Schema mit:

Censur-Zeugniß für N. N. Schüler der . . Classe während des . . . Viertels des Jahres 18 . .

Nro: . .

Sittliches Betragen und Fleiß.	Fortschritte.	Bemerkungen.
Gefehlt gegen die Schulgesetze I. (3). II. (1). III. IV. (2). V. (1). VI. VII. (3). VIII. (1). IX. X. (2).		

Namensunterschrift des Vaters N. N. (Ort) d. . . . 18 . . Lehrer N. N.

Die Nummer bezieht sich auf die drei Censurclassen, die erste Columne auf die Uebertretungen der Schulgesetze; die römischen Ziffern deuten nämlich die Schulgesetze an, die eingeklammerten arabischen Ziffern aber die Zahl der vorgefallenen Fehler dagegen. Solch ein ängstliches Nachrechnen der kindlichen Fehltritte ist doch gar zu kleinlich! —

Von andern Seiten her sind anstatt der Censuren sogenannte Censurkarten, oder Sitten- und Fleißbillets vorgeschlagen worden. — Die letztern sind besonders von Zeller in der „Schulmeisterschule" empfohlen worden, und Denzel nennt dieselben „die unschädlichsten Reizmittel." — Diese Billets sind Belohnungen, die tagtäglich in jeder Lehrstunde ausgetheilt werden. Jedes Kind, das gut gelesen, geschrieben, gerechnet, geantwortet ꝛc. hat, erhält nach Maaßgabe seiner Leistung ein, zwei oder mehre Billets. Für ruhiges Verhalten wird ebenfalls ein Billet ertheilt. Um nicht zu viele Billets austheilen zu müssen, erhält in manchen Fallen nur Derjenige ein Billet, der die Aufgabe (im Rechnen z. B.) zuerst richtig gelöst hat; sogar Der bekommt ein Billet, welcher eine aufzuschlagende Bibelstelle zuerst findet! — Fünf runde Einer-Billets von weißer Farbe gelten eben so viel als ein Fünfer-Billet von bunter Farbe, und werden gegen letzteres umgewechselt. — Am Ende eines Monats bekommen die Kinder, welche die meisten Billets gewannen, größere, elegante viereckige Billets mit darauf gedruckten Sprüchen. Drei solcher Billets geben Anspruch auf die Prämien bei der Schulprüfung. Nach den erstern, wieder zurückzugebenden Billets werden die Schüler locirt; die letztern Billets aber bleiben Eigenthum der Kinder. — Kindisch genug ist die Sache! — Wie viel Zeit mag mit diesem ewigen Austheilen und Einwechseln verloren gehen! — Wo ist die Hand mit der Geißel, die solchen Unfug aus dem Heiligthume der Schule hinaustreibt? —

Einfacher zwar, aber immer noch zu spielend, sind die Censurkarten, wie sie in Zerrenner's Schulfreunde vorgeschlagen und im sächsischen Volksschulfreunde ausführlich besprochen wurden.

Diese Censurkarten werden nur am Ende der Woche ausgetheilt, und zwar nur an diejenigen Schüler, welche die Schule regelmäßig besucht und keines der Schulgesetze übertreten haben. Außerdem werden Censurkarten vertheilt: a) an denjenigen Schüler, der zu sechs verschiedenen Malen mehr auswendig gelernt hat, als ihm für die Woche aufgegeben war; b) für sechs beim monatlichen Examen richtig beantwortete Fragen. — Die Karten sind nach den sechs Censurclassen verschieden gefärbt: Cl. VI., weiß, mit einfacher Linie eingefaßt; Cl. V., gelb, mit etwas mehr zierlicher Einfassung und dem Worte: Zufriedenheit; Cl. IV. veilchenblau, noch zierlicher eingefaßt, mit dem Worte: Billigung; Cl. III., grün, zeigen das Wort: Lob; Cl. II., himmelblau, mit der Aufschrift: Beifall; Cl. I., rosenroth, mit sehr zierlicher Einfassung und das Wort „Beifall" dreimal repräsentirend.

In der That sinnreich und vielleicht auch dem Geschmacke der Zeit angemessen; aber immer noch zu complicirt! — Gegen drei Karten der sechsten Classe erhält man eine Karte der fünften; gegen drei solche eine Karte der vierten Classe u. s. f. — Für zwei rosenrothe Karten der ersten Classe erhält der Schüler ein auf feines Papier geschriebenes, vom Lehrer und Ortspfarrer unterschriebenes und untersiegeltes Zeugniß des Wohlverhaltens, gehört nun zur Tugendclasse (!) und bekommt keine Censurkarten mehr, weil er wahrscheinlich derselben nicht mehr als Reizmittel zum Gutsein bedarf. O wie leicht kann man also in die Tugendclasse kommen! Ihr glücklichen Schulen mit euern Bänken voll rosenrother Tugend!

Manche Erziehungsanstalten, namentlich solche, die gern Aufsehen erregen und viel Wesen von sich machen, sind mit der Oeffentlichkeit der Censuren noch weiter gegangen: sie haben dieselben in den von Zeit zu Zeit ausgegebenen Schulprogrammen bekannt gemacht. Gegen solchen Unfug spricht sich Niemeyer mit Recht aus. Was sollen dem großen Publicum dergleichen Urtheile? — Ist nicht der getadelte Schüler auf lange Zeit hinaus an den Pranger gestellt? „Lauter Tadel, Bekanntmachung der Schande nützt fast nie, schadet aber in den meisten Fällen, erbittert Eltern und Kinder und hilft Keinem. Denn als Warnungsanzeige käme dies zu früh. Mancher könnte sogar an sich verzweifeln." Und das ausposaunte Lob? — Ach, wie gehaltlos ist's oft! und wie selten gehen die Prophezeihungen der Schulherren in Erfüllung! — Auf derselben Schule, wo einst dem Nic. Erell das Prognosticon gestellt wurde: „Tu aliquando eris pestis patriae!" — wurde einem andern Schüler gesagt: „Du wirst einmal kein Consistorialrath!" und dennoch wurde er's, und der Professor, der's ihm sagte, hat's noch erlebt. — Mancher Andere den das Schulprogramm als „juvenem optimae spei" gepriesen hat, rechtfertigte dagegen die auf ihn gebauten Hoffnungen nicht.

Literatur:

Niemeyer's Grundsätze ꝛc. Th. II. S. 542—547. — Denzel's Einleitung ꝛc. Th. II. S. 102 ff. — Herrgang's Zehn Jahre ꝛc. Th. I. S. 346 f. und 449 ff. — Ludewig's Schulmeister ꝛc. S. 179 f. — Resewitz Gedanken, Vorschläge ꝛc. Th. III. S. 103. — Revisionswerk, Th. X. S. 445. — Röttger's pädag. Jahrbuch v. J. 1795. Abhandlung „Ueber Schulcensuren". — Gedicke's Schulschriften Th. II. S. 18. — Etzler's Abhandlung „Ueber die Censuren" in den Beiträgen zur Kritik des Schulwesens St. 2. — Zerrenner's Schuldisciplin ꝛc. S. 250—269. — Chr. Fr. Pippig über Censurkarten in Döhner's und Otto's sächs. Volksschulfreund. 1827. III. 2. S. 163 ff. und 3. S. 273 ff.

Zeune (August). Dieser seit länger als einem halben Jahrhunderte auf dem Felde der Wissenschaft und insbesondere der Pädagogik rühmlichst wirkende Mann ist Prof. an der Berliner Universität und Director der Blindenanstalt daselbst. Er trat an's Licht der Welt im Jahre **1778** am **12.** Mai zu Wittenberg, das damals eine Universität hatte. An derselben war sein Vater Prof. der griech. Sprache, der viele Classiker commentirt hat. Seine Mutter stammte aus dem berühmten Geschlechte der Eschenbach oder Eschilbach. Noch Knabe, schwankte in ihm der Sinn zwischen dem Alterthum, das ihm sein Vater aufzuschließen suchte und zwischen Dem, was ihm die Mutter aus des Vaterlandes Sagenwelt mitzutheilen bemüht war. Erst **24** Jahre alt, trat er schon als Docent über Erdkunde auf. Sein Antrittsprogamm verschaffte ihm einen Ruf nach Berlin, wo er als Lehrer am grauen Kloster von **1803—1805** unterrichtete. Noch vortheilhafter bekannt machten ihn die Entdeckungen, welche er in seiner Schrift über „Basaltpolarität" (Berlin **1809**) niedergelegt hatte; er wurde deshalb von Blumenbach, dem zu seiner Zeit weitberühmten Naturforscher, an die afrikanische Gesellschaft in London empfohlen.

Durch den Umgang mit Alexander v. Humboldt, Johannes v. Müller und Fichte in Berlin gewann sein wissenschaftlicher Eifer eine reiche Nahrung. Er gab im Jahre **1808** die Schrift „Gea, Versuch einer wissenschaftlichen Erdbeschreibung" heraus und erwarb sich dadurch das Verdienst, der Geographie vor andern einen mehr stabilen und natürlichen Gehalt gegeben zu haben. Dadurch trat er in Opposition zu Büschings bis da giltiger staatenthümlicher Eintheilung der Erde, die durch jeden Krieg- und Friedensschluß in ihren Angeln erschüttert ward. K. Ritter führte aber, was Zeune zuerst skizzirte, später in seinem classischen Werke über Erdkunde als ein vollständiges Gemälde aus, und nun suchte auch Zeune in der dritten Ausgabe der „Gea" seiner ersten Skizze mehr Fleisch und Farbe zu geben. Zeune nahm indeß seine Zuflucht bald zu Fluß-, bald zu Gebirgslinien und verfiel so mit seinem System in Willkürlichkeit, was ihm auch GutsMuths in seinem „Versuch einer Methodik des geographischen Unterrichts" und Andere zum Vorwurfe machten. S. Hergangs „Zehn Jahre aus meinem Schulleben." **1.** Bd. S. **121. 3.** Bd. **101** ꝛc.

Im Jahre **1810** ward der immer weiter strebende Zeune Professor der Geographie an der Universität zu Berlin. Daselbst hielt er im Winter von **1812—13** seine vielbesprochenen patriotisch anfeuernden Vorträge über das Nibelungenlied. In Gemeinschaft mit dem Turnmeister Jahn suchte er den Saamen mancher alten deutschen Tugend in den Herzen der Jünglinge wieder auszustreuen und dabei den in Germaniens Urwäldern umherschwärmenden teutonischen Freund selbst nach Kräften zu leiten und zu mildern. — In diese Periode fallen seine die Sprachkunde, die Politik und das Volksthum betreffenden Schriften.

Zeune's segensreichste Wirksamkeit eröffnete sich aber in der von ihm am **13.** Octbr. **1806** mit einem Zöglinge (der als Flötenlehrer bei der Anstalt angestellt ist) errichteten **Blindenanstalt**. Kaum begründet drohte ihr der Untergang, als das französische Heer in Preußen eingebrochen war, denn der König von Preußen blieb mit seiner Unterstützung zurück. Da rettete der rüstige Zeune das Institut, indem er demselben vertrauensvoll den Rest seines Vermögens zum Opfer brachte. Sein Vertrauen wurde belohnt. Die Anstalt blüht noch heute unter seiner kräftigen Leitung und der mütterlichen Pflege seiner verdienstvollen Gattin. Er selbst drückt sich darüber also aus: „Abhold tibetischer Zwinggewalt, ist die ganze Verfassung meiner Anstalt mehr einem kleinen Freistaate, als einer unumschränkten Alleinherrschaft zu vergleichen, und der Vorsteher ist mehr ein Ordner, nach den Gesetzen des Rechts und der Billigkeit, als ein Herrscher nach Willkür und Launen." Seine Schrift: „Belisar über den Unterricht der Blinden" hat mehre Auflagen erlebt; seine **Reliefgloben** für Blinde sind höchst zweckmäßig, und das, was in der „Gea" ausgeführt ist, hat Zeune im tabellarischen Auszuge auf einer „Erdtafel zum Gebrauche für Bürgerschulen" (2 gGr.) geliefert. In den Jahren **1820** und **24** machte Zeune Amtsreisen durch Holland, Frankreich, England und die Schweiz, um die dortigen Taubstummen- und Blindenanstalten kennen zu lernen.

Ziegenbein (J. W. H.), Dr. der Th., Abt, Consist.-Rath und Director des Waisenhauses in Braunschweig (früher Prediger daselbst, dann Superintendent zu Blankenburg); er war geboren zu Braunschweig im Jahre **1766** und starb am **12.** Jan. **1824.** Ref. gesteht, aus den mancherlei Schriften des Verewigten, welche Erziehungs- und Unterrichtsgegenstände betreffen, zu seiner Zeit Vieles gelernt zu haben, und bedauert, keine weiteren biographischen Nachrichten von Demselben inne zu haben, als die vorgenannten amtlichen. Er will ihm daher wenigstens in der Angabe folgender ihm bekannt gewordener pädagog. Schriften ein Denkmal setzen. Einzelne derselben sind ohne Zweifel heute noch in den Händen von Geistlichen und Lehrern und in Töchterschulen bekannt, auch verdienen sie noch immer Beachtung. Zu ihrer Zeit wurden sie häufig benutzt. Ziegenbein gehört mit Recht unter die besten Erziehungsschriftsteller Deutschlands. Auch die Todten sollen leben!

Ziegenbein, J. W. H., über die Bildung des weiblichen Geschlechts in mittlern Töchterschulen, eine Rede. 8. Quedlinburg, Ernst. 1810. (5 Ngr.) — Allgemeine historische Blicke auf die Entstehung und Fortbildung der Töchterschulen. 8. Ebend. 1809. (3 gGr.) — Denkspruche für die Jugend. 8. Braunschweig, Reichard. 1801. (10 Ngr.) — Ueber die ursprünglichen Eigenthümlichkeiten des weiblichen Geschlechts. 8. Quedlinburg, Ernst. 1808. (5 gGr.) — Von dem Einfluß der Mütter auf die religiöse Bildung ihrer Kinder; eine Rede. 8. Ebend. 1806. (5 Ngr.) — Ueber die wichtigsten Gegenstände der weiblichen Erziehung und Bildung. 8. Ebend. 1807. (5 Ngr.) — Lehrbuch der christlichen Glaubens- und Tugendlehre für die gebildete weibliche Jugend. gr. 8. Ebend. 1812. (21 gGr.) — Ueber die wohlthätigen Fortschritte zur Verbesserung des Religionsunterrichts in den Gymnasien des protestantischen Deutschlands am Ende des 18. Jahrhunderts. Braunschweig. 1802. (12 gGr.) — Catechismus der christlichen Lehre mit biblischen Denksprüchen und biblischen Beispielen verbunden; nebst einem Anhange. Quedlinburg. 1806. 6. Ausg. 1837. 8. (14 gGr.) — Kleines Lehrbuch der Religions- und Tugendlehre nach der Lehre Jesu und der durch sie geweckten und gebildeten Vernunft, f. d. Jugend in den obersten Classen der Gymnasien, der höhern Bürgerschulen und in Privat-Erziehungsanstalten. Braunschweig und Helmstädt. 1802. 3. Aufl. durchgesehen von K. G. H. Lenz. 1832. 8. (10 Ngr.) — Kleines

Lehrbuch für die Confirmanden oder die oberste Classe der Bürgerschulen. Ebend. 1813, 1812. (10 Ngr.) — Die Tugend- und Religionslehre nach Vernunft und Offenbarung für die dritte Classe der Gymnasien. Ebend. 1803. 8. (9 gGr.) — Lehrbuch der christlichen Glaubens- und Tugendlehre für die gebildete weibliche Jugend. Quedlinburg. 1312. 1824. 1832. 8. (1 Thlr.) — Handbuch für den Religionsunterricht, enthaltend eine Einleitung in die sämmtlichen biblischen Schriften, das Denkwürdigste aus der allgemeinen Religionsgeschichte, die christlichen feierlichen Gebräuche und Feste. 2. Aufl. Quedlinburg. 1834. 8. (1 Thlr.) — Abriß der bei dem Religionsunterrichte unentbehrlichen Hilfskenntnisse. 1. Abth. Naturkenntnisse. 1806. 1828. (20 Ngr.); 2. Abth. historische Kenntnisse. 1808. (1 Thlr.) — Denksprüche nach den Hauptwahrheiten der Religions- und Tugendlehre, aus deutschen Dichtern gesammelt; nebst einigen Andachten bei der Abendmahlsfeier für die Confirmanden. Braunschweig. 1801. 8. (10 Ngr.) — Die kleine Bibel oder der Glaube und die Pflichten des Christen, in Worten der heiligen Schrift. Nebst beigefügten kräftigen Liederversen. Für die Jugend in Schul- und Privatlehranstalten. Im Anhange Dr. M. Luther's kl. Catechismus. Mit Berichtigung und Zusätzen von Th. W. H. Bank. Braunschweig. 1821. 9. Aufl. 1840. 8. (7½ Ngr.) — Bank, Th. W. H., Hilfsbuch für Lehrer an protestantisch-evangelischen Volksschulen beim Unterrichten der reifern Schuljugend in der christlichen Religion; mit besonderer Beziehung auf das Ziegenbein'sche Lehrbuch: Die kleine Bibel. Braunschweig. 1831. 1 Th. 8. (1 Thlr. 15 Ngr.) — Ziegenbein, J. W. H., biblisches Lesebuch zur Beförderung einer fruchtbaren Bibelkunde für die Jugend in Schul- und Privatanstalten. 1. Bdchen., die Geschichte und Lehren des A. Test. Braunschweig. 1823. 1832. 8. (10 Ngr.) 2. Bdchen., die Geschichte Jesu. Ebend. 1824. (10 Ngr.) — Jüdische und christliche Religionsgeschichte, nebst der Confessionsgeschichte der lutherischen, reformirten und katholischen Kirche und dem kirchlichen Calender. Quedlinburg. 1840. 3. Aufl. 8. (6½ Ngr.) — Religion in den besten Liedern deutscher Dichter. Göttingen. 1798. 1802. 8. (1 Thlr.); Anhang 1812. 8. (20 Ngr.) — Gemälde deutscher Dichter aus der heiligen Schrift A. und N. Test. Braunschweig. 1819. 8. (1 Thlr. 6½ Ngr.) — Kleine Handbibliothek für Schullehrer ꝛc. 8. Magdeburg. 1815. (1 Thlr. 10 Ngr.) — Lesebuch für Deutschlands Töchter, zur Bildung des Geistes und des Geschmackes, und zur Veredelung des Herzens. 4 Th. 8. Quedlinburg, Ernst. 1812—23. (4 Thlr. 15 Ngr.) — Nachricht von der Industrie-Töchterschule in Blankenburg. 8. Ebend. 1806. (12½ Ngr.) — Handbuch der Religion und Moral, in Auszügen aus Deutschlands classischen Schriftstellern. 3 Thle. gr. 8. Braunschweig, Reichard. 1802. (4 Thlr. 15 Ngr. — Schulschriften über weibliche Erziehung. Quedlinburg, Ernst. 1809. (18 gGr.) — Hilfsbuch bei dem Unterricht für Denk- und Gedächtnißübungen. gr. 8. Helmstädt. 1802. (21 gGr.) — Worte der Ermunterung in der Töchterschule zu Blankenburg gesprochen. 8. Ebend. 1809. (2½ Ngr.) — Ueber einige erfreuliche Erscheinungen der neuesten Zeit, in dem Gebiete der weiblichen Erziehung. 8. Quedlinburg, Ernst. 1811. (5 Ngr.)

Zimmermann (Ernst Christoph Philipp). Dieser am 24. Juni des Jahres 1832 durch den Tod aus seinem segensreichen Wirkungskreise gerissene Gelehrte war nicht nur als tüchtiger Kanzelredner geachtet, sondern hatte sich auch durch Verdienste um das Schulwesen eine Krone erworben. Er ward am 18. Spthr. 1786 zu Darmstadt geboren, wo sein Vater als Subrector des Gymnasiums angestellt war. Sehr interessant und beachtenswerth sind die Worte, welche der Verewigte über den Anfang seines Lebens aussprach und die in der von seinem Bruder K. Zimmermann gelieferten Characteristik S. 4 und 5 zu finden sind: „Die Keime alles dessen, was der Mensch wird und leistet, liegen in seiner Kindheit, und wäre es möglich, jede Biographie mit ausführlichen Nachrichten über die Erscheinungen der Kinderwelt, über die erste Entwickelung der schlummernden Kraft, über die frühesten Regungen und Neigungen zu beginnen, es würde darin der Schlüssel über das ganze nachfolgende Leben zu finden sein. Leider aber reicht die Beobachtungsgabe des Menschen nicht bis in die geheimnißvolle Werkstätte des kindlichen Gemüths, und am wenigsten vermag der Autobiograph dorther Aufklärungen zu geben, da er ohne Reflexion, Anfangs sogar ohne klares Selbstbewußtsein durch die unbefangene und harmlose Jugendzeit dahingegangen ist, beim Genusse der stets heitern Gegenwart weder vor- noch rückwärts schaute, und daher für das spätere Leben höchstens einige dunkle Erinnerungen rettet, welche er wie das Erbtheil aus einem verlornen Paradiese in sich trägt, welche aber in Nichts zerrinnen, sobald das kalte Wort sie fassen und festhalten, oder wohl gar der todten Schrift anvertrauen will. Darum kann denn auch ich nur Weniges aus dem ersten Abschnitte meines Lebens andeuten."

Obschon sein obengenannter brüderlicher Biograph diese Expectorationen seines verstorbenen Bruders nicht völlig zu deuten vermag, so weiß er doch von ihm anzugeben, „daß Derselbe schon in seiner frühen Jugend einen überaus großen Thätigkeitstrieb, eine große Festigkeit und Beharrlichkeit, eine ausgezeichnete Lebhaftigkeit des Geistes und eine unverkennbare Vorliebe für geistige Beschäftigungen entwickelte." Alles Eigenschaften, welche ihn durch das ganze Leben begleiteten und seinen Ernst anzeigten.

Nachdem er den ersten Unterricht von seinem Vater empfangen und dann weiter von einem Candidaten des Predigtamts unterwiesen und geleitet worden war, besuchte er vom neunten Lebensjahre an (von 1795 bis 1803) das Gymnasium seiner Vaterstadt. Mit gründlichen Schulkenntnissen ausgerüstet und voll edler Vorsätze bezog er im Jahre 1803 die Landesuniversität Gießen. Hier beschäftigte er sich neben der Theologie vorzüglich mit der Philologie, obschon kaum zwei Jahre auf derselben verweilend. Mit dem Ernste, der ihm eigen war, predigte er auch schon als Academiker in der Nähe mit Beifall. Noch sehr jung ward er als Hilfsprediger und Knabenlehrer zu Auerbach an der Bergstraße angestellt. Als solcher vermählte er sich mit der Tochter eines Landgeistlichen, die ihn in siebenzehnjähriger Ehe mit sieben Kindern erfreute. Obschon von Zeit zu Zeit mit philologischen Arbeiten beschäftigt, folgte er doch seiner Neigung, die er für's Predigerfach hatte, und predigte mit Ernst und Eifer. Reinhard, der damalige Oberhofprediger in Sachsen, war sein Muster und Vorbild, wie auch die von ihm später herausgegebenen Religionsvorträge bezeugen. Im Jahre 1809 ward er zum Diaconus nach dem Landstädtchen Großgerau unweit Darmstadt und zum Pfarrer in Büttelborn befördert. Während der ersten Zeit seines Aufenthaltes in Großgerau beschäftigte er sich vorzugsweise mit Gegenständen, welche in das Gebiet der Schule einschlugen. Im Jahre 1811 erhielt er in Darmstadt die Stelle eines Hofdiaconus und 1816 die Hofpredigerstelle, welchem Amte er 16 Jahre lang bis zu seinem Tode vorstand. Diese Stelle legte ihm, außer seltenem Predigen, keine weiteren Amtsgeschäfte auf. Zimmermann konnte jedoch die dadurch gewonnene Muße nicht sogleich auf

literarische Arbeiten verwenden, da er von 1815—24 theils die Erziehung des 1818 verstorbenen Herzogs Ludwig von Anhalt-Köthen, der sich damals in Darmstadt aufhielt, zu leiten hatte, theils dem jetzigen Erbgroßherzoge (der ihn auch zum Ritter des Großherzgl. Ludwigsordens erwählte) und dessen Bruder Unterricht ertheilte, theils endlich Lehrer der Geschichte an der neuen Militairacademie in Darmstadt war.

Allmählig bildeten sich indeß die umfassenden literarischen Unternehmungen, welche ihn im letzten Jahrzehend seines Lebens so sehr in Thätigkeit setzten. Er begann 1822 die „Allgemeine Kirchenzeitung" und zwei Jahre später setzte er die „Allgemeine Schulzeitung" in's Leben; sie zerfiel seit 1826 in zwei Abtheilungen, besteht aber heute wieder blos aus einer Abtheilung und faßt, fortgesetzt von seinem Bruder, Karl Zimmermann, zunächst das Volksschulwesen in's Auge. E. Z. hat sich durch die Begründung dieses, bis heute (1847) glücklich fortgehenden Werkes ein bedeutendes Verdienst um das Schulwesen Deutschlands erworben. Daneben erschienen seit 1824 das noch jetzt fortdauernde „Theologische Literaturblatt" und das „Pädagogisch-philologische Literaturblatt", das heute nicht mehr besteht. Außerdem nahm Z. auch an andern Zeitschriften Antheil, und entwickelte überhaupt eine große literarische Thätigkeit, obschon er von mehr als einer Seite angefeindet und befehdet ward. Was er als Kanzelredner geleistet, ist vielfach gerühmt worden, gehört aber nicht hierher. Nicht weniger hat er zur Verbesserung des Schulwesens im Großherzogthume Hessen auf mehr als eine Weise wohlthätige Anregungen gegeben.

Durch seine Verdienste um Kirche und Schule hat er sich ein langdauerndes Denkmal in den Seelen seiner Mitwelt und der Nachwelt gesetzt; es wurde ihm aber auch, nach einer in ganz Deutschland veranstalteten Sammlung, auf dem Kirchhofe zu Darmstadt ein stattliches äußeres Denkmal gestellt. Er ruhe in Frieden!

Die oben angeführte Biographie des Verewigten führt folgenden Titel:

Ernst Zimmermann nach seinem Leben, Wirken und Character geschildert von seinem Bruder Carl Zimmermann, großherz. hess. Hofdiaconus (jetzt Hofprediger). Mit dem Bildnisse und der Handschrift des Verstorbenen. Darmstadt, bei J. W. Heyer. 1833.

Zinnow (Heinrich Ferdinand). Er war Director der Dorotheenstädtischen Schule in Berlin, und ward am 16. Nov. des J. 1812 daselbst geboren. Sein Vater war Hofrath und Archivar bei der Hypotheken-Abtheilung des Königl. Stadtgerichts. Zinnow erhielt seine Schulbildung auf dem Berlinischen Gymnasium zum grauen Kloster, studirte von 1830—1833 Theologie auf den Universitäten Berlin und Halle, und hielt sich einige Zeit zu Lüdersdorf bei Granlee als Gehülfe des dortigen Predigers auf. Hier lernte er auch seine nachmalige Ehegattin, Sophie Fraude, die Tochter eines Gutsbesitzers, kennen. Nach Berlin zurückgekehrt, erhielt er 1834 eine Anstellung an der mit dem Berliner Seminar für Stadtschulen verbundenen Seminarschule, und wurde zwei Jahre nachher, kaum 24 Jahre alt, von dem Magistrat zu Berlin zum ersten Lehrer und einstweiligen Dirigenten der neuerrichteten höhern Stadtschule auf der Dorotheenstadt berufen. Seine Wirksamkeit entsprach den Erwartungen, die man von ihm hegte, so vollkommen, daß ihm nach etlichen Jahren die Leitung der Anstalt definitiv übertragen, und von Seiten des königl. Ministeriums der Titel eines Directors beigelegt wurde. Nur zehn Jahre und einige Monate ist es ihm vergönnt gewesen, zu wirken in dem Kreise, zu dem ihn das Vertrauen der Behörde berufen, und für den ihn seine persönlichen Eigenschaften, gediegene Kenntnisse in den verschiedensten Fächern des menschlichen Wissens, ein heller, practischer Verstand, Gewandtheit und Umsicht in der Behandlung schwieriger Verhältnisse, besonders aber Wohlwollen gegen Alle, mit denen er in amtlicher Verbindung stand, in vorzüglichem Grade befähigten.

Noch am 13. Juni war er heiter und fröhlich bei der Eröffnung des städtischen Turnplatzes bei Moabit zugegen; am folgenden Tage begleitete er seine Gattin nach Lüdersdorf, wo dieselbe bei ihrer Mutter einige Wochen zu verweilen gedachte. Unterwegs erkrankte er und mußte seine Absicht, am folgenden Tage zurückzukehren, auf Verlangen des Arztes fahren lassen. Seine Krankheit erwies sich als ein gastrisches Nervenfieber und führte nach wenigen Tagen (am 20. Juni 1846) seinen Tod herbei. Seine sterbliche Hülle ward in Lüdersdorf zur Erde bestattet, und seine Collegen, Schüler und Freunde veranstalteten in dem Hörsaale der Anstalt eine Todtenfeier. S. Monatl. Schulnachr. von Otto Schulz. Nr. 8. 1846.

Zinzendorf (Nicolaus Ludwig Graf von). Dieser christliche Bildungsmann und Stifter der unter dem Namen der Brüdergemeinde oder Herrnhuter bekannten Religionsgesellschaft, ward 1700 zu Dresden geboren, wo sein Vater churfächs. Conferenzminister war. Nach dem frühen Tode seines Vaters wurde er in der sächs. Oberlausitz auf dem Lande in dem Hause seiner Großmutter, einer Frau von Gersdorf, erzogen. Diese Dame war der Frömmigkeit und Gelehrsamkeit zugethan; sie gab eine Sammlung geistlicher Lieder und poetischer Betrachtungen heraus und wechselte mit dem gelehrten Rector Schurzfleisch lateinische Verse. Zinzendorfs erste Jugend fiel gerade in die Zeit, da die Meinungen der sogenannten Pietisten oft und viel besprochen wurden. Dies und der Umstand, daß der fromme Spener oft in das Haus der Frau von Gersdorf kam, da den jungen Zinzendorf sah und einsegnete, trug, nebst den Andachtsübungen, welche täglich im Hause gehalten wurden, unstreitig viel bei, in dem lebhaften Knaben religiöse Gefühle zu erwecken, die bald in eine gewisse Schwärmerei übergingen. Noch ein Kind, schrieb er Briefchen an den lieben Heiland und warf sie zum Fenster hinaus, in der Hoffnung, daß der Heiland sie schon finden werde.

Zehn Jahre alt (von 1710—1716) ward Z. unter A. H. Franke's Augen im Pädagogium zu Halle erzogen; er sah ein Haus nach dem andern, eine Anstalt nach der andern entstehen. Auch in ihm ward der Eifer für Religion fortgenährt und zugleich erwachte ein gewisser Anstaltengeist in ihm. Wer die Verfassung der Brüdergemeinden kennt, kann auch die Aehnlichkeit in der Erziehungs- und Unterrichtsmethode mit der alten Halleschen nicht verkennen. Die „Betrachtungen des Bischofs Lapritz über die Erziehung der Kinder" (Barby 1776), sind ganz in dem Geiste geschrieben, worin Franke seinen „Un-

terricht, Kinder zur Gottseligkeit und Klugheit anzuleiten", geschrieben hatte; auch findet man in den Instituten, vormals zu Barby, jetzt zu Niesky, Neuwied, Gnadenfeld, Kleinwelke u. m. andern die Grundeinrichtungen der Hallescheu wieder. Z. hat seine pädagogischen Ansichten in seinen „theologischen Bedenken" vom Jahre 1742 niedergelegt.

Nach vielen Wanderungen in auswärtige Erdtheile starb er zu Herrnhut 1760 und wurde auf dem dasigen Gottesacker der Brüdergemeinde beerdigt. Die weiteren biographischen Nachrichten von Demselben suche man in andern Schriften. Ein ziemlich unparteiisches Urtheil über ihn von einem seiner Zeitgenossen steht in von Lön's kleinen Schriften Th. I. S. auch: Leben des Grafen von Zinzendorf, von Reichel. Lpz. 1790. — Frohberger, Chr. Gottlieb: Brief über Herrnhut und die evangelische Brüdergemeinde, nebst einem Anhange. 1796. — Schulze, Chr. Ferd.: Von der Entstehung und Einrichtung der evang. Brüdergemeinde. Gotha. 1822. F.

Zoologie, Thierkunde, Thiergeschichte (griech. *Ζῶον*, lebendes Wesen, animal, Thier) ist, nach Oken, die Darstellung des Thierreichs, so wie es von der Natur hervorgebracht worden, im menschlichen Bewußtsein, eigentlich die Wiederholung des materiellen Thierreichs im Geiste. Sie hat nicht blos die unendliche Mannigfaltigkeit der Formen der Thiere zur Kenntniß zu bringen, sondern auch deren Bau, Lebensweise und besonders das Verhältniß derselben zum Menschen. Vom höhern, wissenschaftlichen Standpuncte aus ist sie Entwickelungsgeschichte des Thierreichs.

Thier wird von Oken erklärt als „derjenige abgeschlossene Körper, welcher sich selbst bewegt." Der einzige und wesentliche Unterschied zwischen Thier und Pflanze beruht in der Bewegung, dort ohne Reiz, d. h. blos aus innerer Bestimmung, unabhängig von äußern Einflüssen, hier mit Reiz, immer durch äußerliche Ursachen bestimmt. In den gewöhnlichen Fällen kann auch der Mund als Unterscheidungszeichen gelten. Ueberdies ist das Thier überall ringsum von der Erde abgeschlossen; seine Ernährungsorgane sind beweglich, wenn auch manche Thiere äußerlich mit der Erde zusammenhangen. Die Pflanze aber ist immer an die Erde oder das Wasser gebunden und zieht ihre Nahrung aus diesen Elementen durch die Organe, welche darin stecken. Auch ist die Substanz der Pflanzen gewöhnlich so fest, daß sie sich nur durch äußere Gewalt biegen läßt; die Substanz der Thiere dagegen ist weich. Die Gestalt der Pflanze ist unbestimmt in Größe, Form, Lage, Richtung, Zahl; das Thier dagegen ist ein bestimmt gestalteter, regelmäßiger Organismus. Beim Kochen löst sich die Pflanze fast ganz in Schleim, das Thier in Gallert auf; bei jener ist Kohlenstoff, bei diesem Stickstoff vorherrschend. Anatomisch betrachtet, ist die Pflanze aus eckigen Körpern, gleichsam Krystallen, das Thier aber aus runden Kugeln, Bläschen zusammengesetzt. In physiologischer Hinsicht ist die Pflanze empfindungs- und bewegungslos. Die Verrichtungen der Pflanze (Verdauung, Ernährung, Athmen und Fortpflanzen) werden beim Thier blos von Eingeweiden ausgeführt, — dies ist das Pflanzenleben des Thieres. Der Pflanze fehlen die Bewegungs- und Empfindungsorgane; sie ist nur ein halbausgebildetes Thier. — Dies die Ansicht des geistreichen Oken.

Der Werth und Nutzen der Zoologie ist nicht unbedeutend.

Die Thiere stehen dem Menschen an körperlicher Bildung am nächsten, folglich muß auch durch genaue Kenntniß des Thieres die Kenntniß des Menschen wesentlich gefördert werden. Erst durch die genauere Bekanntschaft mit dem Thiere, dem Baue und der Lebensweise desselben ist es dem Menschen möglich geworden, von ihm Nutzen zu ziehen. Wie viel Aberglaube ist dadurch widerlegt, wie mancher Irrthum berichtigt worden; und welche Wunder, die uns zur Anbetung Gottes auffordern, schließen sich auch in der Thierwelt uns auf!

Zur Geschichte der Zoologie als Wissenschaft mögen folgende Bemerkungen dienen:

Der eigentliche Begründer derselben ist Aristoteles, der Lehrer Alexanders des Großen, welcher durch die reiche Unterstützung seines Zöglings in den Stand gesetzt wurde, bedeutende Summen auf das Studium der Thiere zu verwenden. Die Naturforscher der ältern Zeit haben nach Aristoteles wenig geleistet. Erst im 16. Jahrhunderte nach Christi Geburt wendeten sich tüchtige Männer wieder diesem Zweige der Naturgeschichte zu, wie Gesner, Belon (1551), Watton (1552), Rondelet, Salviani (1554), Aldrovandi (1599). Erst Linné (geb. 1707, gest. 1778) [vergl. Th. II. S. 221 ff.] lehrte alle bekannte Naturkörper ordnen, mit kurzen Worten unterscheiden und denselben Namen geben. Das Natursystem, welches Linné geschaffen hat, wird das künstliche genannt: es hebt an den Naturkörpern irgend ein Merkmal hervor und ordnet nach diesem die Geschöpfe. Die Zahl der Naturforscher, die in Linné's Fußstapfen tretend, seitdem für die Zoologie Bedeutendes geleistet haben, ist groß; unter ihnen ragt besonders Büffon hervor.

Mit Cuvier beginnt für die Zoologie eine neue Epoche: er ward der Schöpfer des natürlichen Systems, welches die Thiere nicht blos nach einzelnen, äußerlichen Merkmalen, sondern nach ihrem ganzen Baue, nach ihren anatomischen Theilen ordnet. (George Baron de Cuvier, geb. zu Mömpelgard 1769, gebildet in der Carlsacademie zu Stuttgart, lebte seit dem Anfange der Revolution in Paris, doch nur den Studien, nicht der Politik. Zwar wurde er später durch Napoleon zum Requetenmeister und durch Louis XVIII. zum Staatsrathe ernannt; doch blieb seine Hauptthätigkeit bis an sein Lebensende (1832) der Wissenschaft zugewendet. Seine hierher gehörigen Hauptschriften sind: Tableau élémentaire de l'histoire naturelle des animaux. 1798 und Le régne animal. 1817.)

Von Oken ist das natürliche System noch weiter ausgebildet worden, und wenn auch manche seiner Darstellungen nur auf Hypothesen (Vermuthungen) beruhen, so hat er doch das Verdienst, auf den wunderbaren Parallelismus in der Natur hingewiesen zu haben.

Für den Schulunterricht ist es nicht gleichgiltig, welche Classification der Lehrer annehme. In der Volksschule wird die einfachste immer die passendste sein. Für höhere Lehranstalten freilich gelten auch

höhere Forderungen. Wir verweisen auf die verschiedenen, hier von den Pädagogen empfohlenen Lehrwege, wie dieselben schon in dem Artikel „Naturgeschichte" (Th. II. S. 291 ff.) dargestellt sind, wo wir auch mehre zoologische Systeme vergleichend neben einander gestellt haben. Will sich Jemand noch mehr mit den verschiedenen Classificationen in der Zoologie bekannt machen, dem müssen wir überlassen, die ausführliche Darstellung bei Oken (Allgem. Naturgeschichte für alle Stände. Stuttgart 1833. Bd. IV. S. 481 bis 617) nachzulesen.

Auch das Wichtigste aus der Literatur der Zoologie haben wir schon S. 298 gegeben.

Dem fügen wir noch hinzu

a) von ältern Werken:

Dr. G. H. Borowski, gemeinnützige Naturgeschichte des Thierreichs (fortgesetzt von J. F. W. Herbst). Mit vielen Kupfern. Berlin und Stralsund. 1780 ff. 10 Bde. — H. Sander's ökonomische Naturgeschichte für den deutschen Landmann und die Jugend. Leipzig. 1792. Bd. 1 u. 2.

b) von neuern:

Naturgeschichte der Thiere Deutschlands. Görlitz. 1846 f. (In Lieferungen à ⅓ Thlr.) — Illustrirte Naturgeschichte des Thierreichs. Mit 4000 Abbildungen. Leipzig. 1846 f. (In Lieferungen à ⅓ Thlr.) — Vogel, naturhistorischer Bildersaal des Thierreichs. Leipzig. 1839. — Dr. A. B. Reichenbach, Universum des Thierreichs. Practische Naturgeschichte des Menschen und der Thiere. Bis jetzt (1847) sind 25 Hefte (à 12 Ngr.) [Leipzig, Gebhard] erschienen.

c) Für einzelne Theile der Zoologie:

Rösel, Insecten-Belustigungen. 4 Bde. 1746—61. — Panzer, Deutschlands Insecten. (109 Hefte.) Fortgesetzt von Herrich. 1793—1810. — Kühn, kurze Anleitung Insecten zu sammeln. 1782. — F. Mayer, Naturgeschichte der giftigen Insecten. 1792. — Bechstein und Scharfenberg, Naturgeschichte der schädlichen Forstinsecten. 3 Thle. 1805. — Ratzeburg, die schädlichen Forstinsecten. 2 Bde. in 4. Berlin. 1840. — F. Berge, Taschenbuch für Käfer- und Schmetterlingssammler, oder practische Anweisung, Käfer und Schmetterlinge zu sammeln, zu erziehen, zuzubereiten und aufzubewahren. Stuttgart. 1847. (⅔ Thlr.) — Schinz, Naturgeschichte und Abbildungen der Reptilien. Schaffhausen. 1833. Mit 102 Kupfertafeln. — Rösel, Naturgeschichte der Frösche. Nürnberg. 1758. — Schneider, Naturgeschichte der Schildkröten. 1783. — Bloch, Naturgeschichte der Fische Deutschlands. 1782. — Dessen ausländische Fische. 9 Bde. 1785—96. — Bechstein, Naturgeschichte der Vögel Deutschlands. — J. Müller, Singvögel mit ihren Nestern. Nürnberg. 1800. — Naumann und Buhle, die Eier. Halle. 1818. — Lichtenstein, Säugethiere. 1827. — Scholz, J. Chr. Fr., systematische Uebersicht des Thierreichs für Seminaristen und Volksschullehrer bearbeitet. Breslau. 1843. — Gemälde der Säugethiere. Nach Cuviers Classification und als Wandtafeln für den Schulgebrauch entworfen und gezeichnet von H. Biow; 14 Tafeln nebst erklärendem Text. Erste Hauptabtheilung des Atlasses zur Naturgeschichte des Thierreichs. Hamburg. Herold'sche Buchhandlung. 1841. Sorgfältig gemalt 8 Thlr., schwarz 4 Thlr. 20 Ngr.

Wo bei dem Unterrichte nicht wirkliche Naturkörper zur Hand sind, da mögen diese Bilder einige Dienste leisten können. S. Rhein. Bl. Novbr. Decbr. 1842.

Fischer, J. H., das Thierreich oder Beschreibung aller naturhistorischen Gegenstände, welche auf den neuen Wandtafeln zur Naturgeschichte abgebildet sind. Mit vorzugsweiser Beachtung der Kinder in Volksschulen bearbeitet. 1. Bdchen.: Die Säugethiere. 2. verm. und verb. Aufl. 1840. 2. Bdchen.: Die Vögel. 2. verm. und verb. Ausg. 1840. 3. Bdchen.: Die Amphibien und Fische. 4. Bdchen.: Die wirbellosen Thiere. 1833. (Alle 4 Bändchen kosten 1 Thlr. 15 Ngr.)

Die Wandtafeln der Naturgeschichte, 6 an der Zahl in 63 Bl. Roy.-Fol. sind gut gearbeitet und alle illuminirt zu erhalten. Es ist jeder Elementarschule und jedem Schullehrerseminar ein Exemplar dieser Tafeln zu wünschen. Der Verfasser der Beschreibung ist Lehrer am Schullehrerseminar in Neuzelle.

Außer der (S. 299) angeführten (Weimar, Industrie-Comptoir erschienen) synoptischen Uebersichtstabelle des ganzen Thierreichs nach Cuviers System sind ebendaselbst noch ähnliche, speciellere Tafeln 1) der Säugethiere, 2) der Vögel, 3) der Fische, 4) der Reptilien erschienen jede zu 22½ Sgr.

Ksch.

Zschokke (Johann Heinrich). Das treue Gemälde seines Wesens, Characters, Denkens und Sinnens, Lebens und Wirkens hat der ehrenwerthe Z. Selbst in seiner trefflichen Schrift „Selbstschau" (in zwei Bdn. 1842) gegeben. Der erste Band enthält seine eigentliche Lebensbeschreibung, der andere seine philosophischen Ansichten. Wir heben aus derselben in größter Kürze Folgendes aus.

Zu Magdeburg im Jahre 1771 geboren und auf dortigen Schulen gebildet, verläßt Z. diese aus gekränktem Ehr- und Rechtsgefühle; ist gesonnen, sein Heil auf der Bühne zu suchen, wird aber durch die väterlich leitende Hand der göttlichen Vorsehung in die ihm noch unbekannte Laufbahn eines Lehrers und Erziehers eingeführt; giebt aber auch diesen Beruf bald wieder auf, um seine Neigung für das Theaterwesen zu befriedigen, indem er als Schauspieldichter und Regisseur mit einer wandernden Truppe umherzieht; geht dann nach Frankfurt a. d. O. als Studiosus der Theologie und Philosophie, wo er mit ausdauerndem Fleiße den Wissenschaften sich widmet; wendet sich von da, schon auf dem Puncte, in der dortigen theologischen Facultät als Docent aufzutreten, aus gerechtem Unwillen über die damaligen Uebergriffe des protestantischen Hierarchismus unter dem Minister Wöllner nach der Schweiz, da zu finden hoffend, was er für jetzt vergebens in seinem eigentlichen Vaterlande gesucht hatte: geistige und bürgerliche Freiheit.

Im Vertrauen auf seine Kraft und den Beistand Gottes, der ja die redlich Wollenden nie ganz verläßt, gründet er eine Erziehungsanstalt in Reichenau, die in Kurzem unter seiner umsichtigen Leitung zu schöner Blüthe gelangt, aber von ihm wieder aufgegeben werden muß, weil verblendete Eiferer sogar ihm nach dem Leben trachten, welches er nur wie durch ein Wunder vor ihren Nachstellungen rettet. Darauf wird er, wollend oder nicht, zur Zeit der französischen Staatsumwälzung, deren Ländererschütternder Einfluß namentlich die so nahe Schweiz nicht unberührt lassen konnte, in die politischen Händel mit hineingezogen; muß, zum Statthalter von verschiedenen Cantonen gewählt, mit französischen wie mit schweizerischen Behörden sich herumschlagen, den empörenden Anmaßungen jener und den verkehrten Maßnahmen dieser die Spitze bietend, wobei er nicht selten Habe und Gut, ja Leib und Leben auf das Spiel setzt; zieht sich dann nach der Beschwichtigung der politischen Stürme in das Privatleben zurück, stürzt sich mit der ganzen Kraft seines Geistes in das Studium der Naturwissenschaften, übernimmt das Amt eines Forst- und Bergraths, und steht noch in dem Alter von beinahe 77 Jahren als hochgeachtet und von Vielen bewundert da, mit Gott, mit der Welt und sich selbst im Frieden. Er lebt jetzt still und friedlich auf dem Schlosse Biberstein im Aargau.

Aber das so eben Angedeutete ist's nicht allein, was ihm bei Mit- und Nachwelt das Andenken sichert. Hat er schon Großes in seinen verschiedenartigen Berufen geleistet, so doch noch Größeres als Schriftsteller. In seinem „Alamontade" schildert er den unvergleichlichen Werth reiner, uneigennütziger und von jeder Lohnsucht freien Tugend; durch seinen „Schweizerboten" ward er der Lichtzubringer für das damals noch von Irrthümern umnachtete und in schädlichen Gewohnheiten befangene schweizerische Stadt- und Landvolk; durch seine „Geschichte des Baiernlandes" füllte er eine längst empfundene Lücke aus, und erwies sich ebensowohl als gründlichen Forscher, als guten Stylisten; seine „Erheiterungen" waren ganz geeignet, den Trübsinn der mit dem Spleen Behafteten zu verscheuchen und Denen, welche der Langeweile zu entgehen wünschen, eine angenehme Unterhaltung zu gewähren.

Ja, Zschokke hat sich auf den verschiedensten Stufen schriftstellerischer Thätigkeit mit dem größten Beifall versucht. Von der Höhe des dramatischen Dichters — wer kennt nicht Abällino, den großen Banditen, wenigstens dem Namen nach? — und eines Sitten- und Christenthumspredigers für moderne Gebildete in seinen Stunden der Andacht, hat er sich auch zur eigentlichen Volksschriftstellerei herabgelassen. Man hat von ihm die Erzählungen: „Das Goldmacherdorf", „Meister Jordan, oder Handwerk hat goldnen Boden", und die „Branntweinpest", welche sämmtlich nebst Sprüchen, kleinen Abhandlungen und Gedichten, in besonderem wohlfeilen Abdruck für Volksbibliotheken in Aarau bei Sauerländer erschienen sind. Man sehe eine kleine Abhandlung, welche die Aufschrift führt: „Versuch einer Characteristik deutscher Volksbücher, von A. Merget" im Schulblatt für die Provinz Brandenburg. 12. Jgg. 6. u. 7. Heft. 1847.

Was ihn aber als Schriftsteller vor Allem unsterblich macht, das sind die „Stunden der Andacht". Mögen auch die römischen Päpste, ihrer alten Praxis getreu, dieselben dem index librorum prohibitorum einverleibt haben, weil ihr Inhalt dem stereotyp gewordenen kirchlichen Dogma widerspricht; mögen auch zelotische Eiferer der protestantischen Kirche jenes Buch verschrieen haben, es ist doch bereits in mehr als achr Auflagen erschienen. Selbst im russischen Publicum hat dasselbe eine allgemein enthusiastische Aufnahme gefunden. Vor wenigen Jahren von Hrn. Krülow in's Russische übertragen, sind in kurzer Zeit drei Auflagen in mehren tausend Exemplaren vergriffen worden.

Einen Auszug aus Zschokke's Selbstschau oder Lebensbeschreibung (1. Bd.) findet man in Eduin Bauer's „Volksbibliothek" 1. Bdchen. Meißen, Klinkicht und Sohn. 1844. (10 Ngr.)

Züchtigungsmittel (Corrections- oder Strafmittel). Die allgemeinen Grundsätze, nach welchen der Erzieher nöthigenfalls auch durch Strafe auf seinen Zögling einzuwirken hat, sind schon in den Artikeln „Belohnungen und Strafen" (Th. I. S. 257 ff.) — „Schuldisciplin" (Th. II. S. 630 ff.) — „Strenge" (ib. S. 740 ff.) dargestellt worden, und wir haben es hier nur noch mit den einzelnen Arten der bei der Erziehung überhaupt und in der Schule besonders angewandten Züchtigungs- oder Strafmittel zu thun, wobei wir zugleich auf die positiven Bestimmungen hinweisen werden, die sich darüber in den deutschen Schulgesetzgebungen finden.

Aus den früher aufgestellten Grundsätzen ergiebt sich von selbst, daß alle diejenigen Strafen unzulässig sind, durch welche der Gestrafte den Unterricht verliert. (Unter den uns bekannten Gesetzgebungen hat nur eine Hessen-Homburg'sche Verordnung 6. Febr. 1826 §. 8. dies ausdrücklich festgestellt.) Demnach ist es ganz widersinnig, wenn Lehrer einen Schüler dadurch strafen, daß sie ihn während der Lehrstunden nach Hause schicken, außen vor der Thür stehen, oder gar — wovon uns auch Beispiele bekannt sind — ihn zur Strafe seine Schläfrigkeit auf einem Sopha der Lehrerwohnung ausschlafen lassen. Bei solchen Strafurtheilen dürfen sich Lehrer nicht wundern, wenn sie auf Widerspenstigkeit stoßen und von dem zu Bestrafenden die Entgegnung erhalten: „Ich gehe nicht fort: denn ich bezahle mein Schulgeld!" — eine Antwort, die wirklich vorgekommen ist. Andern, weniger reizbaren Schülern wird dagegen eine derartige Strafe nicht unangenehm, sondern willkommen sein. — Das gänzliche Ausstoßen aus der Schule ist in Volksschulen ohnehin nicht anwendbar; in andern Anstalten ist's leider oft ein Zeugniß, welches die Schule gegen sich selbst ablegt, — mindestens ein Geständniß ihrer Schwäche und mangelhafter Disciplinarmittel.

Als die angemessensten, weil natürlichsten Strafen müssen wir diejenigen erkennen, die dem Schüler selbst als nothwendige, darum sich selbst zugezogene und wohlverdiente Folgen seiner Fehltritte erscheinen, also Tadel, — Nachholen dessen, was versäumt, und Umarbeiten dessen, was nachlässig gearbeitet worden ist, — desgleichen Zurücksetzung unter fleißigere, folgsamere Schüler.

Es liegt in der Natur der Sache, daß auch der Tadel seine verschiedenen Stufen haben muß, abgemessen theils nach der Größe des Fehltrittes, theils nach der Individualität des Schülers. Diese Stufen sind bereits in dem Artikel „Beschämung" (Th. I. S. 276) namhaft gemacht worden, von welchen aber einige schon das Gebiet der natürlichen Strafe überschreiten und in das der willkürlichen hinübergehen. (Vgl. auch den Art. „Tadel" Th. II. S. 755.)

Das Nachholen des Versäumten, sowie das Verbessern einer schlecht gelieferten Arbeit bedarf als Strafmittel weder einer Rechtfertigung, noch einer besondern Empfehlung: denn es liegt so nahe, daß es fast nicht als Strafe, sondern nur als eine Ordnungsregel erscheint. Es ist nichts dagegen zu sagen, vielmehr sehr zweckmäßig, wenn der Lehrer den nachlässigen und faulen Schüler außer der Schulzeit zurückbehält; nur muß der Letztere dann nicht ohne Aufsicht gelassen werden, weil dies zu allerlei Unfug Veranlassung giebt. Viele Lehrer unterlassen es, die Zurückbleibenden zu beaufsichtigen, weil sie meinen, sich dadurch selbst eine Strafe aufzulegen. Die Gesetzgebung des K. Sachsen gestattet das Zurückbehalten und Nacharbeitenlassen in der Schule (die großh. hessische „während des Mittagsessens") ohne alle Beschränkung, während das Baden'sche Schulgesetz sehr besonnen hinzufügt: „unter angemessener Aufsicht und Beschäftigung." In Preußen erließ die k. Regierung

zu Potsdam (31. Decbr. 1845) eine sehr angemessene Circular-Verfügung über das sogenannte Nachsitzen, welche folgende Bestimmungen enthält: Das Zurückbehalten von Schülern nach Beendigung der Schulstunden ist niemals als eigentliche Bestrafung, sondern nur dann statthaft, wenn es Kinder entweder in der Schule selbst an der nöthigen Aufmerksamkeit und Theilnahme im Unterrichte, oder an dem erforderlichen häuslichen Fleiße im Lernen des Aufgegebenen, oder in Anfertigung ihrer Schularbeiten haben fehlen lassen, damit ihnen Zeit gegeben werde, das Versäumte nachzuholen. Der Schüler darf also niemals in der Schule zurückbehalten werden, ohne ihn mit bestimmten Aufgaben zu beschäftigen, und zwar in beständiger Anwesenheit und unter Aufsicht des Lehrers, auch nicht über eine Stunde. Jedenfalls müssen die Eltern des Schülers davon benachrichtigt werden.

Ein interessanter, umfänglicher, mit vielen lehrreichen Beispielen belegter Aufsatz: „Ueber die Strafe des Nachbleibens" von Judä findet sich in der Allg. Schulztg. 1844 Nr. 148 f. Er verbreitet sich zugleich über einen von den Stadtverordneten zu Berlin gemachten Vorschlag, „die Strafe des Nachbleibens auf gewisse Tage zu beschränken." Dagegen erklärt sich Judä, weil dadurch der moralische Eindruck der Strafe bedeutend geschwächt, die Aufsicht und Durchsicht der nachgelieferten Arbeiten wegen der größern Menge der Bestraften erschwert und sogar die Schulversäumniß befördert werden würde.

Eben so angemessen und natürlich ist das Zurücksetzen eines faulen Schülers, vorausgesetzt, daß dabei strenge Gerechtigkeit und Unparteilichkeit herrsche.

Mehre dieser Strafen sind zugleich auf das Ehrgefühl des bestraften Kindes berechnet, doch durchgängig der That des Schuldigen angemessen. Andere Strafen erscheinen dagegen als rein positive (willkürliche), insofern dabei der Zusammenhang zwischen Schuld und Strafe nicht in der Natur der erstern, sondern nur in dem Willen des Strafenden selbst seinen Grund hat. Auch diese positiven Strafen beziehen sich zum Theil auf den Ehrtrieb, zum Theil sind sie aber auch auf das körperliche Gefühl des Kindes gerichtet. Hinsichtlich jener sehe man auch den Art. „Ehrtrieb" — Th. I. S. 540 ff.

Ueber die sich auf den Ehrtrieb beziehenden Strafen bemerkt Niemeyer (Grundsätze ꝛc. Th. I. S. 232 f.) Folgendes:

1. Wenn beim Bewußtsein, unrecht gethan zu haben, sich die natürliche Schaam schon stark genug äußert, so verstärke man sie nicht. Es ist sogar oft wirksamer, wenn Kinder bemerken, daß man ihnen Beschämung ersparen wolle.

2. Je besserer Art die Gemüther, desto schonender sei man in ihrer Beschämung vor Zeugen. Man sei daher sparsam mit lautem Tadel.

3. Schimpf und Schande gehören nur für ganz verwahrlos'te Gemüther. Man verwahrlos't aber die bessern, wenn man damit zu freigebig ist.

4. Alle Beschämungsmittel, die an sich etwas Unedles, mit der Würde des Erziehers Contrastirendes haben, Leidenschaftlichkeit verrathen, zu raffinirt sind, oder zu lange fortstrafen, schließe man gänzlich aus. (Dahin gehören: Schimpfwörter, Bei- und Spottnamen, übelgewählte Vergleichungen, Beschimpfungen durch Schandbilder, das Reiten auf dem Esel und dergl. Selbst das Anschreiben an eine sogenannter Schand- oder Rügentafel und das Sitzen auf einte Strafbank kann man hierher zählen. Ein abgesonderter Platz möchte nur für unreinliche Schüler zulässig sein.)

5. Wo Beschämung unvermeidlich ist, achte man auf den Eindruck, den die Strafe auf die übrigen Zöglinge macht.

6. Nie lege man es darauf an, daß Einer den Andern beschämen muß. Man schadet dadurch oft dem Character Beider zugleich. (Vergl. den Artikel „Wetteifer.")

Zu den Ehrenstrafen ist auch das Stehen- oder Heraustretenlassen in oder außer der Bankreihe, sowie das Hinstellen an die Wand oder an die Thür zu zählen, — Strafen, die mit großer Vorsicht angewendet werden müssen; zu lange Ausdehnung derselben kann der Gesundheit des Gestraften schädlich werden. Man hat das Stehenlassen häufig in dem Falle angewendet, wenn ein Kind zu spät kommt, und es damit entschuldigt, es sei eine Ordnungsstrafe, durch welche jedes Geräusch während der Lehrstunde verhütet werden solle. Aber ist nicht zu fürchten, daß ein Kind lieber die ganze erste Stunde versäumt, um nur nicht vorn stehen zu müssen? denn es geschieht nicht selten, daß Lehrer sehr inconsequent für Versäumniß einer ganzen Stunde dieselbe Entschuldigung annehmen, die sie für das Zuspätkommen einiger Minuten nicht mögen gelten lassen. — Das Aufstehen innerhalb der Sitzreihe, oder Heraustreten aus derselben möchten wir nur als Strafe für Unaufmerksamkeit und für unanständiges Sitzen und dergl. gelten lassen: hier erscheint die Strafe als ein natürliches Correctionsmittel.

Beantwortung der Frage: „Ist es zweckmäßig und gerecht, ein zu spät erscheinendes Kind zur Strafe vorn an der Thür stehen zu lassen?" von Karl von der Höhe — Allg. Schulztg. 1830. Abth. I. Nr. 85. Diese von Gräfe in seinem Archive des pract. Volksschulwesens zuerst angeregte Frage wird hier dahin beantwortet, daß jene Strafe unzweckmäßig, schädlich und oft ungerecht sei. Der Verfasser jenes Aufsatzes will dagegen nahe der Thür besondere Sitzplätze für Zuspätkommende eingerichtet wissen, wo sie während der erstern Lection, nicht zur Strafe, sondern nur der Ordnung halber, Platz nehmen.

Auch das einsame Einsperren (Carcerstrafe) gehört zu den Strafen, die auf's Ehrgefühl wirken sollen. Wir können diese Strafe aber durchaus nicht billigen: für Schulkinder ist sie ganz ungeeignet und desto schädlicher, je weniger dem Kinde dabei gestattet ist, sich angemessen zu beschäftigen.

Was endlich die körperlichen Züchtigungen anlangt, so sind dieselben zum Theil schon in dem Art. „Ruthe" Th. II. S. 543 f. besprochen und daselbst gezeigt worden, daß sie bei der häuslichen Erziehung eben so wenig als in der Volksschule ganz zu entbehren sind. Die Frage: „Ist die körperliche Züchtigung gänzlich aus der Volksschule zu verweisen?" ist zwar von den Pädagogen bald bejaht, bald verneint worden; doch erklären sich gar gewichtige Stimmen dafür, von welchen Koppehee in der Allg. Schulztg. 1843 Nr.

65 einige gesammelt hat. (Aussprüche Ewich's, Niemeyer's, Zeller's, Harnisch's, Pestalozzi's, Hergenröther's, Zerrenner's.) Es versteht sich, daß alle diese Männer körperlichen Züchtigungen nur bedingungsweise das Wort reden und sie so zu sagen nur als Ausnahme angewandt wissen wollen. Selbst ein fürstlicher Familienvater, Prinz Johann von Sachsen, hat Angesichts der Ständeversammlung gelegentlich ausgesprochen, daß auch er seine Kinder unter der Ruthe halte.

Vgl. auch A. E. Engelbrecht: „Darf im 19. Jahrhunderte, in einer aufgeklärten Zeit, welche die Freiheit der Person auch im Kinde heilig hält, körperliche Strafe in den Schulen Eingang finden?" Landshut 1840. — Gräfe's Archiv. Bd. XIII. „Ist der Stock und überhaupt die körperliche Züchtigung nothwendig in unsern Volksschulen?" — Natorp's Briefwechsel. Bd. III. S. 23 ff. — Elm: Die körperliche Züchtigung in Schulen f. Pädag. Literaturztg. 1845. V. 5. S. 321 ff. — Denzels Einleitung ꝛc. Th. I. S. 219 ff.

Alle Volksschulgesetzgebungen gestatten dem Lehrer Zufügung körperlichen Schmerzgefühls, freilich nur unter gewissen, leider nicht immer von den Lehrern beobachteten Beschränkungen. So sagt das K. Sächs. E. V. S. G., daß körperliche Strafe „nur im äußersten Falle und nur nach fruchtlos gebliebener Anwendung aller andern Mittel — in angemessener und schicklicher Weise" eintreten solle. — Schon das K. Pr. G. L. S. R. §. 22 macht den Schullehrern zur Pflicht, vorher dem Prediger Anzeige zu machen — eine Bestimmung, welche auch in die herzogl. Sachs.-Altenburgische, Hessen-Homburgische u. a. Gesetzgebungen übergegangen ist. Das gh. Hessische Schuledict (Art. 39) fordert, daß bedeutende körperliche Züchtigungen nur nach vorausgegangener Anzeige bei dem Schulvorstande und nach vorher durch diesen erfolgter Benachrichtigung der Eltern in Gegenwart eines Mitgliedes des Schulvorstandes vollzogen werden." Die großh. Hessische Regierung schärfte die genaue Beobachtung dieser Vorschriften (d. 27. Nvbr. 1844) abermals ein. (Allg. Schulztg. 1844 Nr. 200. S. 1630). Im Großh. Hessen muß der Lehrer übrigens alle vollzogenen körperlichen Strafen und deren Veranlassung in ein besonderes, dem Schulvorstande stets offenes Buch eintragen, — eine Einrichtung, die man neuerdings auch in Preußen nachgeahmt hat. (Vgl. Verordn. d. k. Reg. zu Magdeburg vom 25. Oct. 1845.)

Auch die k. k. Oestreich. S. Verf. §. 243 will die Züchtigung nur mit Vorwissen und Genehmigung des Pfarrers und zwar von den Eltern selbst oder doch in deren Gegenwart vorgenommen wissen. Jede Mißhandlung eines Schülers, wodurch derselbe am Körper Schaden nimmt, wird das erste Mal mit einem Arreste von drei Tagen bis zu einem Monate, im Wiederholungsfalle mit Absetzung bestraft.

Als Vergehen, für welche körperliche Züchtigung eintreten kann oder soll, werden bezeichnet: beharrlicher, böswilliger Widerstand (Baden'sche S. Ord. §. 23), Unsittlichkeiten, Diebstahl u. dergl. (nach dem großh. hess. S. Ed.)

Als Instrument der Züchtigung ist einiger Orten ausdrücklich die Ruthe vorgeschrieben. So in Oesterreich, Baden, Großh. Hessen, Hohenz.-Sigmaringen.

Curtmann im Lehrbuche der spez. Methodik ꝛc. S. 244 nennt die Ruthe „ein zu künstliches Strafmittel", und will dafür lieber den Stock angewandt wissen. Andere Pädagogen erklären sich aber namentlich gegen den Stock. So Reuter über den gegenwärtigen Zustand der häuslichen und öffentlichen Erziehung und über Schulzucht und Schulstrafe. Essen 1835. S. 63.

Dagegen wurde der Stock in Schutz genommen von:

Dir. Lenz: de baculo nequaquam a scholis removendo. — Dr. Th. Tetzner in einer Schulrede: „Einiges über den Stock" — Allg. Schulztg. 1826. Abth. I. Nr. 73. — Schulmeister Baculus: „Vertheidigung des Stocks." Ib. 1831. Abth. I. Nr. 114. S. 910 f.

Auch die österreich. Gesetzgebung gestattet neben der Ruthe höchstens ein dünnes Stäbchen, doch nur bei größern Schülern zu gebrauchen.

Nach der Baden'schen S. Ordn. sind die Schläge auf die Hand zu geben, was eine großh. hessische Verordn. vom Jan. 1840 auf Streiche auf das Innere der flachen Hand beschränkt. Die früher von der Regierung zu Mainz gestatteten Schläge auf den Rücken scheinen also dadurch mit Recht abgeschafft. — Mehre Gesetzgebungen (namentlich die großh. hessische und die k. k. österreichische) haben überdies Ohrfeigen und Backenstreiche, Reißen bei den Ohren oder Haaren, Schläge und Stöße auf den Kopf ꝛc. auf's strengste untersagt. Und es kann gar nicht schaden, wenn dergleichen Dinge namentlich aufgeführt werden, damit die Lehrer, wenn sie von Leidenschaft fortgerissen sich vergessen haben, nicht sagen können: Es ist kein Verbot da! —

Vergl. Cramer über die pädagogische Bedeutung der Ohrfeige und die Symbolik der Schläge überhaupt in Dr. Magers's pädagogischer Revue. 1841. Juliheft. — „Eine ärztliche Stimme über die Züchtigung der Kinder mit Ohrfeigen" s. Allgem. Schulztg. 1834. Nr. 41. S. 334 f. — Dr. Wilberg, Jahrbücher der gesammten Staatsarzneikunde. 1835. („Ueber die Unzulässigkeit des Bestrafens der Schulkinder mit Ohrfeigen.") — Henk, Zeitschrift für die Staatsarzneikunde. 29. Ergänzungheft. („Tod, durch eine Ohrfeige veranlaßt.")

Auch das Knieenlassen ist untersagt in Oesterreich, Waldeck.

Das k. sächs. E. V. S. G. (Verordn. §. 77) stellt die zulässigen Strafmittel in folgender Stufenreihe zusammen: 1) geschärfte Erinnerungen und Verweise, 2) feierliche Rüge, 3) öffentliche Vorhaltung im Beisein des Localinspectors, oder bei Schulprüfungen, 4) Anschreiben an eine besondere Tafel, 5) Stehen, oder Heraustretenlassen in oder außer der Bankreihe, 6) Hinstellen an die Wand oder an die Thür im Schulzimmer, 7) Zurücksetzen in der Classe oder auf eine besondere Bank für gewisse Zeit, 8) Zurückbehalten und Nacharbeitenlassen in der Schule, 9) schriftliche Anzeigen an die Eltern, 10) Vorladung der Kinder vor den Schulvorstand, 11) Zufügung körperlichen Schmerzgefühls.

Die unter 10. angeführte Strafe ist der sächs. Gesetzgebung eigenthümlich. Im Großh. Hessen nur besteht etwas Aehnliches: der Schullehrer kann den Schulvorstand einladen, strafbare Kinder in Gegenwart ihrer Mitschüler zurechtzuweisen.

Die oben zu Grunde gelegte Eintheilung der Strafen in natürliche und willkürliche (arbiträre, positive) gründet sich auf das Verhältniß der Strafe zu dem

Fehltritte. Eine andere, aus der Natur der Strafe selbst abgeleitete Eintheilung ist die in geistige und sinnliche. Dieselbe ist z. B. von A. Ludewig (Der Schulmeister in der Stadt und auf dem Lande ꝛc. Wolfenbüttel 1841. S. 162 ff.) angenommen. Zu den sinnlichen Strafen zählt er: die körperliche Züchtigung und das Entziehen von sinnlichen Annehmlichkeiten; zu den geistigen aber: den strafenden Blick des Lehrers, den tadelnden Anruf, den Verweis, das Anschreiben des Anfangsbuchstabens an die Wandtafel, das Hinuntersetzen, die tadelnde Bemerkung im Sittenbuche, den Fehler im Sittenbuche, das ungünstige wöchentliche, monatliche oder halbjährliche Zeugniß u. s. w. Auch hier aber ist die Annahme gemischter Strafen nöthig, unter welche zu zählen sein würden: das Stehenlassen, das Nachsitzen, das Alleinsitzen, das Einsperren, den Rath, die Anstalt zu verlassen (consilium abeundi), die Relegation.

Das Entziehen von sinnlichen Annehmlichkeiten kann in der Volksschule nur in so weit vorkommen, als der Lehrer entweder die strafbaren Kinder während des Mittagsessens in der Schule zurückbehält, oder indem er den Eltern sagen läßt: sie möchten dem Kinde nichts zu essen geben. Das Letztere ist mißlich, weil eine Gewährleistung der wirklich in's Werk gesetzten Strafe fehlt. — Wo der Lehrer bisweilen mit seinen Schülern Spaziergänge unternimmt, oder ihnen kleine Feste giebt, ist das Ausschließen davon eine zweckmäßige, fühlbare Strafe.

Als unbedingt immer zu verwerfende Züchtigungsmittel nennt Ludewig (a. a. O.):

a) Alle diejenigen Strafen, die unter allen Umständen die Gesundheit des Kindes gefährden;

b) alle diejenigen, welche, ihrer Natur nach, das Schaam- und Ehrgefühl des bestraften Schülers wie seiner Mitschüler abstumpfen müssen;

c) alle diejenigen, welche den Schüler kränken sollen, indem der Lehrer ihm unverschuldete Zufälligkeiten zum Vorwurfe macht, oder dieselben als Veranlassung zum bittern Spotte benutzt;

d) alle diejenigen, durch welche die Mitschüler zu wirklichen Unsittlichkeiten gegen den Bestraften angehalten werden;

e) alle diejenigen, welche der scientifischen Ausbildung des Schülers Nachtheil bringen;

f) alle diejenigen, welche der Würde des Lehrers unter allen Umständen Eintrag thun;

g) alle Geld- und alle Strafen durch Confisciren von Eigenthum der Schüler.

Geldstrafen finden wir in der Schulgesetzgebung des Fürstenthums Waldeck für unzulässig erklärt. Anderwärts hat man dieselben nicht ausdrücklich verboten; hat man vielleicht vorausgesetzt, daß kein Lehrer sich derselben bedienen werde? — Das Confisciren solcher Dinge, welche das Kind eigentlich nicht mit in die Schule bringen sollte, fällt oft vor und muß vorfallen, wenn der Unterrichtszweck nicht gestört werden soll; nur darf die Confiscation keine eigentliche Wegnahme, sondern nur eine Beschlagnahme sein, d. h., der Lehrer darf das Weggenommene nicht selbst behalten, oder auch, wie geschehen, einem andern Kinde schenken, sondern dasselbe nur bis nach den Lehrstunden in Verwahrung nehmen, um es alsdann dem Kinde selbst wieder zuzustellen, oder es dessen Eltern zu überschicken.

Ueber die Strafen überhaupt macht Ludewig noch folgende beachtenswerthe Bemerkungen.

Der Lehrer hat dabei besondere Rücksichten zu nehmen theils auf die Verschiedenheit der Geschlechter (bei Mädchen ist manche Strafe unpassend, die bei Knaben ganz unbedenklich ist), theils auf das Alter der zu Bestrafenden, theils auf die Anstalt, welcher der Zögling angehört und die dadurch größtentheils bedingte Bildungsstufe und künftige Stellung desselben in der bürgerlichen Gesellschaft, theils auf Temperament und Character, theils auf die Beweggründe der Handlung, theils auf die augenblicklichen Umstände, theils endlich auf die Mitschüler.

Das Verhalten des Lehrers, wenn er straft ist von großem Einflusse auf die Wirkung der Strafe. Man kann in dieser Hinsicht Folgendes von ihm verlangen:

a) Er stelle sich so viel als möglich auf den objectiven Standpunct, indem er theils von seiner eigenen, theils von der Persönlichkeit des zu Bestrafenden völlig abstrahirt.

b) Er wähle für jedes Vergehen die angemessenste und wirksamste Strafe, soweit es ihm möglich.

c) Er wechsele mit den Strafen.

d) Er hüte sich vor Uebereilungen.

e) Er hüte sich vor leidenschaftlicher Aufwallung, oder gar vor Jähzorn, während er straft.

f) Er hüte sich vor einer kalten, an Unempfindlichkeit grenzenden Ruhe beim Strafen. (Strafen, in Leidenschaftlichkeit vollzogen, nehmen fast immer einen unglücklichen Ausgang und sind jedes Mal mit Ungerechtigkeit verknüpft. Dennoch verzeiht das gezüchtigte Kind dem Lehrer leichter Hitze, als Bosheit. Die kalte Malice, mit welcher manche Lehrer strafen, ist unmenschlich und erbittert den Schüler. Was sagt man dazu, wenn ein Lehrer seine Schüler auf die bloßen Waden züchtigt, weil — wie er selbst sagt — hier die entstehenden Schwielen nicht in's Auge fallen? — Ein anderer züchtigte die Jungen auf den Hintern, weil sie, wie er meinte, diesen dem Schulinspector nicht zeigen könnten, wenn auch das ganze Gesäß blutig sei. Ein Vater fuhr seinen gemißhandelten Sohn aber doch einmal in die Stadt, und zeigte dem Ephorus das Corpus delicti.)

g) Er trage nicht absichtlich Betrübniß oder eine gewisse Freundlichkeit zur Schau.

h) Er schärfe nie ohne Noth die Strafe, weder durch Aufschieben, noch durch Nachtragen, noch endlich bei kleinern Schülern durch das Verbot des Weinens.

(Doch ist das augenblickliche Strafen auf frischer That nicht durchgängig zu empfehlen. Wir wissen, daß damit Lehrer manchen schönen Theil der Lehrstunde hinbringen. Auf dem Gymnasio hatten wir einen Lehrer, dem man's allemal anmerkte, wenn er sich auf die Lection nicht präparirt hatte: denn alsdann zankte und strafte er viel während der Stunde, um nur die Zeit hinzubringen. — Das Hinausschieben der Strafe bis an's Ende der Lehrstunde hat auch das Gute, daß des Lehrers Hitze ein wenig verkühlt.)

Er sei consequent und erfülle, was er gedroht hat; drohe aber deshalb nie etwas, was er nicht erfüllen kann.

Den Th. I. S. 260 aufgeführten Schriften sind noch beizufügen:

J. H. Floh und H. von Damm, Theorie von Strafen und Belohnungen auf Schulen. Zwei Preisschriften aus dem Holländischen mit Anmerkungen von Jacobi. Erfurt. 1798. — B. Overberg, vom Belohnen und Bestrafen. Münster. 1796. (Aus dessen Anweisung zum zweckmäßigen Schulunterrichte.) — J. H. F. Meinecke, Abriß der nothwendigen Strafgesetze für die Jugend. Leipzig. 1802 — Döhner und Otto, sächs. Volksschulfreund. 1827. III. 3 S. 319 ff. „Einige Worte über Schulstrafen" von Pfl. — Das. 1828. VI. 3. S. 291 ff. „Ueber den Geist, der den Lehrer als Erzieher bei Bestrafungen leiten muß." Eine Rede bei dem Schulfeste in N.. von D. H.

Der erstere dieser beiden Aufsätze empfiehlt Strafarbeiten. Diesen können wir unmöglich das Wort reden, wenn sie sich nicht auf Nachholen oder Verbessern bereits aufgegebener Arbeiten beschränken. Zur Strafe z. B. Bibelsprüche und Lieder auswendig lernen zu lassen, ist wohl eine der verkehrtesten Maßregeln!

Allg. Schulztg. 1838 Nr. 95. „Das Strafrecht des Staates und der Schule im Wechselverhältnisse." (Hinweisung auf: G. Hopbach's Beiträge zum Strafrecht ꝛc. Leipzig. 1835. S. 152—180.)

Ksch.

Zurückhalten der Schüler in der Schule.

Als ein Zuchtmittel aus alter Zeit ist das in neuer Zeit noch weit und breit eingeführte Zurückbehalten einzelner Schüler in der Schule anzusehen, oder das Nachsitzen der Kinder in der Schule. Was für die alten Schulen das Stockregiment war, das will für die heutigen Schulen das Nachbehalten, Nachbleiben, Nachsitzen in der Schule nach beendigtem Schulunterrichte werden. Es giebt leider noch immer viele Lehrer, die jenen Aerzten gleichen, welche für die verschiedenartigsten Krankheiten immer nur Ein Mittel haben:

„Du hast gestohlen" — Schläge; „Du hast gelogen" — Schläge; „Du hast Deinem Nachbar den Knopf abgeschnitten" — Schläge. So decretirte die alte Schule. „Du giebst nicht Acht" — eine halbe Stunde Nachsitzen; „Du hast auf dem Schulwege gepfiffen" — eine Stunde Nachsitzen; „Du hast, als ich Dir die Unart verwies, ein trotzig Gesicht gezeigt" — eine und eine halbe Stunde Nachsitzen; „Du hast unanständige Reden im Munde geführt" — zwei Stunden Nachsitzen. So lautet heut zu Tage der Strafcodex. Eben so bequem, als es sonst war, bei jeder Gelegenheit zum Stocke zu greifen, ist es jetzt, bei der geringfügigsten Sache eine Strafstunde zu verhängen; denn ein Zucht-, d. h. ein Straf- und Besserungsmittel soll ja das Zurückbehalten und Nachsitzen der Kinder nach beendigtem Unterrichte in der Schule sein. Allein keine vernünftige und menschenfreundliche Schuldisciplinar-Gesetzgebung dürfte wohl mit diesem Mittel einverstanden sein und es höchstens als eine Ausnahme von der Regel ansehen. Die Nachsitzstrafe wird in vielen Schulen recht eigentlich gemißbraucht, obschon sie in bestimmten Fällen, unter gewissen Umständen und in der rechten Weise ausgeübt, sogar empfohlen und nicht ohne guten Erfolg angewendet werden mag. Wir stellen hier über die Anwendung und Einrichtung der Nachsitzstrafe, oder des Zurückhaltens der Schulkinder ꝛc. einige Grundsätze auf, wie wir sie in der von H. Gräfe und Clemen herausgegebenen „Pädagog. Zeitung" (Nr. 12. 1846. S. 530 f.), von J. — verfaßt, finden.

1) Die Strafe des Nachsitzens werde nur über solche Schüler verhängt, welche es an dem erforderlichen **Fleiße** oder der rechten **Aufmerksamkeit** haben fehlen lassen.

Unaufmerksame Schüler, säumige, lässige, unsorgfältige Arbeiter können durch jeweiliges, oder durch eine Zeitlang täglich wiederkehrendes Zurückbehaltenwerden unmittelbar nach Beendigung des eigentlichen Schulunterrichts zur Arbeit gezwungen, resp. zur Aufmerksamkeit während des Unterrichts angetrieben werden. Dadurch characterisiren sich die Nachsitzstunden einer Schule von selbst als Arbeitsstunden für faule, träge, lässige Schüler. Was der ordentliche Schüler zur rechten Zeit gethan muß der Träge in der Nachsitzstunde thun. Damit ist zugleich gegeben, daß die Nachsitzstrafe sich weiter als Freiheits- und Ehrenstrafe characterisirt, und daß man deshalb nicht die erste Unaufmerksamkeit und jeden geringen Unfleiß sogleich mit schwerer Nachsitzstrafe belegt.

Durch die Beschränkung des Nachsitzens auf Unfleiß und Unaufmerksamkeit ist der häufigen Anwendung, dem Mißbrauche desselben ein Riegel, wenn auch nur einer, vorgeschoben.

Nicht weniger, als die Oeconomie des Strafens, gebietet die Natur der Pflichtverletzungen eine solche Beschränkung. Ist es ja ein alter Satz, daß jede Strafe dem Vergehen nicht nur quantitativ, sondern auch qualitativ angemessen sein müsse; und daß das Nachbleiben der Schüler denselben mehr Wahrhaftigkeit, Ehrlichkeit, züchtigen Sinn, Fleiß und Eifer ꝛc. beibringen könne, wird kein Pädagog im Ernst behaupten wollen. Auch überhebt solche Beschränkung die Lehrer vieler Unannehmlichkeiten, die sie außerdem von den Eltern der gestraften Schüler zu erdulden haben, indem diese wohl begreifen können, warum Einer, der seine Arbeit nicht geliefert, angehalten werden könne, dieselbe zu besorgen, nicht aber, daß ihr Söhnlein (die Knaben trifft am meisten das Nachsitzen) durch eine Nachsitzstunde ein artiger, höflicher, fleißiger Mensch werde, wenn er etwa vorher eine unziemliche Aeußerung gethan, oder nicht zu rechter Zeit seine Mütze gezogen hatte.

2) Die nachsitzenden Schüler dürfen nicht ohne zweckmäßige Beschäftigung und Ueberwachung sein, d. h., es muß dafür gesorgt werden, a) **daß** dieselben, b) daß sie das **Rechte,** und c) daß sie dieses **in der rechten Weise arbeiten.**

Mit dieser Bestimmung treten wir dem einsamen, unbeschäftigten, geisttödtenden Sitzen und Hinbrüten der gestraften Schüler, mit ihr der sittlich gefahrdrohenden, finsteren Einsperrung entgegen, welche schon seit langer Zeit die gerechtesten Bedenken gegen sich hervorgerufen hat, deren Anwendung übrigens auch eine arge Inconsequenz der herrschenden Philanthropie, welche den Stock abgeschafft hat, sein würde.

Fragen wir, wem die nächste Sorge für die Beschäftigung und Ueberwachung der nachbleibenden Schüler zustehe? so können wir zunächst nur auf den Lehrer hinweisen, der die Strafe verfügt hat. Und sind der Lehrer mehre, die diese Strafe zu ver-

hängen lieben, so mögen sie in der Ueberwachung wechseln; nur keinem Dritten, am wenigsten dem Schulpedell, werde sie übergeben, und nur auf einige Minuten einem zuverlässigen Schüler.

3) In den Disciplinar-Bestimmungen muß ein Maximum der Strafzeit festgesetzt sein, das nicht überschritten werden darf.

Wir halten dafür, daß mit Rücksicht auf die Gesundheit der Schüler und aus andern pädagogischen Gründen die Strafzeit nie länger als zwei Stunden dauern dürfe. Weil aber ein Schüler auch bei nur täglich einer Strafstunde, sobald dieselbe immer sich wiederholt, gegen die Strafe abgestumpft oder gleichgiltig und wohl gar geistig todt gemacht werden kann, so darf es dem Lehrer auch nicht gestattet sein, länger als eine Schulwoche hindurch diese Maaßregel in Anwendung zu bringen. Wirkt sie nicht in der angegebenen Zeit, so thut sie es überhaupt nicht.

4) Wenn es sich irgend möglich macht, so mache man kein Classenzimmer zum Aufenthaltsorte der Nacharbeitenden.

Das Unterrichtslocal muß dem Schüler ein heiliger Ort bleiben und daher auch schon seiner äußern Beschaffenheit nach in einem anständigen Zustande erhalten werden. Sobald sich aber mit dem Classenzimmer die Vorstellung von Kerker verschwistert, hört es auf, einen bildenden Einfluß zu haben.

5) In jedem Falle sind die Eltern der zurückbehaltenen Kinder von dem Zurückbleiben zu benachrichtigen.

Um das überhaupt nützliche Zusammenwirken der Schule und des Hauses auch in diesem Stücke zu bewirken, dürfte nicht nur die Strafe und Strafzeit, sondern auch die Strafursache den Eltern anzuzeigen sein.

Möge übrigens jeder Lehrer in seiner Schule durch einen anregenden, bildenden, tüchtigen Unterricht dafür sorgen, daß bei und an seinen Schülern des Strafens immer weniger werde!

Schließlich bemerken wir, daß jüngst die Bezirksregierung zu Potsdam sich durch häufige Klagen über ein unangemessenes disciplinarisches Verfahren von Seiten mancher Lehrer und vor andern durch das häufige Zurückbehalten der Schüler nach beendigtem Schulunterrichte veranlaßt gefunden hat, zu verordnen, daß dasselbe in Zukunft niemals „als eigentliche Bestrafung," sondern nur dann zugelassen werden solle, „wenn es Kinder entweder in der Schule selbst an der nöthigen Aufmerksamkeit und Theilnahme am Unterrichte, oder an dem erforderlichen häuslichen Fleiße im Lernen des Aufgegebenen, oder in Anfertigung ihrer Schularbeiten haben fehlen lassen;" daß ferner die zurückbehaltenen Schüler immer mit „bestimmten Aufgaben und Arbeiten zu beschäftigen seien, was in beständiger Anwesenheit und unter Aufsicht des Lehrers geschehen müsse;" endlich, „daß die Dauer der Nacharbeit eine Stunde nie überschreiten dürfe, und daß die betreffenden Eltern stets über das „Verbleiben" ihrer Kinder Nachricht erhalten sollen." Gewiß eine sehr zweckmäßige Verordnung!

Zweck der Erziehung. Beinahe Alles, was sich darüber in der Kürze sagen läßt, ist in dem Artikel „Princip der Pädagogik" (Th. II. S. 429) gegeben. Wenn wir hier noch Einiges hinzufügen, so geschieht es nur, um an eine fast vergessene Schrift zu erinnern, welche diesen Gegenstand wohl zuerst besprochen hat.

Kajetan von Weiller (kathol. Professor an der Studienanstalt in München, geb. d. 2. Aug. 1762, gest. d. 23. Juni 1826) schrieb: „Ueber den nächsten Zweck der Erziehung nach Kant'schen Grundsätzen". (Regensburg. 1798.) Seine Schrift zerfällt in zwei Abtheilungen. In der ersten beantwortet er die Frage: „Hatte die bisherige Erziehung einen nächsten Zweck?" — Nachdem er über die Pflicht und den Nutzen einer guten Erziehung gesprochen, zeigt er, daß die bisherige Erziehung gar keinen bestimmten Zweck, und zwar entweder schlechterdings gar keinen oder allerlei sich widersprechende Zwecke gehabt habe. Oder wenn die bisherige Erziehung auch einen bestimmten Zweck hatte, so sei es wenigstens nicht der rechte gewesen. Man setze sich entweder das zu weite Ziel der Glückseligkeit oder Vollkommenheit überhaupt, oder das zu enge Ziel der Glückseligkeit oder Vollkommenheit eines besondern Standes. — Insofern stimmte also Weiller's Untersuchung in ihren Resultaten mit Braubach's „Fundamentallehre der Pädagogik" (s. das oben S. 429 Gesagte) überein. Weiterhin weichen jedoch beide Männer von einander ab.

Die zweite Abtheilung des Weiller'schen Werkes beschäftigt sich mit der Frage: „Welchen nächsten Zweck soll die Erziehung haben?" Mit der der Kant'schen Schule eigenen Klarheit entwickelt der Verfasser hier folgende Gedanken:

Man thue nichts Unrechtes, und das Rechte in keiner unrechten Absicht. Man schade für's Erste nicht. Man habe einen Zweck: wer recht weiß, was er will, der wird auch bald wissen, was er soll. Erziehung ist erste Bearbeitung der Kräfte des Menschen, und zwar nur Beförderung der Entwickelung menschlicher Kräfte, nicht Bildung. Letztere geht auf besondere Ziele einzelner Stände, ist also einseitig; letztere hat den Menschen zum Ziele und ist allgemein. Entwickelung hat ein Ziel, das bestimmte Grenzen hat; Bildung läuft in's Unendliche fort. Der wahre Zweck der Entwickelung (Erziehung) ist — Brauchbarkeit der menschlichen Kräfte. Wenn der Zögling empfindet, wenn er Einheit in die Vorstellungen der Sinnlichkeit bringt, wenn er durch Principien Einheit in die Handlungen des Verstandes bringt, und so das Besondere aus dem Allgemeinen erkennt; kurz, wenn er Verstand und Vernunft hat und anwendet, so ist er erzogen. — Die Erziehung ist physisch und moralisch möglich, d. i. man kann und darf erziehen; ja, es ist sogar Pflicht. — Es giebt drei Grundkräfte des Menschen: Erkenntniß-, Gefühls- und Begehrungsvermögen. Erkenntnißvermögen theilt sich in Sinnlichkeit und Verstand, und in die zum Theil verwandte Kraft — Vernunft. Diese Kräfte sind einer unmittelbaren Entwickelung fähig. Nicht so das Gefühlsvermögen, welches nur eine mittelbare Entwickelung gestattet. Das Begehrungsvermögen aber wird theils durch das Gefühlsvermögen, theils durch die Vernunft zur Wirksamkeit gebracht. Sind nun diese Grundkräfte entwickelt, so sind auch die abgeleiteten Kräfte wirksam. Das Gedächtniß behält das Begriffene; die Einbildungskraft setzt nur reine Bilder zusammen, wenn man ihr nur reine Farben giebt. Die Urtheilskraft urtheilt

richtig, wenn man sie nur mit richtigen Begriffen versieht. Man sorge also für das Einsammeln richtiger Vorstellungen.

Das Ergebniß der ganzen Untersuchung ist:

„Der ganz bestimmte Zweck der Erziehung ist: Brauchbarkeit der Sinnlichkeit, des Verstandes und der theoretischen und practischen Vernunft."

Man sieht leicht, daß Braubach's Princip der Erziehung: „Erziehe den Menschen zu seinem eigenen Erzieher!" — viel höher steht. Eine Kritik dieses Braubach'schen Principes findet sich in Dr. W. J. G. Curtmann's trefflicher Preisschrift: „Die Schule und das Leben" (Friedberg. 1842) S. 94. — Curtmann sagt darüber: „So bestechend dies klingt, so halte ich doch unsere Zeit noch gar nicht für reif, so vieldeutige Principien mit Nutzen anzuwenden. Man predige unserer Jugend nur auf diese Weise die Freiheit und die Selbstständigkeit, und sie wird uns bald über den Kopf gewachsen sein. — Ohne ein historisches Element in unsern Erziehungsgrundsätzen besorge ich Frühreife und Lahrheit." Curtmann stellt daher als Grundsatz der Erziehung auf: „Strebet aus allen Kräften nach Erhaltung und Förderung der christlichen Civilisation."

Die neueste, diesen Gegenstand betreffende Schrift: F. W. Ebeling, die Erziehung nach ihren verschiedenen Zwecken, Grundsätzen, Mitteln und Methoden historisch und kritisch dargestellt. Leipzig. 1844. ($\frac{5}{6}$ Thlr.)

Ksch.

Zwingli (Ulrich). Dieser mit Luthern gleichzeitig wirkende Reformator wurde zu Wildhaus in der schweizerischen Grafschaft Toggenburg am 1. Januar des J. 1484 als der dritte von acht Söhnen des dasigen Amtmanns geboren*). Schon als Knabe durch Talent ausgezeichnet, ward er von seinem Vater zum geistlichen Stande bestimmt. In seinem zehnten Jahre schickte ihn derselbe zuerst nach Basel, um den Grund zu seiner künftigen Gelehrsamkeit zu legen, dann nach Bern, wo er besonders unter der Anleitung des in der damaligen Zeit als Dichter und Gelehrter berühmten Heinrich Lupulus (Wölflein) die alten Classiker studirte. Die Dominikaner, welche zu Bern in großem Ansehen standen und talentvolle Jünglinge in ihren Orden zu ziehen suchten, warben um Zwingli; allein sein Vater, der dieses nicht wollte, nahm ihn da weg und schickte ihn nach Wien. Hier studirte er Philosophie. Nach zwei Jahren verließ er diese Universität, ging, damals 18 Jahre alt, nach Basel und widmete sich der Theologie, ward hier Magister und lehrte die alten Sprachen. Er las für sich mehre griechische und römische Classiker. Sein Frohsinn wurde hier durch sein musikalisches Talent unterstützt. Im J. 1506 wurde er Pfarrer in Glarus und empfing die Priesterweihe. Hier that er, was Luther im Augustinerkloster zu Erfurt that, er las fleißig die heilige Schrift. Die Briefe Pauli schrieb er in der Grundsprache ab und lernte sie auswendig, was ihm nachher bei seinen Disputationen gute Dienste that. Er erregte in Glarus durch den biblischen Gehalt seiner Predigten und durch seine Freimüthigkeit zehn Jahre lang den wahren Geist der Reformation, ohne der Kirche abtrünnig und ohne von ihr verfolgt zu werden, ja er erhielt sogar vom Papste, Adrian VI. Gunstbezeigungen.

Als der Freiherr von Geroldseck die Abtei Einsiedeln, deren Vorsteher er war, zu einem Versammlungsorte von Gelehrten machen wollte, berief er auch Zwingli als Prediger dorthin. Hier setzte derselbe seine Studien fort und predigte mit noch größerer Freimüthigkeit wider die in der Kirche eingerissenen und für sie selbst in moralischer Hinsicht so verderblichen Mißbräuche, so daß jetzt auch Bewegungen gegen ihn entstanden. Indessen behielt er die Gunst der geistlichen Obern und des Papstes; sein Ruf verbreitete sich, und er kam in Briefwechsel mit den bedeutendsten Gelehrten, mit Erasmus, Oekolampadius, Capnio Beatus Rhenanus ꝛc.; besonders wurde Myconius Lehrer der alten Sprachen zu Zürich,*) sein Freund, der ihn auch zum Prediger dorthin zog, mit dem Anfange des Jahres 1519.

Jetzt begann sein Kampf und Sieg als Reformator und zwar unabhängig von Luther; doch das müssen wir hier übergehen. Seine Thätigkeit wirkte mehr von Innen, und er bat selbst den Bischof zu Constanz, sich an die Spitze einer vorsichtigen Kirchen-Reformation zu stellen, da er das Unheil des gewaltsamen Umsturzes fürchtete. Doch ging er im Kampfe gegen die Bilder zu weit, und wenn er gleich nur die damaligen Abgeschmacktheiten abschaffen und durch einen musikalischen Gesang den Gottesdienst erhöhen und verschönern wollte, so veranlaßte er doch eine Trennung der schönen Kunst von dem Gottesdienste. Dafür war er desto mehr durch seine kräftige Beredtsamkeit in seinen Predigten zur Bildung aller Volksclassen wirksam. Unter seinem Einflusse wurden auch die Schulen seiner Vaterstadt besser eingerichtet, wie denn von ihm und mehren Männern, die sich an ihn anschlossen, sich der neue Geist in der Schweiz verbreitete. Er hatte sich in frühern Jahren als Feldprediger auch im Kriege herzhaft bewiesen, jetzt rief ihn seine Bürgerpflicht in das Gefecht der Züricher gegen die kleinen Cantone. Kaum war er angekommen, so fiel er unter tödtlichen Streichen, als Kriegs- und Glaubensheld zugleich; es war im J. 1531 am 11. Octbr. — Der Leichnam des Edlen ward von den Feinden — seinen Landsleuten! — verbrannt und die Asche in alle Winde zerstreut; — ein schändlicher Religionshaß.

Zwingli hat in einem kurzen Leben, eigentlich nur in den zwölf letzten Jahren desselben, beschäftigt mit seinem kirchlichen Lehramte, mit dem Unterrichte der studirenden Jugend, und mit den unaufhörlichen Sorgen für den Fortgang der Reformation in verschiedenen Gegenden, auch in Verbindung mit vielen gleichgesinnten Männern, durch die er wirkte, gleichwohl so viel, und darunter so manches Gute und Brauchbare, geschrieben, daß man billig nicht nur den

*) Sein Vater war nicht Bauer, wie Schwarz angiebt.

*) Sein Leben hat in neuester Zeit der vormalige sächs. Superintendent Lommatzsch zu Annaberg beschrieben. Oswald Myconius hieß eigentlich Geißhüsler, zu Luzern geboren, bezog die Gelehrtenschule zu Basel 1510. Seit 1516 folgte er dem Rufe an die Stiftschule zu Zürich, wo er in Freundschaft mit Zwingli lebte, und die Reformation fördern half. Von da ging er zu Ende des J. 1519 an die Stiftsschule nach Luzern, wurde von da vertrieben, und ließ sich 1523 zum zweiten Mal in Zürich nieder, wo er sein Talent als Schulmann entwickelte. Im J. 1537 ward er Pfarrer zu Basel und starb daselbst 1555.

Umfang seiner Kenntnisse, sondern auch die Arbeitsamkeit und Leichtigkeit bewundert, mit welcher er dieselben fruchtbar zu machen gesucht hat. Seine Schriften sind zuerst von seinem Schwiegersohne, Rudolph Walther, Prediger zu Zürich, gesammelt und daselbst in den Jahren 1544 und 1545 in vier Foliobänden gedruckt worden. Darunter hat er mehre aus dem Deutschen in's Lateinische übersetzt herausgegeben.

Unter diesen seinen Schriften nennen wir hier nur die Eine, die für die historische Pädagogik eine besondere Wichtigkeit hat und in neuester Zeit wieder zu Tage gefördert worden ist. Sie heißt:

„Herr Ulrich Zwingli Leerbiechlein wie man die Knaben Christlich vnterweysen und erziehen soll, mit kurtzer anzayge aynes gantzen Christlichen lebens. MDXXIIII. Die älteste aus der protestantischen Kirche hervorgegangene Erziehungslehre, nach der ersten und bisher einzigen Ausgabe auf's neue herausgegeben und als eine Stimme ernster Mahnung für unsere Zeit dem pädagogischen Publikum empfohlen von K. Fulda, Pf. zu Schönfeld. Erfurt, Körner. 1844. (10 Ngr.)

Zwingli ist lange Zeit von der pädagogischen Welt unbeachtet geblieben und selbst v. Raumer hat ihn und seine Zeitgenossen in der „Geschichte der Pädagogik" übergangen, dagegen Schwarz in seiner „Geschichte der Erziehung" nicht unterläßt, seinen bedeutenden Einfluß auf die Erziehung und das Schulwesen seiner Zeit namhaft zu machen. Hr. Pf. Fulda hat sich daher durch Besorgung einer neuen Ausgabe des Zwingli'schen „Leerbiechlein's" ein Verdienst erworben, wenn auch die beigegebenen historischen Notizen nur dürftig zu nennen sind. (S. Rec. in der A. L.-Z. 1846 Nr. 70.) Ueberdies ist man nicht durch Hrn. Pf. Fulda's, sondern erst durch Dr. Clemen's Untersuchungen (vergl. Pädagogische Zeitung von Gräfe und Clemen Jgg. 1845 Nr. 1.) darüber in's Klare gekommen, daß die deutsche Uebersetzung gar nicht von Zwingli herrühre. Dieser schrieb vielmehr im J. 1523 das Buch lateinisch und widmete es seinem nachherigen Stiefsohne, dem jungen Gerold Mayer von Knonau. Das lateinische Manuscript kam durch einen Zufall in die Hände des Typographen Jacob Leporinus zu Basel, welcher in Anerkennung der darin enthaltenen allgemein nützlichen Rathschläge eine deutsche Uebersetzung besorgen ließ. Zu dieser schrieb er selbst eine Dedication an alle „frummen Knaben", gab dem Buche den oben angeführten Titel und ließ es im J. 1524 drucken. Clemen meint zwar, daß die ganze deutsche Uebersetzung ein Werk des Jacob Leporinus sein möchte; es läßt sich dies aber darum bezweifeln, weil auf dem Titel steht: „Herr Ulrich Zwingli", in der nachfolgenden Dedication an Gerold Mayer aber das „Herr" vor dem Namen weggelassen, und der Name selbst dem lateinischen Worte **Huldrycho** conform „Huldrich Zwingli" geschrieben ist. Nur durch die Annahme, daß der Titel und die nachfolgende Uebersetzung nicht von einer und derselben Person herrühren, läßt sich diese doppelte Schreibweise erklären.

Uebrigens enthält das Buch kurzgefaßte, auf alle Lebensverhältnisse eines vornehmen jungen Mannes sich beziehende Lehren und Winke, wie man schon aus den Worten der Dedication an Gerold Mayer ersehen kann, welchem Zwingli schreibt: „Nu habē die erste leere, wie man das jung gemüt aynes Adelichen menschen in den dingen die Got belangen, unterweysen soll. Die andere wie in den Dingen die in selb betreffen. Die dritten, wie in den sachen die andere leüt angeen." In Bezug auf den ersten Punct verlangt Zwingli unter Anderem: „Der halbē soll man den glaubē mit den allerrainsten worten, uñ die auß dem mund Gotes am ublisten eind eingiessen." Auch will er zur Begründung eines festen Glaubens und Gottvertrauens die Naturanschauungen des Jünglings mit benutzt wissen, während er sonst als das wesentlichste Mittel der Erziehung ein fleißiges Studium der heiligen Schrift anempfiehlt, natürlich in der Ursprache, weshalb er neben dem Latein auch auf Erlernung des Hebräischen und Griechischen dringt. Jedoch soll der Jüngling, bevor er sich an das Lesen der römischen und griechischen Profanschriftsteller macht, „das hertz mitt der unschuld und dem glauben bevestet haben; dann es wurdt sunst vil verderblicher Ding gelernt werden."

Auch was Zwingli über das zu frühe öffentliche Hervortreten der Jugend sagt, über ihre Bildung zur Wohlredenheit, über Einfachheit der Kost und Kleidung, über die gründliche Erlernung der Künste mit Einschluß der gymnastischen, über Schweigsamkeit und Achtsamkeit auf das äußere Benehmen, über Anwendung von Strafen und Erziehung zur Wahrheitsliebe, sind alles Puncte, die noch immer volle Beherzigung verdienen.

Nicht weniger läßt uns das Büchlein manchen Blick in das Leben der damaligen Zeit thun und macht uns mit Zwingli's Geist und Gesinnung bekannt, die hier, im Gegensatze zum damaligen Rigorismus Vieler, in freundlicher Milde uns entgegentritt. Selbst seine im Vergleich mit Luther in mancher Beziehung freiere Ansicht kommt hier in diesem und jenem Puncte zum Ausdruck. Wir theilen noch folgende Stellen daraus mit, wie sie Clemen am obenangeführten Orte giebt. Zuerst die Worte über Strafen S. 30: „Wenn man ain andern strafen (**objurgare**) soll, so soll es so weißlich, so scharpff vnd so hoflich und bedechtig (**tam cordate, tam salse, tamque festiviter et consulte**) geschehen, das wir das laster vertreyben. Aber den menschen gewinnen, vnd vns freüntlicher vnd genaygter machen (**ut vitium propellamus, hominem autem lucrifaciamus arctiusque nobis jungamus**)." Auch dürfte es in unserer turnsüchtigen Zeit wohl von Interesse sein, was Zwingli auf derselben Seite von Leibesübungen sagt: „Den leyb werden uben vnd geschickt machen das lauffen, springen, stainwerffen, ringen vnd fechten. Doch soll man des fechtens messig brauchen, dann es ist offt ernst daraus worden, sonst seind berürte spil fast bey allen völkern vblich gewesen. Aber bey vnnsern vorfordern, das ist bey den Schweytzern, auffs vblichst vnnd zu mancherlay sachen auffs nutzlichst. — Schwimmen syhe ich wenig leütten dienen. Wiewol es zuweylen dem leyb gut ist, das man schwimmet vnd zu ainem visch wirt. Doch ist das schwimmen vnderweylen zu etlichen fellen gutt gewest. Also ist etwa ainer auß dem Capitolio geschwummen der dem Camillo der Römer obristen Feldthauptmann von dem erbermlichen zustandt der stat Rom botschaft bracht. So ist die edel Römisch Junckfrau Clelia auch wider zu den jren geschwummen." Ausgezeichnet ist eine der letzten Stellen S. 32: „Dahin soll man allen fleyß eylent wenden, das ain jüngling den Herren Christum auf's allerraynst in sich schepffe. Dann wenn er Christum geschepfft hat, so wirt er sein selbs Regel sein. So wirt er recht thun, so wirt er nymmer fallen (**recte faciendo nunquam concidet**), so wirt er sich nymmer erheben, so wirt er teglich mer vnd mer zunemen, so wirt er sich dunken lassen er nem allezeyt ab, er wirt zunemen, vnd sich doch für den geringsten halten, er wirt guts gegen yedermann wirken, wirts aber nyemants auffrucken, dann Christus hat auch also gethan, darumb wirt der vollkommen werden, der sich auffs höchst befleißt dem Herren Christo nachzuvolgen."

Schon aus diesen wenigen Stellen werden Freunde der historischen Pädagogik ersehen, wie das inhaltsreiche Leerbiechlein allen Eltern und Erziehern zur Lectüre empfohlen zu werden verdient.

Lebensbeschreibung Ulr. Zwingli's von J. C. Heß, aus dem Französischen nebst einem liter. histor. Anhange von L. Usteri. 1811. — Zwingli's Leben von Dr. Tischer 1800. — Urkunden über Ulrich Zwingli's öffentliches und häusliches Leben. Schwyz (Augsburg, Kollmann) 1845. (5 Ngr.)